ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء لدى البالغين في ضوء الجنس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات

. الدور الوسيط للكفاءة الذاتية المدركة في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة

فاعلية تدخلات برنامج تطوير تعليم العلوم والرياضيات (بيكماس) (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين.

التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين في مدينة حائل

دراسة مقارنة لتطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا

المجلد6 - العدد 1

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. عبده فرحان الحميري

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

المحررون:

أ.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.د. عبدالكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)
أ.م.د. أمل صالح سليمان الشريدة(السعودية)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	د. هشام بني خلف (الأردن)
أ.د. ألطاف ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
أ.م.د. عبدالله علي الغُبَسي	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)	أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)
أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)	أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)
أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. محمد قاسم محمد المقابلة	أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)
أ.د. سناء مجول فيصل (العراق).	أ.د. محمد يحيى حسين المعافا (اليمن)
أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العرق)	أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا)
أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن)	أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)
أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن)	أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)
أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)	أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)
أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)	أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)
أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية اليمنية.

المجلد (6)

العدد(1)

مارس 2024م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

تصدر مجلة (الآداب للدراسات النفسية والتربوية) المحكَّمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقًا للقواعد الآتية:

أولًا: القواعد العامة للنشر

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة. وألا تكون منشورة من قبل أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى.
- تراعى فيها اللغة السليمة وقواعد الضبط ودقة الأشكال.
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى البحوث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla)وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق (**Bold**)، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- يتجنب الباحث بكل الطرق الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانيًا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإليكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى.
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، الأدوات والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.
- **المقدمة**: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءًا منه، ومندمجة في جسم المقدمة بدون عنوان مستقل.

- **مشكلة البحث، وتساؤلاته، وفرضياته -إن وجدت- وأهدافه.**
- **الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث ومحدداته، والتعريفات الإجرائية لمصطلحاته.**
- **منهجية البحث:** وتتضمن وصف مجتمع البحث وعينته، وصدق الأدوات وثباتها، وتصحيحها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.
- **عرض النتائج: ويشمل ذلك على نتائج التحليل الإحصائي، والتعليق عليها.**
- **مناقشة النتائج: يمكن في بعض الأحيان دمج المناقشة مع النتائج.**
- **التوصيات و المقترحات.**
- **الجداول والهوامش والمراجع**
- يراعى في ضبط الجداول الدقة والتصميم وفق نظام APA الإصدار السابع.
- توثق الهوامش في متن البحث وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائيًّا (هجائيًّا)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلا يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.
- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artsjep@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- يرسل كلّ بحث إلى محكّمينِ اثنين في مجال التخصص من الحاصلين على ألقابٍ علميّة عالية (أستاذ، أو أستاذ مشارك)، وإذا رُفِضَ البحث من أحدهما يُرسل إلى محكِّم ثالث إنصافًا للباحث، فيكون تحكيمه حاسمًا في نتيجة قبول البحث أو عدمه.

- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكّمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.

- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكّمين حول صلاحية البحث للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصي بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقًا للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يومًا.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. ويتولى مدير إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائيّ، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمنا رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية البحث بصورته النهائية، يتمّ إحالته إلى التحرير والتدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم يحال إلى الإخراج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونيًّا في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجانًا ودون شروط فور نشرها.
- يخضع ترتيب البحوث في الأعداد لمعايير فنية.

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًّا أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إلى الباحث إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:
https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep
عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).
العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء لدى البالغين في ضوء الجنس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات
خلود بنت خالد العيدان،د. نسرين بنت محمد زراع..... 9
- . الدور الوسيط للكفاءة الذاتية المدركة في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي - لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة
د. لمياء سليمان الفنيخ`د. إيمان محمد فياض..... 46
- جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية.
د. بدربن ناصربن محمد القحطاني..... 91
- فاعلية تدخلات برنامج تطوير تعليم العلوم والرياضيات (بيكماس)(PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين.
لبنى موسى أبو سرحان، مرعي عبد الحافظ الصوص..... 131
- دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة
ضيف الله بن محمد بن خاطر العماري، د.عبد الرحمن محمد نفيز الحارثي..... 158
- التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين في مدينة حائل
د. ذيب تربحيب الجبرين المطيري، نوف عايد هديرس العنزي..... 202
- أثر التدريب في أداء الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى –وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان
منصوربن عبدالله بن سالم الجنيبي..... 244
- التعليم المدمج ودوره في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين
إسراء ماهر فطافطة..... 280
- درجة توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمها
سهام راضي محمد حماد 316
- معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين
د. صالح نورين إبراهيم، خميس صالح الزهراني..... 354
- دراسة مقارنة لتطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا
سامية عمر الديك..... 389

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 01/ 11/ 2023م
تاريخ القبـول: 30/ 11/ 2023م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء لدى البالغين في ضوء الجنس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات

خلود بنت خالد العيدان*
K.ALIDAN@qu.edu.sa

د. نسرين بنت محمد زراع
n.zarea@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من تكافؤ القياس على مستوى البنية الكامنة لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم في مدينة بريدة من خلال اختبار أربعة نماذج رئيسية، هي: التكافؤ الشكلي، والتكافؤ المتري، وتكافؤ التدريج، وتكافؤ تباين الخطأ، وذلك باستخدام الأسلوب الإحصائي: التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات. بالإضافة لذلك، هدفت الدراسة إلى التحقق من عدم وجود فروق في المتغيرات الكامنة بين الطلاب والطالبات في الاختبار بعد التحقق من تكافؤ قياسه وذلك باستخدام الأسلوب الإحصائي: متوسطات المتغيرات. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي – المقارن، وطبقت اختبار كاتل للعامل العام مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة (المقياس الثالث) الصورة (أ) من إعداد العالم كاتل Cattell على عينة قوامها (681) طالبًا وطالبةً، اختيروا بالطريقة العشوائية. وقد أسفرت النتائج عن الوصول إلى تكافؤ القياس التام من خلال تحقق نماذجه الأربعة، وتطابق البنية الكامنة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم وعدم وجود فروق بين الجنسين في السمات الكامنة للذكاء. وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تكافؤ القياس – نمذجة المعادلة البنائية – التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات –اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة.

---

* طالبة ماجستير علم نفس تربوي- قسم علم النفس – كلية التربية- جامعة القصيم – السعودية.
** أستاذ علم النفس التربوي المشارك - قسم علم النفس – كلية التربية - جامعة القصيم – السعودية.

للاقتباس: العيدان، خلود بنت خالد؛ زراع، نسرين بنت محمد. (2024). تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء لدى البالغين في ضوء الجنس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *6*(1)، 9-45.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1847

OPEN ACCESS
Received: 01-11-2023
Accepted: 30-11-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Measurement Equivalence in Cattell's Intelligence Test among Adults in Light of Gender Using Multi-Group Confirmatory Factor Analysis

Khulood Khaled Al-Idan *
K.ALIDAN@qu.edu.sa

Dr. Nisreen Mohammed Zarea**
n.zarea@qu.edu.sa

Abstract

The current study aimed to identify measurement equivalence at latent structure level of Cattell's Culture Fair Intelligence Test among male and female students at Qassim University in the city of Buraydah through Testing four main models: Configural Invariance, Metric Invariance, Scalar Invariance and Error variance invariance using statistical method Multi-Group Confirmatory Factor Analysis. The study also aimed to find out whether or not there are differences in the latent variables between male and female students in the test after verifying the equivalence of its measurement, utilizing Latent Mean Constructs statistical method. The descriptive-comparative approach was adopted; Cattell's Culture-Fair Intelligence Test (Scale 3) Form A, was administered to a sample of (681) male and female students, selected by randomization. The study results showed that there was a complete measurement equivalence through verifying its four models, and overall matching of latent structure between male and female students at Qassim University, and there were no differences between the sexes in the latent traits of intelligence. There are no differences between the sexes in the latent traits of intelligence Based on the results of the study, a set of recommendations were presented.

Keywords: Measurement Equivalence – Structural Equation Modeling – Multi-Group Confirmatory Factor Analysis – Cattell's Culture-Fair Intelligence Test.

* MA Scholar of Psychology of Education, College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

** Associate Professor of Psychology of Education, College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as:: Al-Idan, Khulood, Khaled & Zarea, Nisreen, Mohammed. (2024). Measurement Equivalence in Cattell's Intelligence Test among Adults in Light of Gender Using Multi-Group Confirmatory Factor Analysis., *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *6* (1). 9-45.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1847

المقدّمة.

في خضم التحولات الفكرية والاجتماعية الراهنة التي تشهدها الأوساط العربية تجاه العديد من القضايا، والتي تهدف إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة بين جميع أفراد المجتمع باعتبارها أهم تمظهرات المجتمعات الحديثة، بما في ذلك تكافؤ الفرص التعليمية والوظيفية، يبرز الاهتمام بالفروق بين الجنسين من حيث قدراتهم العقلية وأدوارهم الاجتماعية وكفاءاتهم الذاتية ومدى تأثيرها على جودة أدائهم التعليمي والوظيفي. ولهذا الاهتمام امتداده الحضاري التاريخي الطويل الذي تمحور حول القضايا الجندرية واتصل بدراسة طبيعة الفروق بين الجنسين لاسيما الجانب العقلي.

وقد أثير الكثير من الجدل العلمي التاريخي حول جودة قياس الظواهر النفسية، ومدى خلو القياس النفسي من التحيز المبني على أسس ثقافية. حيث إن مشكلة التحيز Bias تعتبر من المشاكل التي ظهرت منذ بداية استخدام التقييم في القياس النفسي؛ بدءًا من (بينيه) في نهاية القرن التاسع عشر حتى (جنسن) خلال الخمسين عامًا الأخيرة. وقد اعتنى المختصون بدراستها كأحد التفسيرات الرئيسية لتحديد أسباب حدوث الفروق الجماعية، حيث تكون الاختبارات متحيزة بطريقة ما ضد جماعة معينة، ويشار لذلك بفرضية التحيز الثقافي للاختبارات Cultural-test-bias hypothesis. وتتمثل هذه الفرضية الجدلية في أن أي نوع أو عرق يؤدي أداءً مختلفًا في الاختبارات العقلية، ويرجع ذلك إلى تحيزات مصطنعة الاختبارات بسبب خلل منهجي في القياس، ويعتقد أن الفروق بين الجماعات تبرز من خصائص الاختبارات، وليست مرتبطة بأي فروق في السمة موضع التساؤل (رينولدز وليفنجستون، 2011-2013).

ويقصد بالتحيز إحصائيًا أنه خطأ منهجي في تقدير القيمة. فالاختبار المتحيز هو الذي يبالغ أو يقلل بشكل منهجي من قيمة المتغير الذي يهدف إلى تقييمه. وإذا حدث التحيز كدالة لمتغير الثقافة، مثل العرق أو الجنس، يقال بأن هناك تحيزا ثقافيا في الاختبار (Reynolds & Suzuki, 2012). وقد تعددت الطرق والأساليب الإحصائية المستخدمة في الكشف عن التحيز على مدى عقود، ومن الطرق المستخدمة مبكرًا اختبار مربع كاي (chi-square) وتحليل التباين (ANOVA)، لكن نظرا لوجود عيوب في هذه الطرق تم الاعتماد بعد ذلك على طرق أخرى مثل التحليل العاملي (Factor analysis) وطرق نظرية الاستجابة للمفردة (Item response theory)، والتي تعتبر أكثر فعالية في الكشف عن التحيز (Millsap, 2011).

يمكن من خلال مجال تكافؤ القياس Measurement Equivalence فحص وتقييم الاختبارات والتحقق من عدم تحيز مفرداتها. ويعود هذا المفهوم إلى العالم Jöreskog الذي يعد أول من كتب حول التكافؤ العاملي في أوائل السبعينيات، إلا أنه لم يتم الاهتمام باختبار تكافؤ القياس إلا بعد أن قدم من قِبَل Byrne, Shavelson And Muthén في نهاية الثمانينيات. ثم ساهمت بعد ذلك المراجعة الأدبية التي قام بها كل من Vandenberg وLance في بداية الألفية في زيادة كبيرة بالأبحاث التي اهتمت بالتحقق من تكافؤ القياس (محمد، 2019).

ويعرف Millsap (2011) تكافؤ القياس بأنه خاصية تعني أن خصائص القياس هي نفسها عبر المجموعات المختلفة بالنسبة للسمة الكامنة المستهدفة، أما Drasgow & Kanfer (1985) فيعرفان تكافؤ القياس بأنه التحقق من أن تكون العلاقات بين الدرجة الملاحظة والبنى الكامنة متطابقة عبر المجموعات الفرعية: الأفراد الذين لديهم نفس البنى الكامنة. ويفترض كل من (2000)، Vandenberg and Lance أن تكافؤ القياس هو شرط أساسي ومتطلب منطقي لا بد من التحقق منه قبل إجراء أي مقارنات جماعية جوهرية بين المجموعات. فقد تقيس دراسة ما نفس المعرفة أو السلوك (الشكل) عبر مجموعات أو أوقات معينة، لكن تلك المعرفة أو السلوك يكون لها معنى مختلف (وظيفة) بين المجموعات أو في التوقيتات المختلفة (Bornstein, 1995, as cited in Putnick & Bornstein, 2016). وهذا يعني أن المقارنة بين المجموعات المختلفة تتطلب تحققا من تكافؤ المفهوم الفرضي؛ أي التأكد من أن يحمل المفهوم نفس المعنى داخل كل مجموعة، وأن العبارات تفسر بنفس الطريقة عبر المجموعات المختلفة (محمد، 2006).

وتعتبر نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling من أشهر مداخل التحقق من تكافؤ القياس، وبصورة أدق التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات Multiple Group Confirmatory Factor Analysis حيث يمكن من خلاله الكشف عن عدم تغير نموذج القياس عبر المجموعات المختلفة سواء على مستوى المفردات أو الاختبار ككل، وذلك بالتركيز على مدى تطابق الدرجات المتوقعة في الاختبار من نفس مستوى المتغير الكامن للأفراد في المجموعات الفرعية المختلفة. ومن أكثر المعالم التي يُكشف مدى تطابقها عبر المجموعات عند استخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات: تشبعات العوامل، وتباين وتغاير العوامل، وأخطاء القياس أو البواقي بين المجموعات، ويتم ذلك وفق عدة خطوات تتمثل في تحديد مؤشرات جودة المطابقة لعدد

من النماذج المختلفة في درجة القيود المفترضة بتطابق معالم نموذج القياس بين المجموعتين (رشوان، 2021، ص63).

ومن جانب آخر، نستطيع القول بأنه بدأ الاهتمام بدراسة الفروق بين الذكور والإناث من مختلف الأعمار في معدل الذكاء والمقارنة بينها منذ بداية استخدام اختبارات الذكاء (Cattell, 1987)، وقد كان هناك شبه إجماع علمي استمر لسنوات يؤكد عدم وجود فروق جوهرية بينها في الذكاء العام. ففي الدراسات المبكرة التي تناولت الفروق بين الجنسين، والتي من أبرزها دراسة الأمريكي تيرمان Terman في عام 1916، والتي قام فيها بتقنين مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء على البيئة الأمريكية، لاحظ عدم وجود فروق بين ذكاء الفتيان والفتيات حتى 14 سنة على الأقل (الزهراني، 2012). وفي دراسة لكاتل Cattell (1971) أكد فيها أنه لا يظهر أي اختلاف ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، والفتيان والفتيات في القدرات العقلية – الذكاء السائل والمتبلور – في جميع الأعمار والثقافات. ثم جاءت بعد ذلك دراسات متقدمة نسبيًا كسرت الإجماع، ترى أن هناك اختلافاً بسيطًا في الذكاء بين الجنسين البالغين، حيث افترض Lynn (1999) عبر نظرية نمائية للفروق بين الجنسين Developmental of Sex Differences Theory أن هناك فروقا بين الجنسين في الذكاء العام تبدأ في الظهور مع سن الخامسة عشرة. وأجرى Lynn & Irwing (2004) كما جاء في الزهراني تحليلا بعديا على 57 دراسة أجريت على البالغين معتمدين على نسب الذكاء المستخلصة من تطبيق المصفوفات المتدرجة لرايفن، ووجدوا أن الذكور يتفقون على الإناث في نسب الذكاء بمقدار يناهز 5 درجات.

وفي سياق دراسة الفروق بين الجنسين في الذكاء العام، يحاول الباحثون عزو الاختلاف للعديد من الأسباب التي من بينها اختلاف في حجم الدماغ، فهناك دراسات تشير إلى أن هناك ارتباطا بين حجم الدماغ والذكاء العام، وأن متوسط حجم دماغ الذكور أكبر من الإناث (Linden, et al., 2017, Lynn, 1999). وهناك دراسات اهتمت بدراسة الاختلاف بين الجنسين في بنية الدماغ وعلاقته بالفروق بين الجنسين بالذكاء العام (Haier, et al., 2005). بالمقابل يشير باحثون إلى أن ظهور الفروق بين الجنسين في الذكاء العام ربما يعود إلى خلل منهجي في الاختبارات المستخدمة، حيث يرى Blinkhorn (2005) بإنه عندما تظهر فروق بين الجنسين، فإن دراسة الاختبار المستخدم يمكن أن توضح السبب، وبدلًا من الاعتماد على تفسير الاختلاف بأنه عائد لفروق طبيعية يمكن تصميم اختبارات عادلة بين الجنسين gender-fair tests.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن اختبارات الذكاء تعتبر من أكثر أدوات القياس جدلًا من حيث عدالتها، وعلى ذلك تقوم العديد من المؤسسات المتخصصة في نشر الاختبارات في تقييم أشهر مقاييس الذكاء استخدامًا؛ للتحقق من عدم وجود تحيز في محتواها. مع التوصية بضرورة الكشف عن التحيز المحتمل في المزيد من الاختبارات التي لم يتم تقيمها بعد (رينولدز وليفنجستون، 2011-2013). ومن بين أشهر اختبارات الذكاء العام اختبار كاتل المتحرر من أثر الثقافة الذي قام بإعداده ريموند كاتل، وقد قام فؤاد أبو حطب وآمال صادق بتقنينه على البيئة المصرية. (أبو حطب، وآخرون، 2005)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

عند تقييم جودة القياس، عادة ما يجري الاهتمام بالتحقق من الخصائص السيكومترية من حيث الموثوقية والصلاحية، وذلك بحساب معاملات الثبات والصدق، والتي تعتبر من أهم المؤشرات الإحصائية التي يجب التحقق من توفرها. ورغم أهميتها؛ فإنها لا تعطي مؤشرات كافية حول عدالة الاختبارات والمقاييس النفسية. بالمقابل، كان هناك إهمال لبعض الخصائص الأخرى المؤثرة في دقة القياس، والتي يمكن من خلالها الكشف عن مدى عدالة الاختبارات مثل تكافؤ القياس ومدى ثبات العمليات التي تقيسها الأدوات عبر المجموعات لاسيما في الدراسات التي تستهدف المقارنة بين الأفراد، حيث تفترض بعض الاختبارات الإحصائية، مثل اختبار ت (T- test)، عادةً تكافؤ القياس عبر المجموعات قيد المقارنة. رغم أن تجاهلها أو الفشل في التحقق منها وانتهاك افتراضاتها قد يؤثر على القدرة على إثبات الثبات والصدق للاختبارات والمقاييس النفسية والتفسيرات الموضوعية الناتجة عن استخدمها كما حذر من ذلك (Vandenberg and Lance, 2000).

إن انتهاك خاصية تكافؤ القياس تعتبر أحد مشكلات القياس التي تهدد صدق درجات الاختبار، وتعد من الأخطاء المنتظمة المؤثرة على دقة القياس. ويشار غالبًا لعدم تحقق التكافؤ على مستوى المفردة بالأداء التفاضلي للمفردة Differential Item Functioning (DIF)، ويظهر عندما تكون هناك احتمالية مختلفة لإعطاء استجابة معينة لمفردة ما للأفراد الذين لديهم نفس مستوى السمة المقاسة، وذلك اعتمادًا على انتمائهم لمجموعات مختلفة (Revicki et al., 2014). يمكن أن يظهر عدم تكافؤ للقياس على مستوى بنية الاختبار ككل، ويسمى بالأداء التفاضلي للاختبار Differential Test Functioning (DTF)، وذلك عندما لا تكون الدرجة الحقيقية المتوقعة على مستوى المقياس هي نفسها لمجموعتين من الأفراد (Pae & Park, 2006).

ومن ناحية أخرى، نجد أن هناك تباينا في الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الذكاء العام، حيث تؤكد نتائج بعض الدراسات أنه لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في الذكاء العام (Cattell, 1971، Colom & Lo´pez, 2002، et al., 2006Sluis ، شلبي، 2015). بينما أسفرت نتائج دراسات أخرى عن أن هناك فروقا جوهرية بين الجنسين في معامل الذكاء تبدأ في الظهور بمرحلة المراهقة (Jackson & Rushton, 2006، Lynn & Kanazawa, 2011، Abdelrasheed, et al, 2019). بالإضافة لذلك، هناك من يشير إلى أن ظهور الفروق بين الجنسين يعود لوجود تحيزات مصطنعة في اختبارات الذكاء. مما يدفعنا إلى السؤال حول مدى حقيقة ظهور الفروق بين الجنسين في اختبارات الذكاء، وهل يرجع ذلك إلى السمة موضع القياس فعلًا؟ وهذا ما تذهب الدراسة الحالية إلى التحقق منه، وذلك من خلال التحقق من تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة.

وبناءً على ما سبق، نستنتج أهمية التحقق من تكافؤ القياس عبر المجموعات لأدوات القياس قبل إجراء أي مقارنات بينها لاسيما اختبارات الذكاء. وعلى ذلك هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء باستخدام نمذجة المعادلة البنائية، وبصورة أدق التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم، حيث لا توجد دراسة – بحدود اطلاع الباحثة – قد تحققت من تكافؤ قياس هذا الاختبار. وعلى ذلك، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة التالية:

1. هل هناك تكافؤ في البنية الكامنة لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم؟
2. هل هناك فروق في السمات الكامنة في اختبار كاتل المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة للتحقق من عدة أهداف، هي كما يلي:

1. التحقق من تكافؤ القياس على مستوى البنية الكامنة لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم.
2. التحقق من وجود فروق في السمات الكامنة في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

1. تعود أهمية الدراسة الحالية إلى أن مفهوم تكافؤ القياس يعتبر من المفاهيم الحديثة نسبيًا، ومن القضايا المعاصرة في مجال القياس النفسي التي لم تجد الاهتمام الكافي في الأوساط البحثية العربية.
2. تنبع أهمية الدراسة الحالية بأنها من الدراسات القلائل عربيًا -بحدود اطلاع الباحثة -التي تتحقق من تكافؤ قياس أحد اختبارات الذكاء.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد الباحثين والممارسين بصورة من اختبار كاتل للذكاء، المتحرر من أثر الثقافة، وذلك بعد التحقق من كفاءته القياسية وتحرره من تأثير عامل النوع.
2. قد تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه الباحثين التربويين إلى أهمية الاعتماد على أدوات قياس تتصف بالعدالة، وضرورة التأكد من تكافؤ القياس بالأدوات المستخدمة بين المجموعات بما يزيد الثقة بصدق النتائج التي يتوصل إليها.

مصطلحات الدراسة:

- **تكافؤ القياس (Measurement Equivalence):** خاصية تعني أن خصائص القياس هي نفسها عبر المجموعات المختلفة بالنسبة للسمة الكامنة المستهدفة (Millsap, 2011).
- **نمذجة المعادلة البنائية (Structural Equation Modeling):** أسلوب إحصائي متقدم يسمح باختبار النظريات والنماذج والأبنية الكامنة أو التحتية لمفهوم أو لظاهرة نظرية مجردة (عامر، 2018).
- **التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات (Multiple Group Confirmatory Factor Analysis):** هو أسلوب إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لمقارنة البنية العاملية التي تمثل العلاقة بين عدد من المتغيرات المشاهدة والتكوينات الافتراضية التي

تقيسها عبر المجموعات المختلفة أو عبر فترات زمنية مختلفة لنفس المجموعة (محمد، 2019).

- **اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة (Cattell's Culture-Fair Intelligence Test):** أعد هذا الاختبار العالم الأمريكي " ريموند كاتل، ويعد اختبارا لقياس عامل الذكاء العام، وله ثلاثة مستويات هي: **المقياس الأول:** للأعمار من 4-8 سنوات والراشدين المتخلفين عقليًا، و**المقياس الثاني:** للأعمار من 8 – 13 سنة والراشدين العاديين، و**المقياس الثالث** من 13 -19 سنة والراشدين المتفوقين. ولكل من المقاييس الثلاثة صورتان متكافئتان (أبو حطب، عثمان، صادق، 2008).

ويحدد الذكاء إجرائيًا بالدرجة الكلية والدرجة الفرعية التي يحصل عليها طلاب وطالبات جامعة القصيم في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة في المقياس الثالث الصورة (أ).

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة مدى تحقق تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصلين الثاني والثالث من العام الجامعي 1444 هـ
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على جامعة القصيم بمنطقة القصيم في مدينة بريدة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على الطلاب والطالبات.

الإطار النظري:

- **تكافؤ القياس في إطار التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات:**

أولًا: تكافؤ القياس Measurement Equivalence:

لقد أصبح الباحثون بالآونة الأخيرة أكثر إدراكًا لأهمية تكافؤ القياس Measurement Equivalence باعتباره من الشروط الأساسية والضرورية قبل اختبار الفروق بين المجموعات المختلفة محل المقارنة (على سبيل المثال: الجنس، والعمر، والمسار الأكاديمي، والثقافة ...الخ)، ويمكن أن يعزى ذلك كنتيجة للعديد من الأسباب، ومنها: المنشورات التربوية التي تناولت قضايا

القياس والتكافؤ البنائي، فضلاً عن العديد من المراجعات الأدبية لنمذجة المعادلة البنائية structural equation modeling، والاستخدام المتزايد لإجراءاته (Byrne & Vijver, 2010).

ويعود هذا المفهوم كما يشير محمد (2019) إلى Joreskog الذي يعد أول من كتب حول التكافؤ العاملي في عام 1971م. ويمكن تعريف تكافؤ القياس Measurement Equivalence بأنه: ثبات العمليات أو الوظائف التي من المفترض أن تقيسها أداة القياس عبر المجموعات المختلفة؛ بمعنى أن الطريقة التي يتم بها إدراك وتفسير محتوى مفردات أداة القياس تكون متكافئة إذا ما تم فحصها لدى مجموعات مختلفة من المستجيبين على المقياس (Byrne & Watkin، 2003، كما ورد في شلبي، 2015).

وقد ذكر Lubke, et al. (2003) أن المقصود بتكافؤ القياس هو أن تكون احتمالية الإجابة الصحيحة على مفردة في أداة قياس ما هي نفسها لدى جميع المتقدمين للاختبار ممن لديهم نفس المستوى من الخاصية موضع القياس بدون التأثر بخصائص أخرى لمقدم الاختبار مثل النوع الاجتماعي أو العرق أو تعليم الوالدين. وعرفه Millsap (2011) بأنه خاصية تعني أن خصائص القياس هي نفسها عبر المجموعات المختلفة بالنسبة للسمة الكامنة المستهدفة. ووضح كل من Wang & Wang (2012) بأن تكافؤ القياس يختبر تحقق تكافؤ كل من أنماط العوامل Patterns of Factor، والتشبعات Factor Loading، والقواطع Intercept، وتباين الخطأ Error Variance والتأكد من أن المؤشرات الملاحظة لأداة قياس ما تقيس نفس العوامل الكامنة عبر المجموعات.

وحدد Şekercioğlu (2018) تكافؤ القياس بأنه وصف يعبر عن أداة القياس التي تقيس نفس البنى بطريقة متطابقة عبر مجموعات مختلفة من الأفراد وأن يكون هناك تكافؤ في الخصائص السيكومترية لأداة القياس عبر المجموعات. ويمكن تعريف تكافؤ القياس بأنه: " تقييم لتكافؤ بنية ما من الناحية السيكومترية عبر مجموعات أو مواقف قياس مختلفة للتحقق من أن هذه البنية لها نفس المعنى لتلك المجموعات أو عبر القياسات المتكررة" (أبوبكر، 2019، ص27)

وبعد استعراض التعاريف السابقة، يمكن تحديد المقصود بتكافؤ القياس بأنه تقييم تكافؤ بنية ما بهدف التحقق من ثبات عمليات القياس في ظل الظروف المختلفة؛ أي استقرار القياس مع مرور الوقت أو عبر مجموعات مختلفة أو وسائط مختلفة، بحيث تكون احتمالية استجابة فردين لديهم نفس المستوى من الخاصية التي تقيسها أداة القياس هي نفسها مهما كان هناك اختلاف في الظروف؛ مما يعني حصولهم على نفس الدجات الخام المتوقعة، وأن هذه البنية لها نفس المعنى.

ويمكن اختبار تكافؤ القياس من خلال التحقق من تكافؤ أنماط العوامل، وتشبعات العوامل، والقواطع، وتباين الخطأ.

وفي إطار نمذجة المعادلة البنائية هناك العديد من النماذج المستخدمة في اختبار تكافؤ القياس، وفي كل نوع من هذه النماذج يوجد عدد من القيود المتساوية في تقدير المعالم عبر المجموعات محل المقارنة. ورغم وجود العديد من التصنيفات لنماذج اختبار تكافؤ القياس إلا أن هناك أربعة أنواع تعتبر الأكثر شيوعا. حيث يتم اختبار تلك الأنواع باستخدام خطوات متتابعة الواحدة تلو الأخرى في تنظيم هرمي، وهي كما يشير Wang & Wang (2012) كالتالي:

1. **التكافؤ الشكلي Configural Invariance:**

يمثل الخطوة الأولى لتأسيس التكافؤ بين المجموعات، ويشترط هذا النموذج أن تأخذ العوامل المشاهدة نفس عدد العوامل ونفس أنماط التشبعات عبر المجموعات التي يتم المقارنة بينها دون فرض قيود المساواة على أي معالم أخرى. ويعتبر تحقق التكافؤ الشكلي شرطا ضروريا لاختبار تكافؤ المعالم (على سبيل المثال: التشبعات، والتقاطع، وتباين الخطأ) التي تتعلق بخصائص القياس للمؤشرات الملاحظة، وإذا لم يتم إظهار التكافؤ الشكلي، فهذا يشير إلى أن المؤشرات الملاحظة للاختبار قيد الدراسة تقيس تركيبات وبنى مختلفة عبر المجموعات، ومن ثم فإن اختبارات التكافؤ الإضافية غير مبررة.

2. **التكافؤ المتري Metric Invariance:**

يمثل الخطوة الثانية للتحقق من التكافؤ ويشترط هذا النموذج أن يكون هناك تكافؤ في قيم تشبعات العوامل عبر المجموعات. وفي حال تحقق التكافؤ المتري للاختبار، فهذا يعني أنه يتم قياس المتغيرات / العوامل الكامنة بنفس الطريقة عبر المجموعات المختلفة. ويتم التحقق من التكافؤ المتري من خلال فرض قيود متساوية على تشبعات العوامل Factor Loading عبر المجموعات محل المقارنة فيما عدا المفردة Reference Indicator، حيث يتم تثبيت المعلم عند القيمة (1)، بينما يتم تقدير بقية معالم النموذج.

3. **تكافؤ التدريج Scalar Invariance:**

يمثل الخطوة الثالثة للتحقق من التكافؤ، ويعني هذا النموذج أن الأفراد الذين لديهم نفس القدرة أو السمة الكامنة يجب أن يكون لديهم نفس الدرجات المشاهدة على العوامل التي تتشبع عليها هذه المتغيرات، ولذلك فإن تحقيق هذا النوع من التكافؤ يعد ضروريًا لإجراء أية مقارنات بين

المجموعات محل المقارنة في متوسطات العوامل المشاهدة. وفي حال عدم تحققه، فهذا يعني أن أفراد كل مجموعة محل المقارنة ينظرون لمحتوى المفردة على نحو مختلف. ويتم التحقق من تكافؤ التدريج بوضع قيود بالتساوي على كل من تشبعات العوامل Factor Loading، والتقاطع Intercept عبر المجموعات محل المقارنة.

4. التكافؤ المتشدد Strict Invariance أو تكافؤ تباين الخطأ Error variance invariance:

يمثل الخطوة الرابعة للتحقق من التكافؤ ويشترط هذا النموذج بالإضافة لتساوي تشبعات العوامل، والقواطع، أن تتشابه تباينات الخطأ بين المجموعات محل المقارنة.

وبناء على هذا، فالدراسة الحالية تحاول التحقق من مدى تطابق خصائص القياس بين طلاب وطالبات جامعة القصيم في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات لاختبار نماذج تكافؤ القياس الأربعة: التكافؤ الشكلي من خلال تقييد البنية الكامنة، والتكافؤ المتري من خلال تقييد تشبعات العوامل، وتكافؤ التدريج من خلال تقييد التقاطع، وتكافؤ المتشدد من خلال تقييد تباينات الخطأ.

ثانيًا: التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات Multiple Group Confirmatory Factor Analysis:

إن التحليل العاملي التوكيدي (CFA) أحد أنواع نمذجة المعادلة البنائية (SEM) التي تقوم على اختبار فرضيات محددة مسبقًا حول العلاقة بين المتغيرات الملاحظة والعوامل الكامنة. حيث إن السمة الأساسية لـ (CFA) هي طبيعته القائمة على التحقق من فرضيات محددة. فهو على عكس نظيره، التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)، يطلب من الباحث أن يحدد مسبقًا جميع جوانب النموذج، وذلك بالاستناد على أدلة ونظريات سابقة، لعدد العوامل الكامنة الموجودة في البيانات، والتي ترتبط المتغيرات الملاحظة بها، وما إلى ذلك. وبالإضافة إلى تركيزه الأكبر على اختبار النظرية والفرضيات، يوفر إطار (CFA) العديد من الإمكانيات التحليلية الأخرى التي لا تتوفر في (EFA)، مثل: تقييم تأثيرات الطريقة، وفحص الثبات أو تكافؤ النموذج العاملي في أوقات مختلفة أو عبر مجموعات متعددة (Brown, 2006).

ويمكن تعريف التحليل العاملي التوكيدي بأنه أحد تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية الذي يهتم بدراسة العلاقات بين المتغيرات المقاسة أو المؤشرات (مفردات أو درجات اختبار) والمتغيرات الكامنة أو العوامل (عامر، 2018، ص165).

وعند اختبار النموذج العاملي التوكيدي هناك العديد من الخطوات التي يجب اتباعها لاختبار جودة مطابقة النموذج النظري المفترض، وقد اختلفت المراجع في تحديد هذه الخطوات إلا أن (تيغزة، 2012) يشير إلى أن اختبار جودة المطابقة للنموذج يمر بخمس مراحل أساسية، هي:

المرحلة الأولى: تحديد النموذج، والمرحلة الثانية: تعيين النموذج، والمرحلة الثالثة: تقدير معالم النموذج العاملي المفترض، والمرحلة الرابعة: تقدير جودة مطابقة النموذج المفترض، والمرحلة الخامسة: تعديل النموذج المفترض في ضوء فحص البواقي ومؤشرات التعديل.

وقد سبقت الإشارة إلى أن إحدى المزايا الرئيسية للتحليل العاملي التوكيدي هي قدرته على فحص كافة المعلمات في تكافؤ القياس والتكافؤ البنائي في النموذج العاملي عبر المجموعات المتعددة. ويتعلق نموذج القياس بخصائص المتغيرات الملاحظة، ومن ثم يتكون من تشبعات العوامل، والقواطع، وتباين الخطأ ومن ثم فإن تقييم تكافؤ هذه المعلمات بين المجموعات يعكس اختبارات تكافؤ القياس (Brown, 2006).

ويعد التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات المنهج الأكثر استخدامًا لتقيم تكافؤ القياس داخل إطار نمذجة المعادلة البنائية، وقد اقترح Jöreskog هذه المنهجية للتعامل مع قضايا التكافؤ العاملي، بعد أن أظهرت العديد من الطرق، مثل التحليل العاملي الاستكشافي، فشلها في تناول هذه القضية (Raju & Laffitte, 2002).

ومن أجل تقييم تكافؤ القياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات، تتم مقارنة النموذج النظري البنائي عبر مجموعتين أو أكثر. وعادة ما يتم إتباع استراتيجية Jöreskog لتقييم قابلية المقارنة بين البنى العاملية لاختبار تكافؤ القياس. وفي استراتيجيته، يتم تحليل النماذج المتداخلة بشكل تسلسلي من خلال فرض عدد متزايد من القيود في كل نموذج لاحق. ويتم اختبار هذه النماذج التقييدية من حيث جودة مطابقة البيانات للنموذج (Milfont &Fischer, 2010).

- **اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة (Cattell's Culture-Fair Intelligence Test):**

يعتبر مفهوم الذكاء **Intelligence** من المفاهيم النفسية التي يدور حولها الكثير من الجدل، حيث إن هناك اختلافا حول مفهومه وما المقصود به، وكيف يمكن تفسيره وما هي مظاهره ومكوناته، وكيف يمكن قياسه، والعديد من القضايا التي ساهمت في تعقيد هذا المفهوم. وقد أدى

اختلاف وجهات نظر علماء النفس حول الذكاء وما المقصود به على وجه التحديد إلى تعدد تعريفات هذا المفهوم، والنظريات التي حاولت تفسيره، والاختبارات التي صممت لقياسه.

ولقد حاول علماء النفس خلال القرن الميلادي الماضي الوصول إلى تحديد معنى الذكاء، وظهرت العديد من التعريفات في هذا المجال، وكان هناك تباين فيما بينها حول مفهوم الذكاء، وقد أدى هذا الاختلاف إلى تعدد المعاني واختلاف التصورات التي وصولوا إليها، حيث عرفه العالم بينيه Binet بأنه القدرة على التكيف العقلي مع مشكلات الحياة وظروفها الجديدة، بينما عرفه العالم تيرمان Terman بأنه القدرة على التفكير المجرد، وقد عرفه كالفن Scolvin بأنه القدرة على التعلم. بالإضافة لذلك، عرف العالم وكسلر Wechslerالذكاء بأنه القدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل بفاعلية مع البيئة (مصطفى وآخرون، 2009).

وهنا يمكن ملاحظة أن تعاريف الذكاء المختلفة تخلط ما بينه وبين مصطلحات أخرى، مثل: التعليم والتفكير، مما يعني أن هناك صعوبة في تحديد المقصود بهذا المفهوم بدقة، وبهذا فقد جاء التعريف الإجرائي Operational محددًا للذكاء وسط اختلاف العلماء، حيث يعتبر هذا المفهوم؛ أي التعريف الإجرائي أكثر التعاريف شيوعًا وقبولًا لدى الأوساط العلمية (مراد وسليمان، 2002).

وبذلك ظهر توجه يرى أن أفضل الطرق التي يمكن توظيفها في دراسة مفهوم الذكاء والتعرف على مكوناته هي دراسة اختبارات الذكاء والتعرف على ماذا تقيس، وهذا ما يمثله تعريف العالم بورينج Boring الإجرائي للذكاء: وهو ما تقيسه اختبارات الذكاء (عيواج، 2021).

وقد تم الاهتمام بإعداد اختبارات ومقاييس ذات معايير لقياس القدرات العقلية والذكاء، وتعتبر محاولة العالم بينيه Binet بالاشتراك مع زميله سيمون Simon نقطة بداية قياسه بطريقة موضوعية حيث نشر أول مقاييس الذكاء باسم مقياس بينيه-سيمون للذكاء Binet-Simon Intelligence Scale، وذلك في عام 1905. ثم ظهرت العديد من التنقيحات للاختبار بهدف زيادة دقته، ومن أهمها ما قام به العالم تيرمان Terman، الذي أجرى على الاختبار تعديلات جوهرية ونشره تحت مسمى جديد هو مقياس استانفورد – بينيه للذكاء Stanford - Binet Intelligence Scale، وذلك في عام 1916، ثم صدرت له العديد من الصور المنقحة. وقد كان مقياس بينيه Binet أكثر ملاءمة لقياس ذكاء الأطفال مما دفع العالم وكسلر Wechsler لوضع مقياس لقياس ذكاء الراشدين، والذي يعتبر أول مقياس فردي عني بتقنينه لقياس ذكاء الراشدين وعرف باسم مقياس

وكسلر – بلفيو للذكاء Wechsler - Bellevue Intelligence Scale، وذلك في عام 1939 (جابر، 2012).

وتعددت الاختبارات التي تقيس الذكاء، ويمكن تصنيف تلك الاختبارات على حسب طريقة الإجراء المستخدمة فيها إلى اختبارات فردية، وأخرى اختبارات جماعية. كما يمكن تصنيفها على أساس محتواها إلى اختبارات لغوية، وأدائية، واختبارات شبه أدائية. بالإضافة لذلك، يمكن تصنيف الاختبارات على أنها اختبارات قوة لا تهتم بعامل الزمن، واختبارات أخرى تتأثر بعامل الزمن وتقيس السرعة. وهناك اختبارات تتطلب الاستجابة عليها الورقة والقلم، بالمقابل هناك اختبارات عملية. كما أن هناك تصنيفا آخر للاختبارات وهو: اختبارات متحيزة ثقافية، واختبارات متحررة من أثر الثقافة، ويعد اختبار كاتل للعامل العام من الاختبارات البارزة غير المتحيزة ثقافيًا (أبو جراد، 2008).

لقد كان كاتل Cattell معارضا للاختبارات التقليدية المشبعة بالعامل اللفظي، مثل اختبار بينيه Binet التي يمكن أن تؤثر على درجات الذكاء بسبب الاختلافات في الحالة الاجتماعية أو القدرات الخاصة المتميزة عن الذكاء أو العوامل البيئية الأخرى. حيث حدد المشكلة بأن اختبارات الذكاء تركز على المهارات المكتسبة والقدرة اللفظية بدلاً من الذكاء في حد ذاته. وبناءً على ذلك اهتم كاتل Cattell بتطوير اختبارات ذكاء عادلة ثقافيًا استنادًا إلى المهارات غير اللفظية التي من شأنها تحديد الذكاء العام للشخص بغض النظر عن وضعه الاجتماعي أو العرق أو القدرة اللفظية أو الخبرة البيئية. وهكذا طور كاتل Cattell اختبارًا عادلًا ثقافيًا بسبعة اختبارات فرعية. وتم تصميم الاختبارات بحيث تكون غير لفظية مع إعطاء التعليمات باستخدام سلسلة من الأمثلة العملية بدلاً من التعليمات اللفظية (Brown, 2016).

الدراسات السابقة:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى التحقق من تكافؤ القياس على مستوى البنية الكامنة باستخدام نماذجه الأربعة: التكافؤ الشكلي، التكافؤ المتري (الضعيف)، تكافؤ التدريج (القوي)، تكافؤ تباين الخطأ. وقد قام Sooyeon et al. (2003) بإجراء دراسة بهدف التحقق من تكافؤ قياس بيانات مقياس المزاج المبكر للمراهقين Early Adolescent Temperament Questionnaire (EATQ) عبر الجنسين، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وقد تكونت العينة من (115 فتى، 116 فتاة) تتراوح أعمارهم بين (10 – 14) سنة. وتمثل بنية المقياس خمسة عوامل، هي: الخجل، المتعة

عالية الشدة، والنشاط، والانتباه، والتهيج، والخوف. وقد أظهرت النتائج أن هناك تكافؤَ قياس للنموذج من الدرجة الأولى عبر الجنس، حيث إن أداة القياس تقيس نفس جوانب المزاج بغض النظر عن الجنس.

وقام Carle et al. (2007) بإجراء دراسة تهدف إلى تحقق تكافؤ القياس بين الجنسين باختبار العدوان للأطفال، وذلك من خلال التحليل العاملي التوكيدي، ونظرية الاستجابة للمفردة. وقد تكونت عينة الدراسة من 779 طفلا (364 ذكور، 415 إناث). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق جميع نماذج التكافؤ (الشكلي، والضعيف، والقوي) في إطار التحليل العاملي التوكيدي. ومن خلال نظرية الاستجابة للمفردة، لم تُظهر أي مفردة من مفردات الاختبار أداء تفاضليا بين الجنسين.

وقام هيبة وعمر (2011) بأجراء دراسة هدفت إلى التحقق من تكافؤ القياس للقائمة المختصرة للعوامل الخمسة للشخصية في ضوء المنحنى التكاملي لنمذجة المعادلة البنائية (التحليل العاملي التوكيدي)، وفحص التكافؤ على مستوى المفردات وذلك من خلال نظرية الاستجابة للمفردة (الأداء التفاضلي للمفردة). وقد بلغت العينة 511 طالبا من طلبة الجامعة (230 ذكور، 281 إناث). وقد تم التحقق من تكافؤ القياس للقائمة المختصرة لنموذج العوامل المختصرة للشخصية. تتكون القائمة من 60 مفردة على خمسة أبعاد فرعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحققا للتكافؤ العاملي في النموذج الشكلي والضعيف، وعدم تحقق النموذج القوي، وذلك وفق التحليل العاملي التوكيدي.

وقام أبوبكر (2019) بإجراء دراسة من بين أهدافها التحقق من تكافؤ قياس اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة أ) عبر متغيري: النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، والتعرف على مدى تحقق تكافؤ القياس الشكلي والمتري وتكافؤ التدريج وتباين الخطأ باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات. وقد تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت 264 من الطلاب والطالبات. وأسفرت نتائج الدراسة على تحقق تكافؤ القياس بنماذجه الأربعة: الشكلي، والمتري، والتدريج، وتباين الخطأ لبنية الاختبار العاملية عبر الجنسين، وتوصل إلى تكافؤ القياس الشكلي، والمتري، والتدريج عبر التخصص الأكاديمي مع عدم الوصول إلى تكافؤ تباين الخطأ.

كما أجرت عطية (2020) دراسة من بين أهدافها التحقق من تكافؤ قياس بمستوياته الأربعة: الشكلي، والمتري، والتدريج، والتقاطع لمقياس اضطراب الوظائف التنفيذية لباركلي عبر المجموعات المتعددة من الجنسين في ضوء تخصصهم الأكاديمي (العلمي والأدبي) وعمرهم الزمني، وذلك

باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات. وقد تم تطبيق المقياس على 678 طالبًا وطالبة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق تكافؤ القياس لبنية المقياس عبر المجموعات المختلفة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات بشكل جزئي.

وقد قام التميمي (2021) بإجراء دراسة هدفت للتعرف على تكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية (SACQ) لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. وقد تكونت العينة من 169 طالبًا و151 طالبةً. وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات، أظهرت نتائج الدراسة تمتع المقياس بتكافؤ القياس على المستويين الشكلي والمتري بين المجموعتين، في حين لم يتم تحقق تكافؤ القياس على مستويي التدريج والتقاطع.

وقامت هلال (2022) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من تكافؤ القياس لمقياس الهوية المهنية لدى معلمي التعليم العام بنماذجه الأربعة: الشكلي، والمتري، والتدريج، وتباين أخطاء القياس عبر مجموعات مختلفة وفقًا لاختلاف المرحلة والخبرة. وقد تكونت العينة من (361) معلمًا ومعلمةً في مدارس محافظة الشرقية بمصر. وقد أظهرت النتائج تحقق تكافؤ القياس الشكلي، والمتري، والتدريج عبر المجموعات المختلفة للمعلمين والمعلمات في جميع مستويات الخبرة باستثناء تكافؤ تباين البواقي. بينما تحقق تكافؤ القياس الشكلي، والمتري فقط وفقًا لمتغير المرحلة.

وقام خلف (2023) بإجراء دراسة بهدف التحقق من تكافؤ القياس عبر الثقافتين (العمانية والكويتية) وعبر الجنسين (ذكورا وإناثا) في مقياس الاتجاه نحو التجارب النفسية الافتراضية. وتكونت عينة البحث من (328) طالبًا وطالبةً بكليتي التربية، جامعة السلطان قابوس، وجامعة الكويت. وقد أسفرت النتائج عن تحقق تكافؤ القياس سواء عبر الجنسين أم عبر الثقافتين.

وتناولت الدراسات السابقة الفروق بين الجنسين في الذكاء العام، حيث أجرى Colom and Abad (2000) دراسة هدفت إلى البحث حول الفروق الذهنية بين الجنسين، وهل هناك اختلاف بين الذكور والإناث في معدل الذكاء العام (g). وطبقت مجموعة من البطاريات الذهنية على عينتين مستقلتين تبلغ إجمالًا 10475 شخصًا بالغًا (6219 ذكور، 4256 إناث). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافا ضئيلا وغير جوهري بين الجنسين في (g)، أي قبول الفرضية الصفرية: لا توجد فروق بين الجنسين يمكن أن تعزى إلى الذكاء العام.

وقام كل من Colom and Lo´pez (2002) بأجراء دراسة هدفت إلى التحقق مما إذا كان هناك اختلاف بين الجنسين في الذكاء العام (g)، وذلك من خلال قياس الذكاء السائل بطريقة منهجية

باعتباره جوهر السلوك الذكي. وقد استخدمت الدراسة ثلاث اختبارات تقيس الذكاء السائل وهي: اختبار الاستدلال الاستقرائي، اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدمة، اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة (مقياس 3). وقد تم تطبيقه على مجموعة من خريجي المدارس الثانوية بلغ عددهم 4072 خريجًا (1772 من الإناث، 2300 من الذكور). وقد أسفرت النتائج عن أن الإناث يتفوقن على الذكور في اختبار الاستدلال الاستقرائي، والذكور يتفوقون باختبار المصفوفات المتتابعة المتقدمة، ولا توجد فروق بين الجنسين في اختبار الذكاء المتحرر من أثر الثقافة. وقد أشار الباحثان، إلى أن اختبار الذكاء المتحرر من أثر الثقافة يعتبر هو أفضل الاختبارات في قياس الذكاء السائل، وعليه يمكن استنتاج أنه لا يوجد اختلاف بين الجنسين في الذكاء السائل.

وقام كل من Jackson and Rushton (2006) بأجراء دراسة بهدف اختبار الفرضية القائلة: بأن متوسط درجات الذكور في معامل الذكاء العام أعلى من الإناث، وذلك باستخدام التحليل العاملي لـ 145 مفردة من اختبار سات. وقد بلغت العينة أجمالًا 102516 (46506 من الذكور، 56007 من الإناث)، والذين تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 17 عامًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن هناك تفوقا للذكور في معامل الذكاء العام الكامن في اختبار سات اللفظي والرياضي، وذلك بفارق يبلغ 3.63 نقطة أعلى من نظيراتهم الإناث. ويشير الباحث إلى أنه رغم أن حجم الاختلاف بين الذكور والإناث في معامل الذكاء العام ليس كبيرًا إلا أنه حقيقي.

وقام Naderi et al. (2009) بأجراء دراسة تهدف للتعرف على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وهل العلاقة تختلف بين الذكور والإناث. وقد كان إجمالي العينة 153 (الذكور:105، والإناث: 48). ولقياس الذكاء تم استخدام اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة، المقياس 3 الصورة (أ) والصورة (ب). وقد أظهرت النتائج أنه لم يكن هناك فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في الصورة (أ)، أما في الصورة (ب) فقد كان متوسط درجات الذكور أعلى بقليل من متوسط درجة الإناث. وفي كلا الصورتين، ظهر أن متوسط درجات الذكور كان أعلى منه لدى الإناث في الذكاء.

وأجرت شلبي (2015) دراسة للتحقق من البنية العاملية وتكافؤ القياس لاختبار المصفوفات المعياري لرافن. وكان من بين أهداف الدراسة: التحقق مما إذا كان الاختبار يقيس الذكاء العام (g)، وهل يوجد فروق بين الجنسين في متوسط درجاتهم على العوامل الفرعية والذكاء العام بحسب المستويات العمرية. وقد تم تطبيق الاختبار الذي يتكون من خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، ه)،

بحيث تتكون كل مجموعة من (12) مفردة، على عينة بلغت إجمالًا 1252 طالبًا وطالبة (690 ذكور، 562 إناث) في المرحلة الثانوية. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات بين الطلاب والطالبات في الذكاء العام، وذلك في المستويات العمرية (15، 16، 18، 19).

وقام Abdelrasheed, et al. (2019) بإجراء دراسة تبحث عن الفروق بين الجنسين في الذكاء على اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم الذي يقيم القدرة على التفكير غير اللفظي، وذلك على عينة تبلغ إجمالًا 2206 طلاب وطالبات (1001 ذكور، 1205 إناث) تتراوح أعمارهم بين 15 و18 عامًا في المرحلة الثانوية. وقد أظهرت النتائج أن الذكور قد سجلوا درجات أعلى بكثير من الإناث في سن 16، 17، 18، وذلك بما يتفق مع نظرية Lynn النمائية للاختلاف بين الجنسين في الذكاء.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية هدفت إلى التحقق من تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين الجنسين، للتعرف على مدى كفاءته السيكومترية، فإن المنهج المناسب هو: المنهج الوصفي-المقارن.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة القصيم في مرحلة البكالوريوس في مدينة بريدة، ويشمل كلًا من كلية الاقتصاد والإدارة، والشريعة والدراسات الإسلامية، والعلوم والآداب، والعلوم، واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، والتربية، والعلوم التطبيقية، والحاسب، والتصاميم، والبالغ إجمالي عددهم (30000) تقريبًا، وذلك بحسب ما نشرته مكتبة البيانات المفتوحة في جامعة القصيم 2020م.

عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** طُبقت الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (308) طلاب وطالبات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد بلغ عدد الطلاب المتجاوبين (66) طالبًا بنسبة 21.43%، بينما بلغ عدد الطالبات المتجاوبات (242) بنسبة 78.57%، توزعوا بين الكليات النظرية والعلمية.

- **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية من (681) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد بلغ عدد الطلاب المتجاوبين (330) طالبًا، وذلك بنسبة 48.46%، بينما بلغ عدد الطالبات المتجاوبات (351) طالبة بنسبة 51.54%.

أدوات الدراسة:

تم استخدام اختبار كاتل للعامل العام مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة (المقياس الثالث) (Cattell's Culture-Fair Intelligence Test (Scale 3 الصورة (أ)، وهو من إعداد العالم كاتل Cattell، الذي قام بتطويره لقياس الذكاء أو المعامل العام، وذلك في عام 1941 م. ويعتبر من الاختبارات غير اللفظية التي تحاول قياس الذكاء بمعزل عن التأثيرات الاجتماعية والثقافية. وقد تم تقنينه على البيئة المصرية من قبل (أبو حطب وآخرون، 2005).

وتم اختيار المقياس الثالث؛ لأنه المستوى المحدد للفئة العمرية من 13 إلى 19 الراشدين، والذي تفترض النظرية النمائية للفروق بين الجنسين Developmental of Sex Differences Theory بأنه في هذه المرحلة تبدأ الفروق بين الجنسين في القدرة العقلية العامة في الظهور. ويتكون إجمالي الاختبار من 50 مفردة تتوزع في أربع اختبارات فرعية هي: **الاختبار الأول:** السلاسل Series، **والاختبار الثاني:** التصنيف Classification، **والاختبار الثالث:** المصفوفات Matrices، **والاختبار الرابع:** الشروط Conditions.

الخصائص السيكومترية للاختبار في الدراسات السابقة:

- **صدق الاختبار Validity:** قام أبو حطب عام 2004 بالتحقق من صدق اختبار كاتل للذكاء المستوى الثالث الصورة (أ) عن طريق الصدق المرتبط بمحك، وذلك من خلال حساب الارتباط بين اختبار كاتل للذكاء ومحك التحصيل الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والتحصيل الأكاديمي العام لإحدى العينات (0.436) (أبو حطب وآخرون، 2005). وفي دراسة غنيم وآخرون (2013) تأكد من الصدق باستخدام الصدق المرتبط بمحك " الصدق التلازمي"، وذلك مع اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.61)، وتعتبر قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).
- **ثبات الاختبار Reliability:** قام أبو حطب عام 2004 بتقدير معامل الثبات من خلال عدة طرق: طريقة الصور المتكافئة، وقد بلغت قيمته (0.79) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01).

وطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد المعادلة التصحيحية (0.94)، وهو معامل دال عند مستوى الدلالة (0.01) (أبو حطب وآخرون، 2005). كما قام غنيم وآخرون (2013) بتقدير معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الصورة (أ) هي (0.384)، وبعد استخدام معادلة التصحيح لسبيرمان أصبحت قيمة معامل الثبات (0.55). وتم تقدير معامل الثبات كذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كيود – ريتشاردسون، وبلغت قيمة معامل الثبات لاختبار كاتل الصورة (أ – ب) (0.6).

الخصائص السيكومترية للاختبار في الدراسة الحالية:

- **الصدق Validity:**

الصدق البنائي Construuct validity: لقد تم التحقق من الصدق البنائي لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor (Analysis)، حيث تم تحديد النموذج المفترض للاختبار والذي يتكون من أربعة عوامل كامنة تمثل الاختبارات الفرعية للاختبار، وذلك بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood وباستخدام برنامج AMOS v. 22. وقد أظهرت النتائج تشبعات بعض مفردات الاختبار أقل من (0.3)، وتم حذفها. وبعد الحذف تم حساب مؤشرات جودة مطابقة درجات أفراد العينة للنموذج المفترض، وقد أظهرت النتائج أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لقياس العامل العام تتطابق بدرجة جيدة مع درجات أفراد العينة، فقد بلغت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (1.438)، وهي أقل من القيمة الحرجة (2)، وتعتبر هذه النسبة مقبولة. وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقاربي (038.) وهي أقل من (0.05) وهذا يدل على أن هناك مطابقة جيدة. كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن بلغت (93.)، أما قيمة مؤشر توكر – لويس، فقد بلغت (92.)، وكذلك قيمة مؤشر المطابقة التزايدي بلغت (39)، وجميع هذه القيم تعتبر مقبولة (تيغزة، 2012) مما يؤكد الصدق البنائي لمفردات الاختبار. بالإضافة لذلك، أسفرت النتائج عن تشبعات مرتفعة للعوامل الكامنة على العام (*g*)، والتي تراوحت بين (0.72.) و(1.00) مما يؤكد النموذج المفترض الذي يفترض أن العوامل الكامنة تقيس عاملا عاما.

- **الثبات Reliability:**

معامل ماكدونالد أوميجا McDonald's Omega: تعتبر هذه الطريقة إحدى طرق تقدير معامل ثبات درجات الاختبار التي تعتبر مناسبة وتعطي قيم جيدة عندما تكون بنية الاختبار تتكون من عدة أبعاد (تيغزة، 2009). تم حساب معامل ثبات درجات الاختبار باستخدام معامل أوميجا ω من خلال برنامج SPSS V.29، وذلك من خلال حساب معامل ثبات درجات كل اختبار فرعي، ومعامل ثبات درجات الاختبار الكلية، وقد أسفرت النتائج عن أن قيمة معامل ثبات أوميجا للاختبارات الفرعية قد تراوحت بين (.605) و (.831)، وقيمة معامل ثبات أوميجا لدرجات الاختبار الكلية قد بلغت (.897)، وتعتبر هذه القيمة مقبولة، وذلك يشير إلى أن معامل درجات ثبات الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة، وهذا يعطينا مؤشرا على موثوقية قياس الأداة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:**

1. التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق البنائي لمفردات الاختبار.
2. معامل ماكدونالد أوميجا McDonald's Omega للتحقق من ثبات درجات الاختبار.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة على أسئلة الدراسة:**

1. التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات Multiple Group Confirmatory Factor Analysis للتحقق من تكافؤ القياس على مستوى البنية الكامنة لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة.
2. متوسطات المتغيرات الكامنة Latent Mean Constructs للتحقق من عدم وجود فروق في المتغيرات الكامنة بين الطلاب والطالبات في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولًا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها، والذي كان ينص على "هل هناك تكافؤ في البنية الكامنة لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم؟"

وللإجابة على السؤال الأول، تم التحقق من تكافؤ القياس لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة عبر مجموعتين من الذكور والإناث، ومدى تطابق البنية الكامنة المقاسة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم، وذلك باستخدام إجراءات التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات Multiple Group Confirmatory Factor Analysis، وبطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood، وباستخدام برنامج AMOS v. 26. حيث تم اختبار تكافؤ القياس باستخدام أربعة نماذج في خطوات متتابعة في تنظيم هرمي، وهي: التكافؤ الشكلي Configural Invariance، والتكافؤ المتري Metric Invariance، وتكافؤ التدريج Scalar Invariance، والتكافؤ المتشدد Strict Invariance أو تكافؤ تباين الخطأ Error variance invariance. من خلال تقديرات مؤشرات جودة المطابقة Fit Indexes، وفرض قيود على المعلمات المتعلقة بتشبعات العوامل للمفردات على عواملها، وقيم المعلمات المتعلقة بالتباينات المشتركة بين العوامل، وقيم المعلمات المتعلقة بالتباينات المشتركة بين أخطاء القياس، والحكم على كل نموذج بالاعتماد على اختبار الفرق في مربع كاي Chi Square Difference test، فإذا كان الفرق غير دال فذلك يعني أن الاختبار فشل في رفض الفرض الصفري وتحقق النموذج المختبر. بالإضافة لذلك، حساب الفرق في مؤشرات جودة المطابقة بين النماذج، بحيث لا يتجاوز الفرق (0.01). وقد أسفرت النتائج عما يلي:

1. **التكافؤ الشكلي Configural Invariance**: لقد تم التحقق من التكافؤ الشكلي من خلال تحديد النموذج الأساسي للتحليل العاملي التوكيدي من خلال إثبات مطابقة النموذج القاعدي للبيانات Baseline Model لمجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات كل مجموعة على حدة. ويوضح الجدول (1) مؤشرات جودة المطابقة لنموذجي الطلاب والطالبات.

جدول (1)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذجي الطلاب والطالبات.

النموذج	مؤشر مربع كا	درجات الحرية	مربع كا / درجات الحرية	مؤشر RMSEA	مؤشر CFI	مؤشر TLI
النموذج الأساسي للطلاب	531.591	373	1.425	.036	.914	.906
النموذج الأساسي للطالبات	510.350	373	1.368	.032	.930	.923

- بالنظر في الجدول (1)، نلاحظ أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين الأساسيين للطلاب والطالبات كلٍّ على حدة تظهر أن هناك تطابقا بدرجة مقبولة، حيث إنه:
- في النموذج الأساسي للطلاب بلغت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية في النموذج الأساسي للطلاب (1.425)، وهي أقل من درجة القطع (2)، وتعتبر هذه النسبة مقبولة. كما بلغت قيمة مؤشر (**RMSEA**) (0.036)، وهي أقل من (0.05) وهذا يدل على إن هناك مطابقة جيدة. كما إن قيمة مؤشر (**CFI**) بلغت (.914)، وقيمة مؤشر (**TLI**)، فقد بلغت (.906). وفي النموذج الأساسي للطالبات، فقد بلغت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (1.368)، وهي أقل من درجة القطع (2)، وتعتبر هذه النسبة مقبولة. كما بلغت قيمة مؤشر (**RMSEA**) (.032)، وهي أقل من (0.05) وهذا يدل على إن هناك مطابقة جيدة. كما إن قيمة مؤشر (**CFI**) بلغت (.930)، أما قيمة مؤشر (**TLI**)، فقد بلغت (.923).

بعد مطابقة النماذج الأساسية للمجموعتين تم دمجها في نموذج التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات، وتم تنفيذه في وقت واحد عبر جميع المجموعات للتحقق من **التكافؤ الشكلي**، ومدى مطابقة النموذج الذي أسفر عنه التحليل العاملي التوكيدي، واختبار هذا النموذج دون وضع أي قيود على معالم النموذج (تشبعات العوامل، التقاطع، تباين الخطأ). ويظهر جدول (2) أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج مطابقة للبيانات:

جدول (2)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج

النموذج	مؤشر مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة	مربع كاي / درجات الحرية	مؤشر RMSEA	مؤشر CFI	مؤشر TLI
النموذج القاعدي	1041.946	746	.000	1.397	.024	.922	.915

بالنظر في الجدول (2)، نلاحظ:

- إن قيمة مؤشر مربع كاي تبلغ (1041.946)، ودرجة الحرية (746)، ومستوى الدلالة يبلغ (.000)، وتبلغ قيمة نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (1.397)، وهي أقل من القيمة الحرجة (2)، وتعتبر هذه النسبة مقبولة. وقيمة مؤشر (**RMSEA**) بلغت (.024)، وهي أقل من

(0.05) وهذا يدل على إن هناك مطابقة جيدة. أما قيمة مؤشر (**CFI**) فقد بلغت (.922)، بينما قيمة مؤشر (**TLI**)، فقد بلغت (.915). وهذا يدل على مطابقة النموذج للبيانات مما يعني تحقق **النموذج الشكلي**.

2. **التكافؤ المتري Metric Invariance**: لقد تم اختبار هذا النموذج من خلال فرض قيود متساوية على معالم النموذج (تشبعات العوامل Factor Loading) عبر المجموعتين، فيما عدا المفردة Reference Indicator، حيث تم تثبيت المعلم عند القيمة (1) لكل عامل من عوامل النموذج، بينما تم تقدير بقية معالم النموذج. وقد تم التحقق من عدم وجود فرق بين النموذج المقيد$_1$ والنموذج القاعدي بالاعتماد على الفرق بين مؤشرات جودة المطابقة واختبار الفرق في مربع كاي للتأكد من تحقق التكافؤ المتري. ويظهر جدول (3) النتائج التالية:

جدول (3)

مؤشرات جودة المطابقة واختبار الفرق في مربع كاي للتأكد من تحقق التكافؤ المتري.

نموذج التكافؤ	مؤشر مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة	مربع كاي / درجات الحرية	مؤشر RMSEA	مؤشر CFI	مؤشر TLI
النموذج القاعدي	1041.946	746	.000	1.397	.024	.922	.915
النموذج المقيد$_1$	1059.175	771	.000	1.374	.023	.924	.920
الفرق△	17.229	25	.873	-	-	.002	.005

بالنظر في الجدول (3)، نلاحظ:

- إن قيمة مؤشر مربع كاي للنموذج المقيد$_1$ تبلغ (1059.175)، ودرجة الحرية (771)، ومستوى الدلالة يبلغ (.000). كما تبلغ قيمة نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (1.374)، وهي أقل من القيمة الحرجة (2)، وتعتبر هذه النسبة مقبولة. وقيمة مؤشر (**RMSEA**) بلغت (.023)، وهي أقل من (0.05) وهذا يدل على إن هناك مطابقة جيدة. كما إن قيمة مؤشر (**CFI**) قد بلغت (.924)، أما قيمة مؤشر (**TLI**)، فقد بلغت (.920). وهذا يدل على مطابقة النموذج للبيانات.
- إن قيمة الفرق في مؤشرات المطابقة بين النموذج المقيد$_1$ والنموذج القاعدي لم تتجاوز حدود (0.01)، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين مؤشرات جودة المطابقة

للنموذجين (Church et al, 2011). وقيمة مربع كاي في اختبار الفرق في مربع كاي بين النموذجين بلغت (17.229)، بدرجة الحرية (25)، ومستوى دلالة (873.) وهذا يشير إلى إن الفرق بين النموذجين غير دال مما يعني إن الاختبار فشل في رفض الفرض الصفري ويدل على تحقق **النموذج المتري**. أي: " لا يوجد اختلاف في تشبعات العوامل بين المجموعتين".

3. **تكافؤ التدريج Scalar Invariance**: لقد تم اختبار هذا النموذج من خلال فرض قيود متساوية على معالم النموذج (تشبعات العوامل Factor Loading، والقواطع Intercept) عبر المجموعتين. وقد تم اختبار عدم وجود فرق بين النموذج المقيد 2 (تساوي تقديرات تشبعات العوامل والقواطع) والنموذج المقيد1 (تساوي تقديرات تشبعات العوامل) في قيمة اختبار الفرق في مربع كاي. ويظهر جدول (4) النتائج التالية:

جدول (4)

اختبار الفرق في مربع كاي بين النموذج المقيد 2 والنموذج المقيد1

نموذج التكافؤ	مؤشر مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة	مربع كاي / درجات الحرية	مؤشر RMSEA	مؤشر CFI	مؤشر TLI
النموذج المقيد1	1059.175	771	.000	1.374	.023	.924	.920
نموذج المقيد2	1063.466	774	.000	3741.	.023	.924	.920
الفرق∆	4.290	3	232.	-	-	.000	.000

بالنظر في الجدول (4)، نلاحظ:

- إن قيمة مؤشر مربع كاي للنموذج المقيد2 تبلغ (1063.466)، ودرجة الحرية (774)، ومستوى الدلالة يبلغ (000.). كما تبلغ قيمة نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (1.374)، وهي أقل من القيمة الحرجة (2)، وتعتبر هذه النسبة مقبولة. وقيمة مؤشر (**RMSEA**) بلغت (023.)، وهي أقل من (0.05) وهذا يدل على إن هناك مطابقة جيدة. بينما مؤشر (**CFI**)، فقد بلغت (924.)، أما قيمة مؤشر (**TLI**)، فقد بلغت (920.). وهذا يدل على مطابقة النموذج للبيانات.
- إن قيمة الفرق بين مؤشرات المطابقة النموذج المقيد2 والنموذج المقيد1 لم تتجاوز 1حدود (0.01) وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين. وقيمة مربع كاي في اختبار الفرق في مربع كاي بين النموذجين بلغت (4.290)، بدرجة الحرية

(3)، ومستوى دلالة (232.) وهذا يشير إلى إن الفرق بين النموذجين غير دال، مما يعني إن الاختبار فشل في رفض الفرض الصفري ويدل على تحقق **نموذج التدريج**. أي: " لا يوجد اختلاف في عوامل التشبعات والتقاطع بين المجموعتين".

4. **التكافؤ المتشدد Strict Invariance أو تكافؤ تباين الخطأ Error variance invariance:** لقد تم اختبار هذا النموذج من خلال فرض قيود على معالم النموذج (تشبعات العوامل Factor Loading، والتقاطع Intercept، وتباين الخطأ **Error variance**) عبر المجموعتين. وقد تم اختبار عدم وجود فرق بين النموذج المقيد$_3$ (تساوي تقديرات معاملات الانحدار، والتقاطع، وتباين الخطأ) والنموذج المقيد$_2$ (تساوي تقديرات معاملات الانحدار والتقاطع) في قيمة اختبار الفرق في مربع كاي. ويظهر جدول (5) النتائج التالية:

جدول (5)

اختبار عدم وجود فرق بين النموذج المقيد3 والنموذج المقيد2

نموذج التكافؤ	مؤشر مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة	مربع كاي / درجات الحرية	مؤشر RMSEA	مؤشر CFI	مؤشر TLI
نموذج المقيد$_2$	1063.466	774	.000	3741.	.023	.924	.920
نموذج المقيد$_3$	1063.631	775	.000	721.3	.023	924.	920.
الفرق	.165	1	.685	-	-	.000	0.00

بالنظر في الجدول (5)، نلاحظ:

- إن قيمة مؤشر مربع كاي للنموذج المقيد$_3$ تبلغ (1063.631)، ودرجة الحرية (775)، ومستوى الدلالة يبلغ (000.). كما تبلغ قيمة نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (1.372)، وهي أقل من القيمة الحرجة (2)، وتعتبر هذه النسبة مقبولة. وقيمة مؤشر (**RMSEA**) بلغت (023.)، وهي أقل من (0.05) وهذا يدل على إن هناك مطابقة جيدة. بينما قيمة مؤشر (**CFI**) بلغت (924.)، أما قيمة مؤشر (**TLI**)، فقد بلغت (920.). وهذا يدل على مطابقة النموذج للبيانات.
- إن قيمة الفرق بين مؤشرات المطابقة للنموذج المقيد$_3$ والنموذج المقيد$_2$ لم تتجاوز حدود (0.01) وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين. وقيمة مربع كاي في اختبار الفرق في مربع كاي بين النموذجين بلغت (165.)، بدرجة حرية (1)، ومستوى دلالة (685.) وهذا يشير إلى إن الفرق بين النموذجين غير دال، مما يعني إن الاختبار

فشل في رفض الفرض الصفري ويدل على تحقق **نموذج التكافؤ الصارم**. أي: " لا يوجد اختلاف في تشبعات العوامل والتقاطع وتباين الخطأ بين المجموعتين".

يتبين من النتائج السابقة تحقق تكافؤ القياس التام لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة عبر مجموعتي الذكور الإناث، وتطابق البنية الكامنة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم، حيث تحققت نماذجه الأربعة: التكافؤ الشكلي Configural Invariance، والتكافؤ المتري Metric Invariance، وتكافؤ التدريج Scalar Invariance، والتكافؤ المشدد Strict Invariance أو تكافؤ تباين الخطأ Error variance invariance. فالفروق بين مؤشرات جودة المطابقة لكل النماذج لم تتجاوز حدود (0.01)، وقيمة مربع كاي في اختبار الفرق في مربع كاي لجميع النماذج كذلك كانت غير دالة إحصائيًا، مما يعني فشل الاختبار في رفض الفروض الصفرية وتحقق كل النماذج. وهذا يعني عدم وجود فروق بين النماذج بعد فرض القيود على التشبعات العوامل والتقاطع وتباين الخطأ، وتمتع أداة القياس بتكافؤ القياس وخلوها من الأداء التفاضلي على مستوى البنية الكامنة بين الجنسين. وهنا يمكن القول بإن الفروق في متوسط الدرجات بين طلاب وطالبات جامعة القصيم يمكن أن يعبر عن فروق حقيقية في مستوى السمة الكامنة المراد تقديرها.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كون اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة يعتبر من الاختبارات غير اللفظية التي تحاول قياس الذكاء بمعزل عن التأثيرات الاجتماعية والثقافية بما فيها النوع الاجتماعي، فقد صمم هذا الاختبار كنوع من الاختبارات العادلة ثقافيًا التي تستهدف قياس القدرة على الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي استنادًا على مهارات غير لفظية يمكن أن تحدد الذكاء العام للفرد بغض النظر عن نوعه ووضعه الاجتماعي والعرقي وقدراته اللفظية وخبرته البيئية.

وفي هذه الدراسة تم الوصول إلى تكافؤ القياس التام، وذلك من خلال تحقق نماذجه الأربعة بما فيها النوع الأكثر تشدد وصرامة؛ تكافؤ تباين الخطأ، والذي يعني تساوي تشبعات العوامل والتقاطع وتباين الخطأ بين المجموعتين، وقد جاءت النتيجة متوافقة مع العديد من الدراسات مثل دراسة: (أبو بكر، 2019). بينما نجحت الدراسات: (Sooyeonet et al, 2003، هلال، 2022) في التحقق من التكافؤ الشكلي، والمتري، والتدريج. ودراسات أخرى مثل: (هيبة وعمر، 2011، التميمي، 2021) توصلت إلى تحقيق النموذج الشكلي والمتري. بينما هناك دراسات حققت النموذج الشكلي والتدريج.

وهنا يمكن القول بأنه تم الوصول لتكافؤ القياس التام لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم، وبذلك فإن الفروق في متوسط الدرجات يمكن أن تعبر عن فروق حقيقية في مستوى السمة الكامنة المراد تقديرها.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشاتها، والذي كان ينص على: "هل هناك فروق في متوسطات المتغيرات الكامنة في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين طلاب وطالبات جامعة القصيم؟"

وللإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات السمات الكامنة Latent Mean Constructs باستخدام برنامج AMOS v. 22، وذلك في إطار نمذجة المعادلة البنائية، من خلال إجراء خطوتين أولًا، وهما:

1. تحديد النموذج من خلال فرض قيود متساوية على معالم النموذج (تشبعات العوامل Factor Loading، والتقاطع Intercept) بين المجموعتين؛ والتحقق من تساوي تشبعات العوامل بين المجموعتين؛ إذ تعتبر شرطا أساسيا لا بد من توفره. وبالنظر إلى نتائج السؤال الأول نجد أنه قد تم التحقق من تساوي تشبعات العوامل والتقاطع بين المجموعتين. انظر للجدول (3)
2. تحديد المجموعة المرجعية Reference group والمجموعة المستهدفة Focus group، حيث تم افتراض أن مجموعة الإناث هي المجموعة المرجعية، ومجموعة الذكور هي المجموعة المستهدفة، وذلك من أجل اختبار فرضية (Lynn): " أن هناك فروقا بين الجنسين في معدل الذكاء بعد عمر 16 لصالح الذكور". (تم افتراض أن متوسط المجموعة المرجعية = صفر، ومتوسط المجموعة المستهدفة = غير مقيد). والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

تقدير الفروق في متوسطات المتغيرات الكامنة في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة لمجموعة الذكور

اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة	الفرق في قيمة المتوسط الكامن	S.E. الخطأ المعياري	C.R. النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
العامل العام (*g*)	.006	.013	.350	.621

يتبين من الجدول (6) أن:

- قيمة الفرق في متوسط السمات الكامنة بين المجموعة المرجعية والمجموعة المستهدفة يبلغ: (**006.**)، بما يعني إن الفرق بين المتوسط الكامن في للعامل العام (*g*) لمجموعة الذكور (المجموعة المستهدفة) لا يختلف بشكل كبير عن الصفر لمجموعة الإناث (المجموعة المرجعية).
- مستوى الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات السمات الكامنة بين المجموعتين يبلغ (**621.**)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بما يعني إن الفرق بين الذكور والإناث في متوسط السمات الكامنة غير دال إحصائيًا؛ أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في السمات الكامنة لاختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة.

يظهر من النتائج أنه لا توجد فروق بين طلاب وطالبات جامعة القصيم في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة، إذ إن الدلالة الإحصائية في السمات الكامنة لجميع العوامل الفرعية كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وتأتي هذه النتيجة متعارضة مع فرضية النظرية النمائية للفروق بين الجنسين Developmental of Sex Differences Theory لـ Lynn والتي تفترض أن الفروق بين الجنسين في القدرة العقلية العامة تبدأ في الظهور في مرحلة المراهقة. كما تأتي نتائج هذه الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في اختبارات الذكاء العام، مثل (Colom & Abad, 2000, Naderi et al., 2009, شلبي، 2015).

التوصيات:

1. استخدام اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة في المقارنة بين الجنسين في الذكاء العام باستخدام اختبارات إحصائية أخرى.
2. استخدام نماذج تكافؤ القياس في التحقق من تكافؤ اختبارات ومقاييس أخرى قبل إجراء مقارنات عبر المجموعات المختلفة.

المقترحات:

1. التحقق من تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة بين النسخة الورقية والنسخة الإلكترونية.
2. التحقق من تكافؤ القياس في اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة على مستوى المفردة باستخدام أساليب إحصائية أخرى، مثل: نظرية الاستجابة للمفردة.

3. استخدام التحليل العاملي متعدد المجموعات على مستوى المفردة في التحقق من اختبار كاتل للذكاء المتحرر من أثر الثقافة.

المراجع العربية والإنكليزية

أولا: المراجع باللغة العربية

أبوبكر، مصطفى حفيضة سليمان. (2019). *البنية العاملية لاختبار تورانس الشكلي للتفكير الابتكاري (الصورة أ) وتكافؤ قياسه عبر متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي للطلبة المعلمين. مجلة كلية التربية. 29*(3)، 21 – 64.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، وآمال أحمد مختار، وعبد العزيز، مصطفى محمد. (2005). *اختبارات كاتل للعامل العام: مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة. المقياسان الثاني والثالث الصورة أ، ب*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد، عثمان، سيد، صادق، آمال. (2008). *التقويم النفسي* (ط 4). مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو جراد، حمدي يونس. (2008). *استخدام نموذج (راش) في تطوير اختبار كاتل الثالث للذكاء الصورة (أ). مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 16* (2)، 555-583.

بو سالم، عبد العزيز، أحمد، كريش. (2015). *الأداء التفاضلي للبند في الاختبارات النفسية، مصادره وتفسيره. مجلة العلوم الاجتماعية، 10* (2)، 127 – 142.

تيغزة، أحمد بوزيان. (2009). البنية المنطقية لمعامل ألفا كرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس. *مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 21*(3)، 637-688.

تيغزة، أحمد بوزيان. (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزر LISREL*. دار المسيرة.

التميمي، خالد بن حسن بن عمر شيبان. (2021). البنية العاملية وتكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب وطالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز – الآداب والعلوم* الإنسانية، 29*(3)*، 55 -82.

جابر، جابر عبد الحميد. (2012). الذكاء ومقاييسه (ط *10*). دار النهضة العربية.

خلف، مصطفى علي. (2023). *البنية العاملية وتكافؤ القياس عبر الجنسين والثقافتين لمقياس الاتجاه نحو التجارب النفسية الافتراضية لدى طلبة الجامعة في سلطنة عُمان والكويت. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 38(2)*، 503 – 548.

رشوان، ربيع عبده أحمد. (2021). *الأداء التفاضلي للبنود وتأثيره على الأداء التفاضلي للاختبار باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة والتحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 6* (15)، 44 – 93.

رينولدز، سيزيل، ر، وليفنجستون، رونالد، ب،. (2013). إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق (ترجمة: صلاح الدين علام)، دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2011).

الزهراني، سعيد بن سعد. (2012). *القدرات العقلية والذكاء الإنساني المفاهيم والنظريات المحددات والمستويات التقييم والقياس الأسس الحيوية*. كرسي سابك – جامعة الملك سعود.

شلبي، سوسن إبراهيم أبو العلا. (2015). *البنية العاملية وتكافؤ القياس لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية في ضوء نموذج المعادلة البنائية. العلوم التربوية، 1* (4)، 46-116.

عامر، عبد الناصر السيد. (2018). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية الأسس والتطبيقات والقضايا*. دار جامعة نايف للنشر.

عطية، عائشة علي رف الله. (2020). البنية العاملية لمقياس اضطراب الوظائف التنفيذية لباركلي Barkley وتكافؤ قياسه في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة والتحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات لدى طلبة الجامعة. جامعة القاهرة -*كلية الدراسات العليا للتربية، 28(4)*، 327 – 438.

عيواج، صونيا. (2021). *هيكل العقل البشري والأطر النظرية المفسرة له*. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 18(*2*)، 431 – 450.

غنيم، محمد إبراهيم. (2013). دراسة عاملية لاختباري كاتل ورافن للذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، 24(96)*، 279 – 306.

محمد، محمد حبشي حسين. (2006). تكافؤ القياس بين النسختين العربية والإنجليزية لاستبيان مؤشر أساليب التعلم في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة. *دراسات نفسية، 16* (4)، 537-519.

محمد، محمد حبشي حسين. (2019). تكافؤ القياس في البحوث النفسية والتربوية: مقارنة بين التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات ونظرية الاستجابة للمفردة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29*(103)، 25-56.

مصطفى، علي أحمد سيد، محمد، بسيوني أحمد، أسماء، عبد العزيز الحسين. (2009). *علم النفس التربوي*. دار الزهراء.

مراد، صلاح أحمد، أمين علي سليمان. (2002).*الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها*. دار الكتاب الحديث.

هلال، مروة حمدي عبد الله. (2022). *البنية العاملية لمقياس الهوية المهنية وتكافؤ قياسه عبر متغيرات النوع والمرحلة والخبرة لدى معلمي التعليم العام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 29(11)*، 416 – 512.

هيبة، محمد أحمد علي وعمر، محمود أحمد. (2011). *تكافؤ قياس القائمة المختصرة للعوامل الخمسة للشخصية بين الجنسين في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة ونمذجة المعادلة البنائية* [رسالة جامعية] . *مجلة القراءة والمعرفة*، (115)، 90-131.

Arabic References:

Abwbkr, Muṣṭafá ḥfyḍh Sulaymān. (2019). al-binyah al-ʿĀmilīyah lākhtbār twrāns al-shaklī lil-tafkīr al-ibtikārī (al-Ṣūrah U) wa-takāfu' qyāsh ʿabra mtghyry al-nawʿ al-ijtimāʿī wāltkhṣṣ al-Akādīmī lil-Ṭalabah al-Muʿallimīn. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah. 29* (3), 21 – 64.

Abū Ḥaṭab, Fu'ād, wa-Ṣādiq, wa-āmāl Aḥmad Mukhtār, wa-ʿAbd al-ʿAzīz, Muṣṭafá Muḥammad. (2005). *akhtbārāt kātl lil-ʿāmil al-ʿāmm : miqyās al-dhakā' almtḥrr min Athar al-Thaqāfah. almqyāsān al-Thānī wa-al-thālith al-Ṣūrah U, b.* Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah

Abū Ḥaṭab, Fu'ād, ʿUthmān, Sayyid, Ṣādiq, Āmāl. (2008). *al-Taqwīm al-nafsī* (Ṭ 4). Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Abū Jarād, Ḥamdī Yūnus. (2008). istikhdām namūdhaj (rāsh) fī taṭwīr ikhtibār kātl al-thālith lldhkā' al-Ṣūrah (U). *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Buḥūth al-Insānīyah, 16* (2), 555-583.

Būsālim, ʿAbd al-ʿAzīz, Aḥmad, Kuraysh. (2015). al-adā' altfāḍly llbnd fī al-ikhtibārāt al-nafsīyah, maṣādiruh wa-tafsīruh. *Majallat al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah, 10* (2), 127 – 142.

Tyghzh, Amḥammad Būziyān. (2009). al-binyah al-manṭiqīyah lmʿāml Alfā krwnbākh, wa-madá dqth fī taqdīr al-thabāt fī ḍaw' aftrāḍāt namādhij al-qiyās. Majallat Jāmiʿat al-Malik Saʿūd – *al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, 21* (3), 637-688.

Tyghzh, Amḥammad Būziyān. (2012). *al-Taḥlīl al-ʿĀmilī alāstkshāfy wāltwkydy : mfāhymhmā wmnhjythmā btwẓyf Ḥazamat SPSS wlyzr LISREL*. Dār al-Masīrah.

al-Tamīmī, Khālid ibn Ḥasan ibn ʿUmar Shaybān. (2021). al-binyah al-ʿĀmilīyah wa-takāfu' al-qiyās lmqyās al-tawāfuq maʿa al-ḥayāh al-Jāmiʿīyah ladá ṭullāb wa-ṭālibāt Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā al-Tarbawīyah bi-Jāmiʿat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz bi-Jiddah. *Majallat Jāmiʿat al-Malik ʿAbd al-ʿAzīz – al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insānīyah, 29* (3), 55-82.

Jābir, Jābir ʿAbd al-Ḥamīd. (2012). *al-dhakā' wa-maqāyīsuhu* (Ṭ 10). Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah.

Khalaf, Muṣṭafá ʿAlī. (2023). al-binyah al-ʿĀmilīyah wa-takāfu' al-qiyās ʿabra al-jinsayn wālthqāftyn lmqyās al-Ittijāh Naḥwa al-tajārib al-nafsīyah al-iftirāḍīyah ladá ṭalabat al-Jāmiʿah fī Salṭanat ʿumān wa-al-Kuwayt. *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 38* (2), 503 – 548.

Rashwān, Rabīʿ ʿAbduh Aḥmad. (2021). al-adā' altfāḍly llbnwd wa-ta'thīruhu ʿalá al-adā' altfāḍly llākhtbār bi-istikhdām namādhij Naẓarīyat al-istijābah llmfrdh wa-al-taḥlīl al-ʿĀmilī altwkydy mutaʿaddid al-majmūʿāt. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, 6 (*15), 44 – 93.

Rynwldz, syzyl, R, wlyfnjstwn, Rūnāld, b,. (2013). *itqān al-qiyās al-nafsī al-ḥadīth al-naẓarīyāt wa-al-ṭuruq (tarjamat : Ṣalāḥ al-Dīn ʿAllām*), Dār al-Fikr. (al-ʿamal al-aṣlī Nashr fī 2011).

al-Zahrānī, Saʿīd ibn Saʿd. (2012). *al-qudrāt al-ʿaqlīyah wa-al-dhakāʾ al-insānī al-mafāhīm wa-al-naẓarīyāt al-Muḥaddidāt wa-al-mustawayāt al-Taqyīm wa-al-qiyās al-Usus al-ḥayawīyah.* Kursī sābk – Jāmiʿat al-Malik Saʿūd.

Syzyl, R ; rynwldz, Rūnāld, b ; lyfnjstwn : tarjamat Ṣalāḥ al-Dīn ʿAllām. (2013). *itqān al-qiyās al-nafsī al-ḥadīth al-naẓarīyāt wa-al-ṭuruq,* Dār al-Fikr.

Shalabī, Sawsan Ibrāhīm Abū al-ʿUlā. (2015). al-binyah al-ʿĀmilīyah wa-takāfuʾ al-qiyās lākhtbār almṣfwfāt al-mutatābiʿah al-miʿyārī lrfn ladá ṭullāb al-marḥalah al-iʿdādīyah wa-al-thānawīyah fī ḍawʾ namūdhaj al-Muʿādalah al-bināʾīyah. al-*ʿUlūm altrbwyt, 1* (4), 46-116.

ʿĀmir, ʿAbd al-Nāṣir al-Sayyid. (2018). *nmdhjh al-Muʿādalah al-bināʾīyah lil-ʿUlūm al-nafsīyah wa-al-Ijtimāʿīyah al-Usus wa-al-taṭbīqāt wa-al-qaḍāyā.* Dār Jāmiʿat Nāyif lil-Nashr.

ʿAṭīyah, ʿĀʾishah ʿAlī rf Allāh. (2020). al-binyah al-ʿĀmilīyah lmqyās Iḍṭirāb al-waẓāʾif al-tanfīdhīyah lbārkly Barkley wa-takāfuʾ qyāsh fī ḍawʾ Naẓarīyat al-istijābah llmfrdh wa-al-taḥlīl al-ʿĀmilī altwkydy mutaʿaddid al-majmūʿāt ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. Jāmiʿat al-Qāhirah-*klyh al-Dirāsāt al-ʿUlyā lil-Tarbiyah, 28* (4), 327 – 438.

ʿAllām, Ṣalāḥ al-Dīn Maḥmūd. (2000). *al-qiyās wa-al-taqwīm al-tarbawī wa-al-nafsī : asāsyāth wa-taṭbīqātuhu wa-tawjīhātuhu al-muʿāṣirah.* Dār al-Fikr al-ʿArabī lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

ʿYwāj, Ṣūniyā. (2021). Haykal al-ʿaql al-Bishrī wāl'ṭr al-naẓarīyah al-mufassirah la-hu. *Majallat ʿulūm al-insān wa-al-mujtamaʿ, 18* (2), 431 – 450.

Ghunaym, Muḥammad Ibrāhīm. (2013). dirāsah ʿāmlyh lākhtbāry kātl wrāfn lldhkāʾ ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 24* (96), 279 – 306.

Muḥammad, Muḥammad Ḥabashī Ḥusayn. (2006). takāfuʾ al-qiyās bayna al-nuskhatayn al-ʿArabīyah wa-al-Injlīzīyah lāstbyān Muʾashshir Asālīb al-taʿallum fī ḍawʾ Naẓarīyat al-istijābah llmfrdh. *Dirāsāt nafsīyah, 16* (4), 537-519.

Muḥammad, Muḥammad Ḥabashī Ḥusayn. (2019). takāfuʾ al-qiyās fī al-Buḥūth al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah : muqāranah bayna al-Taḥlīl al-ʿĀmilī altwkydy mutaʿaddid al-majmūʿāt wa-naẓarīyat al-istijābah llmfrdh. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 29* (103), 25-56.

Muṣṭafá, ʿAlī Aḥmad Sayyid, Muḥammad, Basyūnī Aḥmad, Asmāʾ, ʿAbd al-ʿAzīz al-Ḥusayn. (2009). *ʿilm al-nafs al-tarbawī.* Dār al-Zahrāʾ.

Hilāl, Marwah Ḥamdī ʿAbd Allāh. (2022). al-binyah al-ʿĀmilīyah lmqyās al-huwīyah al-mihnīyah wa-takāfuʾ qyāsh ʿabra mutaghayyirāt al-nawʿ wa-al-marḥalah wa-al-khibrah ladá Muʿallimī al-Taʿlīm al-ʿāmm. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 29* (11), 416 – 512.

Haybah, Muḥammad Aḥmad ʿAlī wa-ʿUmar, Maḥmūd Aḥmad. (2011). takāfu' Qiyās al-qā'imah al-mukhtaṣarah lil-ʿawāmil al-khamsah lil-shakhṣīyah bayna al-jinsayn fī ḍaw' Naẓarīyat al-istijābah llmfrdh wnmdhjh al-Muʿādalah al-binā'īyah] Risālat jāmiʿīyah [. *Majallat al-qirā'ah wa-al-maʿrifah,* (115), 90-131.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Abdelrasheed, N., Almashikhi, K., Dutton, E., Bakhiet, S. & Lynn, R. (2019*). Sex Differences in Intelligence on the Advanced Progressive Matrices among 15- to 18-Year-Old Students in Minya Governorate, Southern Egypt. MANKIND, 5*9(3), 394-405. 10.46469/mq.2019.59.3.6

Blinkhorn, Steve. (2005*). Intelligence - A gender bender. Nature, 438*(7064), 2-31. 10.1038/438031a

Brown, T. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research, SECOND EDITION (E2). ThE GUILFORD PRESS New York London

Brown, R. E. (2016). Hebb and Cattell: The genesis of the theory of fluid and crystallized intelligence. **Frontiers in Human Neuroscience, 10,** Article 606. 10.3389/fnhum.2016.00606

Byrne, B. M., & van De Vijver, F. J. R. (2010). Testing for measurement and structural equivalence in large-scale cross-cultural studies: Addressing the issue of nonequivalence. **International Journal of Testing, 10**(2), 107–132. https://doi.org/10.1080/15305051003637306

Cattell, R .B. (1971). *ABILITIES: Their Structure, Growth, and Action*. Houghton Mifflin.

Cattell, R .B. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*. North-Holland.

Carle A. C., Millsap R. E. & Cole D. A. (2007). *Measurement Bias Across Gender on the Children's Depression Inventory: Evidence for Invariance from Two Latent Variable Models. Educational and Psychological Measurement, 68*(2),281-303.**10.1177/0013164407308471**

Colom, R. & Abad, F. (2000). *Negligible Sex Differences in General Intelligence*. ELSEVIER, 28(1), 57-68. **10.1016/S0160-2896(99)00035-5**

Colom, R. & Lo´pez, O. (2002). *Sex differences in fluid intelligence among high school graduates*. ELSEVIER, *32*(3), 445-451. **10.1016/S0191-8869(01)00040-X**

Church, A. T., Alvarez, J. M., Mai, N. T. Q., French, B. F., Katigbak, M. S., & Ortiz, F. A. (2011). Are cross-cultural comparisons of personality profiles meaningful? Differential item and facet functioning in the Revised NEO Personality Inventory. **Journal of Personality and Social Psychology, 101**(5), 1068 – 1089. 10.1037/a0025290

Drasgow, F., & Kanfer, R. (1985). Equivalence of psychological measurement in heterogeneous populations. **Journal of Applied Psychology, 70**(4), 662–680. 10.1037/0021-9010.70.4.662

Haier, R. J., Jung, R. E., Yeo, R. A., Head, K. & Alkired M. T. (2005). *The neuroanatomy of general intelligence: sex matters. ELSEVIER, 25*(1), 320-327. **10.1016/j.neuroimage.2004.11.019**

Jackson, D. N. & Rushton, J. P. (2006). *Males have greater g: Sex differences in general mental ability from 100,000 17- to 18-year-olds on the Scholastic Assessment Test.* **Intelligence, 34**(5), 479-486. **10.1016/j.intell.2006.03.005**

Linden, D. v. d., Dunkel, C. S. & Madison, G. (2017). Sex differences in brain size and general intelligence (**g**). ELSEVIER, 36(July 2017), 78-88. **10.1016/j.intell.2017.04.007**

Lubke, G. H., Dolan, C. V., Kelderman, H., & Mellenbergh, G. J. (2003). Weak measurement invariance with respect to unmeasured variables: An implication of strict factorial invariance. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 56, 231-248. **10.1348/000711003770480020**

Lynn, R. (1999). Sex differences in intelligence and brain size: a developmental theory. ELSEVIER, 27(1), 1 – 12. **10.1016/S0160-2896(99)00009-4**

Lynn, R. & Kanazawa, S. (2011). A longitudinal study of sex differences in intelligence at ages 7, 11 and 16 years. ELSEVIER, 51(2011), 321-324. **10.1016/j.paid.2011.02.028**

Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). *Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research.* International Journal of Psychological Research, *3* (1), 111-121. **10.21500/20112084.857**

Millsap, R. E. (2011). *Statistical Approaches to Measurement Invariance*. Routledge Taylor & Francis Group.

Naderi, H, Abdullah, R, Aizan, H. T, Sharir, J. and Kumar, v. (2009). *Self Esteem, Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students. American Journal of Scientific Research, 3(2009),* 26-37. **http://www.eurojournals.com/ajsr.htm**

Pae, T.I. and Park, G.P. (2006). *Examining the relationship between differential item functioning and differential test functioning. Language Testing, 23*(4), 475-496. **10.1191/0265532206lt338oa**

Putnick, D. L. & Bornstein, M. H. (2016). *Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. Elsevier, 41*(2016) 71-90. **10.1016 / j.dr.2016.06.004**

Raju, N. S., Laffitte, L. J. & Byrne, B. M. (2002). *Measurement Equivalence: A Comparison of Methods Based on Confirmatory Factor Analysis and Item Response Theory. Journal of Applied Psychology, 87*(3), 517-529.

Revicki, S. P., Chen, W., & Tucker, C. (2014). Developing Item Banks for Patient-Reported Health Outcomes. In S. P. Reise, D. A. Revicki (Eds), *Handbook of Item Response Theory Modeling: Applications to Typical Performance Assessment*, (pp. 334–363). Routledge

Reynolds, C. R. & Suzuki L. C. (2012). Bias in Psychological Am Assessment: An Empirical Review and Recommendations. In I. B. Weinrt (Ed). *Handbook of Psychology* (Edition:2, PP. 82-113). John Wiley & Sons. 10.1002/0471264385.wei1004

Şekercioğlu, G. (2018). Measurement invariance: Concept and implementation. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 5(3). 609-634. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/439/257

Sluis, S., Posthuma, D., Dolan, C. V., Geus, E. J. C., Colom, R., & Boomsma, D. I. (2006). Sex differences on the Dutch WAIS-III. ELSEVIER, 34(3), 273-289. **10.1016/j.intell.2005.08.002**

Sooyeon, K., Bordy, G. H and Murry, V. M. (2003). Factor Structure of the Early Adolescent Temperament Questionnaire and Measurement Invariance Across Gender. *The Journal of Early Adolescence 23(3)*,268-294. **10.1177/0272431603254178**

Vandenberg, R. J. & Lance, C. E. (2000). *A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. Organizational Research Methods, 3*(1), 4-70. **10.1177/109442810031002**

Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus.* Higher Education Press.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 01/ 01/ 2024م
تاريخ القبـول: 24/ 01/ 2024م

الدور الوسيط للكفاءة الذاتية المدركة في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة

د. لمياء سليمان الفنيخ *
fniekh@qu.edu.sa

د. إيمان محمد فياض **
Emanfayad_2011@oc.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعتقدات المعرفية السائدة ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتوافق الجامعي والفروق في هذه المتغيرات بين طالبات الجامعات الحكومية والخاصة، والتوصل لنموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة على التوافق الجامعي والتأكد من جودة هذا النموذج. ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (إعداد: الباحثتين)، ومقياس المعتقدات المعرفية (الجبوري وناصر، 2016)، ومقياس التوافق الجامعي (الوريكات والرقاد، 2014)، على عينة تكونت من (412) طالبة من طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بواقع (206) طالبات من جامعة القصيم الحكومية و (206) طالبات من كليات عنيزة الأهلية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي؛ وبتحليل البيانات انتهت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من أبعاد المعتقدات المعرفية وأبعاد الكفاءة الذاتية وأبعاد التوافق الجامعي باختلاف متغير التعليم لصالح طالبات الجامعات الخاصة وأن هنالك نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة في النموذج لكل من (المعتقدات المعرفية) و (الكفاءة الذاتية) على التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة، وتختلف جودة مطابقة النموذج السببي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة على التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة باختلاف نوع الجامعة لصالح الجامعات الحكومية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية المدركة، المعتقدات المعرفية، التوافق الجامعي، طالبات الجامعة.

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك - كلية التربية – جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

** أستاذ الصحة النفسية المساعد- كليات عنيزة الاهلية- المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الفنيخ، لمياء سليمان ؛ فياض ايمان محمد .(2024). الدور الوسيط للكفاءة الذاتية المدركة في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي، لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(1)، 46-90.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1875

OPEN ACCESS
Received: 01-01-2024
Accepted: 24-01-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Perceived self-efficacy mediating role in cognitive beliefs and academic adaptation relationship among female students in public and private universities

Dr. Lamia Sulaiman Alfniekh *
fniekh@qu.edu.sa

Dr. Eman Mohammed Fayadh**
Emanfayad_2011@oc.edu.sa

Abstract

The study aimed to identify the prevailing cognitive beliefs, perceived self-efficacy, and academic adaptation levels among female students in public and private universities, highlighting the differences in these variables between the two groups and build a causal model to account for the direct and indirect effects of cognitive beliefs and perceived self-efficacy on academic adaptation, ensuring the quality of this model. To this end, Perceived Self-Efficacy Scale (developed by the authors), Cognitive Beliefs Scale (Al-Jabouri & Nasser, 2016), and Academic Adaptation Scale (Al-Warikat & Al-Raqad, 2014) were administered to a sample of 412 female students, comprising 206 students from the government-owned Qassim University and 206 students from Onaizah private colleges. The descriptive approach was adopted. The study results revealed statistically significant differences in the cognitive beliefs, self-efficacy, and academic adaptation variables between students from public and private universities, favoring private university students. It was also found that a causal model accounted for the direct effects of cognitive beliefs and self-efficacy on academic adaptation among female students in both public and private universities. It was concluded that the quality of model fit varied depending on the type of university, favoring public universities.

Keywords: Perceived Self-Efficacy, Cognitive Beliefs, Academic Adaptation, Female Students

* *Associate Professor of Educational Psychology, College of Education, Kassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

** Assistant Professor of Psychological Health, Onaizah Private Colleges, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as:: Alfniekh, Lamia, Sulaiman & Fayadh, Eman, Mohammed. (2024). Perceived self-efficacy mediating role in cognitive beliefs and academic adaptation relationship among female students in public and private universities. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies. 6* (1). 46-90.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1875

مقدمة:

تعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يمر فيها الطالب كونها جسر العبور للمستقبل وللحياة الوظيفية؛ ولذا فإن الاهتمام بالمتغيرات التي تؤثر على الحياة الجامعية يعتبر من المواضيع المهمة والحيوية في علم النفس.

وتعد الكفاءة الذاتية المدركة مؤشرا على سلامة العملية التعليمية فعندما يكون لدى الطلاب مستوى جيد من الكفاءة الذاتية المدركة، يكونون قادرين على التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية بثقة وفعالية (تاحوليت، 2021).

إن الكفاءة الذاتية تعزز القدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية والتوافق مع بيئة التعلم الجامعية، مما يسهم في تعزيز التوافق الجامعي والنجاح الأكاديمي. ومن ثم، يمكن القول إن الكفاءة الذاتية تعتبر وسيطا مهما في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي، حيث تساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي وتحقيق النجاح في البيئة الجامعية (Kord, 2018, 50).

حيث تلعب الكفاءة الذاتية المدركة دورا هاما في تنظيم العمليات الإدراكية والمعرفية، وقد تؤثر على أداء الأفراد في مجموعة متنوعة من السلوكيات والوظائف النفسية (supervia & Robers, 2021).

ونظرًا لأهمية الكفاءة الذاتية المدركة لطلبة الجامعة، فقد اهتم بها الكثير من الباحثين، فأجريت حولها دراسات عديدة منها: حلاوة (2023)، مشكور وعثمان (2023)، الكركي (2021)، جواد (2019)، الدبابي وآخرون (2019)، Moradi & Manavipour, (2018) ; Kord, (2018); Honicke & Broadbent (2016).

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تؤكد أهمية الكفاءة الذاتية وتأثير المعتقدات المعرفية على نجاح الطلاب في البيئة الجامعية، حيث أكدت نتائج دراسة Pajares (2003) أن الكفاءة الذاتية المدركة للطلاب تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق النجاح الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراسة Chemers (2001) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة للطلاب ترتبط بشكل إيجابي بأدائهم الأكاديمي وتكيفهم في السنة الأولى من الجامعة. وأشارت نتائج دراسة Pantu (2021) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة للطلاب تؤثر على تحقيقهم للنجاح وتساهم في تعزيز توافقهم الجامعي.

وتؤدي المعتقدات المعرفية دورًا هامًا في تحديد سلوك الفرد وأدائه في مختلف المجالات، بما في ذلك الأداء الأكاديمي، لذلك فإن فهم المعتقدات المعرفية للفرد يمكن أن يساعد في تحسين أدائه

وتحقيق النجاح في مختلف المجالات، حيث وجدت علاقة إيجابية ودالة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى الطلاب، ويعني ذلك أن الطلاب الذين يمتلكون معتقدات معرفية إيجابية وصحيحة حول الذات والعالم والآخرين والمهام والأهداف، يتمتعون بمستوى أعلى من التوافق الجامعي والتوافق مع بيئة الجامعة ومتطلباتها (الدسوقي وإسماعيل ،2021).

والمعتقدات المعرفية تعتبر القوام الأساسي لسلوك الطلاب، حيث تؤثر على توجهاتهم وتصرفاتهم الأكاديمية. ومن الجوانب الرئيسية للمعتقدات المعرفية الكفاءةُ الذاتيةُ المدركةُ، والتي تعكس قدرة الفرد على تقييم وتنظيم مهاراته وقدراته الأكاديمية (عبد الرحيم وبن دانية، 2023).

ويعتبر التوافق الجامعي مؤشرًا هامًا لنجاح الطلاب في البيئة الجامعية، ويتوقف بشكل كبير على اعتقاداتهم ومفاهيمهم المعرفية المتعلقة بالدراسة والتعلم (عبد اللا، 2012). بينما يعيق انخفاض مستوى التوافق الجامعي لدى الطلاب القيام بتأدية المهام المطلوبة خلال مسيرتهم الجامعية سواء ما يرتبط منها بالجوانب التعليمية أو ما يرتبط بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، مما يؤدي لضعف التحصيل الدراسي أو الانسحاب من الجامعة (الربدي، 2012، 432-431).

وعلى الرغم من أهمية الدور الوسيط للكفاءة الذاتية المدركة في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي، فإن هذا الدور لم يحظ بالدراسة الكافية، لذا يهدف هذا البحث إلى معرفة ما إذا كانت الكفاءة الذاتية المدركة تتوسط العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طالبات الجامعة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى الطلاب محورًا مهمًا في فهم تجربة الطلاب الأكاديمية. حيث تُظهر العديد من الأبحاث أن المعتقدات المعرفية تلعب دورًا حاسمًا في تحديد توجهات الطلاب نحو الدراسة وأدائهم الأكاديمي مثل (المدبولي وعبد المجيد، 2022؛ مراد وصابر، 2021؛ البنا وآخرون، 2020 ;Moradi & Manavipour ,2018).

وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(1) ما المعتقدات المعرفية السائدة لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم ؟

(2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية بين طالبات الجامعات الحكومية والخاصة؟

(3) ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم؟

(4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بين طالبات الجامعات الحكومية والخاصة؟

(5) ما مستوى التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم؟

(6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الجامعي بين طالبات الجامعات الحكومية والخاصة؟

(7) هل يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات الذاتية والفاعلية الذاتية على التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى التحقق من الأهداف الآتية:

(1) الكشف عن المعتقدات المعرفية السائدة ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى التوافق الجامعي والفروق بين طالبات الجامعات الحكومية والخاصة في هذه المتغيرات.

(2) التوصل لنموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة على التوافق الجامعي والتأكد من جودة هذا النموذج.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: وتتمثل في الآتي:

(1) أهمية المرحلة الجامعية التي تلعب دورًا حيويًا في تطوير الفرد وتجهيزه لمواجهة التحديات الشخصية والمهنية في المستقبل.

(2) قد تسهم هذه الدراسة في تناولها لمفاهيم حديثة نسبيًا في إثراء التراث السيكولوجي في هذا المجال حيث توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في الآتي:

(1) بناء مقياس الكفاءة الذاتية المدركة يلائم طلبة الجامعة في المجتمع السعودي.

(2) لفت انتباه القائمين على التعليم في الجامعات لأهمية الكفاءة الذاتية المدركة كعامل يتوسط العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الذاتية المدركة:

تُعرف الباحثتان الكفاءة الذاتية المدركة بأنها: اعتقاد الطالب بمستوى فاعلية قدراته الذاتية، وما تتضمنه من مقومات عقلية معرفية، واجتماعية، وانفعالية لمعالجة المشكلات وتحقيق الأهداف التعليمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق الإنجاز في ظل المحددات البيئية.

وتتكون الكفاءة الذاتية المدركة من ثلاثة أبعاد تتمثل في:

(1) الكفاءة الذاتية الأكاديمية: وتشير إلى معتقدات الطلاب حول قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية بنجاح.

(2) الكفاءة الذاتية الاجتماعية: وتشير إلى معتقدات الطلاب حول قدرتهم على التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وبناء علاقات اجتماعية جديدة .

(3) الكفاءة الذاتية الانفعالية: تشير إلى معتقدات الطلاب حول قدرتهم على معالجة انفعالاتهم، والتحكم فيها بشكل فعال.

وتعرّف إجرائيا بأنها درجة الطالبة في مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة الحالي.

المعتقدات المعرفية:

تتبنى الدراسة التعريف ذاته الذي تبناه مُعِدًّا مقياس المعتقدات المعرفية الجبوري وناصر (2016) وهو تعريف شومر Schommer (2004) الذي يرى أن المعتقدات المعرفية هي التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة، وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها وهي خمسة مكونات (سرعة اكتساب المعرفة، البنية المعرفية، تفسير وتعديل المعرفة، خصائص الطلبة الناجحين، إمكانية الوصول إلى الحقيقة).

وتعرّف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في هذه الدراسة.

التو افق الجامعي:

تبنت هذه الدراسة التعريف الذي تبناه مُعدًّا مقياس التوافق الجامعي وهما الوريكات والرقاد (2014) وهو تعريف الطحان الذي يرى أنه حالة من الاتزان النفسي تتجلى في تكامل شخصية الفرد والتخطيط لمستقبله وحل مشكلاته والتوافق مع الواقع والتمتع بقدر من الثبات الانفعالي الذي

يمكّن الفرد من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة والالتزام بقيم توجه سلوكه والإسهام في بناء المجتمع والشعور بالطمأنينة والرضا.

ويتكون من أربعة أبعاد كما ذكرها الروسان (2001) هي:

التوافق الشخصي: ويشير إلى نشاط يقوم به الفرد ويحقق له قدرًا من الرضا عن الذات والثقة بالنفس.

التوافق الأكاديمي: يشير إلى الوصول إلى حالة من الرضا النفسي عن أدائه الأكاديمي وإحساسه بحالة من التناغم في علاقاته مع أساتذته وزملاء الدراسة والبيئة الجامعية.

التوافق الاجتماعي: يشير إلى حالة التوافق بين الفرد والبيئة المحيطة به، وهي عملية ديناميكية مستمرة تهدف إلى تعديل سلوك الفرد بهدف إقامة علاقة ودية بينه وبين البيئة المحيطة به.

التوافق الانفعالي: وهو تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق في العلاقات العاطفية والتفاعل الإيجابي معها.

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التوافق الجامعي المستخدم في الدراسة الحالية.

طالبات الجامعة:

هن الطالبات اللاتي يلتحقن بالتعليم العالي في مؤسسات التعليم الجامعي، ويسعين للحصول على شهادات جامعية في مجالات مختلفة.

وتتضمن الدراسة مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: "طالبات الجامعات الحكومية" الطالبات اللاتي يلتحقن بالجامعات التي تتبع الحكومة وتتلقى منها تمويلها وإشرافها، وتتمثل في تلك الدراسة بجامعة القصيم.

المجموعة الثانية: "طالبات الجامعات الخاصة" الطالبات اللاتي يلتحقن بالجامعات الخاصة، وهي المؤسسات التعليمية التي تمتلكها وتديرها كيانات خاصة أو أفراد، وتتمثل هنا بكليات عنيزة الأهلية.

حدود الدراسة:

الموضوعية: الكفاءة الذاتية-المعتقدات المعرفية-التوافق الجامعي.

البشرية: طالبات جامعة القصيم وكليات عنيزة الأهلية.

الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول (1445هـ)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الكفاءة الذاتية المدركة:

تعني القدرة على أداء المهام المطلوبة لتحقيق الأهداف المحددة (Supervía & Robres, 2021)، ويمكن أيضًا فهمها كتصورات ذهنية وعقلية للفرد تتعلق بطبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها وتبريرها وثباتها (بحر، 2019).

وبحسب الصيرفي(2018) تشمل هذه التصورات الذهنية والعقلية للطالب جوانب مختلفة مثل طبيعة المعرفة، وسرعة اكتسابها، وكيفية تنظيمها، واسترجاعها عند الحاجة. وتُعتبر تصورًا لقدرة الفرد على تنفيذ مهمة محددة أو إنجاز نشاط معين، وفقًا لما ذكره باندورا (1989).

مما سبق يتضح أن الكفاءة الذاتية المدركة هي الاعتقاد الشخصي بالقدرة على أداء المهام بفعالية وتحقيق الأهداف المحددة.

نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية:

يعتقد باندورا أن الإنسان مجهز بعدد من القدرات الأساسية التي تحدد معنى أن تكون إنسانًا ومن بين هذه القدرات الأساسية:

(1) الكفاءة على الرمز: هذه الكفاءة تسمح للأفراد بتفهم واستخدام اللغة والرموز للتواصل ونقل المعرفة.

(2) التخطيط لاستراتيجيات بديلة (التفكير المدروس): يمكن للأفراد التفكير بشكل منهجي وإعداد خطط للتعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات.

(3) التعلم من خلال الخبرة غير المباشرة: الأفراد يمكنهم الاستفادة من تجارب الآخرين والمعرفة المتاحة لهم من خلال الثقافة والتاريخ.

(4) التنظيم الذاتي: الكفاءة في تنظيم أنشطتهم وأهدافهم الشخصية.

(5) التأمل الذاتي: الكفاءة على التفكير في تجاربهم واستكشاف معرفتهم والتفكير في معتقداتهم.

يعتبر التأمل الذاتي عنصرًا مهمًا في نظرية باندورا من خلال التأمل الذاتي، فيمكن للأفراد فهم تجاربهم الشخصية والتفكير في معتقداتهم وعاداتهم والتقييم الذاتي. هذا يمكن أن يؤدي إلى تغيير في تفكيرهم وسلوكهم وفقًا لما يتعلمون من هذه العمليات. وتشدد النظرية على العلاقة بين الأفراد وبيئتهم، وتعزز فهم المحددات المشتركة للسلوك البشري وهذا يتيح للمعلمين والمستشارين

والأخصائيين النفسيين توجيه التعليم والعلاج والمشورة بشكل أفضل من خلال تركيزهم على العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية التي يمكن أن تسهم في تحسين حياة الأفراد وزيادة رفاهيتهم (Schunk & Pajares, 2009)

أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة:

وفقًا لباندورا (1997) يمكن تصنيف معتقدات الكفاءة الذاتية إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:

(1) البعد الأول: يشير إلى مدى تقدير الشخص لمستوى صعوبة المهام.

(2) البعد الثاني: يرتبط بقوة المعتقدات في كفاءة الشخص، فإذا كانت هذه المعتقدات قوية، فإن الشخص يصعب عليه أن يتأثر بالفشل في تحقيق النتائج المرجوة.

(3) البعد الثالث: يشير إلى مدى تعميم معتقدات الكفاءة الذاتية، فإذا كانت معتقدات الشخص حول كفاءته تنطبق على مواقف محددة فقط، مثل النجاح في اختبار الرياضيات، فإنها تعتبر غير عامة.

هذه الأبعاد تساهم في فهم كيفية تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية على سلوك الفرد وأدائه في مجموعة متنوعة من المواقف. (Schwarzer& Warner, 2013, 142).

ثانيا: المعتقدات المعرفية:

يشير الأحبابي والصميدعي (2023، 655) إلى أنها تمثل تصورات ووجهات نظر الطالب حول طبيعة المعرفة وتشمل تقييمات إيجابية وسلبية للأفكار والأشياء والأفراد، وتستند إلى تجاربهم وتراكم خبراتهم لتشكيل اتجاهات معرفية واضحة بشأن عمليات التعلم والمعرفة.

ويلاحظ Ongowo (2022) أن المعتقدات المعرفية ترتبط بطبيعة العلم وكيفية اكتسابه وتطوره، وتتضمن أفكارًا حول الطرق المناسبة للتعلم والتفكير والتعامل مع المعلومات.

ويعرّف الدسوقي وإسماعيل (2020) المعتقدات المعرفية باعتبارها الأفكار والمعتقدات التي يحملها الفرد حول الذات والعالم والآخرين، وتؤثر هذه المعتقدات بشكل أساسي على نظام الإدراك الفردي وتتأثر به في مختلف المجالات، ويوضح Jena & Chakraborty (2018) أن المعتقدات المعرفية هي آراء الفرد حول عملية التعلم والتدريس، وتشمل اعتقادات في سهولة أو صعوبة اكتساب العلم واعتماده على الجهد أو القدرة، وتأثير الخبرة الشخصية أو السلطة الخارجية، ويضيف الصيرفي (2014، 110) أن المعتقدات المعرفية تُظهر تصورات الطالب العقلية حول طبيعة المعرفة وسرعة اكتسابها وكيفية تنظيمها واسترجاعها عند الحاجة.

استنادًا على ما سبق فإن المعتقدات المعرفية هي الأفكار والتصورات التي يحملها الأفراد حول طبيعة المعرفة وعمليات اكتسابها. ويعكس ذلك تقييمات إيجابية وسلبية للأفكار والأشياء والأفراد، وتستند إلى تراكم الخبرات، مما يؤدي إلى تشكيل اتجاهات معرفية واضحة بشأن عمليات التعلم والمعرفة، هذه المعتقدات تعتبر جزءًا أساسيًا من نظام الإدراك الفردي، وتلعب دورًا حيويًا في توجيه السلوك والأداء في مختلف المجالات.

أبعاد المعتقدات المعرفية:

المعتقدات المعرفية للفرد تتألف من عدة أبعاد، ويمكن تصنيفها إلى خمسة أبعاد رئيسية، وهي:

(1) ثبات المعرفة: وتشير إلى مدى اعتقاد الفرد بأن المعرفة ثابتة وغير قابلة للتغيير.

(2) مصدر المعرفة: وتشير إلى مصدر المعرفة، وهل تأتي من داخل الفرد أو من خارجه.

(3) بنية المعرفة: وتشير إلى كيفية تنظيم المعرفة وترتيبها في ذهن الفرد.

(4) عمق التعمق: ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد بأنه يمكنه فهم المعرفة بشكل أعمق وأفضل.

(5) ضبط الكفاءة: ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد بأنه يمكنه التحكم في قدراته ومهاراته وتحسينها (Ongowo,2022,289؛ الدسوقي& وإسماعيل، 2020، 14؛ البنا وآخرون، 2020، 38؛ Zhou& Tan, 2020, 3).

نظرية Schommer et.al, (2000)

يوضح الأحبابي والصميدعي (2023) هذه النظرية، من خلال استعراض دراسة (2000) Schommer et.al التي استهدفت التعرف على تطور المعتقدات المعرفية لدى الطلاب.

وتتبنى الباحثتان نظرية شومر Schommer التي تسعى لفهم تأثير المعتقدات المعرفية على تعلم الأفراد وتفاعلهم مع المعرفة. حيث تُشير تلك النظرية إلى وجود ثلاثة أنواع رئيسية من المعتقدات:

(1) المعرفة البسيطة: تشير إلى المعرفة السطحية والأساسية التي يكتسبها الأفراد عمومًا.

(2) اليقينية: تعبر عن المعرفة التي يعتبرها الفرد صحيحة وثابتة، ولكنها عرضة للتأثير والتغيير بناءً على الخبرات وعمليات التعلم.

(3) قدرة التعلم: تُشير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على التعلم واكتساب المعرفة الجديدة.

تُعد هذه المعتقدات محورية في تحديد كيفية تفاعل الأفراد مع المعرفة وكيفية استيعابهم للمفاهيم الجديدة.

ثالثًا: التو افق الجامعي:

مفهوم يشير إلى قدرة الطلاب على إشباع حاجاتهم ومتطلباتهم من خلال تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي والدراسي (مقران، 2018).

ويعرفه A'rem (2017) بأنه قدرة الطالب على العمل بجد على الدراسات الأكاديمية، والالتزام بالقوانين داخل جامعته، وإقامة علاقات جيدة مع الأساتذة والزملاء.

مما سبق يمكن تعريف التوافق الجامعي على أنه مفهوم يعبر عن مدى تناغم وتأقلم الطالب مع بيئة الجامعة والمجتمع المحيط بها. ويتضمن هذا التوافق الجوانب الاجتماعية، والأكاديمية، والثقافية، والنفسية. ويُعَدّ التوافق الجامعي عاملًا حيويًا يسهم في نجاح الطالب على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي في الجامعة.

أبعاد التو افق الجامعي:

وفقًا لعلي (2008)، يتم تلخيص أبعاد التوافق مع الحياة الجامعية في النقاط التالية:

1. التوافق الأكاديمي: يشير إلى قدرة الطالب على تحقيق الرضا النفسي من أدائه الأكاديمي والشعور بالتناغم في علاقاته مع الأساتذة والزملاء والبيئة الجامعية بشكل عام.

2. التوافق الاجتماعي: يشير إلى التوازن والتوافق بين الفرد والبيئة المحيطة به في الجامعة. ويعتبر هذا التوافق عملية ديناميكية تهدف إلى تعديل سلوك الفرد للتغلب على الصعوبات التي يواجهها في التفاعل مع البيئة المحيطة.

3. التوافق العاطفي: يشير إلى النشاطات التي يقوم بها الطالب الجامعي لتحقيق الرضا الذاتي والثقة بالنفس والقدرة على تحقيق احتياجاته ودوافعه دون التأثر بالبيئة المحيطة. ويهدف أيضًا إلى تحقيق أقصى قدر ممكن من التوافق في العلاقات العاطفية الإيجابية مع الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم.

4. الالتزام بتحقيق الأهداف: يشير إلى قدرة الطالب على تحقيق احتياجاته النفسية والاجتماعية والدراسية وتحقيق النجاح في الأهداف التي وضعها عند الانضمام إلى الجامعة من خلال التفاعل مع الأساتذة والزملاء والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية وتحقيق التفوق الدراسي.

هذه الأبعاد تساعد الطلاب على التوافق، والتوافق مع بيئة الحياة الجامعية، وتعزز تجربتهم الأكاديمية والاجتماعية بشكل عام.

نظريات التو افق:

اهتم عدد من علماء النفس بوضع نظريات تمثل مجموعة من الاستنتاجات والتفسيرات حول شخصية الإنسان، ووحدة جوانب حياته وتكاملها ، والعوامل المؤثرة على توافقها، من بينها نظرية التحليل النفسي التي ركزت في تصورها لتوافق الفرد على إمكانية وقدرة الفرد على خفض التوتر والألم وإشباع الحاجات وإلا سيكون الفرد سيئ التوافق (الشنداوي، 1999)، في حين عدت النظرية السلوكية أنماط التوافق وسوء التوافق أنماطا سلوكية متعلمة ومكتسبة من خلال ما يتعرض له الفرد من خبرات حياتية (كفافي ، 1997).

كما ترى النظرية الإنسانية أن هناك سمات تميز الإنسان عن الحيوان كالحرية والإبداع، وأن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يلجؤون للتعبير عن بعض الجوانب المقلقة على نحو لا يتسق مع مفهوم الذات لديهم (وافي، 2006)، في حين يرى أصحاب التوجه المعرفي التوافق في ضوء عدة نماذج منها : إدراك الفرد وتقييمه للمواقف الحقيقية حيث يتم تقييم الفرد للأحداث المسببة للضغط النفسي على أنها مرهقة وتفوق قدراته، وتعرضه للخطر في إطار علاقته بالبيئة وتقييمه المعرفي للضغط يتولد عنه -نتيجة لذلك- استجابات مختلفة انفعالية وفسيولوجية تجاه الحدث الضاغط (حسين وعبد العظيم ،2006).

من خلال ما تقدم نجد أن كل نظرية من النظريات السابقة حاولت تفسير عدم قدرة الفرد على تحقيق التوافق من جانب خاص ، ووفقًا للأساس الذي اعتمدت عليه في بناء فكرتها ، حيث ركزت كل نظرية على جانب من جوانب حياة الإنسان وربطت بينه وبين سوء التوافق ، والاعتماد على واحدة من هذه النظريات لا يعد كافيا لمعرفة الأسباب وراء سوء توافق الفرد ، لأنه من غير المعقول فصل جوانب حياة الإنسان عن بعضها البعض.

الدراسات السابقة:

الكفاءة الذاتية والمعتقدات المعرفية:

سعت دراسة(2018) Sevari إلى فحص تأثير المعتقدات المعرفية وتصورات التعلم على الأداء الأكاديمي من خلال دراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية. تم اختيار (210) طلبة وطالبات في جامعة بيام نور أهواز، وأظهرت نتائجها أن المعتقدات المعرفية لديها تأثيرات إيجابية على الأداء الأكاديمي

والكفاءة الذاتية الأكاديمية ولم تظهر أي علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة الصيرفي (2018) إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي لدى عينة من (200) طالب وطالبة من جامعة ذي قار وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من المعتقدات المعرفية.

في حين هدفت دراسة Canpolat (2019) إلى فحص أساليب التعلم اللفظية والبصرية لطلاب كلية التربية الرياضية، مع التركيز على المعتقدات المعرفية وتأثير مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. شارك في الدراسة (434) طالبًا، وأظهرت نتائجها أن طلاب المجموعة ذوو "الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة" حصلوا على متوسط أقل في أسلوب التعلم اللفظي مقارنة بالمجموعات الأخرى. كما وجدت التحليلات أن المعتقدات المعرفية في مجموعة "الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية" كانت لديها متوسطات أعلى، خاصة فيما يتعلق بالاعتقاد بأن التعلم يعتمد على الجهد، مقارنة بالمجموعات الأخرى.

واهتمت دراسة الأحبابي والصميدعي (2023) بالتعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة، وكانت العينة من (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة تكريت، وأوضحت النتائج وجود مستوى عال من المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

الكفاءة الذاتية والتو افق الجامعي:

أجرت الرشيد (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية والصلابة النفسية وإدارة الذات لدى طالبات الجامعة. بلغ عدد الطالبات في عينة الدراسة (80) طالبة من كلية الآداب والعلوم في جامعة القصيم، وكشفت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين التوافق مع الحياة الجامعية وإدارة الذات.

وهدفت دراسة Abood, et.al (2020) إلى اكتشاف العلاقة بين سمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي بين طلاب جامعة الهاشمية في ضوء الجنس والتخصص. شملت العينة المتعمدة 564 طالبًا تحت الدراسة، (258) ذكرًا و (306) إناث، وأظهرت النتائج اختلافات ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المشاركين المرتبطة بالكفاءة الذاتية والتوافق الأكاديمي لصالح الإناث والتخصصات العلمية. كما أظهرت أن صفات الحرص، والانفتاح على التجارب، والانبساط، والعصبية هي الأكثر شيوعًا بين طلاب

الجامعة، مع وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الانبساط، والانفتاح على التجارب، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي، وعلاقة سلبية بين العصبية، والحرص، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي.

وسعت دراسة عدوي والشربيني (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الازدهار النفسي وتقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية بين طلاب جامعة قطر. شملت العينة (329) طالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الازدهار النفسي وتقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية. كما كشفت الدراسة عن فروق تعزى للجنس والحالة الاجتماعية، حيث كانت المستويات الأعلى للذكور والمتزوجين. وفي الختام أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمدى التوافق مع الحياة الجامعية من خلال الازدهار النفسي وتقدير الذات.

تعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء استقراء وتحليل الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

(1) عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحثتين - اهتمت بالدور الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة.

(2) من حيث العينات حاولت الدراسة الحالية قدر الإمكان استقراء الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة اتساقًا مع عينة الدراسة الحالية.

(3) أما من حيث النتائج فيما يتعلق بالعلاقة بين الكفاءة الذاتية والمعتقدات المعرفية، أوضحت نتائج دراسة Canpolat(2019) أن المعتقدات المعرفية في مجموعة "الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية" كانت لديها متوسطات أعلى. بينما أظهرت نتائج دراسة Sevari (2018) أن المعتقدات المعرفية لديها تأثيرات إيجابية على الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وفيما يتعلق بمستوى المعتقدات المعرفية أظهرت دراسة كل من الأحبابي والصميدعي (2023) ودراسة الصيرفي (2018) أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عال من المعتقدات المعرفية.

وفيما يتعلق بنتائج العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الجامعي أوضحت نتائج دراسة الرشيد (2105) وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين التوافق مع الحياة الجامعية وإدارة الذات. وأظهرت نتائج دراسة Abood, et al. (2020) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الانبساط، والانفتاح على التجارب، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي، وعلاقة سلبية

بين العصبية، والحرص، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتوافق الأكاديمي. وأشارت نتائج دراسة عدوي والشربيني(2021) إلى إمكانية التنبؤ بمدى التوافق مع الحياة الجامعية من خلال الازدهار النفسي وتقدير الذات.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستوى الأول والثاني جامعة القصيم و كليات عنيزة الأهلية، وقد بلغ حجم المجتمع (850) بواقع (450) طالبة من جامعة القصيم و (400) طالبة من كليات عنيزة الأهلية.

العينة الاستطلاعية: تم تطبيق المقاييس على عينة عشوائية تكونت من (140) بواقع (70) طالبة من جامعة القصيم و(70) طالبة من كليات عنيزة الأهلية.

عينة الدراسة الأساسية: عينة عشوائية متاحة، بلغ عددها (412) بواقع (206) طالبات من جامعة القصيم و (206) طالبات من كليات عنيزة الأهلية.

أدوات الدراسة:

(1) مقياس الكفاءة الذاتية المدركة إعداد الباحثتين :

هدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة، وقد تم إعداد المقياس على النحو التالي:

إعداد الصورة الأولية للمقياس:

قامت الباحثتان بإجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة، ومن خلال هذه الدراسات استطاعت الباحثتان الوصول إلى عدد من الاختبارات والمقاييس التي تستخدم في قياس الكفاءة الذاتية المدركة، مثل عويضة (2023)؛ Greco, et.al. (2022)؛ سالم والليثي (2022)، إبراهيم (2021)، قاسم (2020)، السعيد (2019)؛ Goulão; (2014); Luszczynska, et.al. (2005)؛ وقد تبين من خلال مراجعة وفحص تلك المقاييس عدم وجود مقياس يلائم عينة الدراسة في المجتمع السعودي ،ثم قامت الباحثتان بتحديد أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وعدد العبارات الدالة عليها كما يتضح من الجدول رقم (1):

جدول (1):

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة، وعدد العبارات الدالة على كل بعد.

م	الأبعاد	عدد العبارات
1	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	15
2	الكفاءة الذاتية الاجتماعية	15
3	الكفاءة الذاتية الانفعالية	15
مجموع عدد العبارات		45

وقد راعت الباحثتان أن تكون العبارات محددة وواضحة، وتتراوح الاستجابة بين (دائما- غالبا- أحيانا-نادرا- أبدا)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من (5: 1) على البدائل الخمسة بالترتيب، وبذلك تكونت الصورة المبدئية للمقياس من (45) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(1) الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عدد (10) من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل عبارات المقياس.

(2) صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون كما يلي:

جدول (2):

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بالدرجة الكلية للبعد

الكفاءة الذاتية الأكاديمية		الكفاءة الذاتية الاجتماعية		الكفاءة الذاتية الانفعالية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	***0.608	16	**0.603	31	**0.687**
2	**0.536	17	**0.719	32	**0.576**
3	**0.555	18	**0.504	33	**0.700**
4	**0.582	19	**0.261	34	**0.557**
5	**0.729	20	**0.738	35	**0.622**
6	**0.624	21	**0.683	36	**0.785**
7	**0.730	22	**0.664	37	**0.598**

الكفاءة الذاتية الأكاديمية		الكفاءة الذاتية الاجتماعية		الكفاءة الذاتية الانفعالية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
8	**0.745	23	**0.594	38	**0.798**
9	**0.662	24	**0.671	39	**0.762**
10	**0.628	25	**0.307	40	**0.798**
11	**0.664	26	**0.641	41	**0.795**
12	**0.612	27	**0.679	42	**0.750**
13	**0.742	28	**0.592	43	**0.665**
14	**0.703	29	**0.677	44	**0.691**
15	**0.355**	**30**	**0.744**	**45**	**0.818**

يلاحظ من الجدول السابق(2) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها الداخلي.

جدول (3):

معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بعضها ببعض وعلاقة الأبعاد بالمقياس ككل

الأبعاد	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	الكفاءة الذاتية الاجتماعية	الكفاءة الذاتية الانفعالية	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	-	**0.571	**0.680	**0.851
الكفاءة الذاتية الاجتماعية		-	**0.628	**0.850
الكفاءة الذاتية الانفعالية			-	**0.897
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة				-

يلاحظ من الجدول السابق (3) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً مما يدل على صدق البناء ، وأنها ترتبط مع بعضها البعض وبالمقياس ككل.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا ماكدونالد، كما يتضح من الجدول (4).

جدول (4):

معاملات ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا

الأبعاد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	أوميغا
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	15	0.892	0.895
الكفاءة الذاتية الاجتماعية	15	0.880	0.891
الكفاءة الذاتية الانفعالية	15	0.927	0.931
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	45	0.950	0.952

يلاحظ من الجدول السابق (4) أن قيمة معامل الثبات الكلي لألفاكرونباخ بلغت (0.950)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الدراسة ما بين (0.880 إلى 0.927) مما يدل على أن ثبات أبعاد الدِّراسة مرتفع، ومن ثم صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

كما أكد معامل ثبات أوميغا ماكدونالد أن ثبات أداة الدِّراسة مرتفع، حيث بلغت قيمة الثبات (0.952)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات أوميغا ماكدونالد لجميع أبعاد الدراسة ما بين (0.891 إلى 0.931) مما يدل على أن ثبات أبعاد الدِّراسة مرتفع، ومن ثم صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

(2)مقياس التوافق الجامعي: إعداد الوريكات والرقاد (2014):

قام معد مقياس التوافق الجامعي بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.31- 0.77)، ومع المجال بين (0.48- 0.84) وجميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا. كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ. وقد كانت قيم معامل ثبات المقياس تتراوح بين (0.79- 0.95) وهي قيم مقبولة.

التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية:

(1) صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (5):

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس التوافق الجامعي بالدرجة الكلية للبعد

الشخصي		الأكاديمي		الاجتماعي		الانفعالي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.703	9	**0.818	17	**0.656	27	**0.813**
2	**0.821	10	**0.796	18	**0.793	28	**0.756**
3	**0.722	11	**0.613	19	**0.650	29	**0.820**
4	**0.721	12	**0.651	20	**0.788	30	**0.769**
5	**0.774	13	**0.835	21	**0.455	31	**0.861**
6	**0.742	14	**0.622	22	**0.651	32	**0.780**
7	**0.778	15	**0.742	23	**0.662	33	**0.846**
8	**0.712	16	**0.786	24	**0.767	34	**0.817**
				25	**0.747	35	**0.708**
				26	**0.758**		

يلاحظ من الجدول السابق (5)، أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً مما يدل على صدق اتساقها، وكذلك قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة العبارات بأبعاد المقياس(الشخصي-الأكاديمي-الاجتماعي-الانفعالي).

جدول (6):

معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بعضها ببعض وعلاقة الأبعاد بالمقياس ككل

الأبعاد	الشخصي	الأكاديمي	الاجتماعي	الانفعالي	مقياس التو افق الجامعي
تو افق شخصي	-	**0.758	**0.797	**0.813	**0.923
تو افق أكاديمي		-	**0.776	**0.704	**0.890
تو افق اجتماعي			-	**0.767	**0.912
تو افق انفعالي				-	**0.911
مقياس التو افق الجامعي					-

(** دال عند مستوى 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول السابق (6) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على صدق اتساقها، وأنها ترتبط مع بعضها البعض وبالمقياس ككل.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات عن طريق معادلة ألفا كرو نباخ ومعامل أوميغا ماكدونالد، كما يتضح من الجدول أدناه:

جدول (7):

معاملات ثبات ألفا كرو نباخ وأوميغا

الأبعاد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	أوميغا
الشخصي	8	0.883	0.883
الأكاديمي	8	0.874	0.888
الاجتماعي	10	0.878	0.886
الانفعالي	9	0.928	0.930
التو افق الجامعي	35	0.964	0.966

يلاحظ من الجدول السابق (7) أن قيمة معامل الثبات الكلي لألفاكرونباخ بلغت (0.964)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الدراسة ما بين (0.874 إلى 0.928) مما يدل على أن ثبات أبعاد الدِّراسة مرتفع، ومن ثم صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

كما أكد معامل ثبات أوميغا ماكدونالد أن ثبات أداة الدِّراسة مرتفع، حيث بلغت قيمة الثبات (0.966)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات أوميغا ماكدونالد لجميع أبعاد الدراسة ما بين (0.883 إلى 0.930) مما يدل على أن ثبات أبعاد الدِّراسة مرتفع، ومن ثم صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

(3) مقياس المعتقدات المعرفية إعداد: الجبوري وناصر (2016):

قام معدا المقياس بالتحقق من صدق المقياس؛ عن طريق الصدق الظاهري، كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ. وقد كانت قيمة معامل ثبات المقياس(0.83)، وهي قيمة مقبولة.

التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية:

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثتان بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (8):

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس المعتقدات المعرفية بالدرجة الكلية للبعد

سرعة اكتساب المعرفة		البنية المعرفية		تفسيروتعديل المعرفة		خصائص الطلبة الناجحين		إمكانية الوصول للحقيقة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.439	2	**0.392	3	**0.447	9	**0.801	13	**0.758**
6	**0.495	5	**0.541	4	**0.531	14	**0.672	20	**0.670**
7	**0.298	10	**0.625	19	**0.593	16	**0.667	25	**0.653**
8	**0.528	12	**0.526	22	**0.630	18	**0.656		
11	**0.221	15	**0.292	24	**0.616	30	**0.393		
29	**0.236	17	**0.392	27	**0.388				
31	**0.294	21	**0.272	32	**0.555				
		23	**0.471	33	**0.694				
		26		34	**0.598				
		28	**0.543	36	**0.430				
		35	**0.510**	**37**	**0.820**				

(** دال عند مستوى 0.01 فأقل)

يلاحظ من الجدول السابق (8) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها.

جدول (9):

معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بعضها ببعض وعلاقة الأبعاد بالمقياس ككل.

الأبعاد	سرعة اكتساب المعرفة	البنية المعرفية	تفسير وتعديل المعرفة	خصائص الطلبة الناجحين	إمكانية الوصول للحقيقة	مقياس لمعتقدات المعرفية
سرعة اكتساب المعرفة	-	**0.332	**0.375	**0.782	**0.673	**0.284
البنية المعرفية		-	**0.447	**0.498	**0.265	**0.572
تفسيروتعديل المعرفة			-	**0.447	**0.561	**0.790
خصائص الطلبة الناجحين				-	**0.399	**0.661

الأبعاد	سرعة اكتساب المعرفة	البنية المعرفية	تفسير وتعديل المعرفة	خصائص الطلبة الناجحين	إمكانية الوصول للحقيقة	مقياس لمعتقدات المعرفية
إمكانية الوصول للحقيقة					-	**0.808
مقياس المعتقدات المعرفية						-

يلاحظ من الجدول السابق (9) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً مما يدل على صدق اتساقها، وأنها ترتبط مع بعضها البعض وبالمقياس ككل.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا ماكدونالد، كما يتضح من الجدول (10).

جدول (10):

معاملات ثبات ألفا كرو نباخ وأوميغا

الأبعاد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	أوميغا
سرعة اكتساب المعرفة	7	0.742	0.751
البنية المعرفية	11	0.771	0.763
تفسيروتعديل المعرفة	11	0.778	0.782
خصائص الطلبة الناجحين	5	0.721	0.729
إمكانية الوصول للحقيقة	3	0.751	0.752
مقياس المعتقدات المعرفية	37	0.926	0.925

يلاحظ من الجدول السابق (10) أن قيمة معامل الثبات الكلي لألفاكرونباخ بلغت (0.926)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الدراسة ما بين (0.721 إلى 0.778) مما يدل على أن ثبات أبعاد الدِّراسة مرتفع، ومن ثم صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

كما أكد معامل ثبات أوميغا ماكدونالد أن ثبات أداة الدِّراسة مرتفع، حيث بلغت قيمة الثبات (0.925)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات أوميغا ماكدونالد لجميع أبعاد الدراسة ما بين (0.729

إلى 0.782) مما يدل على أن ثبات أبعاد الدِّراسة مرتفع، ومن ثم صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

جدول (11):

تصحيح مقاييس الدراسة

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة			
الأبعاد	العبارات	موجب	سلبي
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	15-1	جميع العبارات موجبة	لا يوجد
الكفاءة الذاتية الاجتماعية	30-16		
الكفاءة الذاتية الانفعالية	45 -31		
مقياس التو افق الجامعي			
تو افق شخصي	8 – 1	جميع الفقرات موجبة	لا يوجد
تو افق أكاديمي	16 – 9		
تو افق اجتماعي	26 – 17		
تو افق انفعالي	35 -27		
المعتقدات المعرفية			
الأبعاد	عدد العبارات بالبعد	الفقرات بكل بعد	الفقرات السالبة
سرعة اكتساب المعرفة	7 عبارات لأن 6، 37 نفس العبارة	1، 6، 7، 8، 11، 29، 31	6، 11، 31
البنية المعرفية	11	2، 5، 10، 12، 15، 17، 21، 23، 26، 28، 35	10، 15، 21
تفسيروتعديل المعرفة	11	3، 4، 19، 22، 24، 27، 32، 33، 34، 36، 37	27، 37
خصائص الطلبة الناجحين	5	9، 14، 16، 18، 30	9
إمكانية الوصول للحقيقة	3	13، 20، 25	

عرض النتائج ومناقشتها:

(1) ما المعتقدات المعرفية السائدة لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الجامعات الحكومية والخاصة كما يلي:

جدول(12):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على المعتقدات المعرفية السائدة لدى الجامعة الحكومية.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
سرعة اكتساب المعرفة	3.31	0.352	4
البنية المعرفية	3.77	0.388	2
تفسيروتعديل المعرفة	3.64	0.411	3
خصائص الطلبة الناجحين	3.15	0.608	5
إمكانية الوصول للحقيقة	3.91	0.796	1
مقياس المعتقدات المعرفية	3.56	0.322	

يتضح من الجدول السابق (12) أن المعتقدات المعرفية السائدة لدى طالبات الجامعات الحكومية بمنطقة القصيم، تتمثل في إمكانية الوصول للحقيقة بالمرتبة الأولى يليه معتقد البنية المعرفية بالمرتبة الثانية ثم تفسير وتعديل المعرفة بالمرتبة الثالثة وجاءت سرعة اكتساب المعرفة بالمرتبة الرابعة وفي المرتبة الخامسة جاءت خصائص الطلبة الناجحين.

تتفق النتيجة الحالية مع دراسة كل من الصيرفي (2018) والأحبابي والصميدعي (2023) التي أكدت وجود مستوى عالٍ من المعتقدات المعرفية بين طلاب الجامعة.

جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على المعتقدات المعرفية السائدة لدى طالبات الجامعة الخاصة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
سرعة اكتساب المعرفة	3.44	0.474	4
البنية المعرفية	3.89	0.361	2
تفسيروتعديل المعرفة	3.72	0.424	3
خصائص الطلبة الناجحين	3.30	0.630	5
إمكانية الوصول للحقيقة	4.09	0.809	1
مقياس المعتقدات المعرفية	3.69	0.319	

يتضح من الجدول السابق (13) أن المعتقدات المعرفية السائدة لدى طالبات الجامعة الخاصة تتمثل في إمكانية الوصول للحقيقة بالمرتبة الأولى يليه معتقد البنية المعرفية بالمرتبة الثانية

ثم تفسير وتعديل المعرفة بالمرتبة الثالثة وجاءت سرعة اكتساب المعرفة بالمرتبة الرابعة وفي المرتبة الخامسة جاءت خصائص الطلبة الناجحين.

مما يشير إلى تماثل طالبات الجامعات الحكومية والخاصة في ترتيب المعتقدات المعرفية مما يعني أن هذه المعتقدات تحتل نفس الأهمية عند طالبات الجامعة بغض النظر عن نوع التعليم، وقد يرجع ذلك إلى أن الخلفية الثقافية والتعليمية واحدة للطالبات بما أنهن في نفس المنطقة.

(2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية بين طالبات الجامعات الحكومية والخاصة؟

جدول (14):

اختبار "ت" للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على المعتقدات المعرفية السائدة طبقاً لاختلاف متغير التعليم

الأبعاد	التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر (إيتا تربيع)
سرعة اكتساب المعرفة	حكومي	206	3.31	0.352	3.018-	**0.003	**0.022**
	خاص	206	3.44	0.474			
البنية المعرفية	حكومي	206	3.77	0.388	3.073-	**0.002	**0.023**
	خاص	206	3.89	0.361			
تفسير وتعديل المعرفة	حكومي	206	3.64	0.411	2.082-	*0.038	**0.010**
	خاص	206	3.72	0.424			
خصائص الطلبة الناجحين	حكومي	206	3.15	0.608	2.483-	*0.013	**0.015**
	خاص	206	3.30	0.630			
إمكانية الوصول للحقيقة	حكومي	206	3.91	0.796	2.313-	*0.021	**0.013**
	خاص	206	4.09	0.809			
مقياس المعتقدات المعرفية	حكومي	206	3.56	0.322	4.164-	**0.000	**0.041**
	خاص	**206**	**3.69**	**0.319**			

يتضح من الجدول السابق (14) وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0.01) في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (سرعة اكتساب المعرفة والبنية المعرفية، والمقياس ككل) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (تفسير وتعديل المعرفة، خصائص الطلبة الناجحين، إمكانية الوصول للحقيقة) باختلاف متغير التعليم لصالح الطالبات بالجامعات الخاصة.

هذه النتائج قد تشير إلى أن هناك تأثيرًا إيجابيًا على المعتقدات المعرفية لدى طالبات الجامعات الخاصة وقد يكون مرتبطًا بالبيئة، وقد يرجع ذلك للأساليب التعليمية المختلفة أو الاهتمام الفردي الأكبر المقدم في الجامعات الخاصة.

(3) ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم؟.

تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الجامعة الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم .

جدول (15):

الإحصاءات الوصفية واختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الجامعة الحكومية

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثقة 95%		المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى				
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	206	4.11	0.501	1.04	1.18	3	1.107	31.702	**0.000
الكفاءة الذاتية الاجتماعية	206	4.04	0.572	0.96	1.12	3	1.040	26.108	**0.000
الكفاءة الذاتية الانفعالية	206	4.14	0.631	1.05	1.23	3	1.140	25.941	**0.000
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	206	4.10	0.466	1.03	1.16	3	1.096	33.757	**0.000

** مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

يتضح من الجدول السابق (15) أن المتوسط الحسابي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم يساوي (4.10) وأن فترة الثقة وصلت إلى 95% أي أن القيمة الحقيقية للفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة لمفردات عينة الدراسة تقع دخل النطاق (1.03 – 1.16)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي في (الكفاءة الذاتية المدركة)، وكانت الفروق لصالح متوسط العينة حيث كان المتوسط الحسابي الذي تحصلت عليه عينة الدراسة أكبر

من المتوسط الفرضي مما يبين أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم مرتفع.

جدول (16):

الإحصاءات الوصفية واختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعة الخاصة.

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثقة 95%		المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى				
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	206	4.29	0.486	1.22	1.36	3	1.290	38.08	**0.000
الكفاءة الذاتية الاجتماعية	206	4.29	0.550	1.21	1.36	3	1.286	33.541	**0.000
الكفاءة الذاتية الانفعالية	206	4.30	0.609	1.22	1.39	3	1.304	30.722	**0.000
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	**206**	**4.29**	**0.478**	**1.23**	**1.36**	**3**	**1.293**	**38.815**	**0.000**

يتضح من الجدول السابق (16) أن المتوسط الحسابي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الجامعات الخاصة بمنطقة القصيم يساوي (4.29) وأن فترة الثقة وصلت إلى 95% أي أن القيمة الحقيقية للفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة لمفردات عينة الدراسة تقع دخل النطاق (1.23 – 1.36)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي في (الكفاءة الذاتية المدركة)، وكانت الفروق لصالح متوسط العينة حيث كان المتوسط الحسابي الذي تحصلت عليه عينة الدراسة أكبر من المتوسط الفرضي مما يبين أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الجامعات الخاصة بمنطقة القصيم مرتفع.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى العينة بأنه قد يكون ناتجًا عن العديد من العوامل منها: جودة البرامج التعليمية، والدعم الأكاديمي والاجتماعي الذي يتلقاه الطلاب في الجامعات الخاصة، كل هذا قد يعكس أيضًا التزام الطلاب والجامعات بتطوير وتحسين مهارات الكفاءة الذاتية المدركة.

(4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة بين طالبات الجامعات الحكومية والخاصة؟

جدول (17):

اختبار "ت" للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الكفاءة الذاتية المدركة طبقاً لاختلاف متغير التعليم

الأبعاد	التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر (إيتا تربيع)
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	حكومي	206	4.11	0.501	3.766-	**0.000	**0.033**
	خاص	206	4.29	0.486			
الكفاءة الذاتية الاجتماعية	حكومي	206	4.04	0.572	4.460-	**0.000	**0.046**
	خاص	206	4.29	0.550			
الكفاءة الذاتية الانفعالية	حكومي	206	4.14	0.631	2.680-	**0.008	**0.017**
	خاص	206	4.30	0.609			
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	حكومي	206	4.10	0.466	4.253-	**0.000	**0.042**
	خاص	**206**	**4.29**	**0.478**			

يتضح من الجدول السابق (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الكفاءة الذاتية الاجتماعية، الكفاءة الذاتية الانفعالية) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة باختلاف متغير التعليم، لصالح الطالبات بالجامعات الخاصة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للطالبات بالجامعات الخاصة بأن هذه الجامعات قد تقدم بيئة تعليمية تعزز تطوير الكفاءات الشخصية والاجتماعية للطالبات.

(5) ما مستوى التو افق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم ؟

تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة مستوى التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم .

جدول(18):

الإحصاءات الوصفية واختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثقة 95%		المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى				
تو افق شخصي	206	4.27	0.567	1.19	1.35	3	1.268	32.083	**0.000**
تو افق أكاديمي	206	4.01	0.638	0.93	1.10	3	1.014	22.819	**0.000**
تو افق اجتماعي	206	4.17	0.577	1.09	1.25	3	1.168	29.049	**0.000**
تو افق انفعالي	206	3.93	0.715	0.73	0.93	3	0.833	16.723	**0.000**
مقياس التو افق الجامعي	**206**	**4.07**	**0.553**	**0.99**	**1.15**	**3**	**1.071**	**27.792**	**0.000**

يتضح من الجدول السابق(18) أن المتوسط الحسابي لمقياس التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم يساوي (4.07) وأن فترة الثقة وصلت إلى 95% أي أن القيمة الحقيقية للفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة لمفردات عينة الدراسة تقع دخل النطاق (0.13 – 1.15)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي في (التوافق الجامعي)، وكانت الفروق لصالح متوسط العينة حيث كان المتوسط الحسابي الذي تحصلت عليه عينة الدراسة أكبر من المتوسط الفرضي مما يبين أن مستوى التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية بمنطقة القصيم مرتفع.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الربدي (2102) التي كشفت عن أن التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم إيجابي بأبعاده الأربعة وبنسبة بلغت (71.69) حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد الالتزام بتحقيق الأهداف ، ثم التوافق الشخصي العاطفي ، يليه التوافق الاجتماعي، وأخيرًا التوافق الأكاديمي .

جدول (19):

الإحصاءات الوصفية واختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الخاصة

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فترة الثقة 95%		المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
				الحد الأدنى	الحد الأعلى				
تو افق شخصي	206	4.44	0.578	1.36	1.52	3	1.441	35.769	**0.000**
تو افق أكاديمي	206	4.39	0.554	1.32	1.47	3	1.393	36.078	**0.000**
تو افق اجتماعي	206	4.38	0.520	1.31	1.45	3	1.383	38.203	**0.000**
تو افق انفعالي	206	3.98	0.712	0.88	1.08	3	0.983	19.818	**0.000**
مقياس التو افق الجامعي	**206**	**4.30**	**0.518**	**1.23**	**1.37**	**3**	**1.300**	**36.042**	**0.000**

يتضح من الجدول السابق (19) أن المتوسط الحسابي لمقياس التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الخاصة بمنطقة القصيم يساوي (4.30) وأن فترة الثقة وصلت إلى 95% أي أن القيمة الحقيقية للفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة لمفردات عينة الدراسة تقع دخل النطاق (1.23 – 1.37)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي في (التوافق الجامعي)، وكانت الفروق لصالح متوسط العينة حيث كان المتوسط الحسابي الذي تحصلت عليه عينة الدراسة أكبر من المتوسط الفرضي مما يبين أن مستوى التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الخاصة بمنطقة القصيم مرتفع.

(6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التو افق الجامعي بين طالبات الجامعات الحكومية والخاصة؟

جدول (20):

نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على التوافق الجامعي طبقاً لاختلاف متغير التعليم.

الأبعاد	التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر (إيتا تربيع)
تو افق شخصي	حكومي	206	4.27	0.567	3.075-	**0.002	**0.023**
	خاص	206	4.44	0.578			
تو افق أكاديمي	حكومي	206	4.01	0.638	6.433-	**0.000	**0.092**
	خاص	206	4.39	0.554			
تو افق اجتماعي	حكومي	206	4.17	0.577	3.983-	**0.000	**0.037**
	خاص	206	4.38	0.520			
تو افق انفعالي	حكومي	206	3.83	0.715	2.134-	*0.033	**0.011**
	خاص	206	3.98	0.712			
مقياس التو افق الجامعي	حكومي	206	4.07	0.553	4.347-	**0.000	**0.044**
	خاص	**206**	**4.30**	**0.518**			

يتضح من الجدول السابق (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (التوافق الانفعالي) باختلاف متغير التعليم، لصالح الطالبات بالجامعات الخاصة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد (التوافق الشخصي، التوافق الأكاديمي، التوافق الاجتماعي) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس التوافق الجامعي باختلاف متغير التعليم، لصالح الطالبات بالجامعات الخاصة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات في الجامعات الخاصة غالبا ما يلتحقن بالتخصصات التي يرغبن بها مما يتيح لهن توافقا أكاديميا أكبر، وذلك يؤثر على التوافق الشخصي والاجتماعي والانفعالي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بخيت والملك (2019) التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعات الحكومية وغير الحكومية بولاية الخرطوم تبعا لنوع الكلية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تقدير الذات لدى طلاب الجامعات بولاية الخرطوم تعزى لمتغير نوع الجامعة لصالح الجامعات غير الحكومية.

(7) هل يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات الذاتية والفاعلية الذاتية على التو افق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم؟

لاختبار الفرضية تم استخدام برنامج AMOS، وذلك للتحقق من وجود الأثر المباشر وغير المباشر للمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية على التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة.

أولاً: اختبار جودة النموذج:

جدول (21):

ملخص جودة النموذج

المتغير	Chi^2	GFI	RMSEA	Sig
التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات الذاتية والفاعلية الذاتية على التوافق الجامعي	751.39	0.539	0.71	**0.000**

RMSEA: Root Mean Square error of Approximately الجذر التربيعي لمتوسطات الخطاء التقريبي

GFI: Goodness of Fit Index مؤشر مطابقة حسن جودة النموذج

يلاحظ من الجدول السابق (21) ما يلي:

(1) قيمة مربع كاي chi^2=751.39 وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي 0.01 مما يؤكد جودة النموذج.

(2) نجد أن قيمة مؤشر حسن المطابقة بلغت = (0.539) (وهي قيمة اقتربت من قيمة الواحد الصحيح (الملاءمة التامة) مما يفسر تطابقا أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

(3) قيمة الجذر التربيعي لمتوسطات الخطأ التقريبي RMSEA= 0.71 صغيرة مما يعني أن التحليل العاملي التوكيدي للنموذج والمتغيرات مماثلة لنموذج الدراسة (أي أن كافة المتغيرات المستقلة، والمتغيرات الوسيطة لها تأثير على المتغير التابع).

ثانياً: اختبار التأثير المباشر لمسارات النموذج:

جدول (22) :

نتائج اختبار دلالة تحليل التأثير المباشر لمسارات النموذج

المسار			التأثير	الخطأ المعياري	معدل الحرج	الدلالة
الكفاءة الذاتية	<---	المعتقدات المعرفية	0.413	0.036	11.339	0.000
التو افق الجامعي	<---	المعتقدات المعرفية	0.163	0.035	5.983	0.000
التو افق الجامعي	<---	الكفاءة الذاتية	0.784	0.041	28.687	0.000

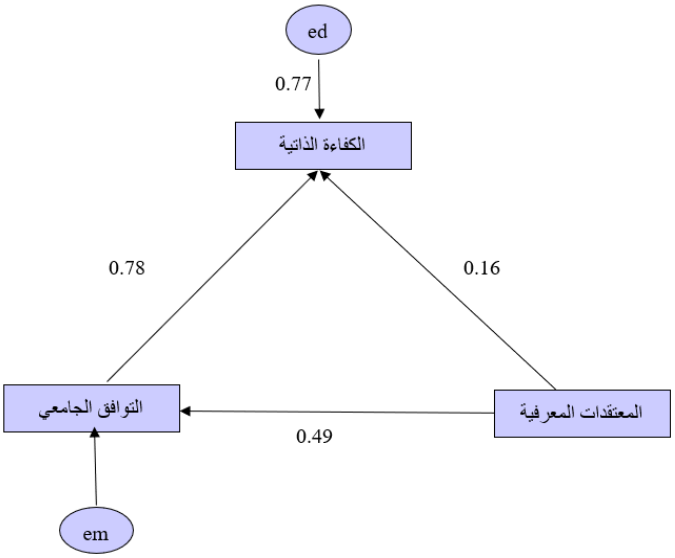
يلاحظ من الجدول السابق (22) ما يلي:

(1) تظهر النتائج أن المسار المباشر من المعتقدات المعرفية إلى الكفاءة الذاتية المدركة يساوي (0.413) وهو دال عند مستوى معنوي 0.01، أي أن (41%) من التغير (التأثير المباشر) في الكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة يرجع إلى المعتقدات المعرفية لديهن، خاصة سرعة اكتساب المعرفة، يليها تفسير وتعديل المعرفة، وإمكانية الوصول للحقيقية.

(2) تظهر النتائج أن المسار المباشر من المعتقدات المعرفية إلى التوافق الجامعي يساوي (0.163) أي أن (16%) من التغير (التأثير المباشر) في التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة يرجع إلى المعتقدات المعرفية لديهن.

(3) تظهر النتائج أن المسار المباشر من الكفاءة الذاتية إلى التوافق الجامعي يساوي (0.784) أي أن (78%) من التغير (التأثير المباشر) في التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة يرجع إلى الكفاءة الذاتية لديهن خاصة الكفاءة الذاتية الانفعالية بالمرتبة الأولى، تليها الكفاءة الذاتية الاجتماعية وأخيرًا الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وبناءً على ما سبق يتضح أن هنالك نموذجًا سببيًا يفسر التأثيرات المباشرة في النموذج لكل من المتغير المستقل (المعتقدات المعرفية) والمتغير التابع (الكفاءة الذاتية) على التوافق الجامعي بأبعاده مجتمعة لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة.



شكل (1) نتائج تحليل المسار في المستوى الأول(الكلي) للتحقق من الأثر المباشر وغير المباشر

ثالثاً: اختبار التأثير غير المباشر لمسار النموذج

أثر توسط الكفاءة الذاتية المدركة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة.

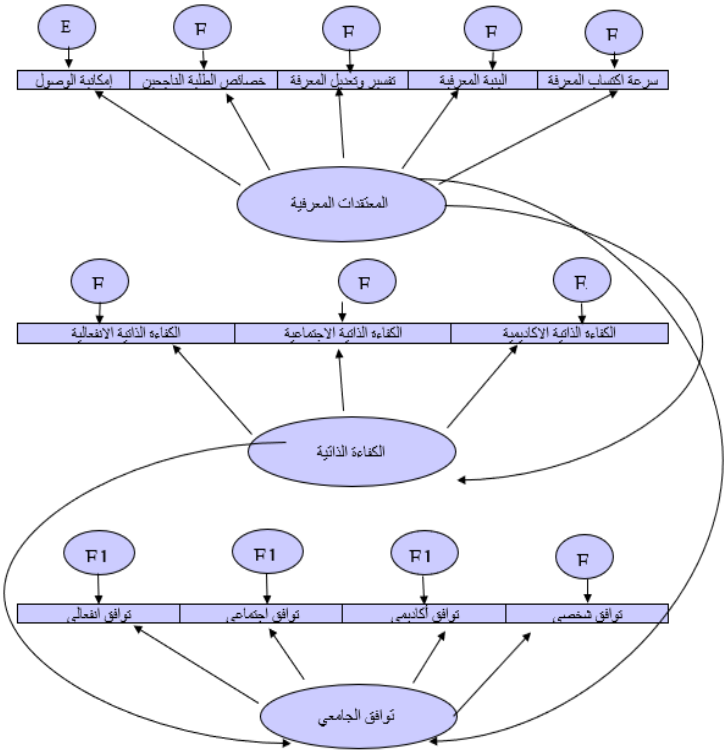
جدول (23):

نتائج اختبار تحليل التأثير غير المباشر لمسار النموذج.

المسار	التأثير المباشر المعياري	التأثير غير المباشر
المعتقدات المعرفية ---> التوافق الجامعي في وجود الكفاءة الذاتية	0.163	**0.491**

يتضح من الجدول السابق (23) أن الأثر غير المباشر للمعتقدات المعرفية لدى الطالبات (متغير مستقل) على التوافق الجامعي (متغير تابع) في ظل وجود الكفاءة الذاتية (متغير وسيط) بلغ 0.491، وهذه النتيجة تعني أن الكفاءة الذاتية استطاعت أن تفسر (49%) من تأثير المعتقدات المعرفية على التوافق الجامعي وهذا يدل على وجود وساطة جزئية، ونلاحظ وجود فرق قوي يعزى لصالح التأثر غير المباشر حيث بلغ الأثر المباشر (16%)، وعليه يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية على التوافق الجامعي لدى

طالبات الجامعات الحكومية والخاصة، أي أن الكفاءة الذاتية بكل أبعادها تتوسط العلاقة بين المعتقدات المعرفية بكل أبعادها على التوافق الجامعي.



شكل(2) العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمعتقدات المعرفية والتو افق الجامعي

(5) هل تختلف جودة مطابقة النموذج السببي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة على التو افق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة باختلاف نوع الجامعة (حكومية، خاصة)؟

تم استخدام برنامج AMOS، باستخدام تحليل النمذجة البنائية متعددة المجموعات وذلك للتحقق من وجود اختلاف في جودة مطابقة النموذج السببي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية على التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة باختلاف نوع الجامعة (حكومية، خاصة).

أولاً: اختبار جودة النموذج:

جدول (24):

ملخص جودة النموذج باختلاف الجامعة

الجامعة	المتغير	Chi^2	GFI	RMSEA	Sig
حكومية	المعتقدات المعرفية على التوافق الجامعي بوجود الكفاءة الذاتية	510.01	0.590	0.711	**0.000**
خاصة		898.43	0.489	0.799	**0.000**

يتضح من الجدول السابق(24) ما يلي:

(1) قيمة مربع كاي chi^2=510.01 للجامعات الحكومية، وقيمة مربع كاي chi^2=898.43 للجامعات الخاصة وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 مما يؤكد جودة النموذج.

(2) نجد أن قيمة مؤشر حسن المطابقة(GFI) Goodness of Fit Index بلغت (0.590، و0.489) للجامعات الحكومية والخاصة على التوالي (وهي قيمة اقتربت من قيمة الواحد الصحيح (الملاءمة التامة) مما يفسر تطابقا أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

(3) قيمة الجذر التربيعي لمتوسطات الخطأ التقريبي (0.711، و0.799) =RMSEA للجامعات الحكومية والخاصة على التوالي وهي قيمة صغيرة، مما يعني أن التحليل العاملي التوكيدي للنموذج والمتغيرات مماثلة لنموذج الدراسة (أي أن غالب المتغيرات المستقلة، والمتغيرات الوسيطة لها تأثير على المتغير التابع).

ثانياً: اختبار التأثير المباشر لمسارات النموذج

جدول (25):

نتائج اختبار دلالة تحليل التأثير المباشر لمسارات النموذج.

المسار			الجامعة	التأثير	الخطأ المعياري	معدل الحرج	الدلالة
الكفاءة الذاتية	<---	المعتقدات المعرفية	حكومية	.559	.046	12.064	0.000
			خاصة	.269	.053	5.084	
التو افق الجامعي	<---	الكفاءة الذاتية	حكومية	760	.072	16.727	0.000
			خاصة	.799	.052	22.114	
التو افق الجامعي	<---	المعتقدات المعرفية	حكومية	.211	.062	3.377	0.000
			خاصة	.202	.042	4.820	

يلاحظ من الجدول السابق (25) الآتي:

(1) أن المسار المباشر من المعتقدات المعرفية إلى الكفاءة الذاتية المدركة يختلف باختلاف نوع الجامعة لصالح الجامعات الحكومية حيث إن النموذج فيه يؤدي إلى تأثير أكبر بمقدار 0.559

(2) أن المسار المباشر من الكفاءة الذاتية المدركة إلى التوافق الجامعي يختلف باختلاف نوع الجامعة لصالح الجامعات الخاصة حيث إن النموذج فيه يؤدي إلى تأثير أكبر بمقدار 0.799

(3) أن المسار المباشر من المعتقدات المعرفية إلى التوافق الجامعي يختلف باختلاف نوع الجامعة بدلالة إحصائية 0.000 تعزى لصالح الجامعات الحكومية حيث إن النموذج فيه يؤدي إلى تأثير أكبر بمقدار 0.211

توسط الكفاءة الذاتية بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة باختلاف نوع الجامعة.

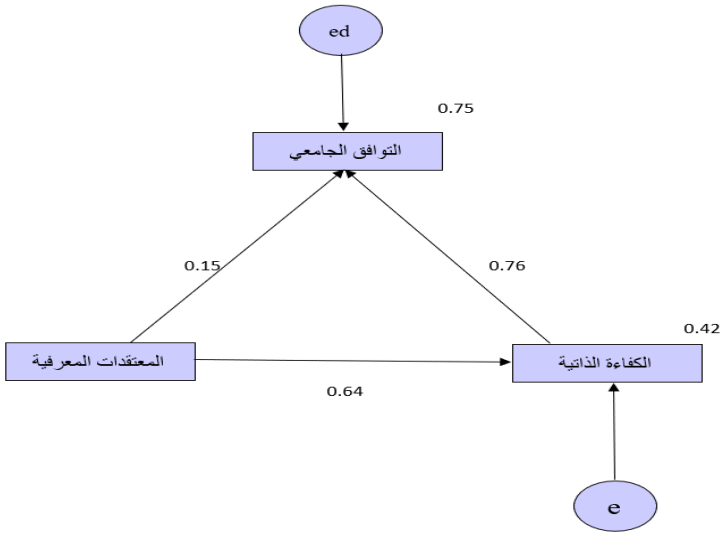
جدول (26):

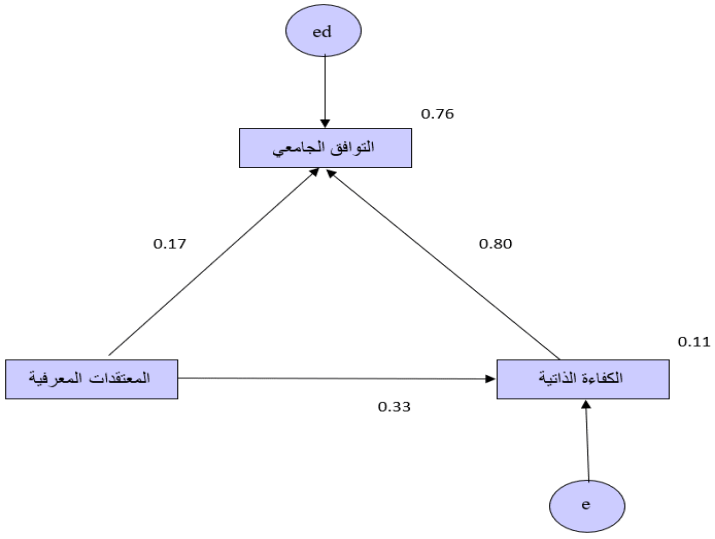
نتائج اختبار تحليل التأثير غير المباشر لمسار النموذج

الجامعة	المسار	التأثير المباشر المعياري	التأثير غير المباشر	الدلالة
حكومية	المعتقدات المعرفية ---> التوافق الجامعي	0.154	0.490	**0.000**
خاصة	في وجود الكفاءة الذاتية	0,174	,311	

يتضح من الجدول السابق (26) وجود اختلاف في جودة مطابقة النموذج السببي الذي يفسر الأثر غير المباشر للمعتقدات المعرفية لدى الطالبات باختلاف نوع التعليم لصالح الجامعات الحكومية. هذه النتيجة تعني أن الكفاءة الذاتية استطاعت أن تفسر (49%) من تأثير المعتقدات المعرفية على التوافق الجامعي في الجامعات الحكومية، بينما نجد التأثير غير المباشر لدى طالبات الجامعات الخاصة (31%)، وهذه الفروقات ذات دلالة إحصائية، وعليه يمكن استنتاج أن النموذج له تأثير أكبر في الجامعات الحكومية.

وعليه تختلف جودة مطابقة النموذج السببي الذي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة على التوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة باختلاف نوع الجامعة (حكومية، خاصة).





توصيات الدراسة ومقترحاتها:

أ- توصيات الدراسة:

1. تشجيع الطلاب على تطوير مهارات التنظيم الذاتي والتخطيط والتنظيم للوقت.
2. توفير بيئة داعمة ومحفزة للتعلم، وتشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة في العمليات التعليمية.

3. تشجيع الطلاب على التعلم النشط والتفاعلي، وتوفير فرص للتعلم العملي والتطبيق العملي.

ب- مقترحات الدراسة:

1. دراسة حول فعالية البرامج التدريبية التي تستهدف تعزيز الكفاءة الذاتية في محيط العمل.
2. دراسة أثر الكفاءة الذاتية المدركة في تعزيز قدرة الطالب على التعامل مع التحديات والضغوط النفسية.
3. أثر الكفاءة الذاتية المدركة على تحسين المعتقدات المعرفية للطلاب.

المراجع العربية والانكليزية

أولا:المراجع العربية

إبراهيم، عبده. (2021). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بمقرر التعبير الحركي للطفل لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة دمياط. *مجلة الطفولة والتربية، 1* (45)، 497-523.

الأحبابي، ميثم& الصميدعي، نمير. (2023). المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية،34*(1)، 649-686.

بحر، إمتثال. (2019). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية. 16* (63)، 335- 371.

بخيت، سعاد& الملك، سلوى.(2019). تقدير الذات وعلاقته بكل من التفاعل الاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلاب الجامعات الحكومية وغير الحكومية بولاية الخرطوم. *مجلة مستقبل التربية العربية،26* (111)، 89- 126.

البنا، عادل؛ المنشاوي، عادل& حمودة، هبة (2020). نمذجة العلاقات البنائية للمعتقدات المعرفية والمرونة المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب كلية التربية بدمنهور. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، كلية التربية، جامعة دمنهور، *12* (1)، 67-135.

تاحوليت، عادل .(2021). مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة "آسيا جبّار" قسنطينة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7*(3)، 312- 327.

الجبورى، على محمود& وناصر، ناصر حسين. (2016). المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ،127*، 299 – 364.

جواد، زهراء .(2019). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الاساسية. *مجلة ابحاث الذكاء. 13* (28)، 302- 317.

حسين، طه& عبد العظيم، سلامة. (2006). *استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*، ط1، دار الفكر، عمان.

حلاوة، رامي .(2023). الخجل الموقفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة في بعض المساقات العملية المختلطة لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. *العلوم التربوية، 50* (2)، 509- 526.

الدبابي، خلدون؛ والدبابي، رابعة & عبد الرحمن، عبد السلام .(2019). التفاؤل وعلاقته بالكفاءة الذاتية والسعادة لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. *العلوم التربوية، 46*(2).107-123.

الدسوقي، إيناس عبد القادر& إسماعيل، سهير السعيد. (2021). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، *1* (83)، 651 – 703.

الربدي، سفيان .(2012). التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. *مجلة العلوم العربية والإنسانية*، جامعة القصيم، *6*(1)، 429-471.

الرشيد، لولوة .(2105). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته بالصلابة النفسية وإدارة الذات لدى طالبات جامعة القصيم . *العلوم التربوية، 2*(1).

الروسان، فاروق.(2001). السلوك التوافقي الاجتماعي، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سالم، هانم& الليثي، بسبوسة .(2022). الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف في التنبؤ بالتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32*(116)، 277-344.

السعيد، تقى .(2019). الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية. *دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان،2(25). 43 -80.

الشنداوي، محمد.(1999). نظريات الإرشاد والعلاج السلوكي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

الصيرفي، أنعام.(2018). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة ذي قار*، *13* (1)، 106 -131.

عبد الرحيم، طارق & وبن دانية، أحمد .(2023). الفروق في التفكير المتفتح النشط لدى طلاب الجامعات السعودية مرتفعي ومنخفضي المستويات الأكاديمية في ضوء التخصص الدراسي والمعتقدات المعرفية. *مجلة العلوم الاجتماعية، 51*(4) ،151-192.

عبد اللا، محمد .(2012). التوافق مع الحياة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات، دراسة مقارنة بين عينة مصرية وسعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، *22* (4)، 287- 333.

عدوي،طه& الشربيني، عاطف. (2021). الازدهار النفسي وتقدير الذات كمؤشرين للتنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة قطر. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة السلطان قابوس، 15(3)*، 382 -402.

علي، عبد السلام (2008). *دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية ط2*.مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

عويضة، أيمن .(2023). التشاؤم الدفاعي كمتغير معدل للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتوجهات الهدفية لطلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 2*(2)،451-502

قاسم، سالي .(2020). النموذج البنائي للعلاقات بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،2* (126)، 23-77.

كفافي، علاء الدين.(1997). الصحة النفسية، ط4، هجر للطباعة والنشر، القاهرة.

الكركي، وجدان عبد العزيز.(2021). الاسهام النسبي لمكونات الكفاءة الذاتية المدركة في دافعية التعلم عن بعد لدى طلبة جامعة مؤته. *مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر،2* (190)، 120- 151.

المدبولي، رشا& عبد المجيد، أماني .(2022). الحل الإبداعي للمشكلات وعلاقته بالحدس والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 3(94)، 1514- 1588.*

مراد ، هاني& صابر، سارة.(2021). بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية،22 (8)، 264-329.

مشكور، ناهده حامد & عثمان، انتصار احمد. (2023). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتفكير الحاذق لدى طالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة البصرة. *مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، 69*-83.

مقران، سارة.(2018). *مستوى التوافق الجامعي لدى الطالبات الجامعيات المقيمات وغير المقيمات. رسالة ماجستير*، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة محمد بوضياف ، المسيلة.

وافي، ليلي.(2006).الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.

الوريكات، أشرف& الرقاد، هناء.(2014). *مستويات القلق لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي لديهم*. رسالة ماجستير، جامعة بلقاء التطبيقية، السلط.

Arabic References:

Ibrāhīm, ʿAbduh. (2021). al-kafāʾah al-dhātīyah al-Akādīmīyah almdrkh wa-ʿalāqatuhā bālthṣyl al-dirāsī bmqrr al-taʿbīr al-ḥarakī lil-ṭifl ladá ṭālibāt Shuʿbat Riyāḍ al-aṭfāl bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Dimyāṭ. *Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, 1* (45), 497-523.

Al-Aḥbābī, Maytham & al-Ṣumaydiʿī, Numayr. (2023). al-Muʿtaqadāt al-maʿrifīyah ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. *Majallat al-ʿUlūm al-nafsīyah, 34 (1), 649-686.*

Baḥr, imtthāl. (2019). al-Muʿtaqadāt al-maʿrifīyah wa-ʿalāqatuhā bāstrātyjyāt al-taʿallum al-munaẓẓam dhātyā ladá ṭalabat al-marḥalah al-iʿdādīyah. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. 16* (63), 335-371.

Bakhīt, Su'ād & al-Malik, Salwá. (2019). taqdīr al-dhāt wa-'alāqatuhu bi-kull min al-tafā'ul al-ijtimā'ī wa-al-tawāfuq al-dirāsī ladá ṭullāb al-jāmi'āt al-ḥukūmīyah wa-ghayr al-ḥukūmīyah bi-Wilāyat al-Kharṭūm. *Majallat Mustaqbal al-Tarbiyah al-'Arabīyah, 111* (26), 89-126.

Al-Bannā, 'Ādil ; al-Munshāwī, 'Ādil & Ḥammūdah, Hibat (2020). nmdhjh al-'Alāqāt al-binā'īyah lil-mu'taqadāt al-ma'rifīyah wa-al-murūnah al-ma'rifīyah wa-istirātījīyāt al-tanẓīm al-dhātī llt'lm ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah bi-Damanhūr. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Damanhūr, 12* (1), 67-135.

Tāḥwlyt, 'Ādil (2021). mustawá al-kafā'ah al-dhātīyah almdrkh ladá ṭālibāt al-Madrasah al-'Ulyā lil-asātidhah "Āsiyā jbunār" Qusanṭīnah. *Majallat al-'Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, 7* (3), 312-327.

Aljbwrá, 'alá Maḥmūd, wa Nāṣir, Nāṣir Ḥusayn. (2016). al-Mu'taqadāt al-ma'rifīyah ladá ṭalabat al-Jāmi'ah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 127*, 299 – 364.

Jawād, Zahrā' (2019). al-ta'allum al-munaẓẓam dhātyā wa-'alāqatuhu bālkfā'h al-dhātīyah wa-al-taḥṣīl al-Akādīmī ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah. Majallat abḥāth al-dhakā'. 28 (13), 302-317. Ḥusayn,

Ḥusayn, Ṭāhā & 'Abd al-'Aẓīm, Salāmah. (2006). *Istirātījīyāt Idārat al-ḍughūṭ al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah,* Ṭ1, Dār al-Fikr, 'Ammān.

Ḥalāwah, Rāmī (2023). al-khajal almwqfy wa-'alāqatuhu bālkfā'h al-dhātīyah almdrkh fī ba'ḍ almsāqāt al-'amalīyah al-mukhtalaṭah ladá ṭalabat Kullīyāt al-Tarbiyah al-riyāḍīyah fī al-jāmi'āt al-Urdunīyah. *al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 50* (2), 509-526.

Al-Dabbābī, Khaldūn ; wa al-Dabbābī, Rābi'ah & 'Abd al-Raḥmān, 'Abd al-Salām (2019). al-tafā'ul wa-'alāqatuhu bālkfā'h al-dhātīyah wāls'ādh ladá ṭalabat Jāmi'at al-'Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā al-Urdunīyah. al-*'Ulūm al-Tarbawīyah*, 46 (2). 107-123.

Al-Dasūqī, Īnās 'Abd al-Qādir & Ismā'īl, Suhayr al-Sa'īd. (2021). al-Is'hām al-nisbī llmrwnh al-ma'rifīyah wa-al-mu'taqadāt al-ma'rifīyah fī al-tanabbu' bi-al-adā' al-Akādīmī ladá ṭullāb al-Jāmi'ah. *al-Majallah al-Tarbawīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Sūhāj, 1* (83), 651 – 703.

Al-Rabdī, Sufyān (2012). al-tawāfuq ma'a al-ḥayāh al-Jāmi'īyah ladá ṭalabat kullī al-Tarbiyah bi-Jāmi'at al-Qaṣīm. *Majallat al-'Ulūm al-'Arabīyah wa-al-insānīyah, Jāmi'at al-Qaṣīm, 6* (1) 429-471.

Al-Rashīd, Lūluwah (2105). al-tawāfuq ma'a al-ḥayāh al-Jāmi'īyah wa-'alāqatuhu bālṣlābh al-nafsīyah wa-idārat al-dhāt ladá ṭālibāt Jāmi'at al-Qaṣīm. *al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 1* (2).

Al-Rūsān, Fārūq. (2001*) al-sulūk altkyfy al-ijtimā'ī*, Dār al-Zahrā' lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Sālim, Hānim & al-Laythī, bsbwsh (2022). al-Isʻhām al-nisbī llkfā'h al-dhātīyah almdrkh wa-tawajjuh al-Hadaf fī al-tanabbu' bāltshwysh al-maʻrifī wālātjāh Naḥwa al-Taʻlīm almdmj ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʻat al-Zaqāzīq. al-*Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 116* (32), 277-344.

Al-Saʻīd, Taqī. (2019). al-Khaṣā'iṣ alsykwmtryh lmqyās al-kafā'ah al-dhātīyah al-Akādīmīyah li-ṭullāb al-marḥalah al-Jāmiʻīyah. *Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʻīyah, Jāmiʻat Ḥulwān, 2* (25). 43-80.

Alshndāwy, Muḥammad. (1999*). naẓarīyāt al-Irshād wa-al-ʻilāj al-sulūkī*, Dār Gharīb lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr, al-Qāhirah.

Al-Ṣayrafī, Inʻām. (2018). al-Muʻtaqadāt al-maʻrifīyah wa-ʻalāqatuhā bāltlk' al-Akādīmī ladá ṭalabat al-Jāmiʻah. *Majallat Jāmiʻat Dhī Qār, 13* (1), 106-131.

ʻAbd al-Raḥīm, Ṭāriq & wa-Bin Dāniyah, Aḥmad. (2023). al-Furūq fī al-tafkīr almtfṭḥ alnshṭ ladá ṭullāb al-jāmiʻāt al-Saʻūdīyah mrtfʻy wmnkhfḍy al-mustawayāt al-Akādīmīyah fī ḍaw' al-takhaṣṣuṣ al-dirāsī wa-al-muʻtaqadāt al-maʻrifīyah. *Majallat al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, 51* (4), 151-192.

ʻAbd al-lā, Muḥammad. (2012). al-tawāfuq maʻa al-ḥayāh al-Jāmiʻīyah fī ḍaw' baʻḍ al-mutaghayyirāt, dirāsah muqāranah bayna ʻayyinah Miṣrīyah wsʻwdyh. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Iskandarīyah, 22* (4), 287-333.

ʻAdawī, Ṭāhā & al-Shirbīnī, ʻĀṭif. (2021). al-izdihār al-nafsī wa-taqdīr al-dhāt km'shryn lltnb' bāltwāfq maʻa al-ḥayāh al-Jāmiʻīyah ladá ṭullāb Jāmiʻat Qaṭar. *Majallat al-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, jāmʻtālslṭān Qābūs, 15* (3), 382-402.

ʻAlī, ʻAbd al-Salām (2008). *Dalīl taṭbīq miqyās al-tawāfuq maʻa al-ḥayāh aljāmʻytṭ2*. Maktabat al-Nahḍah al-Miṣrīyah, al-Qāhirah.

ʻUwayḍah, Ayman (2023). al-tashā'um al-Daffāʻī kmtghyr Muʻaddil lil-ʻalāqah bayna al-kafā'ah al-dhātīyah almdrkh wa-al-tawajjuhāt alhdfyh li-ṭullāb al-Jāmiʻah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Minūfīyah, 2* (2), 451-502.

Qāsim, Sālī (2020). al-namūdhaj al-binā'ī lil-ʻalāqāt bayna lbḍghwṭ al-nafsīyah wālkfā'h al-dhātīyah almdrkh wa-istirātījīyāt al-tanẓīm al-maʻrifī alānfʻāly ladá ṭullāb al-Jāmiʻah. *Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, 126* (2), 23-77.

Kafāfī, ʻAlā' al-Dīn. (1997). al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah, ṭ4, Hajar lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr, al-Qāhirah.

A-Karakī, Wijdān ʻAbd al-ʻAzīz (2021). alāshām al-nisbī li-mukawwināt al-kafā'ah al-dhātīyah almdrkh fī dāfʻyh al-taʻallum ʻan baʻda ladá ṭalabat Jāmiʻat Mu'tah. *Majallat al-Tarbiyah, Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Qāhirah, Jāmiʻat al-Azhar, 190* (2), 120-151.

Al-Madbūlī, Rashā & ʻAbd al-Majīd, Amānī (2022). al-ḥall al-ibdāʻī lil-mushkilāt wa-ʻalāqatuhu bālḥds wa-al-muʻtaqadāt al-maʻrifīyah ladá ʻayyinah min ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Sūhāj, 3* (94), 1513-1588.

Murād, Hānī & Ṣābir, Sārah (2021). binā' namūdhaj lil-ʻalāqāt al-sababīyah bayna al-Muʻtaqadāt al-maʻrifīyah wa-al-tafkīr al-binā'ī wa-al-indimāj al-Akādīmī ladá ṭalabat al-Jāmiʻah. *Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Tarbiyah, 22*, 264-329.

Mashkūr, nāhdh Ḥāmid & ʻUthmān, Intiṣār Aḥmad. (2023). al-kafā'ah al-dhātīyah almdrkh wa-ʻalāqatuhā bāltfkyr alḥādhq ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thālithah fī Kullīyat al-Tarbiyah al-badanīyah wa-ʻulūm al-Riyāḍah _ Jāmiʻat al-Baṣrah. *Majallat Dirāsāt wa-buḥūth al-Tarbiyah al-riyāḍīyah, 6*9-83.

Maqrān, Sārah. (2018*). mustawá al-tawāfuq al-Jāmiʻī ladá al-ṭālibāt al-Jāmiʻāt almqymāt wa-ghayr almqymāt.* Risālat mā jstyr, Kullīyat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, Jāmiʻat Muḥammad Būḍyāf, al-Masīlah.

Wāfī, Laylá. (2006). *al-iḍṭirābāt al-sulūkīyah wa-ʻalāqatuhā bmstwá al-tawāfuq al-nafsī al-nafsī ladá al-aṭfāl al-ṣumm wālmkfwfyn,* Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʻah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Al-Warīkāt, Ashraf (2014). *mustawayāt al-qalaq ladá ṭalabat Jāmiʻat al-Balqāʼ al-taṭbīqīyah wa-ʻalāqatuhā bāltwāfq al-ijtimāʻī ldyhm*. Risālat mājistīr, Jāmiʻat blqā' al-taṭbīqīyah, al-Salṭ.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abood, M. H., Alharbi, B. H., Mhaidat, F., & Gazo, A. M. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, *9* (3), 120-128.

A'rem, T. (2017). Teaching with competencies and academic compatibility among students of the intermediate stage Unpublished Master Thesis, Arab University of Tebsi, Algeria.

Canpolat, A. M. (2019). The relationship between academic self-efficacy, learning styles and epistemological Beliefs, A Study on the Students of the School of Physical Education and Sports. *Cypriot Journal of Educational Science*. *14* (4), 610–617.

Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93* (1), 55–64.

Greco, A; Annovazzi, C & Palena, N. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *12*, 1-14.

Goulão, M. (2014). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. *Athens Journal of Education*, *1* (3), 237- 246.

Honicke, Toni &Broadbent, Jaclyn (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance, A systematic review. *Educational Research Review* , *17*, 63-84.

Jena, Ananta & Chakraborty, Sumanta (2018). Epistemological Beliefs: Its Relationship with Learning Styles, Learning Approaches, and Achievement. Asia Pacific Journal of Education, *Arts and Sciences*. *5* (1), 60-70.

Kord, Bahman (2018). The Relationship between Achievement Goals and Academic Success: The Investigation of Mediating Role of Academic Self-efficacy. *Iranian Journal of Learning and Memory*, *1* (2),45-51.

Luszczynska, Aleksandra; Scholz, Urte& S chwarzer, Ralf (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The journal of psychology*, *139* (5) ,439-457.

Moradi, Zeynab & Manavipour, Davood (2018). Investigation of the Relationship between Mental Health and Academic Burnout with Epistemological Beliefs of Students of Islamic Azad. *Revista Publicando*, 5, *15* (1)., 173-189.

Ongowo, Richard (2022). Students' epistemological beliefs from grade level perspective and relationship with science achievement in Kenya. *Education Inquiry*, *13* (3)،287-303.

Pajares, Frank (2003) Self -efficiency beliefs, motivation, and achievement in writing, A review of the literature reading. *Reading & Writing Quarterly, 19* (2), 139-158.

Pantu, Eka (2021). The Role of Academic Self-Efficiency in Creating. Psychological Research and Intervention, 4(1), 2021, 1-8.

Sevari, Karim (2018). The Effect of Epistemological Beliefs & Learning Schwarzer through Academic Self-Efficacy. *Social Cognition,7* (1),25-40.

Schunk, D., & Pajares, F., (2009). Self-Efficacy Theory. In Wentzel, K., & Wigfield, A., Handbook of motivation at school, (35- 54), Routledge Taylor Francies Group: New Yourk and London

Schwarzer, R. &Warner, L., (2013). Perceived Self-Efficacy and its Relationship to Resilience.In Embury,S& Saklofske ,D.,(Ed.) *Resilience in Children ،Adolescents, and Adults* 139-150, Springer New York Heidelberg Dordrecht London.

Supervía, Pablo& Robres, Alberto (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. *18*, 5715.

Zhou & Tan (2020) The Construction and Initial Application of Chinese College Students' Epistemological Beliefs, Questionnaire Frontiers in Psychology. *11*,1-7.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 19/ 12/ 2023م
تاريخ القبـول: 27/ 01/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية

د. بدر بن ناصر بن محمد القحطاني *
balkahtani@ksu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود منهم (26) طالبًا و (35) طالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق على العينة مقياس جودة الحياة الجامعية من (إعداد الباحث)، ومقياس الدافعية للتعلم من (إعداد الباحث)، ومن اهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فاقل بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد "طرق التدريس المستخدمة" ، والعمر ،فيما كانت دالة إحصائياً في بعد " البيئة الجامعية" لصالح الإناث. ونوع الإعاقة "صمم- ضعف سمعي" لصالح ضعاف السمع "، وفي الدافعية للتعلم لم تكن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجنس. والعمر، فيما كانت دالة وفقاً لنوع الإعاقة " ولصالح ضعاف السمع.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الجامعية، دافعية التعلم، الصم وضعاف السمع، برنامج السنة التأهيلية.

* أستاذ التربية الخاصة المشارك- قسم التربية الخاصة- كلية التربية – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، بدر بن ناصر بن محمد. (2024) جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ،6(1)، 91-130.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1835

OPEN ACCESS
Received: 19-12-2023
Accepted: 27-01-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

University Life Quality and its Relationship with Learning Motivation among Deaf and Hearing- impaired Students of One-year Rehabilitation program

Dr. Bader Nasser Mohammed AlKahtani *

balkahtani@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify university life quality and its relationship to learning motivation among deaf and hearing impairment students in the rehabilitation year program at King Saud University. The study sample consisted of (61) deaf and hearing-impaired students in the rehabilitation year program at King Saud University, including (26) male and (35) female students. The descriptive survey method was employed, along with university life quality and learning motivations scales. The study key results showed statistically significant positive correlation at the level of (0.05) or less between quality University life and motivation to learn among deaf and hearing-impaired students. There were no statistically significant differences in the "teaching methods used" and age variables, while they were statistically significant in the "university environment" dimension in favor of females. The type of disability was "deafness - hearing impairment" in favor of the hearing impaired. In learning motivation, the differences were not statistically significant according to the variable of gender and age, while they were significant according to the variable type of disability "and in favor of the hearing impaired.

Keywords: University Life Quality, Learning Motivation, Deaf and Hearing-Impaired; Rehabilitation year program

* Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as:: AlKahtani, Bader Nasser Mohammed. (2024). University life quality and its relationship with Learning Motivation among Deaf and Hearing- impaired Students of One-year Rehabilitation program. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies, 6(1)*91-130.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1835

مقدمة:

تعد جودة الحياة أحد التوجهات التي اهتمت بها العديد من العلوم الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والتربوية والصحية وغيرها سعياً منها إلى تحسين نوعية الحياة، بالإضافة إلى أن البعض يتناول جودة الحياة لتحسين البيئة المعيشية مثل زيادة الدخل، وزيادة الإنتاج وجودته (العطاس،2021).

تعتبر جودة الحياة تعبيرا عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة، وهي انعكاس للمستوى النفسي ونوعيته، ولذا تعتبر جودة الحياة المدخل للاهتمام بالتنمية الإنسانية في كافة الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية والثقافية والرياضية والجسمية وذلك من خلال التعليم المستمر (حبيب،2006، 81). كما تعددت استخدامات مفهوم الجودة في كافة المجالات منها جودة التعليم وجودة الإنتاج وجودة المستقبل من برنامج الخدمات المقدمة للفرد (عبد الله، 2008).

وتتميز الحياة الجامعية وخاصة عند التحاق الطلبة بالجامعة في السنة الأولى بعدة خصائص أهمها عدم الاستقرار النفسي والانفعالي، ويكون الفرد لديه ميل لاكتشاف البيئة الجامعية للسعي نحو تحقيق التوافق معها، ومن ثم يجب على الطالب امتلاك بعض المهارات التي تمكنه من التوافق والتكيف مع الحياة الجامعية والتي تعد مؤشراً لأساس نجاحهم (Besette & Burton,2014).

إن الطلاب في المرحلة العمرية الأكاديمية يواجهون تحديات عديدة خاصة في المرحلة الأولى الجامعية، وتعتبر الحياة الجامعية حياة غير مألوفة بالنسبة لهم، وتشكل مرحلة مفصلية في نموهم النفسي والانفعالي والاجتماعي، كما أنها مرحلة انتقالية تحمل معها الكثير من الأعباء النفسية مثل ضرورة امتلاك مهارات اجتماعية جديدة تمكنهم من التوافق والتكيف مع هذه المرحلة (Aricioglu,2016).

والدافعية للتعلم للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية تعد من أهم الدوافع التي توجه سلوك الطلاب نحو الإنجاز الأكاديمي، حيث تتأثر مواقف الطلاب وردة فعلهم بالظروف المحيطة بهم في البيئة الجامعية، الأمر الذي يؤثر بشكل كبير في جودة العملية التعليمية ومخرجاتها. حيث إن جودة الحياة الجامعية هي المصدر الخارجي لتفاعل الطالب مع الجامعة، بينما تعتبر الدافعية من المتغيرات الذاتية المساعدة للطالب من الموقف التعليمي (حسانين، 2009).

مشكلة الدراسة:

جودة الحياة تعني قدرة الفرد على تبني أسلوب حياة يستطيع من خلاله إشباع رغباته وحاجاته الأساسية، ويدرك الفرد وجود معنى لحياته التي يعيشها، وتتأثر جودة الحياة بالصحة البدنية والحالة النفسية والاجتماعية، ومن ثم فإن جودة الحياة للفرد ترتبط بالمستوى الذي يصل إليه الفرد في إشباع وإرضاء حاجاته النفسية والاجتماعية لما توفره له مؤسسات مجتمعه المختلفة، وبقدراته التي يحاول فيها استغلال تلك الإمكانيات لإشباع حاجاته (المشاقبة ،2015).

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الصم وضعاف السمع مثل دراسة هينترمير Hintermair(2011) ، دراسة عبد الرحمن (2008)، دراسة زهران(2010)،دراسة آدم والجاجان (2014)، الأمر الذي ينتج عنه العديد من المشكلات كفقدان معنى الحياة، والقلق، والعزلة الاجتماعية، والافتقار إلى العلاقات الاجتماعية بينهم وبين أقرانهم السامعين مما يؤثر على فرص مشاركتهم واندماجهم في المجتمع. وأكدت نتائج بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم مثل دراسة (Henning et al.,2011) .

الأمر الذي دفع الباحث للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما العلاقة بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية تعزى لمتغيرات (الجنس– نوع الإعاقة " صمم – ضعف سمعي" - العمر)؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية تعزى لمتغيرات (الجنس– نوع الإعاقة " صمم – ضعف سمعي" - العمر)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية ودافعية التعلم لدى الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود.

2- الكشف عما إذا كان هناك فروق في جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغيرات (الجنس– نوع الإعاقة " صمم – ضعف سمعي" - العمر).

3- الكشف عما إذا كان هناك فروق في الدافعية للتعلم تعزى لمتغيرات (الجنس– نوع الإعاقة " صمم – ضعف سمعي" - العمر).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أنها:

1- تتناول فئة هامة جداً في المجتمع وهي فئة الصم وضعاف السمع الملتحقين ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، ولديها دافع للتعلم في مواصلة دراستهم الجامعية والتي ستشارك في بناء مستقبل المجتمع.

2- تأخذ قيمتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، إذ إن معرفة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية ودافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية يسهم بشكل كبير في معرفة طبيعة هذه العلاقة.

3- تعد إضافة للمكتبة العلمية من خلال تسليطها الضوء على جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها:

1- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الاستفادة منها في إقامة ورش عمل وبرامج إرشادية قد تسهم بشكل أو بآخر في تحسين جودة الحياة الجامعية، وتنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة الصم وضعاف السمع.

2- تزويد القائمين على التعليم الجامعي للطلبة الصم وضعاف السمع والجهات ذات العلاقة بنتائج الدراسة للاستفادة منها في تفعيل جودة الحياة للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع.

مصطلحات الدراسة:

-جودة الحياة الجامعية University Life Quality: تعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) جودة الحياة بأنها تعني درجة استمتاع الفرد بالإمكانات المتاحة له في الحياة، وشعوره بالرفاهية والرضا حتى ولو كان لديه ما يعوق ذلك (سعفان، 2011، 489).

إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب الأصم وضعيف السمع على مقياس جودة الحياة الجامعية ، والتي تعكس شعوره بالرضا والسعادة في إشباع حاجاته من خلال ما يتوفر لديه من قدرات وإمكانيات.

-الدافعية للتعلم Learning Motivation: تعرف بأنها "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم" (غباري، 2008، 50).

ويقصد بها إجرائيا: الدرجة التي يحصل عليها الطالب الأصم وضعيف السمع على مقياس الدافعية للتعلم.

-الصم Deaf: هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي (70) ديسيبل فأكثر مما يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونه (Moores ,2008).

إجرائياً: هم الطلاب أو الطالبات الذين فقدوا حاسة السمع بشكل جعلهم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل مع بعضهم ومن حولهم، والملتحقون ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود.

-ضعاف السمع Hard of Hearing : هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي ما بين (35- 69) ديسيبل، ويسبب للفرد صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال المعينات السمعية (Moores ,2008).

إجرائيا: هم الطلاب والطالبات الذين يواجهون صعوبة في فهم الكلام، ولا يعتمدون بشكل أساسي على لغة الإشارة والملتحقون ببرنامج السنة التأهيلية للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

-برنامج السنة التأهيلية Qualifying year program: "هو برنامج أكاديمي تأهيلي مخصص للطلاب الصم وضعاف السمع لمدة عام دراسي يتضمن خطة دراسية و(14) مقررا لتنمية وتطوير مهاراتهم اللغوية لتأهيلهم وتهيئتهم للالتحاق بالتعليم الجامعي مع توفير الخدمات ذات العلاقة من مترجمي لغة الإشارة، أجهزة معينات سمعية وبصرية وكتابة الملاحظات للطلاب الصم وضعاف السمع" (القحطاني، 2022، 473).

إجرائياً: هي سنة دراسية تهدف إلى تقوية الجوانب اللغوية والمعرفية والتركيز على الكتابة والقراءة والفهم القرائي لديهم قبل التحاقهم بالجامعة، مع توفير البيئة الجامعية الملائمة لهم وطرق التدريس المستخدمة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت في التعرف على جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بمستوى الدافعية للتعلم.

الحدود المكانيّة: جامعة الملك سعود.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1445هـ

الحدود البشرية: اشتملت على جميع الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع وعددهم (68) طالبا وطالبة ببرنامج السنة التأهيلية .

جودة الحياة الجامعية:

شهدت مؤسسات التعليم الجامعي في معظم الدول المتقدمة تطورات متسارعة تمثلت في توفير الإمكانيات البشرية التي تؤدي إلى تحقيق دورها على أكمل وجه، وقد وضعت في اعتبارها ما يحتاجه الطلبة ذوو الإعاقة بصفة عامة والصم وضعاف السمع بصفة خاصة، وحظيت الجامعات باهتمام من خلال قيام أقسام الجودة والاعتمادية بوضع قوائم من المعايير تم إعدادها بواسطة مجموعة من الخبراء والباحثين في مجال التعليم العالي ومؤسساته من أجل الارتقاء بمستوى تلك المؤسسات وخريجيها، أو تتضمن هذه القوائم والمعايير المستلزمات المادية والبشرية التي يجب توفرها في البيئة الجامعية (دياب، 2005).

وتعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب بشكل عام، والطالب ذو الإعاقة بشكل خاص، حيث تعمل هذه المرحلة على بناء شخصية الفرد وتنمية جوانبه البدنية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والنفسية (الضامن وسليمان، 2007).

ومن الملاحظ بشكل عام أن فئة ذوي الإعاقة بصفة عامة والصم وضعاف السمع بوجه خاص تواجه بعض المعوقات في تكيفها واندماجها مع المجتمع وخاصة المجتمعات العربية التي تفتقر للكثير من التشريعات والأنظمة التي تمكن هذه الفئة من المشاركة الفاعلة في المجتمع ومراعاة قدراتها وإمكانياتها. وعلى الرغم من وجود تلك المعوقات فإن هناك العديد من الطالبات ذوات الإعاقة استطعن أن يشققن طريقهن في العملية التعليمية وأن ينافسن أقرانهن على مقاعد الدراسة

الجامعية وفي مختلف التخصصات، وعلى الرغم مما تقدمه الجامعة من خدمات لتلك الفئة فإنها ما زالت تحتاج إلى المزيد، مما يوجب على الجامعة تطوير هذه الخدمات (العودة، 2016).

ويذكر وانج وآخرون Wang,et,al (2010) أن جودة الحياة تعبر عن الرضا عن خمسة مجالات هي: النمو الشخصي، العمل، الحياة العائلية، العلاقات الاجتماعية، والإحساس بالأمن.

وحددت صالح(2018) أبعاد جودة الحياة في خمسة أبعاد أساسية وهي: جودة الصحة العامة، جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية، جودة الحياة الدراسية، جودة الحياة النفسية، جودة إدارة الوقت.

ويشير عبد المطلب (2014) إلى أن جودة الحياة الجامعية تعرف بأنها: ما يعبر عن مستوى الرضا عن مساندة الزملاء، المتمثلة في الشعور بالسعادة، وانخفاض القلق بتواجد الطلاب معهم، ومستوى الرضا عن امتلاك الطالب لقدرات تؤهله لإنهاء المهام، والتكليفات، وحل المشكلات، ومواجهة الصعوبات، وتفعيل التعلم في المواقف الجديدة، ومستوى الرضا عن التخصص، والمقررات الدراسية، والمشاركة في المهام الفردية، والجماعية، والشعور بالسعادة، لتلبية الدراسة الجامعية لطموحات الطالب.

وذكرت الهيئة العامة للإحصاء (2017) أن فئة الصم في المملكة العربية السعودية بلغ عددهم نحو 229541 أصمّ وبلغ عدد مستخدمي لغة الإشارة من الأفراد الصم 27748 فرداً. وهذا يوجب ضرورة الاهتمام والرعاية بالبرامج التعليمية المقدمة للصم وضعاف السمع وتأهيلهم وتوفير كافة الخدمات التي يحتاجون إليها، لكي تتوفر لهم البيئة التعليمية المناسبة التي تمكنهم من مواصلة تعليمهم بدون عقبات (الجهني وعيسى، 2022).

ويعتبر الطلاب ذوو الإعاقة بشكل عام، والصم وضعاف السمع بشكل خاص جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي في أي جامعة من الجامعات، لذلك تسعى الجامعة إلى أن توفر للطلبة جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم بداية من التحاقهم وقبولهم في الجامعة وانتهاءً بتخرجهم، وهذا ما يحدث في جامعة الملك سعود بصفة خاصة مع الطلاب ذوي الإعاقة، حيث من المتوقع أن يلقى على عاتقهم في المستقبل مسؤولية كبيرة.

لذا يشير العلوان والعطيات (2010) إلى أن الجامعة تقوم بإعداد الطلبة ذوي الإعاقة أكاديمياً، وتجهيزهم لسوق العمل، وشغلهم العديد من الوظائف التي تتناسب مع حاجاتهم، مما

يخفف العبء عن عاتق الدولة والمجتمع الذي يعيشون فيه، ومن ثم يحد من الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على وجود الإعاقة لديهم، فهم مصدر فعال في رُقي المجتمع .

والبيئة الجامعية تتكون من المكونات المادية والأكاديمية والإدارية، ويشتمل كل منهما على العديد من الجوانب التي تتفاعل فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من إتمام دراستهم الجامعية بالشكل الطبيعي مع مراعاة الاحتياجات التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم، والمكونات المادية في الجامعة تتضمن المباني الدراسية وتجهيزاتها، والنوادي الطلابية، والمختبرات العلمية والحاسوبية، والمكتبات الجامعية، وأماكن الأنشطة الترفيهية وغيرها، وجميعها لها دور كبير في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي (الزبيدي، 2013).

مما سبق يرى الباحث أن جودة الحياة الجامعية مفهوم متعدد الأبعاد يشتمل على جوانب الحياة المادية والمعنوية، وأن هناك عوامل كثيرة تحدد مقومات جودة الحياة مثل الصحة النفسية والجسمية والعقلية والقدرة على التعليم والتفكير والرضا عن الحياة لتحقيق الحاجات والطموحات.

الدافعية للتعلم:

اهتم التربويون بموضوع الدافعية لما له من أثر بالغ على عملية التعلم، حيث تعد الدافعية للتعلم متغير فعال في إنجاز الأهداف وتحقيق الغايات التربوية، ويرجع الاهتمام بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للطلاب إلى كونها العامل الذي يمكن أن يستثير انتباه المتعلم وفاعليته الذهنية المتعددة؛ للإسهام في مواقف التعلم وتحصيله (قطامي وآخرون، 2003).

وتعرف بأنها الحالة أو السلوك الذي يسيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلم وخبرات وأنشطة صفية بقصد تحقيق هدف يعتبره هؤلاء الطلبة على درجة عالية من الأهمية، فلا يهدؤون حتى يتسنى لهم تحقيقه أو إشباعه (مير، 2014، 22).

ويعرفها عبد الخالق (2006) بأنها حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف ، وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجهه .

وتشكل الدافعية للتعلم لدى الطلبة أهمية كبرى إذ إنها تثير نشاط الطلبة وحماسهم وتقلل من تشتتهم في المواقف الصفية (العلوان والعطيات،2010). والدافعية للتعلم هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً للحصول على

المتعة من جراء التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له، فالدافعية تعد شرطاً أساسياً لعملية التعلم، ومن المهم نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، وتعليم المتعلم كيف يتعلم ليكون بمقدوره الاستمرار في عملية التعلم الذاتي والذي يدفعه إلى الاستمرار في مواصلة التعلم مدى الحياة (غباري، 2008).

والدافعية للتعلم تعد من العوامل الرئيسية التي تقف وراء تعلم الفرد، فهي القوة التي تدفع الإنسان إلى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعدد على اعتبار أن مثل هذه الخبرات تساعد على تحقيق أهدافه. ويشير كل من الزغلول والمحاميد (2007) إلى أن الدافعية للتعلم تخدم عمليات التعلم والتعليم من خلال ما يلي:

- تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد واستثارة نشاطه وتحفيزه على الإقبال للتعلم برغبة واهتمام شديدين، ويتحقق ذلك عندما تتفاعل جميع الدوافع الداخلية والخارجية معاً.
- تعمل على إثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلم.
- تعمل على زيادة اهتمام المتعلمين بالأنشطة والإجراءات التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.
- تعمل على توجيه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة وزيادة مستوى المثابرة لديهم والبحث والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.
- تعمل على توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل والإمكانيات المادية وغير المادية التي تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم.
- تعمل على زيادة إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع:

قام هايد وآخرون (2009) Hyde et al., بدراسة هدفت إلى التعرف على خبرات الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة كوينزلاندQueensland university التي تقدم برنامجا شاملا للطلاب الصم، حيث أكمل(72) طالباً أثناء الدراسة منذ بداية البرنامج منذ (20) عاما مقياسا عن خبراتهم، والتحديات التي واجهتهم، واستخدام أدوات التواصل وخدمات المساندة في الجامعة.

وأوضحت النتائج أن الطلاب قدروا خدمات المساندة التي حصلوا عليها، بالرغم من أن العديد من الطلبة واجهوا تحديات في الحصول على المنهج الأكاديمي، وفى مجال العوامل الاجتماعية فإن معظم الطلاب تمتعوا بصداقات جيدة وبالشعور للانتماء للأشخاص الصم الآخرين، بينما شعر آخرون بالانعزال الاجتماعي في جماعة السامعين. وبشكل عام حقق الطلبة الصم وضعاف السمع معدلا مرتفعا من التخرج بالمقارنة بطلاب الجامعة الآخرين.

ودراسة أبو الرب والأحمد (2013) التي هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة السمعية والسامعين في المملكة العربية السعودية ، وتكونت عينة الدراسة من(90) معاقاً سمعياً، و(90) من السامعين في ضوء بعض المتغيرات "شدة الإعاقة، والمستوى التعليمي، الجنس، الحالة الاجتماعية".

وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الإعاقة السمعية والسامعين في جميع أبعاد جودة الحياة وكانت الفروق لصالح السامعين" العاديين"، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس إلا في بعد الشعور بالقناعة فكان الفروق لصالح الذكور .

وقام علي (2013) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين نوعية الحياة والمساندة الاجتماعية لدى الصم والمكفوفين وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (200) معاق ومعاقة سمعياً و(200) معاقة بصرياً، تراوحت أعمارهم ما بين (14-22) عاماً، واستخدم الباحث مقياس نوعية الحياة (إعداد /منظمة الصحة العالمية- تعريب وتقنين السيد فهمي)، ومقياس المساندة الاجتماعية إعداد /أسماء السرسي وأماني عبد المقصود، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية متبادلة بين نوعية الحياة والمساندة الاجتماعية لدى الصم والمكفوفين .

ودراسة السعايدة (2016) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة البلقاء، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة يعانون من الإعاقة السمعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث بتطوير مقياس جودة الحياة لذوي الإعاقة السمعية الذي أعده كل من آمي وستريوفرت Amy & Streufert, 2010 ، وقام الباحث باستخراج دلالات الصدق والثبات لكي يتلاءم المقياس مع البيئة الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن جودة الحياة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية كان متوسطاً،

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة في مستوى جودة الحياة لصالح ذوي الإعاقة المتوسطة فيما عدا بعد الاتصال، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الإعاقة الولادية والمكتسبة في مستوى جودة الحياة لصالح ذوي الإعاقة المكتسبة، وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير الفئات العمرية(أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فأكثر)، وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية من (10 فأكثر).

وقام جونسون وفان(2016) Johnson & Fann بدراسة هدفت إلى فهم تصورات الطلاب الصم حول الحرم الجامعي حيث تم أخذ عينة شملت 19 فردا من الطلاب الصم في كلية المجتمع في جنوب غرب الولايات المتحدة وأجريت مقابلات فردية مع الطلاب الصم، وأظهرت النتائج أن كليات المجتمع يمكنها القيام بعدة أشياء مثل التوجيه المتخصص للطلاب لفهم ثقافة الحرم الجامعي وإبلاغهم بما هو متاح من الموارد والخدمات والمساعدة في التسجيل وتسليط الضوء على الاختلافات الشاملة بين المدرسة الثانوية والكلية، والدعم الاجتماعي والحاجة إلى أماكن إقامة فعالة والتأكد من أنه يتم دمج الطلاب وضعاف السمع في الحرم الجامعي ويتلقون الخدمات التي يحتاجونها.

قام رشدي (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب، والكشف عن الفروق في سلوك التسويف الأكاديمي وجودة الحياة لدى أفراد العينة في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (153) طالبا من طلاب قسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق على العينة الأدوات التالية: مقياس جودة الحياة الأكاديمية (إعداد الباحث)؛ مقياس التسويف الأكاديمي(إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب بقسم التربية الخاصة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية في أبعاده الثلاثة تعزى إلى متغير المعدل لصالح المعدل الأعلى، ومتغير العمر لصالح العمر الأكبر، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب قسم التربية الخاصة على مقياس التسويف الأكاديمي تعزى إلى متغير المسار ، وكشفت أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب قسم

التربية الخاصة على مقياس التسويف الأكاديمي تعزى إلى متغير المعدل لصالح المعدل الأصغر ، ومتغير العمر لصالح الأصغر سناً.

وقامت المخضب (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات ، وتكونت عينة الدراسة من (176) طالبا وطالبة "من الطلبة الصم وضعاف سمع"، منهم (69 طالبًا، 107 طالبات)، من الملتحقين بالسنة التحضيرية والسنة التأهيلية وقسم التربية الخاصة، وطبق على العينة مقياس جودة الحياة الأكاديمية (إعداد الباحثة).

وأظهرت الدراسة في نتائجها ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور الصم وضعاف السمع، والإناث الصم وضعيفات السمع على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وذلك لصالح الذكور، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الصم وضعاف السمع على مقياس جودة الحياة الأكاديمية وفقاً لمتغير الفئة (صم – ضعاف سمع) .

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الصم وضعاف السمع، على جميع أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، كما أظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع على مقياس جودة الحياة يرجع إلى متغير المعدل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الصم وضعاف السمع على مقياس جودة الحياة ترجع إلى متغير العمر في البعد الأول " الكفاءة الأكاديمية " ، وذلك لصالح الفئة الأصغر عمراً ، بينما لا توجد فروق في البعد الثاني والثالث والدرجة الكلية للمقياس .

ودراسة Adeyem & Mofadeke (2018) التي هدفت إلى التعرف على جودة حياة الطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة إيبادان بنيجيريا حيث شارك فيها (110) طلاب وطالبات من الصم وضعاف السمع ، وأشارت النتائج إلى أن حياة 57.8% من الطلبة الصم وضعاف السمع متدنية الجودة ، ولم يكن للجنس والعمر تأثير كبير على نوعية الحياة .

وقام عقيل والبكري (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على تجربة الطالبات ذوات الإعاقة في الجامعات السعودية، وذلك باستخدام المنهج النوعي وأسلوب المقابلة الفردية وأداة جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (12) طالبة من ذوات الإعاقة من مختلف التخصصات بجامعتي الملك سعود والأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، وأظهرت النتائج أن نظرة الطالبات إلى أنفسهن تتسم

بالإيجابية والثقة والرغبة بالاندماج في الجامعة والمشاركة في أنشطتها، وأن خبراتهن الأكاديمية اتسمت بالاختلاف بين جودة الخدمات المقدمة من مركز المعاقين في هذا الجانب وبنفس القدر من الاختلاف كان بين الطالبات المعاقات فيما يخص تفاعل أعضاء هيئة التدريس وقدراتهن على تلبية احتياجاتهن الفردية ، واتسمت مشاعر الطالبات المعاقات بالرضا والإيجابية نحو خدمات مركز المعاقين.

وقام كل من مصالحة وخزاعلة(2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ملاءمة البيئة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية والسمعية والبصرية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة وعلاقتها بمستوى الانسحاب الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس ملاءمة البيئة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة واشتمل على المجالات الآتية: (المشكلات في المجال الأكاديمي، والمشكلات الإدارية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات البيئية المتعلقة بالنقل والمواصلات)، ومقياس الانسحاب الاجتماعي، واشتمل على (المجال الأكاديمي، والمجال النفسي الاجتماعي، والمجال الاقتصادي).

وأظهرت النتائج أن درجة ملاءمة البيئة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية جاءت متوسطة، وجاءت درجة الانسحاب الأكاديمي بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الانسحاب الأكاديمي من الجامعة لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بضرورة سعي الجامعة إلى إزالة العوامل والأسباب النفسية والاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية التي قد تدفع الطالب من ذوي الإعاقة إلى الانسحاب من الجامعة.

قام رشدي (2023) بدراسة هدفت إلى التعرف على جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بمفهوم الذات في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (163) طالباً وطالبة من الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع ، منهم (74) طالبا أصم وضعيف سمع ، و(89) طالبة صماء وضعيفات السمع ، وطبق

على العينة مقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد الباحث)، ومقياس مفهوم الذات (إعداد الباحث)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة ما يلي: أن مستوى جودة الحياة لدى الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع مرتفع، وأن غالبية الطلبة الصم وضعاف السمع لديهم مفهوم ذات مرتفع ، وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين مستوى جودة الحياة الجامعية ومستوى مفهوم الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى جودة الحياة الجامعية للطلاب الصم وضعاف السمع وفقاً لمتغير الجنس ، والمعدل التراكمي، والعمر ، والفئة " صم- ضعاف سمع؛ وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع وفقاً للمستوى الدراسي بين المستوى السادس والسنة المشتركة وذلك لصالح السنة المشتركة، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مستوى مفهوم الذات لدى ذوي المستوى المرتفع في جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع وفقاً لمتغير الفئة " صم – ضعاف سمع". ومتغير الجنس، والمعدل التراكمي، والعمر .

دراسات تناولت الدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع:

قام إلياس وميدنور Ilias & Mdnor (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الأكاديمي والدافعية، وتكونت عينة الدراسة من (76) طالباً معلماً في مرحلة البكالوريوس، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة الحياة وكل من السلوك الأكاديمي والدافعية للتعلم، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السلوك الأكاديمي والدافعية للتعلم.

وقام الصرايرة (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة دافعية التعلم الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ولتحقيق ذلك تم تطوير مقياس دافعية التعلم الأكاديمي والتحقق من دلالة صدقه وثباته، وتكونت عينة الدراسة من (210) طلاب وطالبات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط الدافعية الخارجية للتعلم للعينة كانت متوسطة ، ودافعيتهم للتعلم كانت منخفضة ، كما كان مستوى التحصيل الأكاديمي متوسطا ، وتوصلت أيضاً

إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التحصيل الأكاديمي والدافعية الخارجية والداخلية ، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية لصالح الإناث.

وقام شراب (2016) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين فاعلية الذات، وقلق المستقبل، وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمحافظة غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (106) طلاب وطالبات مُقيدين في ثانويتَي مصطفى صادق الرافعي للصم؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداتَي فاعلية الذات وقلق المستقبل، وتقنين مقياس دافعية التعلم الذي أعده ((Kozeki & Entwistle, 1984)ونقله إلى العربية وطوره (سليمان، 1989)، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لهذه الأدوات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، كما أظهرت علاقة طردية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والدافعية للتعلم، وكانت هناك علاقة عكسية ضعيفة لكنها غير دالة إحصائيا بين قلق المستقبل والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات، وقلق المستقبل، والدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس، لصالح الطلبة الذكور، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود اختلاف دال إحصائياً بين دافعية تعلم الطلاب ذوي فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة، لصالح فاعلية الذات المرتفعة، وكشفت اختلافاً دالاً إحصائياً بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدافعية التعلم، تعزى إلى المجموعات الثلاث؛ لقلق المستقبل لصالح قلق المستقبل المنخفض.

وقام الأحمدي (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصرياً في جامعة طيبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (10) طالبات من الطالبات المعاقات بصرياً في جامعة طيبة ، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية لصالح التطبيق البعدي .

وقام بسيوني والحكية (2021) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر اختلاف نمط التعزيز الحسي الإلكتروني (لمسي / بصري / لمسي بصري معا) على تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والدافعية للإنجاز والانخراط في التعلم لمقرر الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً. ولتحقيق هذا الهدف تم التدريس وتقديم الاختبارات باستخدام التعزيز الحسي الإلكتروني المقترح على عينة

البحث وعددها (15) تلميذا بالصف الثالث الإعدادي لذوي الإعاقة السمعية، وتقسيمهم على ثلاث مجموعات رئيسية: مجموعة يقدم لها التعزيز الحسي الإلكتروني (لمسي)، ومجموعة يقدم لها التعزيز الحسي الإلكتروني (بصري)، ومجموعة يقدم لها التعزيز الحسي الإلكتروني (لمسي بصري معاً)، وذلك تبعا لمتغيرات البحث الحالي.

وتم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي لبيان تجانس المجموعات التجريبية ثم تطبيقه بعدياً لقياس التحصيل المعرفي وإعادة تطبيقه بعد عشرة أيام لمعرفة بقاء أثر التعلم، كذلك تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز، وتطبيق مقياس الانخراط في التعلم على الطلاب. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية وأن أفضل أنماط التعزيز الحسي الإلكتروني بأعلى متوسط درجات هو نمط التعزيز (لمسي بصري معا)، وذلك على كل من التحصيل المعرفي، وبقاء أثر التعلم، والدافعية للإنجاز، والانخراط في التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة :

- اختلفت بعض الدراسات في استخدام منهج الدراسة، كدراسة عقيل والبكري (2018) التي استخدمت المنهج النوعي وأسلوب المقابلة الفردية؛ بينما دراسة مصالحة وخزاعلة (2019) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي ؛ بينما دراسة رشدي(2023) استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي.
- اتفقت نتائج دراسة علي (2013) مع دراسة السعايدة (2016) ،والمخضب(2017) ، وأبو الرب والأحمد(2013) على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة الحياة الجامعية لدى الذكور والإناث الصم وضعاف السمع ، وذلك لصالح الطلاب الذكور .
- اتفقت دراسة رشدي(2023)، مع دراسة المخضب (2017) على أن مستوى جودة الحياة الجامعية للطلبة الصم وضعاف السمع كان لصالح الفئة العمرية الأصغر ؛ بينما اختلف هذه النتائج مع دراسة السعايدة (2016)، ودراسة رشدي(2017) التي توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة الجامعية للطلبة الصم وضعاف السمع كان لصالح الفئة الأكبر عمراً .
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية في التعليم الجامعي بينما الدراسات السابقة تناولت متغير جودة الحياة بمتغيرات أخرى وفي مراحل

التعليم العام أو في مرحلة التعليم الجامعي على الطلاب العاديين أو على إعاقات أخرى غير الإعاقة السمعية.

إجراءات الدراسة:

1-منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

2-**مجتمع وعينة الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية والبالغ عددهم (68) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

خصائص عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد الدراسة، وتشمل: (الجنس– نوع الفقدان السمعي – العمر)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمفردات الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

1) الجنس:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة ٪
ذكر	26	42.6
أنثى	35	57.4
المجموع	**61**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (1) أن (35) من أفراد الدراسة إناث ويمثلون ما نسبته 57.4٪ ، بينما (26) من أفراد الدراسة ذكور ويمثلون ما نسبته 42.6٪من إجمالي أفراد الدراسة.

2) نوع الفقدان السمعي:

جدول رقم (2)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير نوع الفقدان السمعي

نوع الفقدان السمعي	التكرار	النسبة %
ضعف سمعي	41	67.2
صمم	20	32.8
المجموع	61	%100

يتضح من الجدول رقم (2) أن (41) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 67.2٪ نوع فقدانهم السمعي ضعف سمعي، بينما (20) منهم يمثلون ما نسبته 32.8٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع فقدانهم السمعي صمم.

3) العمر:

جدول رقم (3)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر	التكرار	النسبة %
من 18- 20 عاما	44	72.1
أكثر من 20 عاما	17	27.9
المجموع	61	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن (44) من أفراد الدراسة أعمارهم من (18- 20) عاما ويمثلون ما نسبته 72.1٪ ، بينما (17) منهم أعمارهم أكثر من 20 عاما ويمثلون ما نسبته 27.9٪ من إجمالي أفراد الدراسة.

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة وتضمنت ما يلي:

- مقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد الباحث).
- مقياس دافعية التعلم (إعداد الباحث).

أولاً: مقياس جودة الحياة الجامعية.

قام الباحث بإعداد مقياس جودة الحياة الجامعية كمتطلب للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة. مثل دراسة ياغي والمحمادي (2022) ، مخيمر(2018).

2- الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة.

3- عرض الصورة الأولية للمقياس على السادة المختصين في مجال التربية الخاصة، للحكم على مدى ملاءمة العبارات، والهدف من المقياس، وإجراء التعديلات الملائمة، ويتكون المقياس من بعدين هما: البعد الأول" البيئة الجامعية "، والبعد الثاني محور " طرق التدريس المستخدمة ".

4- أصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم (27) عبارة، وتم تحديد طريقة الاستجابة على العبارات.

القسم الأول: ويشمل البيانات والمعلومات الأولية والمتمثلة في (الجنس– نوع الفقدان السمعي" صمم – ضعف سمعي" – العمر).

القسم الثاني: ويتضمن مقياس جودة الحياة الجامعية ويتكون من (27) عبارة، ويتضمن المقياس بعدين هما: البعد الأول" البيئة الجامعية"، والبعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة "والجدول (4) يوضح عدد عبارات المقياس، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

جدول (4)

أبعاد مقياس جودة الحياة الجامعية وعباراته

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
مقياس جودة الحياة الجامعية	البعد الأول " البيئة الجامعية	14	27
	البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	13	

طريقة تصحيح المقياس:

تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفقاً للاستجابات التالية (تنطبق تماماً – أحياناً – لا تنطبق إطلاقاً)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس

كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: تنطبق تماماً (درجتان)، أحياناً (درجة واحدة)، لا تنطبق إطلاقاً (صفر).

ثانياً: مقياس دافعية التعلم:

قام الباحث ببناء مقياس دافعية التعلم بناء على الدراسات السابقة، والاستفادة من بعض المقاييس ذات العلاقة، ويتكون المقياس من (11) عبارة، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (تنطبق دائماً – تنطبق غالباً – تنطبق أحياناً – تنطبق إلى حد ما – لا تنطبق إطلاقاً)،

طريقة تصحيح المقياس:

تم تحديد الدرجات الخام للمقياس وفق تدرج خماسي العدد، يعكس درجة دافعية التعلم لدى الطلاب والمتمثلة في الاستجابات التالية: تنطبق دائماً (5) درجات؛ تنطبق غالباً (4) درجات؛ تنطبق أحياناً (3) درجات؛ تنطبق إلى حد ما (2) درجتان؛ لا تنطبق إطلاقاً (1) درجة واحدة.

أ) صدق أدوات الدراسة.

أولاً: مقياس جودة الحياة.

وللتأكد من صدق مقياس جودة الحياة الجامعية، قام الباحث باستخدام ما يلي:

1- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للمقياس، والتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه، عُرض بصورته الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، وطُلب من السادة المحكمين تقييم أدوات الدراسة، من حيث قدرته على قياس ما أعد لقياسه، والحكم على مدى ملاءمته لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها ، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

2-صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بإجراء الارتباط بين مفردات المقياس، والدرجة الكلية على عينة عشوائية عددها (18) طالبا أصم وضعيف سمع حُسبَ معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للأداة.

جدول رقم (5)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس الأول مع درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

(مقياس جودة الحياة الجامعية)						
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط **بالمقياس**	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط **بالمقياس**
البعد الأول " البيئة الجامعية	1	**0.640	**0.629	8	**0.567	**0.688
	2	**0.846	**0.719	9	**0.615	**0.589
	3	**0.673	**0.578	10	**0.680	**0.690
	4	**0.794	**0.739	11	**0.568	**0.509
	5	**0.837	**0.644	12	**0.779	**0.666
	6	**0.858	**0.802	13	**0.790	**0.729
	7	**0.543	**0.550	14	**0.819	**0.708
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	15	**0.728	**0.735	22	**0.506	**0.630
	16	**0.665	**0.604	23	**0.616	**0.578
	17	**0.652	**0.508	24	**0.586	**0.603
	18	**0.863	**0.747	25	**0.661	**0.710
	19	**0.776	**0.649	26	**0.540	**0.662
	20	**0.565	**0.628	27	**0.711	**0.726
	21	**0.706	**0.668	-	-	-

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع درجة بعدها والدرجة الكلية لمقياسها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات مقياس جودة الحياة الجامعية، ومناسبته لقياس ما أُعد لقياسه.

ب- ثبات مقياس جودة الحياة:

قام الباحث بالتأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach'sAlpha (α))، ويوضح الجدول رقم (6) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ.

جدول رقم (6)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المقياس	عدد العبارات	ألفاكرونباخ
البعد الأول " البيئة الجامعية	14	0.827
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	13	0.717
مقياس جودة الحياة الجامعية	27	0.793

يتضح من الجدول (6) أن معامل الثبات العام لمقياس جودة الحياة الجامعية بلغ (0.793) وفق ألفا كرونباخ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة، ومن ثم تصبح أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: مقياس دافعية التعلم:

-صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بإجراء الارتباط بين مفردات المقياس، والدرجة الكلية على عينة عشوائية عددها (18) طالبا أصم وضعيف سمع ، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك للكشف عن مدى ارتباط العبارات والأبعاد بالدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (7)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس دافعية التعلم مع الدرجة الكلية

مقياس دافعية التعلم			
م	معامل الارتباط بالمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمقياس
1	**0.523	7	**0.768
2	**0.690	8	**0.731
3	**0.772	9	**0.644
4	**0.630	10	**0.627
5	**0.720	11	**0.522
6	**0.886	-	-

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع مقياسها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس، ومناسبته لقياس ما أُعد لقياسه.

-ثبات المقياس:

قام الباحث بالتأكد من ثبات مقياس دافعية التعلم باستخدام ألفا كرونباخ ،فقد بلغ معامل الثبات العام لمقياس دافعية التعلم (0.841) وفق ألفا كرونباخ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: وينص على " ما العلاقة بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (8) على النحو التالي:

جدول رقم (8)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

البعد		الدافعية للتعلم
البعد الأول " البيئة الجامعية	معامل الارتباط	0.616
	الدلالة الإحصائية	**0.000
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	معامل الارتباط	0.782
	الدلالة الإحصائية	**0.000
جودة الحياة الجامعية	معامل الارتباط	0.758
	الدلالة الإحصائية	**0.000

من نتائج الجدول (8) يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين جودة الحياة الجامعية ببعديها (البيئة الجامعية، وطرق التدريس المستخدمة) والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، حيث يتضح أنه كلما تحسنت جودة الحياة الجامعية وأبعادها (البيئة الجامعية، وطرق التدريس المستخدمة) لدى الطلاب الصم وضعاف السمع تحسنت دافعية التعلم لديهم.

تتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الصرايرة(2015) ، ودراسة شراب(2016) من وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التحصيل الأكاديمي والدافعية الخارجية والداخلية للتعلم ،

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إلياس وميدنور ILIas& Mdnor (2015) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة الحياة وكل من السلوك الأكاديمي والدافعية للتعلم .

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام جامعة الملك سعود بصفة عامة، واهتمام برنامج السنة التأهيلية للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بصفة خاصة بتلك الفئة، فعلى مستوى الجامعة ترجع إسهامات جامعة الملك سعود في دعم وتهيئة البيئة التربوية للطلبة الصم وضعاف السمع من خلال تهيئتها وتجهيزها بالمتطلبات الضرورية بما يتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم ، وتقديم كافة الخدمات الأكاديمية والنفسية والإرشادية التي يحتاجونها مما يجعلهم يشعرون بالرضا ويخلق لديهم الدافع للتعلم لتحقيق طموحاتهم وأهدافهم.

ويعزو الباحث أيضاً هذه النتيجة إلى التحفيز المستمر والدعم الكامل من قبل أساتذتهم وتشجيعهم لما يقومون به من عمل مما يشير إلى أن عامل التعزيز له تأثير قوي على جودة حياة الطالب الجامعي الأصم وضعيف السمع وينعكس بالإيجاب على دافعيته، وأن التفكير المستمر في النجاح والتفوق بلا شك يؤثر إيجاباً على جودة حياته وعلى دافعيته للتعلم، ومن ثم يمكن القول بأن تحسن جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع يشعرهم بتوفر بيئة مهيأة للتعلم تسهم بشكل كبير في تحسين دافعية التعلم لديهم .

إجابة السؤال الثاني: وينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير (الجنس – نوع الإعاقة - العمر)"؟

1-الفروق باختلاف متغير الجنس:

شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:"فرض العدم: البيانات توزيعها طبيعي؛ الفرض البديل: البيانات توزيعها غير طبيعي".

جدول رقم (9)

نتائج كالمجروف سمير نوف وفقاً لمتغير الجنس

الجنس		Smirnova-Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعد الأول " البيئة الجامعية	ذكر	0.118	26	0.200
	أنثى	0.220	35	**0.000
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	ذكر	0.195	26	*0.012

		Smirnova-Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الجنس	أنثى	0.298	35	**0.000
جودة الحياة الجامعية	ذكر	0.106	26	0.200
	أنثى	0.201	35	**0.001

من نتائج الجدول (9) يتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات الجنس، وعليه نختار الاختبارات اللامعلمية لإجراء اختبارات الفروق باختلاف متغير الجنس (مان وتني).

جدول رقم (10)

نتائج مان وتني للفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة
البعد الأول " البيئة الجامعية	ذكر	26	23.35	607.00	256.000	**0.003
	أنثى	35	36.69	1284.00		
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	ذكر	26	32.10	834.50	426.500	0.668
	أنثى	35	30.19	1056.50		
جودة الحياة الجامعية	ذكر	26	23.96	623.00	272.00	**0.007
	أنثى	35	36.23	1268.00		

-يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين الذكور والإناث في البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة" باختلاف متغير الجنس.

ويفسر الباحث النتيجة الحالية بأن الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع يتفقون على طرق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأن متغير الجنس ليس له تأثير على جودة الحياة الجامعية وفي طرق التدريس المستخدمة، وأن أعضاء هيئة التدريس لديهم القدرة على تعزيز وتنمية مفاهيم التعليم العميق بين الطلاب والتي تتلاءم مع طبيعة إعاقتهم، واتخاذ خطوات إيجابية لتحسين جودة الحياة الجامعية من خلال وجهات نظرهم حول التعلم الجامعي.

ويتضح من نتائج الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الذكور والإناث في البعد الأول " البيئة الجامعية " لصالح الإناث.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Zboon et al., 2014) التي توصلت إلى وجود فروق في الحياة الجامعية لدى ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتتفق أيضاً مع دراسة السيد (2022) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ضعاف السمع لصالح الإناث، وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة كراشيان وفاميغي krashian & vameghi,2015).

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Mofadeke (2018) ، ودراسة رشدي(2023)اللتين أظهرتا أن متغير الجنس لم يكن له تأثير على جودة الحياة الجامعية للطلبة الصم وضعاف السمع ، كما تختلف أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة السعايدة (2016) ، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة الجامعية لدى الذكور والإناث لصالح الذكور.

وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة أبو الرب والأحمد (2013)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق في بعد جودة البيئة الجامعية لدى ذوي الإعاقة السمعية ماعدا بعد الشعور بالقناعة فكان لصالح الذكور.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تفوق الإناث على الذكور الصم وضعاف السمع لم يأت من فراغ أو وليد الصدفة وإنما يعود بالأساس إلى عوامل تربوية وثقافية واجتماعية، حيث إن الإناث أكثر انضباطا من الذكور، ويرجع ذلك لكون الإناث يحظين بتتبع دائم من طرف الأسرة ليس في البيئة الجامعية فقط بل في كل الجوانب الحياتية هذا ما يجعل الإناث يقمن بمجهود أكبر لإبراز نجاحهن، ولو أن النجاح والتميز لا يتعلق بقدرات خارقة لأحد الجنسين وإنما يعود بالأساس إلى المجهود الشخصي والمثابرة، حيث يتميزن بكونهن مثابرات ويبذلن مجهودا أكبر لإثبات ذواتهن، هذا ما يلاحظه العاملون في حقل التعليم، خاصة أن الإناث يلتزمن بالتعليمات التي تصدر عن الأساتذة ولا يدخلن في مواجهات معهم، بالإضافة إلى ذلك يرى الباحث أن الإناث يقضين وقتاً أطول في المنزل بحكم التنشئة والقيود الاجتماعية المفروضة عليهن في مجتمعاتنا العربية والإسلامية مما يدفعهن إلى التخلص من تلك القيم الاجتماعية التي لا تدعم موقف المنافسة للمرأة، والتخلص من النظرة المحدودة إليها باعتبارها من ذوي الإعاقة السمعية، الأمر الذي يدفعهن إلى التعليم لإثبات ذواتهن في المجتمع، والعمل على تحدي تلك الإعاقة.

2-الفروق باختلاف متغير نوع الإعاقة:

جدول رقم (11)

نتائج كالمجروف سمير نوف وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

نوع الإعاقة		Smirnova-Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعد الأول " البيئة الجامعية	ضعف سمعي	0.184	41	**0.001
	صمم	0.221	20	*0.012
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	ضعف سمعي	0.274	41	**0.000
	صمم	0.274	20	**0.000
جودة الحياة الجامعية	ضعف سمعي	0.161	41	**0.009
	صمم	0.216	20	*0.015

من الجدول (11) يتضح وجود دلالة إحصائية عند 0.01 أو 0.05 على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات نوع الإعاقة وعليه نختار الاختبارات اللامعلمية لإجراء اختبارات الفروق باختلاف متغير نوع الإعاقة (مان وتني).

جدول رقم (12)

نتائج مان وتني للفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير نوع الإعاقة

المحور	نوع الإعاقة	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة u	الدلالة
البعد الأول " البيئة الجامعية	ضعف سمعي	41	33.70	1381.50	299.500	**0.000
	صمم	20	25.48	509.50		
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	ضعف سمعي	41	31.79	1303.50	377.500	**0.000
	صمم	20	29.38	587.50		
جودة الحياة الجامعية	ضعف سمعي	41	33.96	1392.50	288.500	**0.000
	صمم	20	24.93	498.50		

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 لدى أفراد الدراسة حول (البعد الأول " البيئة الجامعية"، البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة " والدرجة الكلية للمقياس باختلاف متغير نوع الإعاقة لصالح فئة ضعاف السمع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن ضعاف السمع مقارنة مع فئة الصم لديهم تفاعل أكبر مع بيئتهم الجامعية بحكم الحالة السمعية البسيطة أو المتوسطة واستخدام المعينات السمعية التي يكون لها الأثر الإيجابي في تفاعل الطالب ضعيف السمع داخل القاعة التدريسية مما جعلهم يشعرون بجودة الحياة الجامعية بدرجة أكبر مقارنة بفئة الصم.

3-الفروق باختلاف متغير العمر:

جدول رقم (13)

نتائج كالمجروف سمير نوف وفقاً لمتغير العمر

العمر		Smirnova- Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
البعد الأول " البيئة الجامعية	من 20 -18 عاما	0.245	44	**0.000
	أكثر من 20 عاما	0.191	17	0.099
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	من 20 -18 عاما	0.269	44	**0.000
	أكثر من 20 عاما	0.267	17	**0.002
جودة الحياة الجامعية	من 20 -18 عاما	0.214	44	0.000
	أكثر من 20 عاما	0.137	17	0.200

وسوف نستخدم الاختبارات اللامعلمية لإجراء اختبارات الفروق باختلاف متغير العمر (مان وتني)، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (14) على النحو التالي.

جدول رقم (14)

نتائج مان وتني للفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقاً لاختلاف متغير العمر

المحور	العمر	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة u	الدلالة
البعد الأول " البيئة الجامعية	من 20 -18 عاما	44	35.39	1557.00	181.000	**0.002
	أكثر من 20 عاما	17	19.65	334.00		
البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة	من 20 -18 عاما	44	31.02	1365.00	373.000	0.987
	أكثر من 20 عاما	17	30.94	526.00		
جودة الحياة الجامعية	من 20 -18 عاما	44	34.41	1514.00	224.000	*0.015
	أكثر من 20 عاما	17	22.18	377.00		

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 لدى أفراد الدراسة حول البعد الثاني " طرق التدريس المستخدمة" باختلاف متغير العمر.

ويتضح أيضاً من النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند 0.05 في اتجاهات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لمقياس (جودة الحياة الجامعية) باختلاف متغير العمر لصالح فئة الأصغر عمراً. أيضاً، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 في استجابات أفراد الدراسة حول البعد الأول " البيئة الجامعية " باختلاف متغير العمر لصالح الفئة الأصغر عمراً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المخضب(2017) في وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس جودة الحياة الأكاديمية للطلبة الصم وضعاف السمع يعزى لمتغير العمر لصالح الفئة الأصغر عمراً ؛ بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة رشدي (2017) في وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب بقسم التربية الخاصة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية وفقاً لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة موفادك وآخرين Mofadeke et al (2018)، ودراسة رشدي(2023) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغير العمر .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن صغار العمر وهم فئة (18) عاما مقارنة بالفئة (أكثر من 20 عاما) لديهم رغبة أكبر في التعلم واستجابة أعلى لمؤثرات بيئتهم الجامعية، والتي جعلتهم يستشعرون قيمة الحياة الجامعية مقارنة بالحياة السابقة في مراحل التعليم العام.

إجابة السؤال الثالث: وينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى الطلبة الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير (الجنس – نوع الإعاقة - العمر)"؟

1- متغير الجنس:

جدول رقم (15)

نتائج كالمجروف سمير نوف لمتغير الجنس

الجنس		Smirnova-Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدافعية للتعلم	ذكر	0.107	26	0.200
	أنثى	0.111	35	0.200

يتضح من الجدول (15) عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 على وجود توزيع طبيعي لبيانات الجنس وعليه نختار الاختبارات المعلمية لإجراء اختبارات الفروق باختلاف متغير الجنس (اختبار "ت" لعينتين مستقلتين).

جدول رقم (16)

نتائج اختبار " ت: Independent test-Sample T " للفروق بين استجابات مفردات الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الدافعية للتعلم	ذكر	26	36.58	3.580	0.264	0.793
	أنثى	35	36.31	4.028		

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 لدى أفراد الدراسة حول (الدافعية للتعلم) باختلاف متغير الجنس.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شراب (2016) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، واختلفت أيضاً مع دراسة الصرايرة (2015) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم لصالح الإناث.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن دافعية التعلم ترتبط ببيئة التعلم المحيطة بالفرد أكثر من ارتباطها بالسمات الشخصية مما قلل من الفروق في دافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف الجنس؛ بالإضافة إلى ذلك يرى الباحث أن هناك جملة من الخصائص المتوفرة لدى الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية كحب الاستطلاع والمنافسة، وتمتعهم بمستوى مقبول من إنجاز مهامهم الأكاديمية، واتجاهاتهم الإيجابية نحو الدراسة، وهي خصائص لها دور كبير في رفع مستوى الدافعية للتعلم.

كما يعود ذلك أيضاً إلى توفر الجو التعليمي المشبع بالحرية في البيئة الجامعية والقاعات التدريسية على حد سواء مما يتيح للطلاب الفرصة لشحذ دافعيتهم بشكل أكبر للتعلم وبذل أقصى أداء لتحقيق طموحاتهم وأهدافهم المستقبلية.

2- متغير نوع الإعاقة:

جدول رقم (17)

نتائج "كالمجروف سمير نوف" لمتغير نوع الإعاقة

	نوع الإعاقة	Smirnova-Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدافعية للتعلم	ضعف سمعي	0.083	41	0.200
	صمم	0.164	20	0.165

يتضح من الجدول (17) عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 أو 0.05 على وجود توزيع طبيعي لبيانات نوع الإعاقة وعليه نختار الاختبارات المعلمية لإجراء اختبارات الفروق باختلاف متغير نوع الإعاقة (اختبار "ت "لعينتين مستقلتين).

الجدول رقم (18)

نتائج اختبار " ت: test-T Independent Sample " للفروق بين استجابات مفردات الدراسة باختلاف متغير نوع الإعاقة

المحور	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الدافعية للتعلم	ضعف سمعي	41	37.07	4.251	2.362	*0.022
	صمم	20	35.10	2.269		

يتضح من الجدول **(18)** وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 لدى أفراد الدراسة حول (الدافعية للتعلم) باختلاف متغير نوع الإعاقة لصالح فئة ضعاف السمع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن ضعاف السمع لديهم تفاعل أكبر مع بيئتهم الجامعية بحكم الفقدان السمعي البسيط لديهم مما يجعلهم أكثر دافعية للتعلم مقارنة بفئة الصم.

3- متغير العمر:

جدول رقم (19)

نتائج كالمجروف سمير نوف وفقاً لمتغير العمر

	العمر	Smirnova-Kolmogorov		
		الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدافعية للتعلم	من 20 -18 عام	0.114	44	0.184
	أكثر من 20 عام	0.171	17	0.200

يتضح من الجدول (19) عدم وجود دلالة عند 0.05 على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات العمر وعليه نختار الاختبارات المعلمية لإجراء اختبارات الفروق باختلاف متغير العمر (اختبار "ت" لعينتين مستقلتين).

جدول رقم (20)

نتائج اختبار " ت: **Independent Sample T-test** " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير العمر

المحور	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الدافعية للتعلم	من 20 -18 عاما	44	36.98	3.547	1.852	0.069
	أكثر من 20 عاما	17	35.00	4.213		

يتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق دالة عند 0.05 في استجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية التعلم باختلاف متغير العمر.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن متغير العمر ليس له تأثير على دافعية التعلم في جودة الحياة الجامعية، ومن ثم فإن جميع أفراد الدراسة على درجة واحدة من المساواة في دافعية التعلم بغض النظر عن المرحلة العمرية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1-حث أعضاء هيئة التدريس على حضور دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس لفئة الصم وضعاف السمع التي تتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم.

2-توفير الأنشطة المتنوعة الصفية وغير الصفية التي تحسن من مستوى دافعية التعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

3-إجراء تقويم مستمر لمستوى جودة الحياة الجامعية للطلاب الصم وضعاف السمع.

دراسات مستقبلية:

يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية تتضمن ما يلي:

- سبل تحسين مستوى جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم الجامعي.

- العلاقة بين جودة الحياة الجامعية والسلوك الدراسي الفعال لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم الجامعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الرب، محمد؛ الأحمد، فراس. (2013). جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً مقارنة بغير المعاقين في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 1* (5)، 413- 455.

الأحمدي، نوال أحمد. (2021). فاعلية منصات التعلم في تنمية الدافعية لدى الطالبات المعاقات بصرياً في جامعة طيبة. المجلة العربية للإعاقة والموهبة. *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5*(17)، 269-322.

آدم، بسماء؛ الجاجان، ياسر. (2014). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات الإنسانية، 16* (5)، 345- 361.

-بسيوني، عبير بدير؛ العكية، أميرة أحمد فؤاد. (2021). ثر اختلاف نمط التعزيز الحسي الإلكتروني على الانخراط في التعلم والدافعية للانجاز وبقاء التعلم لدى التلاميذ المعاقين سمعيا .*المجلة العلمية للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 19* (1)، 1-98.

الجهني، عهود.، عيسى، أحمد. (2022). واقع الخدمات المساندة المقدمة للطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهن ونظر أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات منطقة مكة المكرمة. *المجلة العربية لعوم الإعاقة والموهبة،6*(19)، 171-204.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(2006). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينة من الطلاب العمانيين. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس.

حسانين، اعتدال عباس. (2009). إتقان علم النفس وتأثيره على إدراك جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية جامعة قناة السويس. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية، 19* (3)، 228- 272 .

دياب، سهيل. (2005). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني. *مجلة الجودة في التعليم العالي، 1* (2)، 145- 155.

رشدي، سري. (2023). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بمفهوم الذات وبعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. *مجلة التربية الخاصة، 12* (44)، 130-174.

رشدي، سري. (2017). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية جامعة السودان، 9*(10)، 1-54.

الزبيدي، عبد السلام جودت جاسم. (2013). مقومات البيئة الجامعية المثالية كما تراها جامعة بابل . *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 21*(2)، 556- 570.

الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة. (2007). *سيكولوجيا التدريس الصفي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زهران ، سليمان رمضان سليمان:(2010).:*جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المعاقين سمعياً* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنوفية.

السعايدة، ناجي منور. (2016). جودة الحياة لدى المعاقين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية، 43*(3)، ، 2031 -2043.

سعفان، أحمد. (2011). *التعلم الاجتماعي الوجداني- الطريق لتحقيق جودة الحياة*. دار الكتاب الحديث.

شراب، عبدالله عادل. (2016). فاعلية الذات وقلق المستقبل وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمحافظة غزة. *مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود، 28* (3)، 407- 430.

صالح، نانسي كمال. (2018). مقياس جودة الحياة للمراهقين ضعاف السمع. *مجلة البحث العلمي في التربية، 5*(19)، 60-78 .

الصرايرة، شادي عوض:(2015): دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤته.

الضامن، منذر وسليمان، سعاد. (2007). الحاجات الإرشادية لطلبة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8*(4)، 161-178.

عبد الخالق، أحمد محمد. (2006). *علم النفس العام*. دار المعرفة الجامعية.

عبد الله ،هشام إبراهيم. (2008). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديمغرافية. *مجلة جامعة الزقازيق 14* (4) ، 137- 180.

عبد المطلب، السيد الفضالي :(2014): جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، (83)، 71- 126.

العطاس ، عبد الله أحمد محمد. (2021). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القرى. *المجلة التربوية جامعة سوهاج، 91*، 2717-2771.

عقيل، عمر علوان والبكري، سيرين طلال. (2018). تجربة الدراسة للطالبات المعاقات في الجامعات السعودية . *مجلة البحوث التربوية*، (57)، 520- 566.

العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمن. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) 18* (2)، 682- 717.

علي، السيد علي. (2013). نوعية الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينتين من الصم والمكفوفين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.

العودة، إبراهيم. (2016). التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 43*(5)، 2013- 2032.

غباري، ثائر أحمد. (2008). *الدافعية النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القحطاني، بدر. (2022). مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15* (2)، 468-501.

-قطامي، يوسف؛ توق، محي؛ عدس، عبد الرحمن. (2003). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديمياً بكلية التربية. ***دراسات عربية في التربية ،35***، (1)، 117-178.

المخضب، ندى عبد الرحمن. (2017). جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات . *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(21)، الجزء (4)، 43-87.

مخيمر، هشام محمد. (2018). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، (195)، 190-242.

المشاقبة، محمد أحمد. (2015). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 10* (1)، 33- 49.

مصالحة، عايدة وخزاعلة، أحمد خالد. (2019). درجة ملاءمة البيئة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بمستوى الانسحاب الأكاديمي. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث النفسية والتربوية، 6* (2)،1-98 .

مير، نور جان عادل. (2014). المهارات المعينة على الاستذكار والتعلم وعلاقتها بالدافعية للتعلم. المكتب الجامعي.

ياغي، ايمان عبد المطلب؛ المحمادي ، صفاء. (2022). الرضا عن جودة الحياة الجامعية في ضوء الاتصال الأكاديمي في جامعة الملك عبد العزيز. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (40)، 976-1013.

Arabic References

Abū al-Rabb, Muḥammad ; al-Aḥmad, Firās. (2013). Jawdah al-ḥayāh ladá al-muʿāqīn smʿyan muqāranah bi-ghayr al-muʿāqīn fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 1* (5), 413-455.

Al-Aḥmadī, Nawāl Aḥmad. (2021). fāʿilīyat mnṣāt al-taʿallum fī Tanmiyat aldāfʿyh ladá al-ṭālibāt almʿāqāt bṣryan fī Jāmiʿat Ṭaybah. *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-iʿāqah wa-al-mawhibah. al-Muʿassasah al-ʿArabīyah lil-Tarbiyah wa-al-ʿUlūm wa-al-Ādāb, 5* (17), 269-322.

Ādam, bsmāʾ ; aljājān, Yāsir. (2014). Jawdah al-ḥayāh wa-ʿalāqatuhā bi-taqdīr al-dhāt ladá ʿayyinah min ṭalabat qsmy ʿilm al-nafs wa-al-Irshād al-nafsī fī Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Dimashq. *Majallat Jāmiʿat Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, 16* (5), 345-361.

Bsywny, ʿAbīr Budayr ; alʿkyh, Amīrah Aḥmad Fu'ād. (2021). thr ikhtilāf namaṭ al-Taʿzīr al-ḥissī al-iliktrūnī ʿalá alānkhrāṭ fī al-taʿallum wāldāfʿyh llānjāz wa-baqā' al-taʿallum ladá al-talāmīdh al-muʿāqīn samʿīyan. *Al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Kumbiyūtar al-taʿlīmī, 19* (1), 1-98.

Al-Juhanī, ʿuhūd., ʿĪsá, Aḥmad. (2022). wāqiʿ al-Khidmāt al-Musānidah al-muqaddimah llṭālbāt al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ min wijhat nẓrhn wnẓr aʿḍā' Hay'at al-tadrīs fī baʿḍ jāmiʿāt minṭaqat Makkah al-Mukarramah. *Al-Majallah al-ʿArabīyah lʿwm al-iʿāqah wa-al-mawhibah, 6* (19), 171-204.

Ḥabīb, Majdī ʿAbd al-Karīm. (2006). faʿālīyat istikhdām Tiqniyāt al-maʿlūmāt fī taḥqīq Abʿād Jawdah al-ḥayāh ladá ʿayyinah min al-ṭullāb alʿmānyyn. *Nadwat ʿilm al-nafs wjwdh al-ḥayāh, Jāmiʿat Al-Sulṭān Qābūs.*

Ḥasānayn, Iʿtidāl ʿAbbās. (2009). itqān ʿilm al-nafs wa-ta'thīruhu ʿalá idrāk Jawdah al-ḥayāh ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Qanāt al-Suways. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-*Iskandarīyah, 19 (3), 228-272.

Diyāb, Suhayl. (2005). Mu'ashshirāt al-jawdah fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-Filasṭīnī. *Majallat al-jawdah fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī, 1* (2), 145-15*5.*

Rushdī, Sarī. (2023). Jawdah al-ḥayāh al-Jāmiʿīyah wa-ʿalāqatuhā bi-mafhūm al-dhāt wa-baʿḍ al-mutaghayyirāt ladá al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ bi-Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah, 12 (44), 130-174.*

Rushdī, Sarī. (2017). Jawdah al-ḥayāh al-Akādīmīyah wa-ʿalāqatuhā bāltswyf al-Akādīmī ladá ṭullāb Qism al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Sūdān, 9 (10), 1-54.*

Al-Zubaydī, ʿAbd al-Salām Jawdat Jāsim. (2013). Muqawwimāt al-bī'ah al-Jāmiʿīyah al-mithālīyah kamā tarāhā Jāmiʿat Bābil. *Majallat Jāmiʿat Bābil lil-ʿUlūm al-Insānīyah, 21* (2), 556-570.

Alzghlwl, ʿImād ʿAbd al-Raḥīm wālmḥāmyd, Shākir ʿUqlah. (2007). *Saykūlūjyā al-tadrīs al-Ṣafī. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.*

Zahrān, Sulaymān Ramaḍān Suleyman.(2010). *Jawdah al-ḥayāh wa-ʿalāqatuhā bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt al-nafsīyah ladá ʿayyinah min al-muʿāqīn smʿyan [Risālat mājistīr ghayr manshūrah*]. Jāmiʿat al-Minūfīyah.

Alsʿāydh, Nājī Munawwar. (2016). Jawdah al-ḥayāh ladá al-muʿāqīn fī ḍaw' baʿḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 43* (3),, 2031-2043.

Saʿfān, Aḥmad. (2011). *Al-taʿallum al-ijtimāʿī alwjdāny-al-ṭarīq li-taḥqīq Jawdah al-ḥayāh.* Dār al-Kitāb al-ḥadīth.

Shurrāb, Allāh ʿĀdil. (2016). fāʿilīyat al-dhāt wa-qalaq al-mustaqbal waʿalāqatuhā bāldāfʿyh lltʿlm ladá al-ṭalabah dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah bi-Muḥāfaẓat Ghazzah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah Jāmiʿat al-Malik Saʿūd, 28* (3), 407-430.

Ṣāliḥ, Nānsī Kamāl. (2018). miqyās Jawdah al-ḥayāh lil-murāhiqīn ḍʿāf al-samʿ. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 5* (19), 60-78.

Al-Ṣarāyirah, Shādī ʿAwaḍ : (2015) *: dāfʿyh al-taʿallum al-Akādīmī waʿalāqatuhā bāltḥṣyl ladá ṭalabat dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Mu'tah.

Al-Ḍāmin, Mundhir wa-Sulaymān, Suʿād. (2007). al-ḥājāt al-irshādīyah li-ṭalabat al-Sulṭān Qābūs waʿalāqatuhā bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 8* (4), 161-178.

Abd al-Khāliq, Aḥmad Muḥammad. (2006). *ʿIlm al-nafs al-ʿāmm*. Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah.

Abd Allāh, Hishām Ibrāhīm. (2008). Jawdah al-ḥayāh ladá ʿayyinah min al-Rāshidīn fī ḍaw' baʿḍ al-taghayyurāt al-dīmughrāfīyah. *Majallat Jāmiʿat al-Zaqāzīq 14* (4), 137-180.

ʿAbd al-Muṭṭalib, al-Sayyid al-Faḍālī : (2014) : Jawdah al-ḥayāh al-Jāmiʿīyah al-dirāsīyah fī ḍaw' kull min twjh al-Hadaf wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat al-Zaqāzīq, (*83), 71-126.

Al-ʿAṭṭās, ʿAbd Allāh Aḥmad Muḥammad. (2021). Jawdah al-ḥayāh al-Jāmiʿīyah waʿalāqatuhā bdāfʿyh al-taʿallum wa-mustawá al-ṭumūḥ ladá ṭullāb Jāmiʿat Umm al-Qurá. *al-Majallah al-Tarbawīyah Jāmiʿat Sūhāj, 91*, 2717-2771.

ʿAqīl, ʿUmar ʿAlwān wālbkry, Sīrīn Ṭalāl. (2018). tajribat al-dirāsah llṭālbāt almʿāqāt fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah*, (57), 520-566.

Al-ʿUlwān, Aḥmad Falāḥ wālʿṭyāt, Khālid ʿAbd al-Raḥmān. (2010). al-ʿalāqah bayna aldāfʿyh al-dākhilīyah al-Akādīmīyah wa-al-taḥṣīl al-Akādīmī ladá ʿayyinah min ṭalabat al-ṣaff al-ʿāshir al-asāsī fī Madīnat Maʿān fī al-Urdun. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah (Silsilat al-Dirāsāt al-Insānīyah) 18* (2), 682-717.

ʿAlī, al-Sayyid ʿAlī. (2013). *nawʿīyah al-ḥayāh waʿalāqatuhā bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt al-nafsīyah ladá ʿyntyn min al-ṣumm wālmkfwfyn* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Manṣūrah.

Al-ʿAwdah, Ibrāhīm. (2016). al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu al-ṭalabah dhawī al-iʿāqah fī al-Jāmiʿah al-Urdunīyah dirāsah maydānīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah waʿal-Ijtimāʿīyah, 43* (5), 2013-2032.

Ghubārī, Thā'ir Aḥmad. (2008). *aldāfʿyh al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq*. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Qaḥṭānī, Badr. (2022). mahārāt al-fahm alqrā'y ladá al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' fī Barnāmaj al-Sunnah alt'hylyh wa-'alāqatuhā bi-ba'ḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15* (2), 468-501.

Qaṭāmī, Yūsuf ; Tūq, Muḥyī ; 'Adas, 'Abd al-Raḥmān. (2003). Athar Barnāmaj tadrībī li-Tanmiyat al-kafā'ah al-dhātīyah al-Akādīmīyah fī aldāf'yh llt'lm wwjhh al-ḍabṭ wa-qalaq al-ikhtibār ladá al-ṭullāb almtlk'yn akādymyan bi-Kullīyat al-Tarbiyah. *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah, 35*, (1), 117-178.

Al-Mukhaḍḍab, Nadá 'Abd al-Raḥmān. (2017). Jawdah al-ḥayāh al-Akādīmīyah ladá al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' bi-Jāmi'at al-Malik Sa'ūd fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, 6 (*21), al-juz' (4), 43-87.

Mukhaymar, Hishām Muḥammad. (2018). Jawdah al-ḥayāh al-Jāmi'īyah wa-'alāqatuhā bāldāf'yh llt'lm ladá ṭullāb al-Jāmi'ah. *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah, Jāmi'at 'Ayn Shams*, (195), 190-242.

Al-Mashāqibah, Muḥammad Aḥmad. (2015). Jawdah al-ḥayāh kmnb' lqlq al-mustaqbal ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah wa-al-Ādāb fī Jāmi'at al-ḥudūd al-Shamālīyah. *Majallat Jāmi'at Ṭaybah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah, 10* (1), 33-49.

Muṣāliḥah, 'Āyidah wkhzā'lh, Aḥmad Khālid. (2019). darajat mlā'mh al-bī'ah al-Jāmi'īyah lil-Ṭalabah dhawī al-i'āqah fī al-jāmi'āt al-Urdunīyah wa-'alāqatuhā bmstwá al-Insiḥāb al-Akādīmī. *Majallat Jāmi'at 'Ammān al-'Arabīyah lil-Buḥūth, Silsilat al-Buḥūth al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, 6* (2), 1-98.

Mīr, Nūr Jān 'Ādil. (2014). *al-mahārāt al-mu'īnah 'alá alāstdhkār wa-al-ta'allum wa-'alāqatuhā bāldāf'yh llt'lm*. al-Maktab al-Jāmi'ī.

Yāghī, Īmān 'Abd al-Muṭṭalib ; al-Maḥmādī, Ṣafā'. (2022). al-Riḍā 'an Jawdah al-ḥayāh al-Jāmi'īyah fī ḍaw' al-ittiṣāl al-Akādīmī fī Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz. al-*Majallah al-'Arabīyah lil-Nashr al-'Ilmī,* (40), 976-1013.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adeyem & Mofadeke .(2018). Quality of life of deaf and hard of hearing students in Ibadan metropolis, Nigeria PLoS ONE13(1):e0190130. https://doi.org/10.1371/journal.

Al-Zboon, Eman; Ahmad, Jamal Fathi; Theeb, Raied Sheikh.(2014). Quality of Life of Students with Disabilities Attending *Jordanian Universities. International Journal of Special Education*, (29 n3) ,93-100.

Aricioglu, A. .(2016). Mediating the effect of gratitude in the relationship between forgiveness and life satisfaction among university students. International Journal *of Higher Education, 5*(2), 275-282.

Besette, D. &Burton, S .(2014). Academic career development for non-traditional higher education environments. *Journal of applied learning technology, 4*(4).

Henning, Marcus & Krageloh, Christian & Hawken, Susan & Zhao, Yipin & Doherty, Lain. .(2011). Quality of life and motivation to learn: A study of medical students. *Issues in Educational Research*. *20*(3). 244-256.

Hintermair, M. .(2011). Health-Related Quality of Life and Classroom Participation of Deaf and Hard of Hearing Students in General Schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *16*(2),254-271.

Hyde, M., Punch, R., Power, D., Hartley, J., Neale, J., & Brennan, L. (2009). The experiences of deaf and hard of hearing students at a Queensland University: 1985-2005. Higher Education Research & Development, *28*(1), 85-98.

Ilias. & Mdnor.(2015). Relationship Between Quality of Life, Academic Behavior and student Motivation in Teachers, Training Institute, Malaysia. *Academic Research International, 2*(2), 421-425.

Johnson, S. G., & Fann, A..(2016). Deaf and hard of hearing students' perceptions of campus administrative support. Community College *Journal of Research and Practice, 40*(4), 243-253.

Moores,D .(2008). Educating the deaf psychology, principles and practices. Boston: Houghton Mifflin company.

Wang Chang, Nian; Harada, Koichi; Minamoto & ATSUSHI. (2010). Quality of life associated with perceived stigma and discrimination among the floating population in shanghai, China; a qualitative study. Health promotion International Advance Access published, published by *Oxford University press. All rights reserved. 25*(4), 394-402.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 12/ 11/ 2023م
تاريخ القبـول: 26/ 12/ 2023م

فاعلية تدخلات برنامج تطوير تعليم العلوم والرياضيات (بيكماس)(PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين

لبنى موسى أبو سرحان *
Lubna.sarhan@moe.edu.ps

مرعي عبد الحافظ الصوص **
Maree.soos@moe.edu.ps

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على **فاعلية تدخلات برنامج بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة المستهدفين نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين**. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة وهي استبيان مكون من 30 فقرة موزعة على خمسة محاور تمثل خمسة تدخلات لبرنامج بيكماس هي (تنظيم السبورة، دفتر ملاحظات الطالب، الأسئلة المثيرة للتفكير، التعلم التفاعلي (المجموعات)، التقويم التكويني). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية تدخلات برنامج تطوير تعليم العلوم والرياضيات (بيكماس) (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين جاءت بدرجة عالية بدرجة كلية للمتوسطات الحسابية قدرها (3.85)، ودرجة كلية للانحرافات المعيارية قدرها (0.504). وكان أقل التدخلات فاعلية حسب تقديرات عينة الدراسة هو التقويم التكويني بمتوسط حسابي (3.75)، وأعلاها التدوين على دفتر الطالب بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.632).

الكلمات المفتاحية: تطوير، تعليم العلوم والرياضيات، بيكماس (PIQMAS)، دافعية الطلبة.

* **طالبة دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية – قسم قيادة وإدارة تربوية – كلية الدراسات العليا جامعة ا لقدس- فلسطين.**
** مدير عام الإدارة العامة للإبداع والتميز وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

للاقتباس: سرحان، لبنى موسى؛ الصوص، مرعي عبد الحافظ(2024). فاعلية تدخلات برنامج تطوير تعليم العلوم والرياضيات (بيكماس)(PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *6*(1)، 131-157.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1870

OPEN ACCESS
Received: 12-11-2023
Accepted: 26-12-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Project of Improving Quality of Mathematics and Science Education (PIQMAS) Interventions Effectiveness in Enhancing Students' Motivation towards Learning Science and Mathematics: A study of Teacher Perspectives in Palestine

Lubna Musa Abu Sarhan * Lubna.sarhan@moe.edu.ps

Marai Abdel Hafez Al-Sous, * Maree.soos@moe.edu.ps

Abstract:

The study aims to explore the effectiveness of the PIQMAS (Program for Improving the Quality of Mathematics and Science Education) interventions in enhancing the motivation of targeted students towards learning science and mathematics, from the perspective of their teachers in Palestine. The descriptive-analytical approach was employed, using a questionnaire consisting of 30 items distributed across five dimensions representing the five interventions of the PIQMAS program: board organization, student notebook, thought-provoking questions, interactive learning (group work), and formative assessment. The study key findings showed that the effectiveness of the PIQMAS program interventions in enhancing students' motivation towards learning science and mathematics, as perceived by their teachers in Palestine, was significantly high, with an overall mean score of 3.85 and a standard deviation of 0.504. Among the interventions, formative assessment was perceived as the least effective, with a mean score of 3.75, while student notebook had the highest mean score of 4.00 and a standard deviation of 0.632.

Keywords: Improvement, Science and Mathematics Education, PIQMAS, Student Motivation

* PhD Scholar in Educational Leadership and Administration, Department of Educational Leadership and Administration Al-Quds University.

** Director of General Administration for Creativity and Excellence, Palestinian Ministry of Education

Cite this article as:: Sarhan, Lubna Musa Abu , & Al-Sous , Marai Abdel Hafez. (2024) Project of Improving Quality of Mathematics and Science Education (PIQMAS) Interventions Effectiveness in Enhancing Students' Motivation towards Learning Science and Mathematics: A study of Teacher Perspectives in Palestine.,*Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *6* (1). 131-157.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1870

المقدمة

أولت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تطوير التعليم في فلسطين اهتماماً كبيراً واعتبرته ركيزة أساسية في عملية بناء الدولة الفلسطينية ومؤسساتها، وكان ذلك واضحاً في سياساتها وخططها الإستراتيجية، من خلال التطوير المنهج لمحوري المناهج من ناحية، وتنمية الموارد البشرية من ناحية أخرى، فكان المنهاج الفلسطيني بنسخته الأولى ومن ثم النسخة الثانية التي ابتدأ العمل بها في العام 2015، كما أصدرت الوزارة إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في العام 2008. ويأتي هذا الاهتمام بصورة تُمكّن من تحقيق مخرجات جيّدة، تأخذ بيد الطلبة وتعزّز دور المعلم في التطوير الشامل للتعليم، وتتيح المجال واسعاً أمام تحديث الأنظمة التربوية، تبعاً للتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.

وأثناء السعي الحثيث لتحقيق التطوير المنشود، لوحظ ومن خلال المتابعات الميدانية، ومن نتائج الاختبارات الوطنية ونتائج اختبارTIMSS الدولي، تدني تحصيل طلبة فلسطين في مادتي الرياضيات والعلوم، وكانت النتائج غير مرضية لكل ذوي العلاقة بالقطاع التعليمي، وخاصة صناع القرار في وزارة التربية، لذلك بدأ التفكير بهذه المشكلة، والبحث عن سبل التغلب عليها، وكانت الإجابة السريعة أنه يجب تحسين وتطوير جودة تعليم مادتي الرياضيات والعلوم وجعل الطالب محورا للعملية التعليمية التعلمية ويبقى السؤال: كيف يتم ذلك؟

وقد جاء برنامج بيكماس (PIQMAS) وهو الاسم المختصر(لبرنامج تحسين وتطوير تعليم الرياضيات والعلوم) بالتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم، والوكالة اليابانية للتعاون الدولي (جايكا). كأحد أهم البرامج التي تهدف إلى التغلب على مشكلة تحسين تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم في فلسطين، وبدأ تنفيذه في العام 2019، وسينتهي في العام 2024، وقد تضمن البرنامج ثلاث مراحل:

أولاً: مرحلة تشخيص واقع تعليم الرياضيات والعلوم في المدارس الفلسطينية خاصة للصفوف من 5- 9.

ثانياً: مرحلة اقتراح التدخلات المطلوبة بناء على التشخيص خاصة فيما يتعلق بأساليب التدريس والتقنيات المستخدمة.

ثالثاً: مرحلة التجريب لهذه التدخلات ومن ثم تطويرها وتعميمها لكافة معلمي العلوم والرياضيات للصفوف المختلفة. وفقاً لوثيقة الإطار المرجعي لبرنامج بيكماس (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2019).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بناءً على ما سبق تمحورت مشكلة الدراسة حول التعرف على فاعلية تدخلات برنامج بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة المستهدفين نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين. ويمكن حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

1. ما فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين؟
2. هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، المديرية ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على فاعلية تدخلات برنامج بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة المستهدفين نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين، ومعرفة آليات تطوير هذه التدخلات وتحسين فاعليتها في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات.

أهمية الدراسة:

وتكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- أنها تعدّ -في حدود علم الباحثين- من الدراسات الأولى على المستوى المحلّيّ التي تناولت التعرف على فاعلية تدخلات برنامج بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة المستهدفين نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين.
- ويتوقّع أن تقدّم هذه الدراسة تصوراً حول واقع فاعلية تدخلات برنامج بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة المستهدفين نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين. وبما يساعد الجهات المختصة على تطوير العمل بهذه التدخلات خلال المدة المتبقية من عمر البرنامج، قبل اعتماد تعميمه على كافة مدارس المحافظات في فلسطين.

- ويؤمل أن تشكل هذه الدراسة إضافة نوعية للأدب التربوي المتخصص في تعليم العلوم والرياضيات في المكتبة العربية للبحث العلمي.

مصطلحات الدراسة

برنامج بيكماس (PIQMAS): هو الاختصار المعتمد لـ The Project for Improving Quality of Mathematics and Science ، وهو البرنامج الذي يهدف إلى تطوير تعليم العلوم والرياضيات لدى طلبة الصفوف من 5- 11 في فلسطين، كما ورد في وثيقة البرنامج لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام (2019).

الطلبة المستهدفون: هم طلبة الصفوف من 5-11 في 40 مدرسة حكومية في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية المحددة لتنفيذ البرنامج وهي (رام الله ونابلس، والخليل، وغزة) بواقع 10 مدارس لكل مديرية.

إطار نظري

كثيرة هي الدراسات التي بحثت في تطوير أساليب تدريس من شأنها أن تسهم في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات، فمنها ما اعتبر أن التعليم باستخدام برمجيات تعليمية الكترونية أثبت أثره الإيجابي في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات (الجراح وآخرون،2014).

يعرض الباحثان هنا الإطار النظري لبرنامج بيكماس الخاص بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، من حيث التصميم والتطبيق، وهذا يوضح عدم وجود دراسات سابقة ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية. وقد تضمنت وثيقة الإطار المرجعي لبرنامج بيكماس (2019) الهدف العام للبرنامج وهو: تحسين مهارات الإبداع والتفكير النقدي للطلاب على الصعيد الوطني من خلال تعزيز تعليم الرياضيات والعلوم. وأشارت الوثيقة إلى ما يلي:

المخرجات والنتائج المتوقعة للبرنامج هي:

المخرج 1: تدابير وتدخلات فعالة وممكنة (أساليب/تقنيات التدريس والتعلم) تؤدي إلى تطوير وتحسين مهارات الإبداع والتفكير النقدي لدى الطلاب.

المخرج 2: نموذج تدخلات فعال وممكن لتحسين الإبداع والتفكير الناقد لدى الطلاب يؤدي إلى تطوير مهارات التفكير من خلال تعزيز تعليم الرياضيات والعلوم.

المخرج 3: بيئة ملائمة لتطبيق التدخلات في جميع المدارس في فلسطين بواسطة وزارة التربية والتعليم،

مراحل وخطة العمل بالبرنامج، وهي على النحو التالي:

المرحلة الأولى (مرحلة التشخيص): قام فريق العمل من الخبراء اليابانيين ووزارة التربية بدراسة تشخيصية لواقع تعليم العلوم والرياضيات من خلال إجراء اختبار تشخيصي وحضور حصص لمادتي الرياضيات والعلوم في عدة صفوف ومدارس في الضفة الغربية وقطاع غزة وإجراء عدة مقابلات ومجموعات بؤرية مع معلمي ومشرفي الرياضيات والعلوم، وتم تحليل كافة البيانات التي حصل عليها الفريق كميا ونوعيا، وبناء على نتائج التحليل تم اقتراح التدخلات اللاحقة لتسهم في اكتساب وفهم الطلبة للمعرفة والمهارات الأساسية كشرط أساسي لتحسين قدراتهم ومهارات الإبداع والتفكير النقدي.

التدخلات المقترحة هي:

أولاً: تقنيات تنظيم استخدام السبورة وخطة الدرس:

الهدف: تحسين تقنيات التدريس الأساسية من خلال:

1- تحسين جودة الممارسة الصفية للكتابة على السبورة
2- الحصة المنظمة المرتبطة بخطة الدرس.
3- تحقيق جوهر تقنية الكتابة على السبورة بوضع المحتوى وشموليته وبما يتماشى مع تدفق وعمق التعلم.
4- الكتابة بطريقة يمكن رؤية الصورة الكاملة للتعلم في نهاية الحصة.
5- يكون محتوى خطة الدرس واضحاً، إضافة إلى الملاحظات التعليمية (التخصيص الزمني لكل نشاط، الأسئلة التكميلية، التعليمية، وملاحظات وشروحات تكميلية، والنشاط التقييمي النهائي، وما إلى ذلك.

وهذا التدخل يتيح للطلبة تنظيم ومتابعة تعلمهم، وإمكانية مراجعة المسائل الرياضية والعلمية وقد أشارت الدراسات لما لهذه الخطوة من أهمية بالغة وأثر كبير في تحسين تحصيل الطلبة (عزيز، 2009).

ثانياً: تدوين الملاحظات في دفتر الطالب

الهدف: تحسين مهارات التدريس الأساسية من خلال:

1- دعم الطلاب في تعزيز فهمهم وتنظيم تفكيرهم وتعميقه.
2- تحسين جودة تعلم الطلاب (بما في ذلك الدراسة المنزلية) من خلال عكس محتويات اللوحة (السبورة) في دفاترهم من خلال محتوى تقنيات تدوين الملاحظات.
3- تعليم كتابة الدفتر خطوة بخطوة من الصفوف الأولى.
4- التخطيط مسبقًا متى وأين يقوم الطلاب بتدوين الملاحظات أثناء الفصل.
5- التحقق من ملاحظات الطالب بشكل دوري في الفصل.

إن مراجعة الطالب للتعلم بعد مغادرته المدرسة يعد عاملا مهماً في المحافظة على ارتباط الطالب بالتعلم، ومهماً كذلك في تسهيل مهمة أولياء الأمور عند متابعتهم لتعلم أبنائهم ، فمن أسباب العزوف لدى المعلمات نحو تدريس الرياضيات والعلوم عدم متابعة أولياء أمور الطلبة متابعتهم أو عدم معرفتهم بمنهجيات ومرجعيات تعلم أبنائهم، لذا يعد دفتر تدوين ملاحظات الطالب مصدرا ومرجعاً للتعلم المنزلي وبمتابعة أولياء الأمور (ذاكر،2018).

ثالثاً: تقنيات طرح الأسئلة:

الهدف: تحسين مهارات التدريس الأساسية من خلال:

1- وضع السؤال المركزي في الفصل ليفكر فيه الطلاب والتأكد من وجوده لديهم ومنح وقت للتفكير (لحل المشكلة في دفاتر ملاحظاتهم، وكتابة آرائهم).
2- إعداد الأسئلة الأولية والتكميلية، واستخدام الأسئلة المغلقة والمفتوحة.
3- كتابة السؤال الرئيسي على السبورة، والتحقق من فهم الطلاب، ووجود السؤال الرئيسي وأفكارهم في دفاتر ملاحظاتهم..
4- بعد طرح السؤال، إتاحة الوقت للطلاب للتفكير والملاحظة.
5- المشاركة الفاعلة للطلبة في العملية برمتها وقبول الأفكار المتنوعة وتصحيح المفاهيم الخاطئة.

فقد أكد المطرفي وآخرون (2016) أن وعي معلمي العلوم والرياضيات بأخطاء تلاميذهم في تعلم المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية من خلال طرح الأسئلة، يسهم بشكل فعال في الكشف عن الفهم الخاطئ لدى الطلبة ومعالجته بشكل يسهم في رفع دافعية الطلبة نحو التعلم.

رابعاً: الأنشطة التفاعلية:

الهدف: تحسين مهارات التدريس التطبيقية من خلال:

1- تفاعل الطلاب ضمن مجموعات صغيرة لتحديد المشكلات وحلها من خلال التعلم من بعضهم البعض والترويج، والإبداع، والتفكير النقدي، والتأمل.

2- السماح للطلاب بالقيام بعمل ثنائي للتحقق من عمل بعضهم البعض، ومشاركة نتائج الطلاب الفرديين، وحل المهمة، والتفكير في نتائجهم والتفكير مع بعضهم البعض عندما لا يتمكن الطلاب من معالجتها بسلاسة من تلقاء أنفسهم.

ويعتبر المنهج العلمي هو المنهج الذي يعتمد عملية التفكير التي تمر بخمس مراحل، هي: الملاحظة، المحاكة، التجربة، التفكير، والتواصل. ويعتقد أن المنهج العلمي هو أساس ذهبي لتطوير مواقف الطلبة، ومهاراتهم ومعارفهم، ويؤثر على مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، خاصة في تعليم الرياضيات. فمادة الرياضيات هي عملية مستمرة للطلبة عند مواجهة ومعالجة المشاكل في حياتهم اليومية. (Aniyati,2019)

أشارت عبير أحمد علي (2017) إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تخفيف حدة قلق الرياضيات وتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لديهن، مما يؤكد على دور وأهمية هذا التدخل في تحقيق هدف البرنامج. كما أكد خصاونة وآخرون (2022) على فاعلية إستراتيجية أبعاد التعلم السداسية في تحسين مظاهر التفاعل الصفي في بيئات تعلم الرياضيات، مشيرين إلى دور التفاعل الصفي في تحسين دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات.

خامساً: تحسين وتطوير التقويم التكويني في الصف:

الهدف: تحسين مهارات التدريس الأساسية والتقييم التكويني من خلال:

1- مراقبة فهم الطلاب في الفصل وحل العقبات التي يواجهها الطلاب في وقت مبكر (محتوى تحسين التقييم التكويني في الفصل).

2- فهم وسائل التقييم التكويني (الملاحظة الفردية والملاحظات الجماعية وغيرها، والاختبارات الكتابية).

3- ملاحظة مستوى فهم الطلاب من تعابير وجوههم.

4- مراقبة فهم الطلاب الفرديين من خلال التحقق من دفاترهم وأوراق العمل الخاصة بهم.

التنقل بين الطلبة ورفع الأيدي. الرد على كل طالب حسب سرعة أو بطء فهمهم. إذا ارتكب العديد من الطلاب نفس الأخطاء، ففكّر في الفصل بأكمله.

المرحلة الثانية (مرحلة التجريب):

تم تطوير مادة تدريبية على التدخلات المقترحة وتم تدريب فريق من المشرفين التربويين في 4 مديريات للتربية ومن ثم تم تدريب المعلمين في 40 مدرسة، من قبل فريق الخبراء اليابانيين، وتمت عملية المتابعة للتدريب على مدار عام كامل من خلال حضور الحصص وتصويرها وعقد جلسات للتأمل للمعلمين والمشرفين وكذلك حلقات تعلم تشمل كافة المشرفين والمعلمين المتدربين في كل مديرية. وقد أظهرت نتائج الدراسة التقويمية التي نفذها الخبراء اليابانيون تحسنا ذا دلالة إحصائية في تعلم الرياضيات والعلوم في المدارس المستهدفة.

ومن ثم تم الانتقال إلى تدريب كافة مشرفي العلوم والرياضيات في كافة مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، والذين بدورهم قاموا بتدريب معلمي الرياضيات والعلوم في 460 مدرسة، وسيستخدم المشرفون التربويون نفس المنهجية في المتابعة من حيث حضور الحصص وتصويرها وجلسات التأمل وحلقات التعلم.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحثان في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة(الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات والعلوم في مدارس برنامج بيكماس في مديريات رام الله والخليل ونابلس وغزة، والبالغ عددهم (122 معلماً/ معلمة)، وذلك حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الأكاديمي 2023/2022.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية، وتكونت من (82) معلما/معلمة، أي بنسبة (73.2%) من مجتمع الدراسة،

وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 20.7% للذكور، ونسبة 79.3% للإناث. ويبين متغير التخصص أن نسبة 65.9% للعلوم، ونسبة 34.1% للرياضيات. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 61% بكالوريوس تخصصي، ونسبة 24.4% بكالوريوس أساليب وتأهيل تربوي، ونسبة 14.6% ماجستير فأعلى. ويبين متغير المديرية أن نسبة 23.2% رام الله، ونسبة 28% الخليل، ونسبة 39% نابلس، ونسبة 9.8% غزة. والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	17	20.7
	أنثى	65	79.3
التخصص	علوم	54	65.9
	رياضيات	28	34.1
المؤهل العلمي	بكالوريوس تخصصي	50	61.0
	بكالوريوس أساليب وتأهيل تربوي	20	24.4
	ماجستير فأعلى	12	14.6
المديرية	رام الله	19	23.2
	الخليل	23	28.0
	نابلس	32	39.0
	غزة	8	9.8

صدق الأداة

تم تصميم أداة الدراسة بالاعتماد على وثائق ومراحل تنفيذ وأهداف برنامج بيكماس، وهي استبانة مكونة بصورتها الأولية من 30 فقرة موزعة على خمس مجالات هي التدخلات المقترحة لبرنامج بيكماس. وتم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي

الاختصاص والخبرة، لإبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، وملائمتها لموضوع الدراسة، ، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة مما يشير إلى أن هناك اتساقا داخلياً بين الفقرات. والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2):

معامل ارتباط بيرسون لفقرات استبانة الدراسة

رقم الفقرة	قيمة R	الدالة الإحصائية	رقم الفقرة	قيمة R	الدالة الإحصائية	رقم الفقرة	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.468**	0.000	11	0.638**	0.000	21	0.623**	0.000
2	0.524**	0.000	12	0.521**	0.000	22	0.749**	0.000
3	0.511**	0.000	13	0.542**	0.000	23	0.710**	0.000
4	0.566**	0.000	14	0.467**	0.000	24	0.563**	0.000
5	0.446**	0.000	15	0.650**	0.000	25	0.412**	0.000
6	0.395**	0.000	16	0.493**	0.000	26	0.373**	0.001
7	0.560**	0.000	17	0.735**	0.000	27	0.728**	0.000
8	0.599**	0.000	18	0.684**	.0.000	28	0.759**	0.000
9	0.544**	0.000	19	0.515**	0.000	29	0.649**	0.000
10	0.584**	0.000	20	0.543**	0.000	30	0.445**	0.000

** داله إحصائية عند 0.001

* داله إحصائية عند 0.050

ثبات الدراسة

تم التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لفاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين (0.926)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3):

نتائج معامل الثبات للمجالات بطريقة الفاء كرونباخ

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
تنظيم السبورة	6	0.773
التدوين على دفتر ملاحظات الطالب	6	0.801
طرح الأسئلة المثيرة للتفكير	6	0.815
الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)	6	0.824
التقويم التكويني	6	0.784
الدرجة الكلية	30	0.926

إجراءات تطبيق الدراسة

قام الباحثان بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع استمارة إلكترونية، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (82) استمارة.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطاؤها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، ، وهي ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، للحصول على صدق وثبات الأداة، ثم تحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، وتحليل التباين الأحادي، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

نتائج الدراسة (المناقشة والتوصيات)

يتضمن هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحثان عن موضوع الدراسة وهو " فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد التوزيع الموضح في الجدول (4).

جدول (4):

درجات تصنيف استجابات أفراد العينة

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين. والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	التدوين على دفتر ملاحظات الطالب	4.0000	0.63289	عالية	80.0
1	تنظيم السبورة	3.9512	0.54338	عالية	79.0
4	الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)	3.8028	0.63889	عالية	76.1
3	طرح الأسئلة المثيرة للتفكير	3.7886	0.67131	عالية	75.8
5	التقويم التكويني	3.7500	0.61321	عالية	75.0
	الدرجة الكلية	3.8585	0.50451	عالية	77.2

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.85) بانحراف معياري (0.504) وهذا يدل على أن فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (

PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (77.2%). ولقد حصل مجال التدوين على دفتر ملاحظات الطالب على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.00)، يليه مجال تنظيم السبورة بمتوسط حسابي (3.95)، ومن ثم مجال الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل) بمتوسط حسابي (3.80)، يليه مجال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير بمتوسط حسابي (3.78)، ومن ثم مجال التقويم التكويني بمتوسط حسابي (3.75)، وجميع المجالات جاءت بدرجة عالية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تنظيم السبورة.، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تنظيم السبورة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يتنافس الطلبة في المشاركة في أنشطة الدرس المختلفة.	4.30	0.602	عالية	86.0
4	يشارك الطلبة المعلم في استخراج خلاصة الدرس.	4.29	0.533	عالية	85.8
3	يوظف الطلبة خبراتهم السابقة في التعلم.	4.09	0.820	عالية	81.8
1	يشارك الطلبة في تحديد أهداف الدرس.	3.74	1.109	عالية	74.8
6	يساهم الطلبة في ترتيب وتنظيم السبورة برفقة المعلم.	3.68	1.029	عالية	73.6
5	يسهم الطلبة في تعديل ما يتم طرحه أثناء تنفيذ الدرس.	3.60	1.029	متوسطة	72.0
الدرجة الكلية		3.9512	0.54338	عالية	79.0

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.95) بانحراف معياري (0.543) وهذا يدل على أن مجال تنظيم السبورة جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (79%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (6) إلى أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يتنافس الطلبة في المشاركة في أنشطة الدرس المختلفة " على أعلى متوسط حسابي (4.30)، تليها الفقرة " يشارك الطلبة المعلم في استخراج خلاصة الدرس " بمتوسط حسابي (4.29). وحصلت الفقرة " يسهم الطلبة في تعديل ما يتم طرحه أثناء تنفيذ الدرس " على أقل متوسط حسابي (3.60)، تليها الفقرة " يساهم الطلبة في ترتيب وتنظيم السبورة برفقة المعلم " بمتوسط حسابي (3.68).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التدوين على دفتر ملاحظات الطالب والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التدوين على دفتر ملاحظات الطالب.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	يعتمد الطلبة على السبورة في تدوين ملاحظاتهم على الدفتر.	4.37	0.729	عالية	87.4
2	يدون الطلبة المعلومات المهمة التي يطرحها المعلم.	4.21	0.782	عالية	84.2
6	يعدل الطلبة ملاحظاتهم في نهاية الدرس بناءً على توجيهات المعلم.	4.15	0.650	عالية	83.0
1	يهتم الطلبة بتدوين ملاحظات الدرس.	4.06	0.851	عالية	81.2
5	يعتمد الطلبة على ما دونوه في عرض خبراتهم السابقة في التعلم.	3.73	1.066	عالية	74.6
4	ينهي الطلبة التدوين على دفاترهم في الوقت المحدد.	3.49	1.168	متوسطة	69.8
الدرجة الكلية		4.0000	0.63289	عالية	80.0

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.00) بانحراف معياري (0.632) وهذا يدل على أن مجال التدوين على دفتر ملاحظات الطالب جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (80%).

وتشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يعتمد الطلبة على السبورة في تدوين ملاحظاتهم على الدفتر " على أعلى متوسط حسابي (4.37)، تليها الفقرة " يدون الطلبة المعلومات المهمة التي يطرحها المعلم " بمتوسط حسابي (4.21). وحصلت الفقرة " ينهي الطلبة التدوين على دفاترهم في الوقت المحدد " على أقل متوسط حسابي (3.49)، تليها الفقرة " يعتمد الطلبة على ما دونوه في عرض خبراتهم السابقة في التعلم " بمتوسط حسابي (3.73).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يناقش الطلبة الإجابات.	4.11	0.685	عالية	82.2
4	يقدم الطلبة أمثلة حياتية استجابة لأسئلة المعلم.	3.96	0.793	عالية	79.2
1	يشارك معظم الطلبة في الإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم	3.90	0.924	عالية	78.0
3	يطرح الطلبة أفكارا جديدة استجابة لأسئلة المعلم.	3.79	1.003	عالية	75.8
6	يطرح الطلبة أسئلة معززة للتفكير بناء على ما يطرحه المعلم من أسئلة	3.55	1.020	متوسطة	71.0
5	يتوصل الطلبة إلى حلول إبداعية لمشكلات حياتية يطرحها المعلم.	3.41	1.099	متوسطة	68.2
الدرجة الكلية		3.7886	0.67131	عالية	75.8

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.78) بانحراف معياري (0.671) وهذا يدل على أن مجال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (75.8%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (8) إلى أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يناقش الطلبة الإجابات " على أعلى متوسط حسابي (4.11)، تليها الفقرة " يقدم الطلبة أمثلة حياتية استجابة لأسئلة المعلم " بمتوسط حسابي (3.96). وحصلت الفقرة " يتوصل الطلبة إلى حلول إبداعية لمشكلات حياتية يطرحها المعلم " على أقل متوسط حسابي (3.41)، تليها الفقرة " يطرح الطلبة أسئلة معززة للتفكير بناء على ما يطرحه المعلم من أسئلة " بمتوسط حسابي (3.55).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يقدم الطلبة المساعدة لزملائهم في المجموعة.	4.20	0.617	عالية	84.0
1	يحرص الطلبة على التعلم من الأقران في مجموعات العمل.	4.02	0.737	عالية	80.4
3	يحرص كل طالب على تنفيذ المهمة المكلف بها داخل المجموعة.	3.79	0.885	عالية	75.8
6	يتقبل جميع الطلبة رأي زملائهم الآخرين داخل المجموعة.	3.65	0.961	متوسطة	73.0
4	تطرح مجموعات العمل حلولا و أفكارا إبداعية تتعلق بموضوع الدرس.	3.59	0.942	متوسطة	71.8
5	يشارك جميع الطلبة في العمل داخل المجموعة.	3.57	1.043	متوسطة	71.4
الدرجة الكلية		3.8028	0.63889	عالية	76.1

يلاحظ من الجدول السابق المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.80) بانحراف معياري (0.638) وهذا يدل على أن مجال الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل) جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (76.1%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (9) إلى أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يقدم الطلبة المساعدة لزملائهم في المجموعة " على أعلى متوسط حسابي (4.20)، تليها الفقرة " يحرص الطلبة على التعلم من الأقران في مجموعات العمل " بمتوسط حسابي (4.02). وحصلت الفقرة " يشارك جميع الطلبة في العمل داخل المجموعة " على أقل متوسط حسابي (3.57)، تليها الفقرة " تطرح مجموعات العمل حلولا وأفكارا إبداعية تتعلق بموضوع الدرس " بمتوسط حسابي (3.59).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقويم التكويني، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم التكويني

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يشارك الطلبة في تعديل ما تعلموه عند إثارة نقاش جماعي.	3.94	0.616	عالية	78.8
1	يعرض معظم الطلبة خبراتهم السابقة بناء على طلب المعلم.	3.91	0.706	عالية	78.2
6	يتم تعديل مسار و أنشطة الدرس بناء على تقييم الطلبة أولا بأول.	3.88	0.866	عالية	77.6
3	يتفاعل الطلبة بشكل يشير إلى دافعية نحو التعلم.	3.72	0.985	عالية	74.4
4	يوظف الطلبة المعرفة في سياقات جديدة مقترحة.	3.66	0.933	متوسطة	73.2
5	يشارك جميع الطلبة للتعبير عن تحقق أهداف الدرس.	3.39	1.108	متوسطة	67.8
الدرجة الكلية		3.7500	0.61321	عالية	75.0

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.75) بانحراف معياري (0.613) وهذا يدل على أن مجال التقويم التكويني جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (75%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (10) إلى أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يشارك الطلبة في تعديل ما تعلموه عند إثارة نقاش جماعي " على أعلى متوسط حسابي (3.94)، تليها الفقرة " يعرض معظم الطلبة خبراتهم السابقة بناء على طلب المعلم " بمتوسط حسابي (3.91). وحصلت الفقرة " يشارك جميع الطلبة للتعبير عن تحقق أهداف الدرس " على أقل متوسط حسابي (3.39)، تليها الفقرة " يوظف الطلبة المعرفة في سياقات جديدة مقترحة " بمتوسط حسابي (3.66).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات

من وجهة نظر معلميهم في فلسطين باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، المديرية ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج الوصف الاحصائي للبيانات ، واستخدام الاختبار التأئي (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة ، وتحليل التباين الأحادي طبيعة الفروق الاحصائية وفق المتغيرات المذكورة ، والنتائج موضحة في الجداول (11،12،13،14،15،16).

جدول (11):

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاستجابة أفراد العينة في متوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
تنظيم السبورة	ذكر	17	3.8333	0.46022	1.005	0.318
	أنثى	65	3.9821	0.56221		
التدوين على دفتر ملاحظات الطالب	ذكر	17	3.8725	0.41887	0.932	0.354
	أنثى	65	4.0333	0.67649		
طرح الأسئلة المثيرة للتفكير	ذكر	17	3.7157	0.61170	0.501	0.618
	أنثى	65	3.8077	0.68922		
الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)	ذكر	17	3.6569	0.50851	1.059	0.293
	أنثى	65	3.8410	0.66695		
التقويم التكويني	ذكر	17	3.5980	0.55920	1.150	0.254
	أنثى	65	3.7897	0.62450		
الدرجة الكلية	ذكر	17	3.7353	0.32499	1.133	0.260
	أنثى	65	3.8908	0.53911		

يتبين من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في متوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، .جدول (12):

نتائج اختبار الاختبار التائي "ت" لعينتين مستقلتين لاستجابة أفراد العينة في متوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
تنظيم السبورة	علوم	54	3.9383	0.58573	0.298	0.767
	رياضيات	28	3.9762	0.45972		
التدوين على دفتر ملاحظات الطالب	علوم	54	3.9815	0.64319	0.366	0.715
	رياضيات	28	4.0357	0.62255		
طرح الأسئلة المثيرة للتفكير	علوم	54	3.8179	0.70879	0.546	0.586
	رياضيات	28	3.7321	0.60065		
الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)	علوم	54	3.8117	0.62533	0.174	0.862
	رياضيات	28	3.7857	0.67565		
التقويم التكويني	علوم	54	3.7346	0.60874	0.315	0.754
	رياضيات	28	3.7798	0.63189		
الدرجة الكلية	علوم	54	3.8568	0.53860	0.043	0.966
	رياضيات	28	3.8619	0.44061		

يتبين من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في متوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات.

جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم السبورة	بكالوريوس	50	3.9300	0.46789
	بكالوريوس وتأهيل تربوي	20	4.0750	0.56578

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ماجستير فأعلى	12	3.8333	0.77525
التدوين على دفتر ملاحظات الطالب	بكالوريوس	50	4.0700	0.59006
	بكالوريوس وتأهيل تربوي	20	4.0000	0.54612
	ماجستير فأعلى	12	3.7083	0.87653
طرح الأسئلة المثيرة للتفكير	بكالوريوس	50	3.7867	0.63891
	بكالوريوس وتأهيل تربوي	20	3.8750	0.49226
	ماجستير فأعلى	12	3.6528	1.02361
الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)	بكالوريوس	50	3.8367	0.59997
	بكالوريوس وتأهيل تربوي	20	3.9000	0.68697
	ماجستير فأعلى	12	3.5000	0.68165
التقويم التكويني	بكالوريوس	50	3.7367	0.56953
	بكالوريوس وتأهيل تربوي	20	3.8417	0.58608
	ماجستير فأعلى	12	3.6528	0.83925
الدرجة الكلية	بكالوريوس	50	3.8720	0.44915
	بكالوريوس وتأهيل تربوي	20	3.9383	0.45682
	ماجستير فأعلى	12	3.6694	0.75082

جدول (14):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليالعلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تنظيم السبورة	بين المجموعات	0.496	2	0.248	0.836	0.437
	داخل المجموعات	23.420	79	0.296		
	المجموع	23.916	81			
التدوين على دفتر ملاحظات الطالب	بين المجموعات	1.266	2	0.633	1.604	0.208
	داخل المجموعات	31.179	79	0.395		
	المجموع	32.444	81			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
طرح الأسئلة المثيرة للتفكير	بين المجموعات	0.371	2	0.185	0.405	0.668
	داخل المجموعات	36.132	79	0.457		
	المجموع	36.503	81			
الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)	بين المجموعات	1.347	2	0.673	1.677	0.194
	داخل المجموعات	31.716	79	0.401		
	المجموع	33.063	81			
التقويم التكويني	بين المجموعات	0.290	2	0.145	0.380	0.685
	داخل المجموعات	30.168	79	0.382		
	المجموع	30.458	81			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.565	2	0.283	1.114	0.333
	داخل المجموعات	20.051	79	0.254		
	المجموع	20.617	81			

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات،

جدول (15):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMA) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير المديرية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم السبورة	رام الله	19	4.0000	0.53863
	الخليل	23	3.8333	0.42935
	نابلس	32	3.9531	0.62538
	غزة	8	4.1667	0.50395

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدوين على دفتر ملاحظات الطالب	رام الله	19	4.1579	0.54567
	الخليل	23	3.8986	0.60457
	نابلس	32	3.9115	0.71465
	غزة	8	4.2708	0.48744
طرح الأسئلة المثيرة للتفكير	رام الله	19	3.9912	0.59180
	الخليل	23	3.6449	0.69141
	نابلس	32	3.7188	0.73864
	غزة	8	4.0000	0.37796
الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)	رام الله	19	3.8860	0.65039
	الخليل	23	3.6594	0.62255
	نابلس	32	3.8177	0.64112
	غزة	8	3.9583	0.69437
التقويم التكويني	رام الله	19	3.7982	0.64688
	الخليل	23	3.6087	0.59163
	نابلس	32	3.8281	0.58580
	غزة	8	3.7292	0.74502
الدرجة الكلية	رام الله	19	3.9667	0.48572
	الخليل	23	3.7290	0.44589
	نابلس	32	3.8458	0.56071
	غزة	8	4.0250	0.44960

جدول (16):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تنظيم السبورة	بين المجموعات	0.736	3	0.245	0.826	0.484
	داخل المجموعات	23.180	78	0.297		
	المجموع	23.916	81			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التدوين على دفتر ملاحظات الطالب	بين المجموعات	1.548	3	0.516	1.303	0.280
	داخل المجموعات	30.896	78	0.396		
	المجموع	32.444	81			
طرح الأسئلة المثيرة للتفكير	بين المجموعات	1.769	3	0.590	1.324	0.273
	داخل المجموعات	34.734	78	0.445		
	المجموع	36.503	81			
الأنشطة التفاعلية (مجموعات العمل)	بين المجموعات	0.805	3	0.268	0.649	0.586
	داخل المجموعات	32.258	78	0.414		
	المجموع	33.063	81			
التقويم التكويني	بين المجموعات	0.702	3	0.234	0.614	0.608
	داخل المجموعات	29.756	78	0.381		
	المجموع	30.458	81			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.835	3	0.278	1.097	0.355
	داخل المجموعات	19.782	78	0.254		
	المجموع	20.617	81			

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات فاعلية تدخلات برنامج (تطوير تعليم العلوم والرياضيات) بيكماس (PIQMAS) في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات من وجهة نظر معلميهم في فلسطين تعزى لمتغير المديرية، وكذلك للمجالات،

التوصيات

وبناءً على ما خلصت إليه نتائج الدراسة كما ورد أعلاه يوصي الباحثان بما يلي:

- تغيير أدوات وآليات التقويم التكويني ليصبح أكثر تأثيراً في رفع دافعية الطلبة من خلال طرح الأسئلة المفتوحة المثيرة للتفكير.
- الاستعانة بالطلبة أنفسهم لتنظيم السبورة كشكل من أشكال المشاركة والتفاعل.
- تخصيص وقت أكبر لتدوين الطلبة ملاحظاتهم، أو مراجعة ذلك في بداية الحصة اللاحقة للتأكد من تدوين الطلبة للملاحظات وفي نفس الوقت استعراض الخبرات السابقة

- تكليف الطلبة بطرح أسئلة ومناقشتها أثناء الدرس
- ربط ما يتعلمه الطلبة بسياقات حياتية بشكل دائم وواقعي
- أن يتناوب الطلبة في تولي مهام قائد المجموعة في كل نشاط تفاعلي يتم تنفيذه.
- استطلاع رأي الطلبة في كل حصة وسماع مقترحاتهم للتطوير.
- الاستمرار في متابعة وتدريب المعلمين وتطوير التدخلات لتصبح أكثر تأثيرا في رفع دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات

المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

أحمد علي، عبير. (2017). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تخفيف حدة قلق الرياضيات وتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية .*مجلة كلية التربية (أسيوط)*،*33*(6)، 43-110.

الجراح، عبد الناصر، المفلح، محمد، الربيع، فيصل وغوانمة، مأمون. (2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10* (3)، 261-274.

خصاونة، أمل وبركات، علي ورضوان، إيناس. (2022). فاعلية إستراتيجية أبعاد التعلم السداسية في تحسين مظاهر التفاعل الصفي في بيئات تعلم الرياضيات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18* (3)، 401-4017.

ذاكر، رحمة. (2018). أسباب عزوف معلمات الصفوف الأولية عن تدريس مادتي العلوم والرياضيات في محافظة جدة .*مجلة كلية التربية (أسيوط). 34*(8)، 284-320.

عزيز، أحمد شهاب. (2009). مراجعة حل المشاكل الرياضية وأثرها في تحصيل الطلبة. *مجلة دراسات تربوية العراقية، (5)*2، 69-84.

المطرفي، رشدان والخطيب، محمد والباز، عادل وسطوحي، منال وسرور، عايدة. (2016). مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بأخطاء تلاميذهم في تعلم المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية: دراسة تشخيصية – علاجية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، جامعة جازان، السعودية، 5*(ملحق)، 171-197.

وثائق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2019). *برنامج بيكماس PIQMAS*. فلسطين.

Arabic References

Aḥmad ʿAlī, ʿAbīr. (2017). faʿālīyat Barnāmaj tadrībī qāʾim ʿalá istirātījīyah al-ḥall al-ibdāʿī llmshکlāt fī takhfīf ḥiddat Qalaq al-riyāḍīyāt wa-taḥsīn mustawá al-ṭumūḥ alʾکādymy ladá altlmydhāt almwhwbāt

dhawāt ṣuʿūbāt taʿallum al-riyāḍīyāt fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ), 33* (6), 43-110.

Al-Jarrāḥ, ʿAbd al-Nāṣir, al-Mufliḥ, Muḥammad, al-Rabīʿ, Fayṣal wghwānmh, Maʾmūn. (2014). Athar al-tadrīs bi-istikhdām brmjyh taʿlīmīyah fī Taḥsīn dāfʿyh taʿallum al-riyāḍīyāt ladá ṭalabat al-ṣaff al-Thānī al-asāsī fī al-Urdun. al-*Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 10* (3), 261-274.

Khaṣāwinah, Amal wa Barakāt, ʿAlī wa Raḍwān, Īnās. (2022). fāʿilīyat istirātījīyah Abʿād al-taʿallum alsdāsyh fī Taḥsīn maẓāhir al-tafāʿul al-Ṣafī fī Bīʾāt tʿlm al-riyāḍīyāt. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 18* (3), 401-4017.

Dhākr, Raḥmah. (2018). asbāb ʿUzūf muʿallimāt al-ṣufūf al-awwalīyah ʿan tadrīs māddatay al-ʿUlūm wa-al-riyāḍīyāt fī Muḥāfaẓat Jiddah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ). 34* (8), 284-320.

ʿAzīz, Aḥmad Shihāb. (2009). murājaʿat ḥall al-mashākil al-riyāḍīyah wa-atharuhā fī taḥṣīl al-ṭalabah. *Majallat Dirāsāt tarbawīyah al-ʿIrāqīyah, (5*) 2, 69-84.

Al-Miṭrifī, Rashdān wa-al-khaṭīb, Muḥammad wālbāz, ʿĀdil wsṭwḥy, Manāl wsrwr, ʿĀyidah. (2016). Madá waʿy Muʿallimī al-ʿUlūm wa-al-riyāḍīyāt bi-akhṭāʾ talāmīdhihim fī taʿallum al-mafāhīm al-ʿIlmīyah wa-al-Riyāḍīyah bi-al-marḥalah al-ibtidāʾīyah : dirāsah tashkhīṣīyah – ʿilājīyah. *Majallat Jāmiʿat Jāzān lil-ʿUlūm al-Insānīyah, Jāmiʿat Jāzān, al-Saʿūdīyah, 5 (*mulḥaq), 171-197.

Wathāʾiq Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-Filasṭīnīyah (2019). *Barnāmaj bykmās PIQMAS*. Filasṭīn.

ثانيا: المراجع باللغة الانكليزية:

Ahmed Ali, Abeer (2017). The effectiveness of a training program based on the strategy of creative problem solving in alleviating mathematics anxiety and improving the level of academic ambition among gifted female students with learning difficulties in mathematics in the primary stage. Journal of the College of Education (Assiut), 33(6), 43-110.

Al-Jarrah, Abdel Nasser, Al-Mufleh, Muhammad, Al-Rabi', Faisal and Ghawanmeh, Mamoun. (2014). The effect of teaching using educational software in improving the motivation to learn mathematics among second-grade students in Jordan. Jordanian Journal of Educational Sciences, 10(3), 261-274.

Al-Matrafi, Rashdan and Al-Khatib, Muhammad and Al-Baz, Adel and Satohi, Manal and Sorour, Aida. (2016). The extent of science and mathematics teachers' awareness of their students' errors in learning scientific and mathematical concepts in the primary stage: a diagnostic-remedial study. Jazan University Journal of Human Sciences, Jazan University, Saudi Arabia, 5(Supplement), 171-197.

Aziz, Ahmed Shehab. (2009). Reviewing the solution of mathematical problems and their impact on student achievement. Iraqi Journal of Educational Studies, (5)2, 69-84

Documents of the Palestinian Ministry of Education (2019). PIQMAS program. Palestine.

Khasawneh, Amal and Barakat, Ali and Radwan, Enas. (2022). The effectiveness of the six-dimensional learning strategy in improving aspects of classroom interaction in mathematics learning environments. Jordanian Journal of Educational Sciences, 18 (3), 401-4017.

Zakir, Rahma. (2018). Reasons for primary grade teachers' reluctance to teach science and mathematics in Jeddah Governorate. Journal of the College of Education (Assiut). 34(8), 284-320.

Aniyati, K. (2019). Efektivitas pendekatan saintifik terhadap keterampilan berpikir tingkat tinggi siswa pada pembelajaran Matematika kelas 5 Madrasah Ibtidaiyah (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 11/ 2023م
تاريخ القبـول: 24/ 12/ 2023م

دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة

ضيف الله بن محمد بن خاطر العماري *
Def409@gmail.com

د.عبد الرحمن محمد نفيز الحارثي **
a.almathahebi@gmail.com

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على دور الأسرة، وواقعها، في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، بالإضافة الى العقبات التي تواجه الأسرة، والأساليب التي تتبعها في تحقيق هدفها. واتبع البحث المنهج الوصفي المسحي، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الميسرة، من معلمي المدارس المتوسطة بمحافظة القنفذة والبالغ حجمها (104) معلماً ومعلمةً باختلاف مؤهلاتهم التعليمية، وسنوات خبرتهم الوظيفية.

وأهم النتائج التي توصل إليها البحث أن واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح من وجهة نظر افراد العينة بمستوى (مرتفع جداً) وبمتوسط حسابي (4.333)، وأن التأثير السلبي لوسائل الاعلام والتكنولوجيا، ونقص الوقت الذي يقضيه الافراد مع اسرهم، وقلة الاتصال والتفاعل العائلي من أهم العقبات التي تواجه الأسرة بمستوى (مرتفع) وبمتوسط حسابي (4.190)، وأن تشجيع التفكير النقدي حول القيم ، والدورات التعليمية عبر الانترنت من اهم أساليب لتنمية القيم الأخلاقية للفرد بمستوى (مرتفع) وبمتوسط حسابي (3.944).

الكلمات المفتاحية: الأسرة، القيم الأخلاقية، الفضاء المعرفي المفتوح.

* طالب دكتوراة فلسفة أصول التربية الإسلامية – قسم أصول التربية- كلية التربية-جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.
* أستاذ أصول التربية المشارك – قسم أصول التربية- كلية التربية – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العماري، ضيف الله ، بن محمد بن خاطر؛ الحارثي ، عبد الرحمن محمد نفيز . (2024). دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(1)، 158-201.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1869

OPEN ACCESS
Received: 10-11-2023
Accepted: 24-10-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Role of the Family in Building up the Individual's Moral Values in the Light of Open Cognitive Space from the Point of View of Teachers of the Middle Schools in Al-Qunfudhah Governorate.

Dhaif Allah Mohammed Khater Al-Ammari* Def409@gmail.com

Dr. Abdulrahman Mohammed Nafiz Al-Harethi** a.almathahebi@gmail.com

Abstract

The study aimed to identify the role of family in building individual's moral values in light of the open cognitive space from the point of view of middle school teachers in Al-Qunfudtah Governorate, highlighting obstacles facing the family, and the methods followed to actualize the goals. The descriptive survey method was employed. The study sample consisting of 104) male and female teachers was selected randomly from middle school teachers in Al-Qunfuthah Governorate, with varying educational qualifications and years of work experience. The study findings showed that family role in developing moral values of individuals in light of the open cognitive space, in the perspective of the study sample, was at very high with an arithmetic mean of (4.333). It was revealed that technology and media negative impact, coupled with lack of time that individuals spend with their families and the absence of communication and family interaction were among the most important obstacles facing the family at a higher arithmetic mean (4.190). It was concluded that encouraging critical thinking and online educational courses were among the most important methods for developing individual moral values at a higher score of (3.944).

Keywords: Family, Moral Values, Open Knowledge Space.

* **Ph.D. Scholar in Islamic Education Principles Philosophy, Department of Education Fundamentals, College of Education, King Khaled University, KSA.**

** **Associate Professor of Islamic Education Principle, Department of Education Fundamentals, College of Education, King Khaled University, KSA.**

Cite this article as:: Al-Ammari, DhaifAllah, Mohammed, Khater, & Al-Harethi, Abdulrahman, Mohammed ,Nafiz. (2024). Family Role in Fostering Individual's Moral Values in Light of Open Cognitive Space : A Study of Al-Qunfuthah Governorate Middle Schools Teacher Perspectives., *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *6* (1). 158-201.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1869

مقدمة البحث:

تُعتبر الأسرة مؤسسة اجتماعية تضطلع بمهمة تربية وتعليم الطفل، ليكون قادرًا على مواجهة التحديات في الحياة الاجتماعية والأخلاقية والعقلية والجسدية والاجتماعية، وتقديم المساعدة النفسية له، بهدف تحويله إلى فرد ناضج يتفاعل بشكل فعَّال مع محيطه. وفي هذا الصدد، تُعدّ اللبنة الأساسية الخارجية للأسرة هي العائلة، حيث يُعتبر ذوو الجنسين الوحدة الأساسية في بناء المجتمع. وإذا كانت هذه اللبنة قوية، فإن البناء الاجتماعي الذي يستند إليها سيكون قويًا، وإذا كانت ضعيفة، فإن البناء سينهار مع أول هزة تواجهه.

في المجتمع الحديث الذي يتسارع ويتغير بسرعة، تظل الأسرة هي الوحدة الأساسية والركيزة الأولى في بناء الشخصية وتشكيل الهوية الفردية. إن تأثير الأسرة يمتد بعمق إلى حياة الفرد، حيث تُعتبر محورًا هامًا يلعب دورًا رئيسًا في تطوير القيم والأخلاق. إن تكوين تلك القيم الأخلاقية يُعَد أمرًا ضروريًا لتحديد السلوك الأخلاقي والمساهمة في بناء مجتمع أخلاقي (سعودي، 2018).

في هذا الصدد، تأتي القيم الأخلاقية كمجموعة من المبادئ والمعايير التي توجه سلوك الفرد وتحكم تفاعلاته مع الآخرين والمجتمع. تُعتبر تلك القيم الأساس الذي يُشكل أخلاقيات الفرد ويوجه خياراته في مواقف الحياة المختلفة. وفي ظل التحولات السريعة في المجتمعات اليوم، يتطلب الأمر من الفرد أن يكون مجهزًا بمجموعة من القيم الأخلاقية للتعامل مع التحديات واتخاذ القرارات الصائبة (البادي، 2020).

لذلك، يبرز دور الأسرة بشكل كبير في بناء القيم الأخلاقية للفرد. إن البيئة الأسرية تعتبر المدرسة الأولى التي يتلقى فيها الفرد دروس حياته، حيث يتعلم القيم والأخلاق من تفاعلاته مع أفراد الأسرة. فتعمل الأسرة على توجيه الفرد نحو القيم الأخلاقية من خلال توفير الدعم العاطفي، وتعزيز التواصل الفعّال، وتحفيز اتخاذ القرارات الأخلاقية السليمة (خالدي وطلباوي، 2022).

وفي إطار مفهوم الفضاء المعرفي المفتوح، الذي يمثل البيئة الرقمية الواسعة والمتاحة للجميع، يتزاوج دور الأسرة مع تأثيرات المحتوى الرقمي والتفاعلات عبر الإنترنت. يُعَد هذا الفضاء مصدرًا هامًا لتشكيل وتطوير القيم الأخلاقية، حيث يُمكّن الفرد من التفاعل مع مصادر التعلم المفتوحة والمحتوى التثقيفي (Darling-Hammond et al., 2019).

وتعيش المجتمعات في عصر تكنولوجي يتسارع فيه التطور بوتيرة سريعة، حيث أصبح الفضاء المعرفي المفتوح يلعب دورًا محوريًا في تشكيل الوعي والقيم. تتفاعل الأسرة مع هذا التطور وتواجه

تحديات جديدة في مسؤوليتها تجاه توجيه الأفراد نحو القيم الأخلاقية (الجبر وآخرون، 2017). يبرز التطور التكنولوجي المتسارع أهمية فهم كيفية تأثير الأسرة في بناء القيم الأخلاقية، خاصة في ظل وجود فضاء معرفي يفتح أفقًا جديدًا لتفاعلات التعلم ونقل المعرفة.

تتساءل هذه الدراسة عن تأثير الأسرة في توجيه الفرد نحو استيعاب وتحليل المحتوى الأخلاقي المتاح في الفضاء المعرفي المفتوح، وكيف يمكن تعزيز هذا التفاعل لتعزيز القيم الأخلاقية والتصدي للتحديات المعاصرة.

وفي ضوء ذلك، يتناول هذا البحث دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح.

مشكلة البحث:

تتناول هذه الدراسة تحليل دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في مجال التفاعل المعقد مع الفضاء المعرفي المفتوح. ويأتي التساؤل في هذه الدراسة عن كيفية تفاعل تأثير الأسرة كبنية تربوية رئيسية مع تأثير الفضاء المعرفي المفتوح كمصدر إلكتروني للمحتوى التعليمي. كما يتجلى التحدي في فهم التأثير المتراكب بين هاتين القوتين التأثيريتين والتفاعل الديناميكي بينهما في صياغة القيم الأخلاقية للفرد من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة .

تتجلى مشكلة الدراسة في محاولة فهم العلاقة بين الأسرة والفضاء المعرفي المفتوح، مع التركيز على الضرورة الملحة لفهم تأثير كل من الأسرة والفضاء المعرفي المفتوح على تكوين القيم الأخلاقية للأفراد. وتتطلب هذه المشكلة تحليلاً دقيقًا للعوامل والتفاعلات لفهم هذه العلاقة، والتعمق في فهم كيف يؤثر كل من الأسرة والفضاء المعرفي المفتوح على التكوين الأخلاقي للفرد.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي والذي ينص على "ما دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟"، ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

1. ما العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟
2. ما أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟

أهداف البحث:

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

1.التعرف على واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح.

2.التعرف على العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح.

3.التعرف على أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية هذه الدراسة من خلال تصنيفها إلى أهمية نظرية وتطبيقية كما يلي:

الأهمية النظرية:

-توفير فهم أعمق لدور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية وكيفية تأثيرها على سلوك الفرد.

-استكشاف تأثير الفضاء المعرفي المفتوح على تطوير القيم والأخلاق الفردية.

-دراسة تأثير العوامل الاجتماعية في تشكيل القيم الأخلاقية وتطويرها.

الأهمية التطبيقية:

-تقديم توصيات لتعزيز الدور الإيجابي للأسرة في بناء القيم الأخلاقية.

-اقتراح استراتيجيات وأساليب لتعزيز تأثير الفضاء المعرفي المفتوح في تطوير القيم الأخلاقية للأفراد.

-تقديم مقترحات للمؤسسات التربوية حول كيفية تعزيز القيم الأخلاقية في المجتمع.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: سوف يقتصر البحث على دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح.

الحدود البشرية: يقتصر البحث على معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة.

الحدود المكانية: المدارس المتوسطة بمحافظة القنفذة.

الحدود الزمانية: عام 1445هـ / 2023م.

مصطلحات البحث:

الأسرة:

هي مجموعة من الأفراد يتشاركون في العيش سويًا ويترابطون بعلاقات قوية ومتبادلة، وغالبًا ما تشمل الأب والأم والأبناء (عياشي، 2016).

القيم الأخلاقية:

هي المبادئ والمعايير التي تحدد ما هو صحيح وما هو خاطئ من الناحية الأخلاقية، وتشكل الأساس للسلوك الأخلاقي للفرد والمجتمع (الحازمي، 2017).

الفضاء المعرفي المفتوح:

هو بيئة تعلم تتيح للأفراد الوصول إلى مصادر المعرفة والتفاعل معها بحرية، ويشمل ذلك الموارد عبر الإنترنت والمحتوى التعليمي المتاح للجميع (Žemaitis, 2014).

معلم المرحلة المتوسطة: هو معلم من قبل وزارة التعليم يعمل في المرحلة المتوسطة وحاصل على مؤهل يؤهله للتدريس في هذه المرحلة.

الإطار النظري والدراسة السابقة

يتضمن هذا الإطار الحديث عن الأسرة، والقيم الأخلاقية، والفضاء المعرفي المفتوح.

الأسرة

مفهوم الأسرة

تعتبر الأسرة من أقدم البنيات الاجتماعية التي عرفتها المجتمعات الإنسانية، وتشكل الجذور الأساسية لكل المجتمعات، سواء كانت تلك المجتمعات قديمة أو حديثة. لا يمكن أن يتكون مجتمع أو جماعة من دون أن تكون الأسرة إحدى أهم ركائزه، حيث تُعرَّف الأسرة أيضًا بأنها "البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل تشكيل شخصيته والتعرف على نفسه من خلال تفاعله مع عمليات الأخذ والعطاء والتفاعل مع أفرادها". ويرى "أوكبرن" و "تيكمون" أن الأسرة هي "منظمة اجتماعية تتمتع بخاصية الثبات النسبي وتتألف وحداتها من الزوج والزوجة والأطفال، ويمكن أن تكون الأسرة بدون أطفال." (مصباح، 2010).

الأسرة هي الخلية الأساسية في جسم المجتمع، وتُعَد النقطة التي ينطلق منها التطور كمؤسسة اجتماعية ضرورية لبقاء الجنس البشري واستمرار وجوده الاجتماعي. وفي هذا السياق يتحقق لنا من

خلال اتحاد كائنين لا يمكن لأحدهما الاستغناء عن الآخر، وهما الرجل والمرأة، والاتحاد الدائم بين هذين الكائنين بصورة يقرها المجتمع هو الأسرة (مزاهرة، د.ت).

الأسرة أيضًا هي "الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل والتي تتحمل المسؤولية عن تنشئته اجتماعيًا، حيث تُعتبر النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل فيها الطفل مع أفرادها ويُعتبر سلوكهم نموذجيًا" (مصباح، 2017).

ورغم صغر حجم الأسرة، فإنها تمثل أقوى نظم المجتمع، حيث يتمكن الإنسان من الحصول على إنسانيته من خلالها. ولا توجد أي وسيلة أخرى لصياغة بنيان الإنسان سوى تربيته في الأسرة. ومن هنا، ينتمي كل فرد إلى أسرة واحدة على الأقل، ولذلك تُعَد الأسرة المهد الحقيقي للطبيعة الإنسانية. وإذا كانت الأسرة موجودة في المجتمع عبر التاريخ، فإنها تظهر بأشكال متنوعة، حيث تشكل ضرورة عالمية أو نظامًا عالميًا، أو تكون غير عالمية بشكل يتجلى بين مجتمع وآخر بصورة متفردة (الخولي، 2009).

تكوينات الأسرة

يُمكن تحديد الوحدات المكونة للأسرة من خلال مجموعة من النقاط هي:

1-الأبوان: الأب والأم يعتبران العمود الأساسي والرئيسي لتكوين الأسرة. إذا زال أحدهما عن الآخر، يمكن أن يؤدي ذلك إلى انهيار الأسرة أو تعرضها للاهتزاز والتصدع النفسي والاجتماعي. ويشكلان مصدر السلطة والتحكم داخل الأسرة، ويعتبران مركز العطاء والتوجيه في نمط التنشئة.

2-الأبناء: يُعتبر الأبناء المكون الثاني للأسرة ويتواجدون بمختلف الأعمار والأجناس. تتداخل الثقافة مع الوضع الاقتصادي للأسرة في تحديد عدد الأطفال. كما يؤثر الموقع الجغرافي للأسرة في تحديد شكلها وتكوينها، ويُعتبر الأبناء العنصر المستهدف الأول في عملية التنشئة.

3- الجد والجدة: في الأسرة الممتدة، يلعب الجد والجدة دورًا مهمًا، حيث يشاركون في إدارة الأسرة ويمثلونها في المناسبات الاجتماعية وغيرها. وفي بعض الأحيان، يكون لديهم دور في نقل التراث الثقافي والقيم للأجيال الصاعدة. ويجب أن يلاحظ أن هذا المكون قد يغيب في الأسرة النووية، ولكنه يظهر بشكل أكبر في الأسر الموسعة أو الممتدة.

أدوار الأسرة

تعتبر الأسرة أولى البنيات الاجتماعية التي يبدأ فيها الطفل بتكوين ذاته، حيث تمتلك هذه المؤسسة عدة وظائف تسهم في تنمية وتنشئة أبنائها، سواء كانت تلك الوظائف عالمية الانتشار أو

مقتصرة على مجتمع معين أو حتى أسرة محددة. ومن بين هذه الوظائف (مصباح، 2010؛ مصباح، 2017؛ الخولدة ورستم، 2010؛ مهدي، 2015):

-**الوظيفة البيولوجية:** تعد هذه الوظيفة الأولى للأسرة، وهدفها الرئيسي الحفاظ على النوع البشري وضمان التناسل المستمر وإنجاب الأطفال. تُشير النصوص الدينية إلى هذا الغرض، مثل قوله تعالى: "إني جاعل في الأرض خليفة". (30 سورة البقرة) ويكمن في هذه الوظيفة الدور الأساسي في بناء المجتمع وضمان استمراريته.

-**الوظيفة الاقتصادية:** يتعين على الأسرة توفير احتياجات أبنائها الأساسية من مأكل وملبس ومسكن، وتوفير الظروف الملائمة لتعليمهم وتثقيفهم. تعبر هذه الوظيفة عن مسؤولية الأسرة في توفير الموارد اللازمة لحياة كريمة ونمو صحيح للأفراد.

-**الوظيفة الدينية:** تقوم الأسرة بنقل القيم والتعاليم الدينية إلى الأطفال، من خلال تعليمهم الصلاة وقراءة الكتب الدينية وممارسة الطقوس الدينية. تمنح الأسرة أبناءها الفهم الصحيح للمبادئ والقيم الدينية، مثل الصدق والأمانة.

-**الوظيفة التربوية:** تتحمل الأسرة مسؤولية توجيه أبنائها نحو السلوك الصحيح والقيم الأخلاقية، وتشجيعهم على الآداب الفاضلة والمبادئ القيمة، وتساهم في نمو الشخصية والنية النبيلة للأفراد.

-**الوظيفة العاطفية:** تعتبر الأسرة المصدر الرئيسي للإشباع العاطفي والقبول الاجتماعي للأطفال. تقدم الأسرة الأمان والحب، وتسهم في بناء الشخصيات ونمو الأطفال، وتلعب دورًا فعّالًا في شكل السلوك والتفاعل الاجتماعي للأفراد.

-**وظيفة الحماية:** تتحمل الأسرة مسؤولية توفير الاستقرار والأمان والحماية للأطفال أثناء طفولتهم. إنها تلعب دورًا فعّالًا نظرًا لأنها تستقبل الطفل في صغره، ولا تستطيع أي مؤسسة عامة أخرى أن تحل محل الأسرة في هذه الوظيفة.

-**الوظيفة الاجتماعية:** تلعب الأسرة دورًا محوريًا في بناء شخصية الفرد وصبغ سلوكه بصبغة اجتماعية. فتقوم بتزويده بالخبرات الاجتماعية وتقديم التنشئة الاجتماعية ليكون قادرًا على التكامل في مجتمعه واتخاذ قرارات ملائمة.

حيث تواجه الأسر العربية آثارا سلبية واضحة في المجتمع على الصعيد الثقافي والقيمي داخل الأسرة وانعكس على سلوك أفرادها، فلقد شكل الفضاء المعرفي وعي الشباب بضرورة التكيف مع

الثقافات الأخرى المغايرة لديننا الإسلامي، والتي تربطهم بثقافة الجنس الزائف جنس التكنولوجيا المقدم على أطباق الفضائيات المفتوحة حيث ينهار الجانب الاجتماعي للإنسان بسبب ضعف القيم الأخلاقية.

القيم الأخلاقية

مفهوم القيم الأخلاقية

والقيم الأخلاقية، مفهومًا يشمل مجموعة من المعتقدات، والعادات، والتقاليد، والآداب، والضوابط الأخلاقية، وأحكام العقل والإحساس، والتي توجهنا نحو رغباتنا واتجاهاتنا. إنها مجموعة من التصورات المعرفية والسلوكية التي يختارها الإنسان بعد التفكير والتأمل، والتي تحكم تصرفاته وتوجه سلوكه (مهدي، 2017).

تُعرَّف القيم الأخلاقية أيضًا بأنها تلك التنظيمات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع العادات والتقاليد في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويؤدي دوره داخل وخارج أسرته. فهي مجموعة من القيم والعادات والتقاليد التي يكتسبها الفرد من خلال تجربته في مجتمعه، وتشكل محورًا أساسيًا في ثقافة المجتمع (الزايد، 2017).

تتفاوت القيم الأخلاقية من مجتمع إلى مجتمع، ومن طبقة اجتماعية إلى أخرى، وتشمل مجموعة واسعة من القيم التي يسعى الدين الإسلامي إلى ترسيخها في نفوس الأفراد. تتنوع هذه القيم بين حسن الخلق والصدق إلى مفاهيم أخرى مثل مساعدة الآخرين والصبر والمحبة. وتشكل هذه القيم المعيار الهام في الحياة، الذي يمكّننا من تمييز الخطأ من الصواب والشر من الخير. يمكن للفرد أن يتعلم هذه القيم من خلال مصادر متنوعة مثل الأديان السماوية، والأسرة، والمدرسة، والأصدقاء، والبيئة المحيطة، ووسائل الإعلام (خالدي وطلباوي، 2022).

أهداف القيم الأخلاقية

تشكل القيم الأخلاقية هدفًا مهمًا، حيث تلعب دورًا حيويًا في حياة البشرية، لذا حثت الشرائع السماوية على مراعاة الخلق الحسن في التعامل، أولاً مع الله، ثم مع الناس والنفس. إن التحلي بالقيم الأخلاقية يُعَدّ وسيلة فعّالة لبناء فرد ناجح، ودولة مزدهرة، وحضارة إنسانية متقدمة. تسهم هذه القيم في إزالة الشرور من النفوس وتشكيل الروح الخيرية لدفع الأفراد نحو الخير ومواجهة الشرور. وتتضمن الأهداف البارزة للقيم الأخلاقية ما يلي (الغامدي، 1997):

-**تحقيق العبودية لله:** يتضح من التأمل في القيم الأخلاقية أن الإخلاص يشكل جزءًا بارزًا، حيث يتمثل في إفراد الله بالطاعة بنية القصد وتحريره من الرياء. يرتبط هذا برغبة الفرد في التقرب إلى الله، ويُحقِّق الالتزام بهذه القيم العبودية لله. فالقيم الأخلاقية تعزز التزام الفرد بأوامر الله وتجسيدها في حياته.

-**إعداد الإنسان الصالح:** الهدف الرئيسي لكل تربية هو تحضير الإنسان الصالح. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الالتزام بالقيم الأخلاقية، التي تُربي النفس على الفضيلة وتمنحها العادات الحسنة، مما يُهذِّب قواها ويُمكِّنها من محاربة الشرور والآثام.

-**تهذيب السلوك:** تعتبر القيم الأخلاقية ميزانًا يراجع به الإنسان أفعاله وأقواله، وتساهم في تهذيب سلوكه. وتُحفز الفرد على اتخاذ الأعمال الحسنة وترك السلوكيات الضارة، حيث يلتزم بقيم توجّهها نحو الخير والمعروف.

-**تكوين الشخصية المتزنة:** ينعكس تهذيب السلوك والالتزام بالقيم الأخلاقية على شخصية الفرد، مما يجعلها متزنة بعيدًا عن التناقضات والصراعات الداخلية. فالقيم تُعين في تكوين شخصية متوازنة تتسم بالفضيلة وتمارس العادات الحسنة.

-**تعزيز الإرادة:** القيم تعزز الإرادة، حيث تنمي في الفرد القوة اللازمة لتحقيق الأعمال العظيمة، مثل بذل النفس في سبيل الله، والتصدق، وإظهار الكرم والإحسان. وتساهم القيم في تعزيز الإرادة ودفع الفرد للقيام بالطاعات وتجنب المنكرات.

-**إشاعة الأمن والسلام:** تشكل القيم الأخلاقية هدفًا رئيسيًا لإشاعة الأمن والسلام على مستوى الفرد والمجتمع. فالمجتمع الذي يتسم بقيم مثل الإيمان والتقوى والصدق يكون آمنًا وسليمًا من الأمراض الاجتماعية، حيث يتعاون أفراده ويحترمون بعضهم بعضا.

-**تحقيق السعادة الدنيوية والأخروية:** تُسهِّل القيم الأخلاقية للأفراد وسائل تحقيق السعادة في الدنيا والآخرة، وتحقق وعد الله بالنجاح في كليهما. فالقيم توجِّه الفرد نحو السلوك الصالح وتساهم في بناء شخصية مسلمة ومجتمع قائم على الفضيلة.

إن هذه الأهداف تعكس أهمية القيم الأخلاقية في بناء فرد متوازن ومجتمع مزدهر.

أهمية القيم الأخلاقية

تُعَدّ القيم اللب الاجتماعي للشخصية، وجزءًا أساسيًا يُسهِم في تكوين الشخصية، حيث تلعب دورًا حيويًا في تنظيم دوافع الإنسان خلال التفاعلات. تمثل هذه القيم المستوى الأعمق الذي

يوجه سلوك الإنسان ويتحكم به أثناء أداء مهامه. وتُعَدّ هيكلًا أساسيًا في تشكيل حياة المجتمع، حيث تحمي الأنظمة وتحافظ على البنية الاجتماعية من التدهور والانهيار. وتُشكل القيم الحلقة الوسطى التي تربط بين العقيدة والنظم الاجتماعية وتُمثِّل الغاية النهائية للفرد والمجتمع. ويمكن حصر أهمية القيم على المستويين الفردي والاجتماعي في النقاط التالية (عيسى، 2017؛ رحالي، 2011):

1.توجيه السلوك الفردي: تُهيّئ القيم اختيارات الفرد وتحدد شكل استجاباته، وتُشكِّل شخصيته وتُحدِّد أهدافه ضمن إطار معياري صحيح. ويُمكِن من التنبؤ بسلوك الفرد من خلال قيمه وأخلاقياته في مواقف مختلفة.

2.ضبط الشهوات والتحكم الذاتي: تعمل القيم على ضبط الفرد لشهواته، مما يمنعها من السيطرة على عقله ووجدانه. وتربط سلوك الفرد بمعايير وأحكام، مما يوجِّه تصرفاته ويعزز التفكير بما ينبغي أن يفعله في مواجهة التحديات.

3.توجيه المستقبل وتحديد الأساليب: تُشير القيم إلى الكيفية التي يتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبلية وتُساعده على التفكير فيما يجب أن يفعله. وتحدِّد الأساليب والوسائل التي يستخدمها وتفسِّر السلوك الصادر عنه.

4.تعزيز الإحساس بالأمان والتعبير الذاتي: تُحقِّق القيم للفرد الإحساس بالأمان وتمنحه فرصة التعبير عن نفسه. وتُساعد في فهم العالم المحيط وتوسع إطاره المرجعي، مما يُعزِّز القدرة على التكيف وتحقيق الرضا عن الذات.

5.تحقيق التوازن والتكيف النفسي: تُساهِم القيم في إحداث التوازن وتحقيق التكيف النفسي للفرد في مختلف مراحل نموه. ففقدان الإنسان لقيمة ما يؤدي إلى فقدان التوازن، ومن ثم، يشعر بالضياع والضجر.

6.الأنا الأخلاقي في نظرية فرويد : يعتبر ممثل القيم والأخلاقيات التي نتعلمها من العائلة والمجتمع . إذ يعمل الأنا الأخلاقي وفقاً لمبدأ الأخلاقية ،مما يعني أنه يحاول دائماً دفعنا نحو ما يعتبره الصواب ويبعدنا عن الخطأ .

وما نخلص إليه يوضح أن المسار الأخلاقي لدى أفراد الأسرة يتأثر بالذهنيات والبنى المعرفية في الفضاء المعرفي المفتوح ولا بد من السعي الجاد من الأسرة والمعلمين من أجل تفسير ونقد كل ما هو مخالف لديننا الإسلامي ويتماشى مع العقيدة الصحيحة.

الفضاء المعرفي المفتوح

مفهوم الفضاء المعرفي المفتوح

يمثل الفضاء المعرفي المفتوح (Open Knowledge Space) نهجًا حديثًا في تبادل المعرفة والمعلومات. يتسم هذا الفضاء بالشفافية والإتاحة الكاملة للجميع للمشاركة والوصول إلى المحتوى. ويتيح هذا النمط التعلم التشاركي والابتكار الفعّال ويتضمن ما يلي (García-Peñalvo et al., 2010; Žemaitis, 2014):

-**التعاون والمشاركة:** يعتمد الفضاء المعرفي المفتوح على مشاركة وتعاون واسعين بين الأفراد والمجتمعات. ويُشجع على إنشاء وتحسين المحتوى المعرفي بمشاركة الخبرات والرؤى المختلفة.

-**الشفافية:** يتطلب الفضاء المفتوح شفافية في نشر المعلومات والمعرفة. ويتمثل ذلك في جعل البيانات والأفكار متاحة للجميع دون قيود غير ضرورية.

-**رخص المشاع الإبداعي:** تُعتبر رخص المشاع الإبداعي (Creative Commons Licenses) جزءًا أساسيًا من هذا النهج، حيث تسمح بنشر المحتوى بشكل مرن، مما يمكن المستخدمين من إعادة استخدامه وتوزيعه بشروط معينة.

-**تقنيات الويب الرافعة:** يستفيد الفضاء المعرفي المفتوح من تقنيات الويب الرافعة (Web 2.0)، حيث يتيح استخدام التطبيقات والأدوات التفاعلية تبادل المحتوى والتفاعل بشكل فعّال.

-**التعلم المستمر:** يشجع الفضاء المفتوح على التعلم المستمر والتطوير الشخصي، حيث يمكن للأفراد الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان.

-**مشروع ويكيبيديا كنموذج:** يُعتبر مشروع ويكيبيديا نموذجًا بارزًا للفضاء المعرفي المفتوح، حيث يشارك الأفراد في إنشاء وتحسين المحتوى بشكل كبير، مما يؤكد على قوة التعاون الجماعي.

-**التحول الرقمي:** يُظهر الفضاء المعرفي المفتوح التأثير المتسارع للتحول الرقمي، حيث يصبح الوصول إلى المعرفة أكثر سهولة وسرعة عبر الإنترنت.

-**المدونات ومنصات الدروس الفردية:** تساهم المدونات ومنصات الدروس الفردية في توسيع الفضاء المعرفي المفتوح، حيث يمكن للأفراد مشاركة خبراتهم والتعلم من تجارب الآخرين.

يمثل الفضاء المعرفي المفتوح نموذجًا حديثًا يشجع على التفاعل والابتكار، ويعزز التعلم المشترك والتقدم المعرفي بمشاركة المحتوى والخبرات.

تأثيرات الفضاء المعرفي المفتوح على الفرد والمجتمع

يتمثل تأثير الفضاء المعرفي المفتوح على الفرد والمجتمع فيما يلي (Korte, 2020; (Wilmer et al., 2017):

-**توسيع رقعة الوصول:** يسهم الفضاء المعرفي المفتوح في توفير وصول شامل للفرد إلى محتوى المعرفة. وتزيد هذه الإمكانية من قدرة الأفراد على البحث عن المعلومات وتعلم مهارات جديدة بسهولة.

-**تحفيز التعلم المستمر:** يشجع الفضاء المفتوح على ثقافة التعلم المستمر، حيث يمكن للأفراد تطوير مهاراتهم ومعرفتهم في أي وقت ومن أي مكان، مما يسهم في تعزيز التنمية الشخصية.

-**تعزيز التعاون والتفاعل:** يفتح الفضاء المفتوح الباب أمام التعاون والتفاعل الواسع بين الأفراد والمجتمعات. ويساعد ذلك في مشاركة الأفراد في إنتاج المحتوى وتبادل الخبرات بشكل فعّال.

-**تقوية مفهوم الشفافية:** يعزز الفضاء المفتوح مفهوم الشفافية، حيث يتيح للأفراد متابعة العمليات والعمليات الإبداعية والتفاعل معها بشكل مباشر، مما يسهم في بناء ثقة المجتمع.

-**تغيير الديناميات الاجتماعية:** يشكل الفضاء المفتوح تحولًا في الديناميات الاجتماعية، حيث يتيح للأفراد المشاركة في إعادة تشكيل القيم والعادات المجتمعية وتحديد اتجاهات التطور.

-**تعزيز الإبداع والابتكار:** يسهم الفضاء المعرفي المفتوح في تعزيز الإبداع والابتكار، حيث يتيح للأفراد إيجاد حلول جديدة ومبتكرة للتحديات المجتمعية والشخصية.

-**تكامل الثقافات والمجتمعات:** يعزز الفضاء المفتوح تكامل الثقافات والمجتمعات، حيث يتيح للأفراد فهم وتقدير التنوع والاختلاف، مما يساهم في بناء جسور التواصل.

-**تحول في نماذج الأعمال والتعليم:** يؤدي الفضاء المفتوح إلى تحول في نماذج الأعمال والتعليم، حيث يفتح أفقًا جديدًا للابتكار في مجال التسويق والتعليم عبر الإنترنت.

-**تحسين الديمقراطية المعرفية:** يعزز الفضاء المفتوح الديمقراطية المعرفية، حيث يمكن للجميع المشاركة في تشكيل المعرفة وتوجيه النقاشات.

-**تأثير متبادل مع الابتكار التكنولوجي:** يتفاعل الفضاء المعرفي المفتوح مع التطورات التكنولوجية، مما يؤدي إلى دفع عجلة الابتكار التكنولوجي وتطوير وسائل جديدة لنقل المعرفة.

الدراسات السابقة

دراسة عميش (2023) بعنوان: "دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المدارس في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش، واستخدمت الباحثة **المنهج الوصفي المسحي**، وتمثل مجتمع البحث من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة بيش، وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية العشوائية وقوامها (335)، واستخدمت الباحثة استمارة الاستبيان أداة للدراسة، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

واقع المدارس في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة بدرجة متوسطة وتمثلت في تنبه المدرسة إلى ضرر استخدام المواقع المشبوهة على أخلاق الفرد والمجتمع، تقوم المدرسة بتوعية الطالبات بضرر استخدام المواقع وتداول الروابط الإلكترونية المشبوهة التي تحتوي على محتوى غير لائق أخلاقياً، كانت العقبات التي تواجه المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش بدرجة كبيرة وذلك لكثرة المواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي وتعدد وتنوع محتواها، وضعف ثقافة الشفافية لدى الطالبات سواء مع المدرسة أو الأسرة في حال حدوث مضايقات عبر المواقع الإلكترونية تخوفاً من ردود الفعل السلبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 0.05$) في استجابات الطالبات حول دور المدارس في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش حسب الصف الدراسي.

دراسة حسن وآخرين (2019) بعنوان: "متطلبات تفعيل دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في ضوء تحديات المجتمع المعاصر"

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تفعيل دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في ضوء تحديات المجتمع المعاصر، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لموضوع البحث وهدفه، وتمثل مجتمع البحث في طالبات المرحلة الثانوية في محافظة بيش، وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية العشوائية وقوامها (335)، واستخدمت الباحثة استمارة الاستبيان أداة للدراسة.

وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث: إلى تحديد المتطلبات اللازمة لتفعيل دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، وقد تمثلت هذه المتطلبات في الإيجابية في مواجهة المشكلات، والإعلاء من شأن القيم الأخلاقية في الأسرة، والتمسك بالتربية الدينية لتكوين قوة الضمير الجمعي، وإدراك الأسرة مسؤولية بناء المجتمع بتنشئتها لأفرادها على نحو صحيح، والعمل على وجود القدوة الحسنة في محيط الأسرة.

1. **دراسة القرني (2019) بعنوان: "دور الأسرة السعودية في تحصين أبنائها من مخاطر الإنترنت"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأسرة السعودية في تحصين أبنائها من مخاطر الإنترنت، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك ببناء استبانة مكونة من (26) فقرة بعد عملية التعديل والتحكيم، وزعت على أربعة مجالات، وهي: (المجال الاجتماعي، المجال النفسي، المجال الديني، المجال التربوي)، وتكونت عينة الدراسة من أولياء أمور أبناء منطقة تبوك والبالغ عددهم (158) ولي أمر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: وعي أولياء الأمور بالمخاطر الاجتماعية والتربوية والصحية والنفسية والدينية الناجمة عن سوء استخدام الإنترنت، فهم حريصون على متابعة ومراقبة المواقع التي يتعرض لها أبناؤهم، وتبصيرهم بأخلاقيات التعامل مع الإنترنت خصوصاً أنها تنافي قيم وعادات المجتمع العربي السعودي المسلم، ويقوم ولي الأمر في الأسرة السعودية بغرس القيم الأمنية والأخلاقية والتربوية لدى أبنائه، نتيجة إدراكه أن عالم التكنولوجيا وما رافقه من انفتاح فكري وثقافي كان له آثار كبيرة في دفع الشباب للتمرد والثورة على قيم المجتمع، وكشفت الدراسة كذلك عن أن الأسرة العربية السعودية نتيجة عاداتها وتقاليدها المحافظة وأعرافها، تولي أهمية فائقة لحماية أبنائها لاسيما الإناث من مخاطر الإنترنت، كونهن أكثر تعرضاً للمعاكسات والمضايقات التي قد تؤدي إلى نتائج سيئة، ونتيجة انتشار التعليم بين جميع فئات المجتمع على اختلاف أجناسهم وأعمارهم، وقد أسهم ذلك في وجود وعي ثقافي بالمستجدات التي طرأت على الأسرة السعودية، خصوصاً تلك المتعلقة بالتقنيات الحديثة.

وأوصت الدراسة بضرورة تنمية الوازع الديني والأخلاقي لدى الشباب وعقد الندوات والمحاضرات التي توضح سلبيات استخدام الإنترنت وإيجابياته.

دراسة اعليجة (2018) بعنوان: "دور الأسرة في ترسيخ القيم الأخلاقية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم القيم الأخلاقية، وكذلك التعرف على دور الأسرة في ترسيخ القيم الأخلاقية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة، وقد اعتمدت الباحثة في بحثها على المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت النتائج: تعدد الرؤي حول مفهوم القيم الأخلاقية ودور الأسرة في ترسيخها لدى مرحلة الطفولة المتأخرة وتشابهه لدى العلماء والمفكرين.

وقد عرفت الباحثة مفهوم القيم الأخلاقية ودور الأسرة في ترسيخها لدى مرحلة الطفولة المتأخرة بأنها: مجموعة من المبادئ والقواعد والأحكام المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، والأسرة هي المسؤولة عن ترسيخ هذه القيم لدى مرحلة الطفولة المتأخرة.

وقد أوردت الباحثة مجموعة من المقترحات لمعرفة القيم والمبادئ الأخلاقية ودور الأسرة في ترسيخها لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة وهي: يجب على الأسرة معرفة المبادئ والقيم التي يجب أن يتم التعامل بها في كيان الأسرة، واعتباره منهاجا وأسلوبا وطريقة في التعامل مع الأبناء، وتبصير الأسرة بالرصيد الوافر الذي يزخر به ديننا الحنيف في مجال ترسيخ القيم الأخلاقية لدى كل أطياف المجتمع. تحصين الأطفال وترشيدهم في كيفية التعامل مع وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال وخاصة - الإنترنت- وإدراك خطرها الكبير على القيم الأخلاقية.

التعقيب وكيفية الاستفادة:

أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة

من حيث الأهداف:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (عميش، 2023، حسن وآخرين 2019، اعليجة، 2018، القرني، 2019) حيث استهدفت جميعاً الأدوار التي تقوم بها الأسرة والمدرسة لتنمية القيم الأخلاقية للأبناء في ظل وجود التطور العصري.

من حيث المنهج المستخدم:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (عميش، 2023، حسن وآخرين 2019، القرني، 2019) من حيث المنهج المستخدم حيث استخدمت جميعاً المنهج الوصفي المسحي، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (اعليجة، 2018) حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

من حيث الأداة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (عميش، 2023، حسن وآخرين 2019، اعليجة، 2018، القرني، 2019) من حيث الأداة المستخدمة حيث استخدمت جميعاً الاستبيان.

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1. اختيار وصفية مشكلة الدراسة.
2. تحديد مفاهيم الدراسة.
3. اختيار المنهج والأداة.
4. تحليل الجداول واستخراج النتائج.
5. المعالجات الإحصائية.
6. المراجع العربية والأجنبية.

إجراءات البحث (المنهجية والإجراءات)

تمهيد:

يتناول هذا الجزء من البحث شرحاً لمنهج البحث العلمي المستخدم في الدراسة، وكذلك تحديد مجتمع البحث، ووصف لعينة البحث والخصائص الديموغرافية لها. كما يتطرق لبناء أداة البحث والإجراءات التي تم اتباعها للتحقق من الصدق والثبات. ويبين أيضاً كيفية تطبيق الدراسة ميدانياً، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

منهج البحث:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ لاستقصاء دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح وهو "أسلوب في الدراسة يتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرةٍ ما أو حادثة ما أو واقع ما وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي تتم دراستها وتحديد الوضع الحالي لها، وكذلك التعرف على جوانب الضعف والقوة فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغيرات جزئية أو أساسية فيه"، (سليمان، 2014). ومن ثم يستطيع الباحثان الاستفادة من هذا المنهج في الحصول على النتائج المرجوة من هذا البحث.

مجتمع البحث:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة البالغ عددهم (1100) معلم ومعلمة، باختلاف مؤهلاتهم التعليمية، وسنوات خبرتهم الوظيفية.

عينة البحث:

عينة الدراسة: تم اختيار أفراد العينة بشكل عشوائي بطريقة العينة العشوائية الميسرة، وتم تطبيق الدراسة على (104) معلمين ومعلمات باختلاف مؤهلاتهم التعليمية، وسنوات خبرتهم الوظيفية، وفي ضوئها تبين الخصائص الديموغرافية التالية.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	71	%68.3
	أنثى	33	%31.7
الإجمالي		**104**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس، حيث إن نسبة المعلمين من العينة بلغت (68.3%) بواقع (71) معلماً، بينما جاءت نسبة المعلمات (31.7%) بواقع (33) معلمةً.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	66	%63.5
	ماجستير	27	%26.0
	دكتوراه	11	%10.6
الإجمالي		**104**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، أن هناك (66) مفردة مؤهلهم العلمي بكالوريوس بنسبة (63.5%) من عينة البحث، وهناك (27) مفردة مؤهلهم العلمي ماجستير بنسبة (26.0%) من عينة البحث، وهناك (11) مفردة فقط مؤهلهم العلمي دكتوراه (10.6%) من عينة البحث.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3	%2.9
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	9	%8.7
	10 سنوات فأكثر	92	%88.5
الإجمالي		**104**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة، أن هناك (92) مفردة خبرتهم من 10 سنوات فأكثر بنسبة (88.5%) أي غالبية عينة البحث، وهناك (9) مفردات خبرتهم من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات بنسبة (8.7%) من عينة البحث، وهناك (3) مفردات فقط خبرتهم أقل من 5 سنوات بنسبة (2.9%) من عينة البحث.

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في مجال التنمية المهنية

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
الدورات التدريبية في مجال التنمية المهنية	أقل من 5 دورات	26	%25.0
	5دورات فأكثر	78	%75.0
الإجمالي		**104**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في مجال التنمية المهنية، أن هناك (78) مفردة لديهم من 5 دورات فأكثر في مجال التنمية المهنية بنسبة (75.0%) أي غالبية عينة البحث، وهناك (26) مفردة لديهم أقل من 5 دورات في مجال التنمية المهنية بنسبة (25.0%) من عينة البحث.

جدول رقم (5)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
التخصص	إنسانية	59	%56.7
	علمية	45	%43.3
الإجمالي		**104**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص، أن هناك (59) مفردة تخصصهم إنساني بنسبة (56.7%) من عينة البحث، وهناك (45) مفردة تخصصهم علمي بنسبة (43.3%) من عينة البحث.

أداة البحث:

وهي الوسيلة التي تقوم بعملية جمع البيانات بهدف الإجابة عن تساؤلات البحث (مجدوب، 2017). حيث تم الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والاستفادة منها في بناء الاستبيان وصياغة فقراته.

المرحلة الأولى: بناء الاستبيان

أعد الباحثان استبيانا لجمع البيانات عن دور الأسرة في بناء القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح، وهي من إعداد الباحثين حيث تعد "الاستبانة عبارة عن أداة جمع بيانات ميدانية تتضمن مثيرات حسية ولفظية واستجاباتها الموصولة بواقع العميل وبمواقفه نحو الذات أو نحو الغير (حي أو جماد)" (محمود، 2016، ص17).

خطوات بناء الاستبيان:

تم جمع البيانات من خلال نوعين من المصادر:

-**أولاً: المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث، لجأ الباحثان إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبيان كأداة رئيسية للبحث، التي صممت خصيصالهذا الغرض، وتم توزيعها على عينة الدراسة وتم تفرغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي *"Statistical Package for the Social Sciences, SPSS "*، الاصدار (24).

ثانياً: المصادر الثانوية: مصادر البيانات الثانوية هي الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

وقد تكوّن استبيان البحث من جزئين رئيسين هما:

الجزء الأول: وهو عبارة عن البيانات الديمغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال التنمية المهنية، التخصص).

الجزء الثاني: يشمل عبارات الاستبيان حيث كان عدد العبارات (30) عبارة موزعة على ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: تمثل بمحور واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح ويتكون من (10) عبارات.

المحور الثاني: تمثل بمحور العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح، ويتكون من (10) عبارات.

المحور الثالث: تمثل بمحور أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح، ويتكون من (10) عبارات.

وتم عرض الاستبيان في صورته الأولية على المشرف على البحث وتم تعديل الملاحظات واستخراج الاستبيان في صورته الأولية لعرضه على المحكمين.

المرحلة الثانية: صدق وثبات أداة البحث:

يعد الصدق أهم خاصية يجب أن تتوفر في الاختبارات النفسية وتتضح هذه الأهمية من كونه شاملا لمفهوم الثبات ورغم هذا يبقى مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم في القياس النفسي إثارة للجدل، حيث يقصد بالصدق بشكل عام أنه " مدى صلاحية الاختبار وصحته في قياس ما يعلن أنه يقيسه، فيدلنا صدق الاختبار إذن على أمرين أساسيين هما: ما الذي يقيسه الاختبار؟ وكيف ينجح في قياسه؟ وليس لذلك علاقة باسم الاختبار بل بمضمونه". (عبد الخالق، 2000) وهو مقسم إلى:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

ويشير هذ النوع من الصدق إلى مكان المقياس أو الاختبار ويبدو كما لو كان يقيس أو لا يقيس ما وضع من أجل قياسه ويدل الصدق على المظهر العام كوسيلة من وسائل القياس (العساف، 2016).

ويقوم على فكرة مدى مناسبة العبارة في الاستبيان لما يقيسه ولمن يطبق عليهم ومدى علاقتها بالاستبيان ككل ومن هذا المنطلق تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة العلمية والعملية لأخذ وجهة نظرهم والاستفادة من رأيهم في تعديلها

والتحقق من مدى ملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية والعلمية لعبارات الاستبيان، ومدى شمول الاستبيان لمشكلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وفى ضوء آراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس تم إعادة صياغة بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى لتحسين أدوات الدراسة، واستجاب الباحثان لكل الملاحظات التي أبداها المحكمون، من تعديل العبارات والمتغيرات الديمغرافية بحيث أصبحت الاستبانة جاهزة للتوزيع .

ب. الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي):

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وقد قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور نفسه، للتأكد من الاتساق الداخلي للأداة حيث تم توزيع الاستبانة على (40) مفردة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة بشكل إلكتروني.

ويوضح الجدول (6) الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الأول واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح والدرجة الكلية للمحور كما يلي:

جدول رقم (6):

الاتساق الداخلي لفقرات محور واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح والدرجة الكلية للمحور

م	عبارات المحورالأول	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تلعب الأسرة دورًا فعّالًا في تعزيز قيم النزاهة والأمانة لدى الفرد.	0.666	0.000
2	يتمتع الأفراد في الأسرة بفهم عميق للقيم الأخلاقية ويتم تطبيقها في حياتهم اليومية.	0.739	0.000
3	تحفز الأسرة على تنمية مهارات حل المشكلات الأخلاقية لدى أفرادها.	0.740	0.000
4	يتم تحفيز الأفراد في الأسرة على استكشاف الفضاء المعرفي المفتوح لتعزيز قيمهم الأخلاقية.	0.682	0.000
5	تُعتبر الأسرة بيئة ملائمة لتعزيز التفاعل مع مصادر المعرفة المتنوعة التي تؤثر إيجابًا على القيم الأخلاقية.	0.735	0.000

م	عبارات المحور الأول	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
6	تعزز أفراد الأسرة على التفكير النقدي حول القضايا الأخلاقية المعاصرة.	0.698	0.000
7	يتم تعزيز قيم التعاون والتفاهم الأخلاقي داخل الأسرة.	0.669	0.000
8	تلعب الأسرة دورًا فعّالًا في تنمية روح المسؤولية الأخلاقية لدى أفرادها.	0.768	0.000
9	تعزز الحوار الأخلاقي داخل الأسرة لتعزيز فهم الأفراد لمفهوم القيم الأخلاقية.	0.853	0.000
10	تسهم الأسرة في بناء شخصيات أخلاقية قوية من خلال دعمها لتنمية الفرد في الفضاء المعرفي المفتوح.	0.804	0.000

من خلال الجدول رقم (6) يتضح لنا أن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من المحور الأول (واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح) مع المعدل الكلي لعبارات المحور الأول كانت تتراوح بين (0.666-0.853) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا المحور وبين المجموع الكلي للمحور دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة ومن ثم صلاحيتها للتطبيق الميداني.

كما ويوضح الجدول (7) الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الثاني العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح والدرجة الكلية للمحور كما يلي

جدول رقم (7):

الاتساق الداخلي بين فقرات محور العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح والدرجة الكلية للمحور

م	عبارات المحور الثاني	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تشكل الضغوط الحديثة عقبة كبيرة أمام الأسرة في تطوير القيم الأخلاقية للفرد.	0.540	0.000
2	يواجه التأثير السلبي لوسائل الإعلام والتكنولوجيا تحديًا كبيرًا في ترسيخ القيم الأخلاقية في الأسرة.	0.589	0.000
3	تشكل التغييرات الاجتماعية والثقافية السريعة عقبة في توجيه الفرد نحو القيم الأخلاقية التقليدية.	0.775	0.000
4	يعد نقص الوقت الذي يقضيه الأفراد مع أفراد أسرهم عاملاً مؤثرًا في تنمية القيم الأخلاقية.	0.692	0.000

م	عبارات المحورالثاني	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	يمكن أن تكون قلة الاتصال والتفاعل العائلي عقبة في نقل القيم الأخلاقية بين أجيال الأسرة.	0.732	0.000
6	الضغط التعليمي والمسارات الدراسية الصعبة عقبة أمام اهتمام الأفراد بتطوير القيم الأخلاقية.	0.604	0.000
7	يشكل نقص الوعي بأهمية القيم الأخلاقية في المجتمع عاملاً يحول دون تطبيقها في الأسرة.	0.722	0.000
8	يُعتبر تدهور القيم الأخلاقية في بعض المؤسسات التعليمية عاملاً يؤثر سلبًا على الأسرة.	0.661	0.000
9	يشكل التغيير الاقتصادي والظروف المالية الصعبة تحديًا لترسيخ القيم الأخلاقية في الأسرة.	0.635	0.000
10	يؤثر التنوع الثقافي والاجتماعي في المجتمع على قدرة الأسرة على نقل القيم الأخلاقية بفعالية.	0.784	0.000

من خلال الجدول رقم (7) يتضح لنا أن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من المحور الأول (العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح) مع المعدل الكلي لعبارات المحور الأول كانت تتراوح بين (0.540-0.784) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا المحور وبين المجموع الكلي للمحور دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة ومن ثم صلاحيتها للتطبيق الميداني.

ويوضح الجدول (9) الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الثالث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح والدرجة الكلية للمحور كما يلي

جدول رقم (8):

الاتساق الداخلي بين فقرات محور أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح والدرجة الكلية للمحور

م	عبارات المحورالثالث	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الفضاء المعرفي المفتوح يوفر فرصًا مواتية لتنمية القيم الأخلاقية بشكل فعّال.	0.807	0.000
2	تسهم الدورات التعليمية عبر الإنترنت في تعزيز فهم الفرد للقيم الأخلاقية.	0.787	0.000

م	عبارات المحور الثالث	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	يعزز التفاعل الاجتماعي عبر منصات الفضاء المعرفي المفتوح التبادل الثقافي والأخلاقي.	0.859	0.000
4	يسهم الوصول المجاني إلى المحتوى التعليمي في تعزيز القيم الأخلاقية بشكل عام.	0.842	0.000
5	يمكن للمشاركة الفعّالة في المنتديات الرقمية توسيع وجهات نظر الفرد بشأن القيم الأخلاقية.	0.838	0.000
6	يعتبر الفضاء المعرفي المفتوح بيئة تعلم مناسبة لبناء قيم النزاهة والأمانة.	0.838	0.000
7	يتيح الفضاء المعرفي المفتوح للأفراد تطوير مهارات حل المشكلات الأخلاقية.	0.877	0.000
8	تعزز التحديات الأخلاقية في الفضاء المعرفي المفتوح تطوير القيم الشخصية.	0.828	0.000
9	يعمل التعاون الرقمي على تشجيع السلوك الأخلاقي.	0.862	0.000
10	يسهم الوعي بالتحديات الأخلاقية في المحتوى الرقمي في تشجيع التفكير النقدي حول القيم.	0.752	0.000

من خلال الجدول رقم (8) يتضح لنا أن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من المحور الثالث (أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح) مع المعدل الكلي لعبارات المحور الثالث كانت تتراوح بين (0.752-0.877) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا المحور وبين المجموع الكلي للمحور دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة ومن ثم صلاحيتها للتطبيق الميداني.

ج. الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للمحاور قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبيان بالدرجة الكلية والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9):

معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور البحث مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

م	محاور الاستبانة.	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	0.815	0.000
2	العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	0.868	0.000
3	أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	0.904	0.000

من خلال الجدول رقم (9) يتضح لنا أن معاملات الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة كانت تتراوح بين (0.815 – 0.904) مما يدل على صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة، وأن جميع معاملات الارتباط بين المحاور المكونة لهذا الاستبيان وبين المجموع الكلي للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن جميع المحاور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة ومن ثم صلاحيتها للتطبيق الميداني.

د. ثبات أداة البحث:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة (عقيل، 2019). وقد تحقق الباحثان من ثبات استبانة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول رقم (10)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	محاورالاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا	النسبة
1	واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	10	0.902	%90.2
2	العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	10	0.856	%85.6
3	أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	10	0.948	%94.8
جميع محاورالاستبانة		**30**	**0.950**	**%95.0**

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (85.6%- 94.8%) أي أنها مرتفعة لكل محور من محاور الاستبانة، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (95.0%) أي أنها كانت عالية جداً، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع مما يمكننا من استخدام الاستبانة بطمأنينة.

وبذلك تم التأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعلنا على ثقة بأن الاستبانة صالحة لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

طريقة تصحيح الاستبانة (أداة البحث):

بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات، تم مراجعتها، ومن ثم إدخالها إلى الحاسب لتحليلها إحصائياً، وذلك عبر إعطائها أرقاما، بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (ترميز)، حيث أعطيت الإجابات في جميع الأبعاد أرقاماً **كما في الجدول (11).**

جدول رقم (11):

تقسيم ليكارت الخماسي

الاستجابة	الدرجة	المتوسط الحسابي	المستوى
موافق بشدة	5	4.21-5.00	مرتفع جداً
موافق	4	3.41-4.20	مرتفع
محايد	3	2.61-3.40	متوسط
غير موافق	2	1.81-2.60	منخفض
غير موافق بشدة	1	1.00-1.80	منخفض جداً

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بـ (SPSS) وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بإيجاد العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.
2. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
3. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية والاجتماعية لأفراد المجتمع وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.
4. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية والاجتماعية لأفراد المجتمع وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

5. المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن الأبعاد الرئيسية (متوسطات العبارات)، مع العلم أنه يفيد في ترتيب الأبعاد بحسب أعلى متوسط حسابي.
6. الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب الأبعاد الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد:

يستعرض هذا الجزء التحليل الإحصائي لنتائج استجابات أفراد عينة البحث للمتغيرات التي اعتمدت فيها من خلال عرض المؤشرات الإحصائية الأولية لإجاباتهم، كما يتناول الفصل الإجابة على تساؤلات الدراسة والدلالات الإحصائية الخاصة بكل منها. وبعد عملية جمع المعلومات عولجت إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة البحث الآتية:

1. ما واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟
2. ما العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟
3. ما أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟

عرض نتائج البحث

إجابة السؤال الأول:

"ما و اقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (12):

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبـــارات المحورالأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تلعب الأسرة دورًا فعّالًا في تعزيز قيم النزاهة والأمانة لدى الفرد.	4.750	0.517	1	مرتفع جداً
8	تلعب الأسرة دورًا فعّالًا في تنمية روح المسؤولية الأخلاقية لدى أفرادها.	4.500	0.639	2	مرتفع جداً
9	تعزز الحوار الأخلاقي داخل الأسرة لتعزيز فهم الأفراد لمفهوم القيم الأخلاقية.	4.385	0.741	3	مرتفع جداً
5	تُعتبر الأسرة بيئة ملائمة لتعزيز التفاعل مع مصادر المعرفة المتنوعة التي تؤثر إيجابًا على القيم الأخلاقية.	4.375	0.713	4	مرتفع جداً
7	يتم تعزيز قيم التعاون والتفاهم الأخلاقي داخل الأسرة.	4.337	0.771	5	مرتفع جداً
10	تسهم الأسرة في بناء شخصيات أخلاقية قوية من خلال دعمها لتنمية الفرد في الفضاء المعرفي المفتوح.	4.337	0.705	5	مرتفع جداً
2	يتمتع الأفراد في الأسرة بفهم عميق للقيم الأخلاقية ويتم تطبيقها في حياتهم اليومية.	4.308	0.725	7	مرتفع جداً
3	تحفز الأسرة على تنمية مهارات حل المشكلات الأخلاقية لدى أفرادها.	4.250	0.679	8	مرتفع جداً
6	تعزز أفراد الأسرة على التفكير النقدي حول القضايا الأخلاقية المعاصرة.	4.048	0.781	9	مرتفع
4	يتم تحفيز الأفراد في الأسرة على استكشاف الفضاء المعرفي المفتوح لتعزيز قيمهم الأخلاقية.	4.039	0.891	10	مرتفع
	الدرجة الكلية للمحور الأول واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	4.333	0.526		مرتفع جداً

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (مرتفع جداً) على واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة بمتوسط (4.039– 4.750) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة (3.41-4.20) والفئة الخامسة (4.21-5.00) من فئات المقياس

الخماسي والتي تشير إلى خيار (موافق) و(موافق بشدة) على التوالي، وأن المتوسط العام للمحور ككل هو (4.333) وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى مستوى (مرتفع جداً)، أي أنَّ أفراد الدراسة من (معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لديهم واقع مرتفع جداً في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي "تلعب الأسرة دورًا فعّالًا في تعزيز قيم النزاهة والأمانة لدى الفرد." بالمرتبة الأولى من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.750 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.517).
2. جاءت العبارة رقم (8) وهي "تلعب الأسرة دورًا فعّالًا في تنمية روح المسؤولية الأخلاقية لدى أفرادها." بالمرتبة الثانية من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.500 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.639).
3. جاءت العبارة رقم (9) وهي "تعزز الحوار الأخلاقي داخل الأسرة لتعزيز فهم الأفراد لمفهوم القيم الأخلاقية." بالمرتبة الثالثة من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.385 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.741).
4. جاءت العبارة رقم (5) وهي "تُعتبر الأسرة بيئة ملائمة لتعزيز التفاعل مع مصادر المعرفة المتنوعة التي تؤثر إيجابًا على القيم الأخلاقية." بالمرتبة الرابعة من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.375 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.713).
5. جاءت العبارة رقم (7) وهي "يتم تعزيز قيم التعاون والتفاهم الأخلاقي داخل الأسرة." بالمرتبة الخامسة من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.337 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.771).

6. جاءت العبارة رقم (10) وهي "تسهم الأسرة في بناء شخصيات أخلاقية قوية من خلال دعمها لتنمية الفرد في الفضاء المعرفي المفتوح." بالمرتبة الخامسة من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.337 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.705).
7. جاءت العبارة رقم (2) وهي "يتمتع الأفراد في الأسرة بفهم عميق للقيم الأخلاقية ويتم تطبيقها في حياتهم اليومية." بالمرتبة السابعة من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.308 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.725).
8. جاءت العبارة رقم (3) وهي "تحفز الأسرة على تنمية مهارات حل المشكلات الأخلاقية لدى أفرادها." بالمرتبة الثامنة من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.250 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.679).
9. جاءت العبارة رقم (6) وهي "تعزز أفراد الأسرة على التفكير النقدي حول القضايا الأخلاقية المعاصرة." بالمرتبة التاسعة من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.048 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.781).
10. جاءت العبارة رقم (4) وهي "يتم تحفيز الأفراد في الأسرة على استكشاف الفضاء المعرفي المفتوح لتعزيز قيمهم الأخلاقية." بالمرتبة العاشرة من حيث واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.039 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.891).

ويعزو **الباحثان** هذه النتيجة إلى أن للأسرة دورا عاليا جداً في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح، حيث يمتاز المجتمع السعودي بالقيم الإسلامية الحنيفة التي مبدؤها التربية وحسن الخلق وتربية الأبناء تربية حسنة، فالأخلاق مجموعة من المبادئ والمثل العليا والأخلاق التي يتلقاها الفرد ويتعلمها داخل وسطه الاجتماعي الذي يعيش فيه، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة اعليجة (2018) وكذلك دراسة القرني (2019) اللتين بينتا أن للأسرة دوراً كبيراً جداً في تنمية الأخلاق لدى الأبناء.

إجابة السؤال الثاني:

"ما العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (13):

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

م	عبـــارات المحورالثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	يواجه التأثير السلبي لوسائل الإعلام والتكنولوجيا تحديًا كبيرًا في ترسيخ القيم الأخلاقية في الأسرة.	4.462	0.749	1	مرتفع جداً
4	يعد نقص الوقت الذي يقضيه الأفراد مع أفراد أسرهم عاملاً مؤثرًا في تنمية القيم الأخلاقية.	4.423	0.692	2	مرتفع جداً
5	يمكن أن تكون قلة الاتصال والتفاعل العائلي عقبة في نقل القيم الأخلاقية بين أجيال الأسرة.	4.404	0.661	3	مرتفع جداً
3	تشكل التغييرات الاجتماعية والثقافية السريعة عقبة في توجيه الفرد نحو القيم الأخلاقية التقليدية.	4.337	0.677	4	مرتفع جداً
1	تشكل الضغوط الحديثة عقبة كبيرة أمام الأسرة في تطوير القيم الأخلاقية للفرد.	4.231	0.803	5	مرتفع جداً
7	يشكل نقص الوعي بأهمية القيم الأخلاقية في المجتمع عاملاً يحول دون تطبيقها في الأسرة.	4.221	0.763	6	مرتفع جداً
8	يُعتبر تدهور القيم الأخلاقية في بعض المؤسسات التعليمية عاملاً يؤثر سلبًا على الأسرة.	4.096	1.010	7	مرتفع
10	يؤثر التنوع الثقافي والاجتماعي في المجتمع على قدرة الأسرة على نقل القيم الأخلاقية بفعالية.	4.096	0.887	7	مرتفع

م	عبـــارات المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
9	يشكل التغيير الاقتصادي والظروف المالية الصعبة تحديًا لترسيخ القيم الأخلاقية في الأسرة.	3.856	0.989	9	مرتفع
6	الضغط التعليمي والمسارات الدراسية الصعبة عقبة أمام اهتمام الأفراد بتطوير القيم الأخلاقية.	3.779	1.070	10	مرتفع
	الدرجة الكلية للمحور الثاني العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	4.190	0.555		مرتفع

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (مرتفع) على العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة بمتوسط (3.779–4.462) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة (3.41-4.20) والفئة الخامسة (4.21-5.00) من فئات المقياس الخماسي وهي التي تشير إلى خيار (موافق) و(موافق بشدة) على التوالي.

وأن المتوسط العام للمحور ككل هو (4.190) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى مستوى (مرتفع)، أي أنَّ أفراد الدراسة من (معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لديهم عقبات بمستوى مرتفع تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (2) وهي "يواجه التأثير السلبي لوسائل الإعلام والتكنولوجيا تحديًا كبيرًا في ترسيخ القيم الأخلاقية في الأسرة." بالمرتبة الأولى من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.462 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.749).
2. جاءت العبارة رقم (4) وهي "يعد نقص الوقت الذي يقضيه الأفراد مع أفراد أسرهم عاملاً مؤثرًا في تنمية القيم الأخلاقية." بالمرتبة الثانية من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.423 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.692).

3. جاءت العبارة رقم (5) وهي "يمكن أن تكون قلة الاتصال والتفاعل العائلي عقبة في نقل القيم الأخلاقية بين أجيال الأسرة." بالمرتبة الثالثة من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.404 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.661).
4. جاءت العبارة رقم (3) وهي "تشكل التغييرات الاجتماعية والثقافية السريعة عقبة في توجيه الفرد نحو القيم الأخلاقية التقليدية." بالمرتبة الرابعة من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.337 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.677).
5. جاءت العبارة رقم (1) وهي "تشكل الضغوط الحديثة عقبة كبيرة أمام الأسرة في تطوير القيم الأخلاقية للفرد." بالمرتبة الخامسة من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.231 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.803).
6. جاءت العبارة رقم (7) وهي "يشكل نقص الوعي بأهمية القيم الأخلاقية في المجتمع عاملاً يحول دون تطبيقها في الأسرة." بالمرتبة السادسة من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.221 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.763).
7. جاءت العبارة رقم (8) وهي "يُعتبر تدهور القيم الأخلاقية في بعض المؤسسات التعليمية عاملاً يؤثر سلبًا على الأسرة." بالمرتبة السابعة من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.096 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (1.010).
8. جاءت العبارة رقم (10) وهي "يؤثر التنوع الثقافي والاجتماعي في المجتمع على قدرة الأسرة على نقل القيم الأخلاقية بفعالية." بالمرتبة الثامنة من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.096 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.887).
9. جاءت العبارة رقم (9) وهي "يتشكل التغيير الاقتصادي والظروف المالية الصعبة تحديًا لترسيخ القيم الأخلاقية في الأسرة." بالمرتبة التاسعة من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في

تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.856 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.989).

10. جاءت العبارة رقم (6) وهي "الضغط التعليمي والمسارات الدراسية الصعبة عقبة أمام اهتمام الأفراد بتطوير القيم الأخلاقية." بالمرتبة العاشرة من حيث العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.779 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (1.070).

ويعزو **الباحثان** هذه النتيجة إلى أن هناك عقبات تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح بشكل مرتفع، وذلك في ظل التطور المعرفي الغير المسبوق في الشبكة العنكبوتية، ونتيجة التطور الإلكتروني الكبير والانفتاح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عميش (2023) التي بينت وجود تحديات بشكل كبير تواجه المدرسة لتنمية القيم الأخلاقية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش.

3-1-4 إجابة السؤال الثالث:

"ما أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (14):

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبـــارات المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
10	يسهم الوعي بالتحديات الأخلاقية في المحتوى الرقمي في تشجيع التفكير النقدي حول القيم.	4.212	0.720	1	مرتفع جداً
2	تسهم الدورات التعليمية عبر الإنترنت في تعزيز فهم الفرد للقيم الأخلاقية.	4.077	0.833	2	مرتفع
4	يسهم الوصول المجاني إلى المحتوى التعليمي في تعزيز القيم الأخلاقية بشكل عام.	4.039	0.858	3	مرتفع

م	عبـــارات المحورالثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
9	يعمل التعاون الرقمي على تشجيع السلوك الأخلاقي.	3.990	0.908	4	مرتفع
8	تعزز التحديات الأخلاقية في الفضاء المعرفي المفتوح تطوير القيم الشخصية.	3.981	0.892	5	مرتفع
3	يعزز التفاعل الاجتماعي عبر منصات الفضاء المعرفي المفتوح التبادل الثقافي والأخلاقي.	3.962	0.934	6	مرتفع
5	يمكن للمشاركة الفعّالة في المنتديات الرقمية توسيع وجهات نظر الفرد بشأن القيم الأخلاقية.	3.933	0.958	7	مرتفع
7	يتيح الفضاء المعرفي المفتوح للأفراد تطوير مهارات حل المشكلات الأخلاقية.	3.856	1.009	8	مرتفع
1	الفضاء المعرفي المفتوح يوفر فرصًا مواتية لتنمية القيم الأخلاقية بشكل فعّال.	3.769	1.017	9	مرتفع
6	يعتبر الفضاء المعرفي المفتوح بيئة تعلم مناسبة لبناء قيم النزاهة والأمانة.	3.625	1.108	10	مرتفع
	الدرجة الكلية للمحورالثالث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح	**3.944**	**0.768**	**مرتفع**	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (مرتفع) على أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة بمتوسط (3.625– 4.212) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة (3.41-4.20) والفئة الخامسة (4.21-5.00) من فئات المقياس الخماسي وهي التي تشير إلى خيار (موافق) و (موافق بشدة)، وأن المتوسط العام للمحور ككل هو (3.944) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى مستوى (مرتفع)، أي أنَّ أفراد الدراسة من (معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لديهم أساليب بصورة مرتفعة لتنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي:

1.جاءت العبارة رقم (10) وهي "يسهم الوعي بالتحديات الأخلاقية في المحتوى الرقمي في تشجيع التفكير النقدي حول القيم." بالمرتبة الأولى من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في

ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.212 من 5)، وبمستوى (مرتفع جداً)، وبانحراف معياري (0.720).

2.جاءت العبارة رقم (2) وهي "تسهم الدورات التعليمية عبر الإنترنت في تعزيز فهم الفرد للقيم الأخلاقية." بالمرتبة الثانية من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.077 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.833).

3.جاءت العبارة رقم (4) وهي "يسهم الوصول المجاني إلى المحتوى التعليمي في تعزيز القيم الأخلاقية بشكل عام." بالمرتبة الثالثة من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (4.039 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.858).

4.جاءت العبارة رقم (9) وهي "يعمل التعاون الرقمي على تشجيع السلوك الأخلاقي." بالمرتبة الرابعة من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.990 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.908).

5.جاءت العبارة رقم (8) وهي "تعزز التحديات الأخلاقية في الفضاء المعرفي المفتوح تطوير القيم الشخصية." بالمرتبة الخامسة من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.981 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.892).

6.جاءت العبارة رقم (3) وهي "يعزز التفاعل الاجتماعي عبر منصات الفضاء المعرفي المفتوح التبادل الثقافي والأخلاقي." بالمرتبة السادسة من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.962 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.934).

7.جاءت العبارة رقم (5) وهي "يمكن للمشاركة الفعّالة في المنتديات الرقمية توسيع وجهات نظر الفرد بشأن القيم الأخلاقية." بالمرتبة السابعة من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.933 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (0.958).

8.جاءت العبارة رقم (7) وهي "يتيح الفضاء المعرفي المفتوح للأفراد تطوير مهارات حل المشكلات الأخلاقية." بالمرتبة الثامنة من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.856 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (1.009).

9.جاءت العبارة رقم (1) وهي "الفضاء المعرفي المفتوح يوفر فرصًا مواتية لتنمية القيم الأخلاقية بشكل فعّال." بالمرتبة التاسعة من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.769 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (1.017).

10.جاءت العبارة رقم (6) وهي "يعتبر الفضاء المعرفي المفتوح بيئة تعلم مناسبة لبناء قيم النزاهة والأمانة." بالمرتبة العاشرة من حيث أساليب تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح لدى أفراد عينة البحث بمتوسط حسابي (3.625 من 5)، وبمستوى (مرتفع)، وبانحراف معياري (1.108).

ويعزو **الباحثان** هذه النتيجة إلى أن هناك أساليب لتنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح بشكل مرتفع، وذلك من خلال مواجهة المشكلات، والإعلاء من شأن القيم الأخلاقية في الأسرة، والتمسك بالتربية الدينية لتكوين قوة الضمير الجمعي، وإدراك الأسرة مسئولية بناء المجتمع بتنشئتها لأفرادها على نحو صحيح، والعمل على وجود القدوة الحسنة في محيط الأسرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن وآخرين (2019) التي بينت وجود متطلبات تفعيل دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في ضوء تحديات المجتمع المعاصر بشكل كبير.

ملخص نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

تمهيد:

يشمل هذا الجزء ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال التحليل الإحصائي الذي تم للبيانات التي تم جمعها باستخدام الاستبانة وتحليلها بواسطة برنامج SPSS، ثم يلي ذلك عرض مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

1-أن واقع الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة بمستوى (مرتفع جداً) وبمتوسط حسابي (4.333). حيث يمتاز المجتمع السعودي بالقيم الإسلامية الحنيفة التي مبدؤها التربية وحسن الخلق وتربية الأبناء تربية حسنة، فالأخلاق مجموعة من المبادئ والمثل العليا والأخلاق التي يتلقاها الفرد ويتعلمها داخل وسطه الاجتماعي الذي يعيش فيه، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة اعليجة (2018) وكذلك دراسة القرني (2019) اللتين بينتا أن للأسرة دوراً كبيراً جداً في تنمية الأخلاق لدى الأبناء.

2-أن العقبات التي تواجه الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة بمستوى (مرتفع) وبمتوسط حسابي (4.190). وذلك في ظل التطور المعرفي غير المسبوق في الشبكة العنكبوتية، ونتيجة التطور الإلكتروني الكبير والانفتاح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عميش (2023) التي بينت وجود تحديات بشكل كبير تواجه المدرسة لتنمية القيم الأخلاقية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش.

3-أن هناك أساليب لتنمية القيم الأخلاقية للفرد في ضوء الفضاء المعرفي المفتوح من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة بمستوى (مرتفع) وبمتوسط حسابي (3.944). وذلك من خلال مواجهة المشكلات، والإعلاء من شأن القيم الأخلاقية في الأسرة، والتمسك بالتربية الدينية لتكوين قوة الضمير الجمعي، وإدراك الأسرة مسؤولية بناء المجتمع بتنشئتها لأفرادها على نحو صحيح، والعمل على وجود القدوة الحسنة في محيط الأسرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن وآخرين (2019) التي بينت وجود متطلبات تفعيل دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في ضوء تحديات المجتمع المعاصر بشكل كبير.

التوصيات:

في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج، فإن البحث يوصي بما يلي:

1.العمل على زيادة الوقت الذي يقضيه الأفراد مع أفراد أسرهم بما ينمي القيم الأخلاقية لديهم.

2.زيادة الاتصال والتفاعل العائلي الذي يسهم في نقل القيم الأخلاقية بين أجيال الأسرة.

3.تفعيل الفضاء المعرفي المفتوح الذي يوفر فرصًا مواتية لتنمية القيم الأخلاقية بشكل فعّال.

4.عقد الدورات التعليمية عبر الإنترنت لتعزيز فهم الفرد للقيم الأخلاقية.

5.العمل على التعاون الرقمي الذي يعمل على تشجيع السلوك الأخلاقي.

6.تعزيز التبادل الثقافي والأخلاقي عبر منصات الفضاء المعرفي المفتوح .

7.تفعيل الشراكة المجتمعية للمؤسسات وعقد الندوات التوعوية والاستفادة منها.

المقترحات:

1.دراسة دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة.

2.إجراء دراسة بعنوان دور الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

3.دراسة المعوقات التي تحد من تنمية القيم الأخلاقية في المجتمع السعودي.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

القران الكريم

اعليجة، أسماء حامد عبدالحفيظ. (2018). دور الأسرة في ترسيخ القيم الأخلاقية لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة. ***مجلة التربوي، ع13***، 211 - 237.

البادي، رقية عواد. (2020). دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي مدارس قصبة المفرق في الأردن. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج4، ع32***، 39 - 54.

الجبر، حامد سعيد سعد، عقيل، ابتسام محمد رشيد، وحسن، منى عبدالحميد خضر. (2017). واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. ***مجلة التربية، ع176، ج2***، 75 - 114.

الحازمي، محمد بن عبدالله بن حسين. (2017). دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية. ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج6، ع6***، 155 - 166.

حالي، صليحة. (2012). الإنشاد الديني: المفهوم والأهداف. ***مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ع6***، 163 - 174.

حسن، رجب عليوة علي، سليم، فاطمة سليمان على، عبدالحليم، محمد، وإسماعيل، طلعت حسيني. (2019). متطلبات تفعيل دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية في ضوء تحديات المجتمع المعاصر. ***مجلة كلية التربية، مج30، ع120***، 126 - 150.

خالدي، خديجة وطلباوي، زهرة (2022). ***التنشئة الأسرية ودورها في ترسيخ القيم الأخلاقية لدى الأبناء دراسة ميدانية لعينة من أولياء التلاميذ بمدرسة سيد الحاج بن أحمد أولاد راشد.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.

الخوالدة، ناصر أحمد ورستم، رسمي عبد المالك (2010). ***الأسرة وتربية الطفل*** (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر.

الخولي، سناء (2009). ***الأسرة والحياة العائلية***. بيروت: دار النهضة العربية.

الزايد، حصة عبد الكريم (2017). مدى تأثير القيم الأخلاقية بالتغييرات المعاصرة بالمجتمع السعودي ودور الدعوة في المحافظة عليها. ***مجلة كلية التربية في جامعة الأزهر، مج1، ع174،*** 474-501.

سعودي، أحلام (2018). ***دور الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل من وجهة نظر الأمهات.*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد لحمة لخضر-الوادي، الجزائر.

عميش، مريم محمد. (2023). دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش. ***المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع42،*** 123 – 143.

عياشي، نعيمة (2016). ***دور الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية للمراهق المتدرس-دراسة ميدانية بثانوية الحدث.*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد الصديق بن يحيى تاسوست، الجزائر.

عيسى، علاء عبدالعزيز متولي. (2017). القيم الأخلاقية خصائصها ومميزاتها من خلال السنة النبوية: دراسة نظرية تطبيقية. ***حولية كلية أصول الدين والدعوة بالمنوفية، ع36،*** 2 - 85.

الغامدي، صالح بن عطية بن عبد الله الرداد (2007). ***القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية.*** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الأزهر، المملكة العربية السعودية.

القرني، حسن بن عبدالله حسن الرزقي. (2019). دور الأسرة السعودية في تحصين أبنائها من مخاطر الإنترنت. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج20، ع2،*** 547 - 580.

مزاهرة، أيمن سليمان (د. ت). ***أنواع الأسرة ووظائفها ودراسة أنماط التنشئة الاجتماعية***. عمان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

مصباح، جعفر (2017). ***أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

مصباح، عامر (2010). ***التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي*** (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مهدي، عبد الحميد (2015). ***خطبة الجمعة موسوعة أئمة الجمعة. الحياة الزوجية وتربية الأولاد***، دار الأمل تيزي وزو.

مهدي، مروة صلاح (2017). ***تأثير جودة مواقع التواصل الاجتماعي على طلبة الجامعات الأردنية الخاصة في عاصمة عمان،*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

الميداني، عبد الرحمن حبنكة (1997). ***الأخلاق الإسلامية وأساسها*** (الطبعة الرابعة). دمشق: دار القلم.

Arabic References

A'lyjh, Asmā' Ḥāmid 'bdālḥfyẓ. (2018). Dawr al-usrah fī tarsīkh al-Qayyim al-akhlāqīyah ladá al-aṭfāl bi-marḥalat al-ṭufūlah al-Muta'akhkhirah. Majallat al-tarbawī, '13, 211-237

al-Bādī, Ruqayyah 'Awwād. (2020). Dawr al-Madrasah fī Tanmiyat al-Qayyim al-akhlāqīyah ladá al-ṭalabah min wijhat naẓar Mu'allimī Madāris Qaṣabat al-Mafraq fī al-Urdun. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, mj4, '32, 39-54.

al-Jabr, Ḥāmid Sa'īd Sa'd, 'Aqīl, Ibtisām Muḥammad Rashīd, wa-Ḥasan, Munā 'Abd-al-Ḥamīd Khiḍr. (2017). wāqi' Dawr Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimā'ī fī Tanmiyat al-Wa'y al-Thaqāfī ladá ṭālibāt Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah fī Dawlat al-Kuwayt. Majallat al-Tarbiyah, '176, j2, 75-114.

al-Ḥāzimī, Muḥammad ibn Allāh ibn Ḥusayn. (2017). Dawr al-usrah fī Tanmiyat al-Qayyim al-khuluqīyah ladá al-ṭifl fī ḍaw' al-Tarbiyah al-Islāmīyah. al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, mj6, '6, 155-166.

Ḥāly, Ṣulayḥah. (2012). al-inshād al-dīnī : al-mafhūm wa-al-ahdāf. Majallat al-'Ulūm al-ijtimā'īyah wa-al-insānīyah, '6, 163-173.

Ḥasan, Rajab 'Ulaywah 'Alī, Salīm, Fāṭimah Sulaymān 'alá, 'bdālḥlym, Muḥammad, wa-Ismā'īl, Ṭal'at Ḥusaynī. (2019). Mutaṭallabāt Taf'īl Dawr al-usrah fī al-tanshi'ah al-ijtimā'īyah fī ḍaw' taḥaddiyāt al-mujtama' al-mu'āṣir. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, mj30, '120, 126-150.

Khālidī, Khadījah wṭlbāwy, Zahrah (2022). al-tanshi'ah al-usarīyah wa-dawruhā fī tarsīkh al-Qayyim al-akhlāqīyah ladá al-abnā' dirāsah maydānīyah li-'ayyinah min awliyā' al-talāmīdh bi-Madrasat Sayyid al-Ḥājj ibn Aḥmad Awlād Rāshid. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmi'at Aḥmad dirāyat Adrār, al-Jazā'ir.

al-Khawālidah, Nāṣir Aḥmad wrstm, Rasmī 'Abd al-Mālik (2010). al-usrah wa-tarbiyat al-ṭifl (al-Ṭab'ah al-ūlá). 'Ammān : Dār al-Fikr.

al-Khūlī, Sanā' (2009). al-usrah wa-al-ḥayāh al-'ā'ilīyah. Bayrūt : Dār al-Nahḍah al-'Arabīyah.

al-Zāyid, Ḥuṣṣah 'Abd al-Karīm (2017). Madá Ta'thīr al-Qayyim al-akhlāqīyah bāltghyyrāt al-mu'āṣirah bi-al-mujtama' al-Sa'ūdī wa-dawr al-Da'wah fī al-Muḥāfaẓah 'alayhā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmi'at al-Azhar, mj1, 'A 173, 474-501.

Saʿūdī, Aḥlām (2018). Dawr al-usrah fī Tanmiyat al-Qayyim al-ijtimāʿīyah ladá al-ṭifl min wijhat naẓar al-ummahāt. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Shahīd lḥmh lkhḍr-ālwādy, al-Jazāʾir.

ʿUmmayish, Maryam Muḥammad. (2023). Dawr al-Madrasah fī Tanmiyat al-Qayyim al-akhlāqīyah li-muwājahat taḥaddiyāt al-ʿaṣr al-raqmī ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfaẓat bysh. al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, ʿ42, 123 – 143.

ʿAyyāshī, Naʿīmah (2016). Dawr al-usrah fī Tanmiyat al-Qayyim al-ijtimāʿīyah llmrāhq almtdrs-drāsh maydānīyah bthānwyh al-Ḥadath. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat Muḥammad al-Ṣiddīq ibn Yaḥyá tāswst, al-Jazāʾir., 123 – 143.

ʿĪsá, ʿAlāʾ ʿAbd-al-ʿAzīz Mutawallī. (2017). al-Qayyim al-akhlāqīyah khaṣāʾiṣuhā wmmyzāthā min khilāl al-Sunnah al-Nabawīyah : dirāsah Naẓarīyat taṭbīqīyah. Ḥawlīyat Kullīyat uṣūl al-Dīn wa-al-Daʿwah bi-al-Minūfīyah, ʿ36, 2-85. 143.

al-Ghāmidī, Ṣāliḥ ibn ʿAṭīyah ibn ʿAbd Allāh al-Raddād (2007). al-Qayyim al-akhlāqīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah dirāsah taḥlīlīyah. (Risālat duktūrāh ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Azhar, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

al-Quranī, Ḥasan ibn Allāh Ḥasan al-Rizqī. (2019). Dawr al-usrah al-Saʿūdīyah fī taḥṣīn abnāʾhā min Makhāṭir al-intirnit. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, mj20, ʿ2, 547-580.

Mzāhrh, Ayman Sulaymān (D. t). anwāʿ al-usrah wa-waẓāʾifihā wa-dirāsat Anmāṭ al-tanshiʾah al-ijtimāʿīyah. ʿAmmān : Dār al-Minhāj lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Miṣbāḥ, Jaʿfar (2017). Anmāṭ al-tanshiʾah al-usarīyah wa-ʿalāqatuhā bdāfʿyh al-injāz ladá ṭalabat Jāmiʿat Muḥammad Khayḍar Baskarah. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmiʿat Muḥammad Khayḍar, al-Jazāʾir.

Mahdī, ʿAbd al-Ḥamīd (2015). Khuṭbat al-Jumʿah Mawsūʿat aʾimmat al-Jumʿah. al-ḥayāh al-zawjīyah wa-tarbiyat al-awlād, Dār al-Amal Tīzī Wuzū.

Mahdī, Marwah Ṣalāḥ (2017). Taʾthīr Jawdah mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī ʿalá ṭalabat al-jāmiʿāt al-Urdunīyah al-khāṣṣah fī ʿĀṣimat ʿAmmān, (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, al-Urdun.

al-Maydānī, ʿAbd al-Raḥmān Ḥabannakah (1997). al-akhlāq al-Islāmīyah wʾsāshā (al-Ṭabʿah al-rābiʿah). Dimashq : Dār al-Qalam.

ثانياً: المراجع باللغة الانكليزية

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. ***Applied Developmental Science, 24 (2),*** 97–140.

Korte M. (2020). The impact of the digital revolution on human brain and behavior: where do we stand, ***Dialogues in clinical neuroscience, 22 (2),*** 101–111.

Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2017). Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. ***Frontiers in Psychology, 8,*** 605.

Žemaitis, E. (2014). Knowledge management in open innovation paradigm context: High tech sector perspective. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 110, 164–173. Vilnius Gediminas Technical University, ***Faculty of Business Management, Saulėtekio Ave. 11, LT-10223 Vilnius, Lithuania.***

García-Peñalvo, F., Figuerola, C., & Merlo Vega, J. (2010, August 10). Open knowledge: Challenges and facts. ***Online Information Review, 34 (4),*** 520-539.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 03/ 02/ 2024م
تاريخ القبـول: 23/ 02/ 2024م

التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين في مدينة حائل

د. ذيب تريحيب الجبرين المطيري *
ttmteriy@qu.edu.sa

نوف عايد هديرس العنزي**
@qu.edu.sa421214434

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على الفروق بين استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام والتي تعزى لمتغير الجنس والخبرة، والتخصص والمرحلة الدراسية. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (211) معلماً ومعلمة، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود تحديات تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وجاء ترتيبها على النحو التالي: التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج، ثم التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ثم التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية، ثم التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول هذه التحديات تعزى لمتغير الجنس والخبرة والتخصص والمرحلة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التحديات، الطلاب ذوو الإعاقة السمعية، برامج الدمج، مدينة حائل.

* أستاذ التربية الخاصة المشارك – قسم التربية الخاصة- كلية التربية – جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية.
** طالب ماجستير- قسم التربية الخاصة- كلية التربية – جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المطيري، ذيب تريحيب الجبرين ؛ العنزي ،نوف عايد هديرس. (2024). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين في مدينة حائل،، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *6*(1)، 202-243.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1826

OPEN ACCESS
Received: 03-02-2024
Accepted: 23-02-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Challenges Facing Inclusion Programs Hearing Impairment Students from the Perspective of Teachers in Hail City

Dr. Theeb Turayhib Aljbreen Almutairi *
ttmteriy@qu.edu.sa

Nouf Ayed Huders Alenezi **
421214434@qu.edu.sa

Abstract

The study aimed to identify the challenges facing students with hearing impairment in inclusion programs in Hail city from teachers' perspectives, highlighting the differences between the responses of teachers of students with hearing impairment and those of general education regarding such challenges attributed to gender, experience, study major and level variables. The descriptive analytical approach was adopted. The study sample iconsisted of (211) teachers, and a questionnaire was used for data collection. The results showed that there were challenges facing students with hearing imapirment in the inclusion programs from the point of view of teachers. The challenges were ordered as follows: educational challenges facing students with hearing impairment, challenges related to the acceptance of sound hearing students to those with hearing imparment, challenges pertaining to coopertation between general education teachers and those of hearing imapired students, and challenges related to school adminstration. It was also revealed that there were no statistically significant differences in the responses of teachers of hearing imapaired students and general education instructors on the challenges attributed to gender, experience, major and study level variables.

Keywords: Challenges; Students with hearing impairment, inclusion programmes, Hail city.

* Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, KSA.
** MA Scholar, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, KSA.

Cite this article as:: Almutairi, Theeb Turayhib Aljbreen & Alenezi, Nouf Ayed Huders. (2024). Challenges Facing Inclusion Programs Hearing Impairment Students from the Perspective of Teachers in Hail City, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *6* (1). 202-243.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1826

مقدمة الدراسة

أشارت المنصة الوطنية الموحدة (1443) أن المملكة العربية السعودية أخذت على عاتقها توفير فرص الحياة الكريمة لجميع المواطنين، بما في ذلك التعليم، وإيماناً بأهمية تساوي الفرص التعليمية بين الافراد ذوي الإعاقة والافراد السامعين، فقد تكفلت المملكة العربية السعودية بالخدمات التعليمية التي تناسب احتياجاتهم، كما وفرت المعاهد المتخصصة للحالات التي تحتاج الى اهتمام ورعاية خاصة، وأتاحت الفرص التعليمية في مدارس التعليم العام للأفراد ذوي الإعاقة مع أقرانهم السامعين؛ حتى يتسنى للجميع تقبل اختلاف القدرات بينهم. وتحرص وزارة التعليم على تقديم الخدمات التربوية، وتهيئة البيئة التعليمية في مدارس الدمج، وتدريب العاملين بها للحصول على بيئة تعليمية مناسبة للأفراد ذوي الاعاقة.

إن قضية دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام أصبحت من القضايا المهمة في مجال التربية الخاصة. كما أن هناك عدد من الدراسات التي أشارت في نتائجها إلى أن تعليم ذوي الإعاقة ضمن برامج الدمج في مدارس التعليم العام تؤدي إلى نتائج أفضل في التحصيل الأكاديمي؛ من حيث التكيف الاجتماعي والانفعالي والشخصي، كما أن دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام يوفر الكثير من التكاليف المادية التي تثقل كاهل الأسر في المدارس الخاصة بذوي الإعاقة (مصري وعجوة، 2020).

إن دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام يتطلب إعادة التفكير في تدريب كل من معلمي التعليم العام، ومعلمي ذوي الاعاقة قبل الخدمة أو أثنائها؛ حتى يمكنهم ذلك من القيام بعملهم على أكمل وجه، للتعامل مع ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (سيد وطباع، 2021).

ويعتبر دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام أحد الخيارات التربوية في التعليم للطلبة ذوي الإعاقة بصفة عامة، والطلبة ذوي الإعاقة السمعية بصفة خاصة، والتي تهدف إلى تربيتهم وتعليمهم في بيئات أقل تقييداً، وتوفير برامج تعليمية تتناسب مع قدراتهم وميولهم (عيسى والشهراني، 2017).

وتؤكد دراسة عيسى والشهراني (2017) على أهمية توظيف واستخدام التقنيات والأجهزة المساعدة في برامج الدمج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية داخل مدارس التعليم العام؛ لمساعدة المعلمين على تطوير العملية التعليمية وتيسيرها. بالإضافة إلى أن الاتجاهات الإيجابية والسلبية لكل من المعلمين والطلبة السامعين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية قد تؤثر على

تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة، لأنهم يشعرون بتقبل الآخرين لهم (عوض وعيسى، 2018).

ومن خلال ملاحظة الباحثين في مدارس الدمج في مدينة حائل واطلاعهما، على الدراسات والرسائل المنشورة وعملهما لاستبانة في بحث مصغر، وجدا أن هناك تحديات تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتعيق عملية التعلم والدمج داخل مدارس التعليم العام، وإن استمرار عملية الدمج لهؤلاء الطلبة دون دراسة التحديات والصعوبات التي تواجههم في تعليمهم ودمجهم قد يؤدي إلى ممارسات خاطئة، وهو ما دفع الباحثان للبحث عن تلك التحديات، وإيضاح أهميتها للباحثين والمهتمين، ومحاولة إيجاد بعض الحلول والمقترحات للحد منها.

مشكلة الدراسة

يواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تحديات تقف عائقاً أمام تحقيق أهداف برامج الدمج، فقد أشارت دراسات مثل دراسة حنفي (2015)، ودراسة عيسى والشهراني (2017)، ودراسة العنزي وتركستاني (2019) إلى أن هناك تحديات ومعوقات تواجههم في العملية التعليمية، وهذه تتعلق بالخدمات التربوية والبرامج الفردية، وتزيد هذه التحديات في حالة دمجهم، لما لهم من احتياجات تعليمية خاصة، وتؤثر على المشاركة والتواصل داخل المدرسة. ومن التحديات التي تواجههم داخل مدارس التعليم العام تقبل معلمي وإدارة المدرسة والطلبة السامعين لهم، وكذلك تحديات في مشاركة معلمي التعليم العام مع معلمي ذوي الإعاقة السمعية باعتبار أن تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ليس من مسؤولياتهم، بالإضافة إلى تحديات المناهج التعليمية وطرق تدريسها، ونقص، الأدوات والأجهزة المساندة للطلبة وكيفية التعامل معها.

ومن خلال الدراسة لم يجد الباحثان الكثير من الدراسات والأبحاث التي تطرقت إلى التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مما دفعهما إلى تسليط الضوء على تلك التحديات، وطرح الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

1- ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والتخصص، والمرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة للتعرف على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول هذه التحديات، والتي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة

وتتحدد في ناحيتين:

الأهمية النظرية

1- تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث اهتمت بالكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين، باعتبار أن هؤلاء الطلبة يمثلون شريحة من شرائح المجتمع، ولهم الحق في الحصول على الخدمات التربوية التي تناسب حالهم وظروفهم.

2- تأتي أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى ونوع التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج.

الأهمية التطبيقية

1- تزود الدراسة الحالية المسؤولين عن برامج الدمج ببيانات عن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

2- تلفت الدراسة الحالية انتباه المسؤولين عن برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بضرورة اتخاذ الإجراءات التي تساعدهم في الاستفادة من الخدمات المقدمة لهم ضمن برامج الدمج من أجل تحقيق جودة الحياة التعليمية لهم.

3- قد تسهم الدراسة الحالية في تحسين الأوضاع التعليمية لبيئات الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال اتخاذ صانعي القرار للإجراءات المناسبة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج.

الحدود البشرية: معلمو الإعاقة السمعية ومعلمو التعليم العام.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1445هـ.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام التي طُبقت فيها برامج دمج ذوي الإعاقة السمعية بمدينة حائل.

مصطلحات الدراسة

التحديات Challenges

عرّف القحطاني (2021) التحديات بأنها "تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو العالمية" (ص. 206).

وعرّف الباحثان التحديات إجرائياً بأنها: الصعوبات والعقبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والتي تحول دون تحقيق أهداف برامج الدمج في مدارس التعليم العام، وتتضمن التحديات التعليمية، وتحديات في تقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتحديات تتعلق بمشاركة معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي الإعاقة السمعية وتحديات تتعلق بالإدارة المدرسية.

برامج الدمج Inclusion programmes

عرّف الإتربي (2017) برامج الدمج بأنها نمط تعليم حديث تتيح للطلبة ذوي الإعاقة تلقي تعليمهم مع أقرانهم السامعين، مع مراعاة توفير متطلبات التفاعل الصفي والاجتماعي والمشاركة في جميع الأنشطة التربوية؛ حتى يتمكنوا من التواصل المجتمعي، وتلبية احتياجاتهم التربوية.

وعرّف الباحثان برامج الدمج إجرائياً بأنها البرامج التي تُقدم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ويتلقون تعليمهم في فصول خاصة في المدرسة طوال اليوم الدراسي، أو في فصول التعليم العام مع أقرانهم السامعين حسب احتياجاتهم، مع تقديم الخدمات المساندة لهم.

معلم التعليم العام General Education Teacher

تعرّف وزارة التعليم (1436) معلم التعليم العام بأنه "هو المعلم المتخصص في مجال محدد، ويقوم بتدريس مادة معينة، كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية" (ص. 7).

وعرّف الباحثان معلم التعليم العام إجرائياً بأنه المعلم الذي يقوم بتدريس الطلبة السامعين وبعض الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في الصف العادي، لمادة أو مجموعة من المواد في مدارس التعليم العام.

معلم ذوي الإعاقة السمعية Teacher of Students with Hearing Impairment

تعرّف وزارة التعليم (2020) معلم ذوي الإعاقة السمعية بأنه "معلم متخصص في التربية الخاصة، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية" (ص. 19).

ويعرّف الباحثان معلم ذوي الإعاقة السمعية إجرائياً بأنه المعلم الذي يقوم بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في مدارس التعليم العام، وتحديد احتياجاتهم التعليمية والتأهيلية، وإعداد الخطط الفردية المناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم؛ من أجل الوصول الى الكفاءة التعليمية.

الإطار النظري

تم تصنيف الإطار النظري إلى محورين رئيسيين، وهما: المحور الأول تناول الإعاقة السمعية، وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والمحور الثاني تناول مفهوم الدمج، وفلسفته، ومبرراته، وأهدافه.

مفهوم الإعاقة السمعية

عرّفت وزارة التعليم (2020) الإعاقة السمعية بأنها مصطلح يندرج تحتها جميع الفئات التي تحتاج الى برامج التربية الخاصة وخدماتها، بسبب النقص في القدرات السمعية، والتي تتراوح شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي، الى الدرجات الشديدة جداً، التي ينتج عنها صمم.

ويتضح من خلال التعريف السابق أن الإعاقة السمعية هي الحالة التي يعاني فيها الفرد من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية ونفسية تحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية. وقد يكون هذا القصور السمعي جزئياً أو كلياً.

خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

يعد النمو اللغوي الأكثر تأثراً بالإعاقة السمعية، وبدون التدريب المنظم والمكثف لن تتطور لدى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية مظاهر النمو اللغوي الطبيعية، فهم بحاجة إلى تعليم هادف متكرر (الجبر والخضير، 2019).

وفيما يتعلق بالخصائص العقلية؛ فإن ذكاء الأفراد ذوي الإعاقة السمعية لا يختلف عن مستوى ذكاء الأفراد السامعين، وكذلك فهم لا يختلفون عن أقرانهم السامعين في الذكاء الأدائي، بالرغم من تأثير الإعاقة السمعية على النمو اللغوي للفرد ذوي الاعاقة؛ إلا أن لغة الإشارة التي يستخدمها الأفراد ذوو الإعاقة هي لغة حقيقية كما يعتقد البعض، ويواجه ذوو الإعاقة السمعية مشكلات في التعبير عن بعض المفاهيم، خصوصاً المفاهيم المجردة. وترجع الفروق بين الأفراد السامعين والأفراد ذوي الإعاقة السمعية في الأداء على اختبارات الذكاء إلى النقص الواضح في تقديم تعليمات الاختبارات، وتشبع كثير من اختبارات الذكاء اللفظي، ولذلك فإن هذه الاختبارات لا تقيس القدرات العقلية الحقيقة لذوي الإعاقة السمعية (القطيفي، 2020).

أما بالنسبة للخصائص السلوكية لذوي الإعاقة السمعية فهي ليست خصائص تنطبق على كل فرد يعاني من إعاقة سمعية إنما هي مجموعة من الخصائص والصفات التي تلاحظ لدى ذوي الإعاقة السمعية كفئة، ومن جانب آخر هذه الخصائص تختلف من فرد إلى آخر بإختلاف عدة عوامل منها نوع الإعاقة السمعية،عمر الشخص عند حدوث الإعاقة القدرات السمعية وكيفية استثمارها، الوضع السمعي للوالدين، وسبب الإعاقة السمعية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وغيرها. ومهما يكن الأمر فمن المتوقع أن تؤثر الإعاقة السمعية على الخصائص النمائية المختلفة؛ ذلك لأن مظاهر النمو مترابطة ومتداخلة مع بعضها (الزريقات، 2017).

مفهوم الدمج

بالرغم من تعدد التعاريف لمفهوم الدمج الا أنه في الواقع لا يوجد تعريف دولي متفق عليه بسبب أن الدمج يعتبر ظاهرة اجتماعية تتأثر بالعوامل الثقافية والسياقية لكل مجتمع. وفيما يلي أمثلة لبعض تعريفات الدمج:

عرّف الريس والجميعي (2016) الدمج بأنه وجود الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الفصل الدراسي العادي، وذلك لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي والاجتماعي بالمدرسة، حيث يتم

تكييف البرنامج التعليمي في الفصل العادي لمواكبة احتياجاتهم التعليمية، وتكييف البرنامج الاجتماعي في المدرسة، لتحقيق التفاعل مع الطلبة السامعين وتقبلهم.

كما عرّفت العنزي وآخرون (2021) برامج الدمج بأنها البرامج المعتمدة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والتي تتمثل في تلقي الطلبة ذوي الفقدان السمعي تعليمهم مع أقرانهم في فصول خاصة أغلب الوقت ومع أقرانهم السامعين لبعض الوقت مع تزويدهم بالخدمات المساندة التي يحتاجونها.

فلسفة برامج الدمج

تعد سياسة دمج ذوي الإعاقة مع الطلبة السامعين في مدارس التعليم العام مع تقديم جميع الخدمات التي يحتاجون إليها من أكثر السياسات انتشارًا في الوقت الحاضر. وهي سياسية نابعة من فلسفة أخلاقية اجتماعية تقوم على مبدأ العدل والمساواة ورفض كل أنواع التمييز والتفرقة بين أفراد المجتمع لأي سبب كان، فكل إنسان في المجتمع له نفس الحقوق وعليه نفس الواجبات الموجودة لدى كل فرد من أفراد المجتمع (هوساوي وراجح، 2015).

ويقوم مبدأ الدمج على أساس أن الأشخاص ذوي الإعاقة فئة مهمة من المجتمع؛ لذا يجب دمجهم فيه، والعمل على تنمية تفاعلهم الاجتماعي، حتى لا يشعر الفرد ذوي الإعاقة بأنه منبوذ في المجتمع، كما إن دمج الأفراد ذوي الإعاقة مع الطلبة السامعين له فوائد كثيرة تعود بالنفع على الطالب ذوي الإعاقة، وعلى أسرته؛ فالعمل على دمجهم مع الطلبة السامعين يجعلهم أكثر نضجاً من الناحية الاجتماعية مقارنة مع الأطفال ذوي الإعاقة غير المدمجين (القطيفي، 2020).

ويؤدي دمج ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية إلى العديد من الآثار الايجابية التي يتركها الدمج على الطالب ذوي الاعاقة في جميع النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية، حيث إن إحدى الفوائد المحتملة للدمج هي قبول الطلبة السامعين لزملائهم من ذوي الإعاقة السمعية، كما أن الدمج يساعد الطلبة المدمجين على اكتساب العديد من المهارات الأكاديمية والوظيفية مقارنة بأقرانهم غير المدمجين (الصالح، 2018).

مبررات برامج الدمج

هناك مبررات أدت إلى ظهور فكرة الدمج، لخصها الصالح (2018) فيما يلي:

- تغير النظرة الاجتماعية تجاه الأفراد ذوي الإعاقة، والتي كانت سائدة بشكل سلبي وتمثلت في الخجل من الإعاقة والعزلة، ثم بعد ذلك زيادة الوعي الإيجابي في بعض المجتمعات، والتي

أنتجت الاعتراف بالأفراد ذوي الإعاقة وحقهم في الرعاية والتعليم والاهتمام، وإيجاد مراكز التربية الخاصة، ثم نشأت فكرة الدمج في التعليم العام .

- الاعتراف بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة القانونية والنظامية، وسن التشريعات الاجتماعية والطبية والتعليمية.
- ظهور نظريات الدمج ومدارسه وأنصاره وفلسفاته ومنطلقاته التي تؤيد هذه الفكرة في مدارس التعليم العام، والمناداة بحقهم الطبيعي في الفرص الدراسية والتعليمية.

وفي ضوء المبررات السابقة يتضح أن التحاق الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج يوفر لهم فرصاً للتعلم متساوية مع أقرانهم السامعين، ويساعدهم على النمو الأكاديمي والاجتماعي؛ فتعليمهم في مدارس التعليم العام حق ضمنته التشريعات الخاصة لذوي الإعاقة محلياً ودولياً.

أهداف برامج الدمج

يلخص كل من محمد (2017) وعيسى والشهراني (2017) أهم أهداف الدمج فيما يلي:

- إعطاء الفرصة للأفراد ذوي الإعاقة لتلقي التعليم والتساوي مع الأقران العاديين.
- توفير فرص العمل لذوي الاعاقة والاندماج في الحياة العامة والاجتماعية والمشاركات مع الآخرين.
- السماح لطلبة مدارس التعليم العام بمعرفة الطلبة ذوي الإعاقة ومعايشتهم، ومعرفة مشكلاتهم، ومساعدتهم في شؤون الحياة، وتغيير الأفكار الخاطئة عن الأفراد ذوي الإعاقة وإمكاناتهم وقدراتهم.
- إزالة المعوقات المادية والمعنوية أمام الأفراد ذوي الإعاقة، وتهيئة الفرصة للمشاركة الفعالة في جميع نواحي الحياة.
- توفير التكاليف الباهضة جراء إنشاء المراكز الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة.
- فكرة الدمج تأتي متوافقة مع القيم الأخلاقية النبيلة.

الدراسات السابقة

دراسات تناولت فكرة الدمج بشكل عام

أوضحت دراسة زكي (2017) الكشف عن تحديات تطبيق فكرة الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالتعليم العام في مصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتكونت من (١٢٠) مديراً ومشرفاً ومعلماً من العاملين برياض الأطفال بإدارة

حلوان التعليمية، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من التحديات التي تحول دون تطبيق فكرة الدمج، وهي تحديات إدارية ومادية، وتتمثل في عدم مرونة اللوائح والأنظمة المتعلقة بقبول ودمج هذه الفئة الخاصة من الأطفال داخل الروضة العادية، ارتفاع كثافة الأطفال داخل الروضات المطبقة لنظام الدمج، ضعف التعاون القائم بين الروضة ومؤسسات ذوي الاعاقة المختلفة، وتحديات بشرية، وتتمثل في عدم تقبل الأطفال العاديين لأقرانهم من غير العاديين المدمجين معهم والإساءة لهم، وضعف إلمام المعلمات بأساليب التدريس الملائمة للأطفال المدمجين من ذوي الإعاقة، وضعف قدراتهم على تدريب هؤلاء الأطفال وعلى ضبط الانفعالات والتكيف مع كافة الظروف المختلفة المحتمل مواجهتها، والوقوع في فخ مقارنة أداء هؤلاء الأطفال بأداء الأطفال العاديين، بالإضافة إلى شعور المعلمات بالقليل من الرضا النفسي والوظيفي خلال تدريس هذه الفئة من الأطفال، وضعف متابعة الإدارة التعليمية لاستخدام الوسائل التعليمية الملائمة لهؤلاء الأطفال داخل الروضات.

كما أوضحت دراسة الشرقاوي وآخرون (2021) والتي هدفت إلى حصر المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر، ومن ثم وضع تصور مقترح لآليات تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، وذلك من خلال تصميم استبانة إلكترونية، وطبقت على عينة مكونة من (١٦٦) معلمة من معلمات رياض الأطفال و(٢٤) مديراً من مدراء مرحلة رياض الأطفال ببعض محافظات مصر، وتم اختيار عينة المعلمين بالطريقة العشوائية، أما عينة المديرين فتم اختيارها بطريقة الحصر الشامل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات خاصة بالأسرة، ومعوقات خاصة بالروضة، ومعوقات خاصة بوسائل الإعلام، ومعوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني كل هذه المعوقات تحول دون تفعيل استراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر، ومن ثم وضع تصور مقترح لآليات تفعيل استراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر.

دراسات تناولت التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

هدفت دراسة الحصان (2020) إلى التعرف على معوقات في دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في ضوء متغيرات تخصص المعلمات، وسنوات خبرة المعلمات، ونوع برنامج الدمج، والتعرف كذلك على رؤية معلمات التربية الخاصة المستقبلية لمواجهة هذه المعوقات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي،

واشتملت عينة الدراسة على جميع مدارس الدمج في محافظة المجمعة والبالغ عددها (19) برنامجاً لدمج الطالبات ذوات الإعاقة بمجموع (52) معلمة تربية خاصة، وتم بناء استبيان لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تواجه برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة، وكانت أبرز هذه المعوقات صعوبة توفر الوسائل التعليمية المناسبة لظروف الإعاقات المختلفة، والتشريعات والقوانين تحتاج إلى تعديل لتتناسب مع تطبيق الدمج، وضعف الخدمات المساندة المقدمة في مدارس الدمج. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة وفقاً لمتغير التخصص، وسنوات الخبرة، ونوع البرنامج، وتم وضع مقترحات لمواجهة معوقات برامج الدمج للطالبات ذوات الإعاقة اشتملت على مقترحات خاصة بالبيئة المدرسية، والإدارة المدرسية، وإعداد المعلمات والمناهج الدراسية، والطالبات وأولياء الأمور والمجتمع.

أوضحت دراسة Mpofu& Chimhenga (2013) والتي هدفت إلى تسليط الضوء على التحديات التي يواجهها الطلبة الذين يعانون من ضعف في السمع في دولة زيمبابوي الأفريقية، واقتراح أفضل السبل التي تمكن المعلمين من التعامل معهم. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت من (18) معلم يتعاملون مع الطلبة ضعاف السمع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام المناقشات الجماعية في مجموعات، والمقابلات التي تركز على التحديات التي يواجهها المعلمون عند تعليم الطلبة الذين يعانون من ضعف السمع لجمع البيانات، كما تم استخدام بعض الأجهزة المساعدة مثل أجهزة الكمبيوتر ولوحات الإعلانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ضعاف السمع لديهم تحديات شديدة في التعليم في المدرسة، ومن أهمها عدم قدرتهم على متابعة المناهج الدراسية، والشعور بالقلق والتوتر لديهم عند التعامل مع أقرانهم العاديين، على الرغم من أن المدرسة تأسست لتلبية احتياجات جميع الطلبة، سواء كانوا عاديين أو لديهم ضعف سمع. وأوصى الباحثان بضرورة وضع مقترحات من أجل الوصول إلى حلول للتحديات التي تواجه الطلبة ضعاف السمع، وأن هناك حاجه إلى تعيين عدد من مترجمي لغة الإشارة في جميع المدارس التي يوجد بها طلبة ضعاف سمع. كما أوصى الباحثان أيضاً بتشجيع المعلمين في الحصول على دورات تدريبية لتطوير لغة الإشارة، حتى تساعدهم في تعليم الطلبة ضعاف السمع في الفصول الدراسية.

هدفت دراسة إدريس (2015) للتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمدارس التعليم العام في مدينة الخرطوم بالسودان، والتعرف على مقترحات

المعلمين للتغلب على تلك الصعوبات التي تواجه الدمج. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت من جميع المعلمين في مدينة الخرطوم وعددهم (19) معلماً و(43) معلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة للتعرف على الصعوبات التي واجهت المعلمين والمعلمات. وأظهرت النتائج أن أبرز الصعوبات التي واجهت معلمي المرحلة الأساسية هي عدم وجود برامج تدريبية للمعلمين تمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة، وكذلك كثرة عدد الطلبة في الفصل الواحد تجعل المعلم غير قادر على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. وأوصى الباحث بتركيز الاهتمام على حل المشكلات التعليمية والبيئية التي تواجه المعلمين والمعلمات والتي أوضحتها هذه الدراسة ومحاولة التقليل من الحواجز التي تعيق تقدم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والنظر لهم على أنهم شريحة مهمة في المجتمع وتحتاج إلى مساعدة، وكذلك إنشاء معاهد لتخريج معلمين ومعلمات ذوو خبرة وكفاءة عالية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

كما هدفت دراسة الريس والجميعي (2016) إلى التعرف على معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وتكونت من (84) معلمة، وتم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات المرتبطة بمتغيرات الدراسة والتي تعوق تطبيق الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال جاءت بدرجة عالية، وكان أبرزها المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية، والمعوقات المرتبطة بالمعلمات، والمعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية، والمعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع، والمعوقات المرتبطة بالأسرة، والمعوقات المرتبطة بالمنهج، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول المعوقات المرتبطة بالمعلمات والمعوقات المرتبطة بالأسرة وفقًا لمتغير التخصص لصالح معلمات رياض الأطفال، ووجود فروق بين معلمي مؤهلات ذوي الإعاقة ومعلمي مؤهلات التعليم العام لصالح أصحاب مؤهلات ذوي الإعاقة.

بالإضافة إلى ذلك جاءت دراسة Desalegn& Worku (2016) التي هدفت إلى تقييم ومراجعة التحديات في عملية تعليم الطلبة ضعاف السمع في المدارس الابتدائية والثانوية العامة في أثيوبيا، كما هدفت إلى فحص تحديات التعليم للطلبة ضعاف السمع وفحص العوامل التي تؤدي إلى ضعف في الأداء الأكاديمي للطلبة ضعاف السمع، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتكونت من

(30) طالباً من طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية و(10) معلمين للإعاقة السمعية، وتم استخدام المنهج النوعي في هذه الدراسة، وتم جمع البيانات عن طريق الملاحظة والمقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من التحديات في تعليم الطلبة ضعاف السمع في المدارس، ومن أهمها عدم كفاية المعلمين المؤهلين في لغة الإشارة، ونقص في مرافق التعليم، وقلة الأموال؛ مما أدى إلى تراجع في النظر في احتياجات الطلبة ضعاف السمع في التدريس.

كما جاءت دراسة Bamu et al.(2017) التي هدفت إلى معرفة المبادرات والتحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ضعاف السمع في المدارس الثانوية العامة في المنطقة الشمالية الغربية من الكاميرون. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج النوعي من خلال جمع البيانات عن طريق المقابلات وملاحظات المشاركين، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت من (6) معلمين و(6) طلبة لديهم ضعف في السمع تتراوح أعمارهم ما بين 17-23 سنة.. وأظهرت النتائج وجود العديد من التحديات التي تواجه الطلبة ضعاف السمع في المدارس الثانوية العامة، وكانت أهم هذه التحديات تتعلق بالدعم الأكاديمي للطلبة وطريقة عمل مترجمي لغة الإشارة، كما أشارت النتائج إلى عدم توفر الإمكانات المناسبة لتلبية احتياج الطلبة ضعاف السمع مما أثر سلبياً على استيعابهم وتوفير الفرص التعليمية المناسبة لهم في المدارس العادية.

كما هدفت دراسة الأسعد وأبو فخر (2020) إلى التعرف على معوقات دمج ضعاف السمع مع الأقران السامعين من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في محافظة حمص بسوريا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (23) معلماً من معلمي غرف المصادر؛ اختيروا بالطريقة العشوائية من (5) مدارس للتعليم الأساسي بمدينة حمص السورية، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن ترتيب تلك العوائق بحسب أهميتها النسبية من وجهة نظر المعلمين كان (أولياء الأمور، معايير القبول، البنية التحتية، الحاجات التدريبية للمعلمين، المناهج، أساليب الإدارة)، كما ظهرت فروق في تلك الاتجاهات بالنسبة لجميع مجالات الاستبانة وللدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا، كما ظهرت فروق في جميع مجالات الاستبانة والدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة لذوي سنوات الخبرة الأطول في التعليم، وتم تفسير النتائج انطلاقاً من الواقع الميداني.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات إدريس (2015)، والريس والجميعي (2016)، والأسعد وأبو فخر (2020)، Mpofu& Chimhenga(2013) ، Bamu et al.(2017)، Desalegn& Worku (2016) في التعرف على التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة زكي (2017)، والشرقاوي وآخرون (2021) والتي تناولت فكرة الدمج بشكل عام، واختلفت مع دراسة الحصان (2020) والتي هدفت إلى معرفة تجارب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج.

من حيث نوع وطبيعة العينة

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من Mpofu& Chimhenga (2013)، وادريس (2015)، والأسعد وأبو فخر (2020)، الريس والجميعي (2016)، والحصان (2020) في أنها أجريت على عينات من المعلمين. في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الشرقاوي وآخرون (2021) في أنها أجريت على عينات من المعلمين والإداريين، كما تختلف مع دراسة زكي (2017) والتي أجريت على عينة من المشرفين والمدراء والمعلمين. وتختلف مع دراسة Desalegn& Worku (2016)، و Bamu et al.(2017) في أنها أجريت على عينات من المعلمين والطلبة.

ومن ناحية أخرى فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Bamu et al.(2017)، و Desalegn& Worku (2016)، والشرقاوي وآخرون (2021)، وإدريس (2015)، والأسعد وأبو فخر(2020)، وزكي (2017)، في أنها أجريت على عينة من الذكور والإناث، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Mpofu&Chimheng (2013) والتي أجريت على عينة من الذكور فقط، واختلفت مع دراسة الحصان (2020)، والريس والجميعي (2016) و التي أجريت على عينة من الإناث فقط.

من حيث الأدوات

اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Mpofu& Chimhenga(2013)، والتي استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات، واختلفت مع دراسة Bamu et al.(2017)، و Desalegn& Worku (2016) والتي استخدمت المقابلة والملاحظة معاً لجمع البيانات.

من حيث المنهج

اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسات كل من Mpofu & Chimhenga(2013)، وزكي (2017)، والشرقاوي وآخرون (2021)، في استخدام المنهج الوصفي، كما اختلفت مع دراسات كل من Bamu et al.(2017) ، Desalegn& Worku (2016) و التي استخدمت المنهج النوعي.

من حيث النتائج

اتفقت دراسة كل من Mpofu&Chimhenga (2013)، والحصان (2020)، والشرقاوي وآخرون (2021)، والريس والجميعي (2016)، وزكي (2017)، والأسعد وأبو فخر (2020)، Desalegn& Worku (2016)، Bamu et al.(2017) في نتائجها التي تشير إلى أن هناك تحديات وصعوبات تحول دون تطبيق برامج الدمج في مدارس التعليم العام، أما دراسة إدريس (2015) فقد اتفقت في نتائجها إلى أن هناك تحديات وصعوبات تواجه المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج، في حين أظهرت نتائج دراسة Olsson et al.(2017) عدم رضى الطلبة عن برامج الدمج في مدارس التعليم العام ووجود بعض التحديات أمامهم.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء وتدعيم مشكلة الدراسة، وفي اختيار المنهج المناسب للدراسة، وكذلك في تحديد عينة الدراسة، ومتغيراتها، والأداة المستخدمة، كما استفادت من الاستبانات المستخدمة في الدراسات السابقة عند إعداد الاستبانة. وكذلك استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة والتحليل الإحصائي المناسب وفقاً لأسئلة الدراسة. كما ساعدت الدراسات السابقة الباحثين في بناء الأدب النظري والاهتداء إلى مصادر ومراجع وبحوث ودراسات لم يطلع عليها الباحثان من قبل مما زاد في مستوى وعيهما بالموضوع.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها حاولت الكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين، وكذلك الكشف عن الفروق في استجابات كل من معلمين ذوي الإعاقة السمعية ومعلمين التعليم العام حول مستوى هذه التحديات، والتي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص والمرحلة الدراسية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

يتضمن مجتمع الدراسة الحالية جميع معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل وعددهم (57) معلماً و(34) معلمة، وجميع معلمي معلمات التعليم العام في برامج دمج ذوي الإعاقة السمعية بمدينة حائل وعددهم (190) معلماً و(112) معلمة، وفقاً لإحصائية إدارة التعليم في مدينة حائل وبذلك يكون مجتمع الدراسة (393) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

عينة الدراسة الأساسية اختيرت بطريقة العينة العشوائية المتاحة، ولتحديد الحجم المناسب لعينة الدراسة استخدم الباحثان معادلة ستيفن ثامبسون لتقدير حجم العينة، وبعدها تبين أن العينة المناسبة هي (194) فرداً. وعند تطبيق الاستبيان استجاب (211) معلماً ومعلمة من معلمي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام، وكانت صالحة للتحليل الإحصائي، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة.

جدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة

الجنس	العدد	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
ذكر	95	% 45.02	أقل من 5 سنوات	60	**% 28.44**
أنثى	116	% 54.98	5 سنوات فأكثر	151	**% 71.56**
الإجمالي	**211**	**% 100**	الإجمالي	**211**	**% 100**
التخصص	**العدد**	**النسبة المئوية**	**المرحلة الدراسية**	**العدد**	**النسبة المئوية**
معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	% 31.75	مرحلة ابتدائية	**94**	**% 44.55**
معلم/ة تعليم عام	144	% 68.25	مرحلة متوسطة	**52**	**% 24.64**
الإجمالي	**211**	**% 100**	**مرحلة ثانوية**	**65**	**% 30.81**

أداة الدراسة

استخدما الباحثان الاستبانة (من إعدادهما) لجمع البيانات اللازمة من عينة الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وصف أداة الدراسة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين، وهما:

- **الجزء الأول (البيانات الأساسية لعينة الدراسة):** وتتضمن(الجنس، والخبرة، والتخصص، والمرحلة الدراسية).
- **الجزء الثاني (محاور وفقرات الاستبانة):** وتتضمن (24) فقرة موزعة على أربعة محاور. المحور الأول خُصص للتحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتضمن ست فقرات ومنها على سبيل المثال "افتقار الوحدات الدارسية للصور والأشكال والإشارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة السعمية"، و"التمارين والواجبات في مناهج التعليم العام لا تراعي الخصائص والاحتياجات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج"، و"ضعف ارتباط أهداف المنهج بالاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج". والمحور الثاني تناول التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج، وخصص لهذا المحور ست فقرات منها على سبيل المثال "عدم تهيئة الطلبة السامعين قبل البدء بعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية"، و"عدم معرفة الطلبة السامعين طرق التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية"، و"عدم وجود برامج إرشادية لتعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلبة السامعين".

أما المحور الثالث عبّر عن التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية في برامج الدمج، واشتمل على ست فقرات منها على سبيل المثال "عدم تعاون معلمي التعليم العام مع معلمي ذوي الإعاقة السمعية في إعداد الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية"، و"تركيز معلمي التعليم العام على الطلبة السامعين داخل الفصل وإهمال الطلبة ذوي الإعاقة السمعية"، و"خلو المدرسة من عقد تشاركي بين معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي الإعاقة السمعية لتوضيح دور الأطراف في عملية الدمج". و"غياب المحفزات المادية التي تساعد معلمي التعليم العام على التعاون مع معلمي ذوي الإعاقة السمعية". أما المحور الرابع تناول التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية، واشتمل على ست

فقرات أيضاً منها على سبيل المثال "لدى إدارة المدرسة اتجاهات سلبية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية"، و"عدم تبني إدارة المدرسة خطط واستراتيجيات تطبيق برامج الدمج"، و"قلة الاجتماعات الإدارية بشكل دوري ومجدول بين المعلمين كافة للتوصل بشأن دمج ذوي الاعاقة السمعية".

- **مفتاح أداة الدراسة ومعيار الحكم**

استخدما الباحثان طريقة ليكرت (Likert) خماسي التدريج ليجيب أفراد عينة الدراسة بتحديد درجة موافقتهم على كل فقرة، وذلك باختيار أحد البدائل (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة).

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة استخدمت الطريقتين الآتيتين:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للاستبانة، عُرضت في صورتها الأولية على (10) محكمين من الأكاديميين المتخصصين في الجامعات السعودية، وحُددت معايير التحكيم المطلوبة، وطلبت آرائهم في وضوح الفقرات وسلامة صياغتها، وانتماءها للمحور الذي تقيسه، ومناسبة الصياغة، والتعديلات المناسبة. وحُسبت النسبة المئوية التي توضح اتفاق المحكمين على كل فقرة، واعتُمدت الفقرات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة اتفاق (80%) فأكثر لإبقاء الفقرة في الاستبانة.

صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، طُبقت على عينة استطلاعية بلغت (40) معلماً ومعلمة، وحُسبت قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج في الجداول التالية:

جدول (2):

قيم معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

رقم المحور	اسم المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة
1	التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	0.643	**0.01**

رقم المحور	اسم المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة
2	التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	0.753	**0.01**
3	التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية.	0.873	**0.01**
4	**التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية.**	**0.852**	**0.01**

يتضح من الجدول (2) أنه تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية بين (0.643) و(0.873) وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وجميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة، مما يدل على التماسك الداخلي للاستبانة، ويمثل مؤشراً للدلالة على صدق الاتساق الداخلي لها.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (40) معلماً ومعلمة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (3):

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل.

رقم المحور	اسم المحور	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
1	التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	**0.864**
2	التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	**0.877**
3	التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية.	**0.808**
4	التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	**0.833**
	الاستبانة ككل	**0.937**

يتضح من الجدول (3) أنه بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.937)، وتراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور بين (0.808) و(0.877)، وجميع هذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة مناسبة من الثبات وصلاحيتها للتطبيق.

معيار تفسير الدرجة على الاستبيان

يتم تفسير الدرجة على الاستبيان وفق مدرج خماسي فيه يوزع مدى الاستجابة على الفقرات الى خمس فئات و الجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

معيار تفسير الدرجة على الاستبيان

مدى الاستجابة	التفسير
اقل من 1.80	منخفضة جدا
1.80 الى اقل 2.60	منخفضة
2.60 الى اقل 3.40	متوسطة
3.40 الى اقل 4.20	مرتفعة
4.20 فاكثر	مرتفعة جدا

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات

لمعالجة البيانات استُخدم برنامج (SPSS)، واستُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لوصف عينة الدراسة، ولتحديد درجة موافقتهم على فقرات أداة الدراسة، ولتحديد مدى انحراف استجاباتهم عن متوسطها الحسابي. كما استخدمت الدراسة **معامل الارتباط الخطي لبيرسون** للتحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، و**معامل ألفا كرونباخ:** للتحقق من ثباتها، بالإضافة إلى **اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (T-Test)** للكشف عن الفروق في درجة تقدير عينة الدراسة للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتي تعزى لمتغيري (الجنس – التخصص). كما تم **تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA):** للكشف عن الفروق في درجة تقدير عينة الدراسة للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتي تعزى لمتغيري (عدد سنوات الخبرة - المرحلة الدراسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول "ما التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل عبارة من الاستبانة والمتعلقة بالتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ولتحديد درجة تحقق كل عبارة من هذه العبارات، وكانت كالتالي:

المحور الأول: التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية:

يوضح الجدول (5) نتائج تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بعبارات المحور الأول للاستبانة (التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج):

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات المحور الأول

رقم العبارة	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	لا تتناسب أهداف المناهج التعليمية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	3.787	1.045	مرتفعة	6
2	افتقار الوحدات التدريسية في برامج الدمج لما يتلاءم مع ثقافة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.915	0.957	مرتفعة	4
3	افتقار الوحدات التدريسية للصور والأشكال والإشارات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	4.034	0.955	مرتفعة	2
4	التمارين والواجبات في مناهج التعليم العام لا تراعي الخصائص والاحتياجات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	4.096	0.906	مرتفعة	1
5	ضعف ارتباط أهداف المنهج بالاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	3.872	0.930	مرتفعة	5
6	نقص التقنيات والوسائل الحديثة المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	3.991	0.990	مرتفعة	3
الدرجة الكلية للمحور الأول (التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج)		3.940	0.779	مرتفعة	

يتضح من الجدول (5) أن التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين متحققة بدرجة مرتفعة؛ حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.940) وانحراف معياري مقداره (0.779). أما بشأن العبارات الفرعية في هذا المحور فجاءت جميعها متحققة بدرجة مرتفعة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.787) إلى (4.096).

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه قد لا يكون هناك توفير كافٍ من الدعم الفردي لذوي الإعاقة السمعية في الصفوف المدمجة، مما يصعّب عليهم متابعة الدروس وفهمها. كما أن الصفوف

المدمجة قد تواجه بعض الصعوبات في توفير بيئة تواصل فعّالة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، سواء كان بسبب نقص الوعي أو نقص التكنولوجيا المساعدة والأجهزة السمعية والبرامج والتطبيقات التي تساعد الطلبة في فهم المحتوى الدراسي بشكل أفضل، وقد يواجه الطلبة ذوو الإعاقة السمعية صعوبات في المشاركة في أنشطة التقييم الصفية التقليدية، مثل الاختبارات الشفوية أو الاستماع إلى التعليمات.

المحور الثاني: التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

يوضح الجدول (6) نتائج تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بعبارات المحور الثاني للاستبانة (التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج):

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات المحور الثاني

رقم العبارة	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
7	عدم تهيئة الطلبة السامعين قبل البدء بعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.919	1.018	مرتفعة	4
8	عدم مشاركة الطلبة السامعين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة المدرسية المختلفة	3.498	1.173	مرتفعة	5
9	اتجاهات الطلبة السامعين نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة السمعية اتجاهات سلبية	3.355	1.176	متوسطة	6
10	افتقار الطلبة السامعين الخبرة الكافية للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.943	0.994	مرتفعة	3
11	عدم معرفة الطلبة السامعين طرق التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	4.038	0.960	مرتفعة	1
12	عدم وجود برامج إرشادية لتعديل الاتجاهات السلبية لدى الطلبة السامعين	3.957	1.011	مرتفعة	2
	الدرجة الكلية للمحور الثاني (التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج)	**3.785**	**0.816**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (6) أن التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين متحققة بدرجة مرتفعة؛ حيث حصلت على

متوسط حسابي مقداره (3.785) وانحراف معياري مقداره (0.816). أما بشأن العبارات الفرعية في هذا المحور فجاءت منها (5) عبارات متحققة بدرجة مرتفعة وعبارة واحدة متحققة بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.355) إلى (4.038).

وتفسر هذه النتيجة إلى عوامل منها نقص معرفة الطلبة السامعين حول كيفية التواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ومعرفة احتياجاتهم، مما يؤدي إلى عدم قبولهم أو عدم تقديم الدعم اللازم، وقد تكون صعوبات في التواصل بين الطلبة السامعين والطلبة ذوي الإعاقة السمعية. ويمكن القول أن افتقار الطلبة السامعين للخبرة الكافية في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قد يؤدي إلى وجود تحديات في تقبل الطلبة السامعين لهم، خاصة إذا لم تتوفر وسائل فعّالة للتواصل مثل لغة الإشارة. وكذلك يمكن أن يؤدي وجود تفاوت في مستويات التعلم بين الطلبة السامعين والطلبة ذوي الإعاقة السمعية إلى تحديات في البيئة الصفية.

المحور الثالث: التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي ذوي الإعاقة السمعية

يوضح الجدول (7) نتائج تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بعبارات المحور الثالث للاستبانة (التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية في برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية):

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات المحور الثالث

رقم العبارة	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
13	عدم تعاون معلمي التعليم العام مع معلمي ذوي الإعاقة السمعية في إعداد الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.450	1.176	مرتفعة	5
14	تركيز معلمي التعليم العام على الطلبة السامعين داخل الفصل وإهمال الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.483	1.185	مرتفعة	4
15	عدم إلمام معلمي التعليم العام باستراتيجيات التدريس المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	4.014	0.928	مرتفعة	1
16	خلو المدرسة من عقد تشاركي بين معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي الإعاقة السمعية لتوضيح دور	3.829	0.985	مرتفعة	3

رقم العبارة	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	الأطراف في عملية الدمج				
17	لا توجد معرفة كافية لمعلمي التعليم العام في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة كافة	3.536	1.152	مرتفعة	6
18	غياب المحفزات المادية التي تساعد معلمي التعليم العام على التعاون مع معلمي ذوي الإعاقة السمعية	4.009	0.995	مرتفعة	2
	الدرجة الكلية للمحور الثالث (التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية في برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية)	3.720	0.827	مرتفعة	

يتضح من الجدول (7) أن التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية في برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين متحققة بدرجة مرتفعة؛ حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.720) وانحراف معياري مقداره (0.827). أما بشأن العبارات الفرعية في هذا المحور فجاءت كلها متحققة بدرجة مرتفعة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.536) إلى (4.014).

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه قد يكون لدى معلمي التعليم العام خبرة أقل في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بمعلمي ذوي الإعاقة السمعية، مما يؤثر على فهمهم لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. بالإضافة إلى أن معلمي التعليم العام أقل خبرة في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة مع هؤلاء الطلبة، مما قد يؤدي الى إلقاء معظم المسؤولية على معلمي ذوي الإعاقة السمعية، أو عدم التعاون في وضع الخطط التربوية الفردية، مما يؤدي الى تحديات تعليمية.

أيضاً قد يفتقر معلمو التعليم العام إلى الدعم المادي لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بفاعلية، أو لا يوجد عقد تشاركي يوضح دور كل من معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي الإعاقة السمعية، مما يؤدي إلى تركيز معلمي التعليم العام على الطلبة السامعين وإهمال ذوي الإعاقة السمعية.

المحور الرابع: التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية

يوضح الجدول (8) نتائج تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بعبارات المحور الرابع للاستبانة (التحديات المتعلقة بإدارة المدرسة في برامج الدمج):

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات المحور الرابع

رقم العبارة	مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
19	لدى إدارة المدرسة اتجاهات سلبية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.213	1.241	متوسطة	6
20	لا توجد حو افز مادية لمديري مدارس التعليم العام الملحق بها برامج الدمج	3.408	1.217	مرتفعة	5
21	عدم تبني إدارة المدرسة خطط واستر اتيجيات تطبيق برامج الدمج	3.455	1.052	مرتفعة	4
22	قلة الاجتماعات الإدارية بشكل دوري ومجدول بين المعلمين كافة للتوصل بشأن دمج ذوي الاعاقة السمعية	3.739	1.025	مرتفعة	2
23	عدم اهتمام إدارة المدرسة بتوفير الأجهزة اللازمة والمساندة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.474	1.092	مرتفعة	3
24	عدم إقامة دورات تدريبية في توعية إدارة المدرسة بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وكيفية التعامل معهم	3.839	1.025	مرتفعة	1
	الدرجة الكلية للمحور الر ابع (التحديات المتعلقة بإدارة المدرسة في برامج الدمج)	3.521	0.874	مرتفعة	

يتضح من الجدول (8) أن التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية متحققة بدرجة مرتفعة؛ حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.521) وانحراف معياري مقداره (0.874). وبشأن العبارات الفرعية في هذا المحور فجاءت منها (5) عبارات متحققة بدرجة مرتفعة وعبارة واحدة متحققة بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.213) إلى (3.839).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه قد يكون من التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية هي ضرورة التخطيط الفعّال قبل البدء بدمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مع الطلبة السامعين لتلبية احتياجات جميع الطلبة، مما قد يتطلب توفير أجهزة وأدوات تعليمية مناسبة. ومن التحديات قلة الاجتماعات الدورية التي يوضح فيها دور كل معلم، وكذلك الطلبة السامعين بشأن الطلبة ذوي

الإعاقة السمعية. وكذلك قلة الدورات التدريبية لتوضيح خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وكيفية التعامل معهم. إضافة إلى إن توفير الدعم المادي لمدير المدرسة قد يسهم في تحسين العملية التعليمية في برامج الدمج، مما قد يؤثر على الدافعية والانجاز. ومجمل ما تم التوصل إليه في الجدول التالي:

جدول(9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

م	مضمون المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.940	0.779	مرتفعة	1
2	التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.785	0.816	مرتفعة	2
3	التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية.	3.720	0.827	مرتفعة	4
4	التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	3.521	0.874	مرتفعة	5
	الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	**3.739**	**0.687**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (9) أن الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية متحققة بدرجة مرتفعة؛ حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.739) وانحراف معياري مقداره (0.687). وبشأن المحاور الفرعية لهذه التحديات فجاءت جميعها متحققة بدرجة مرتفعة؛ وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لهذه المحاور ما بين (3.521) إلى (3.940).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قد يواجهون تحديات في التواصل بشكل فعّال مع الطلبة السامعين والمعلمين، خاصة في بيئة صفية مدمجة، إضافة إلى نقص الدعم الفردي لتلبية احتياجاتهم التعليمية الفردية.

وأيضاً فإن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قد يجدون صعوبة في الوصول إلى المحتوى الصوتي، مثل االدروس الشفهية أو المواد المسموعة، مما يؤثر على فهمهم للدروس. وقد يواجهون صعوبات في

التقييم بشكل فعّال، خاصة إذا كانت الأساليب التقييمية تعتمد بشكل كبير على الاستماع والتحدث، أو تحديات في التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة الصفية، أو وجود ضوضاء وتشويش، أو تحديات متعلقة بالتكنولوجيا التعليمية المساندة بسبب عدم توفرها أو عدم فهم المعلمين كيفية استخدامها.

وتتفق نتائج السؤال الأول مع نتائج دراسات كل من وزكي(2017) و Desalegn & Worku (2016) و(2017).Bamu et al. ويعود سبب الاتفاق إلى أن هذه الدراسات ركزت على دراسة التحديات والصعوبات التي تحول دون نجاح عملية الدمج بشكل فعّال، وتشابه البيئة التعليمية التي طبقت فيها تلك الدراسات مما أدى الى تشابه النتائج المتعلقة بالتحديات. كما يمكن تفسير هذا الاتفاق في ضوء وجود قصور في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، لذا كان هناك توافق بين الدراسة الحالية ومعظم الدراسات السابقة على هذه النقاط كتحديات رئيسية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والتخصص، والمرحلة الدراسية؟"، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها بشأن هذه الفروق:

بالنسبة لمتغير الجنس

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج والتي ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث)، فكانت النتائج كالتالي:

جدول(10):

دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي ترجع لاختلاف الجنس

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	ذكور	95	3.995	0.715	0.916	209	0.361
	إناث	116	3.896	0.828			غير دالة

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	ذكور	95	3.828	0.774	0.690	209	0.491 غير دالة
	إناث	116	3.750	0.852			
التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية.	ذكور	95	3.805	0.721	1.352	209	0.178 غير دالة
	إناث	116	3.651	0.901			
التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	ذكور	95	3.393	0.808	1.943	209	0.055 غير دالة
	إناث	116	3.626	0.915			
الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	ذكور	95	3.746	0.599	0.137	209	0.891 غير دالة
	إناث	116	3.733	0.754			

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات لديهم نفس المؤهلات العلمية، ويتلقون نفس البرامج التدريبية، ويعملون في ظروف متشابهة في المدارس، هذا فضلًا عن تشابه ظروف العمل في مدارس الدمج، حيث يتطلب العمل في هذه المدارس حصول المعلمين والمعلمات على المؤهلات العلمية المناسبة، ومن هنا تتفق آراؤهم حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

بالنسبة لمتغير الخبرة

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتي ترجع لاختلاف الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (11):

دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي ترجع لاختلاف الخبرة

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	أقل من 5 سنوات	60	3.997	0.672	0.666	209	0.506 غير دالة
	5 سنوات فأكثر	151	3.918	0.819			
التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	أقل من 5 سنوات	60	3.939	0.823	1.732	209	0.085 غير دالة
	5 سنوات فأكثر	151	3.724	0.809			
التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية.	أقل من 5 سنوات	60	3.842	0.849	1.346	209	0.180 غير دالة
	5 سنوات فأكثر	151	3.672	0.816			
التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية.	أقل من 5 سنوات	60	3.769	0.839	2.635	209	0.009 دالة
	5 سنوات فأكثر	151	3.423	0.871			
الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	أقل من 5 سنوات	60	3.883	0.697	1.931	209	0.055 غير دالة
	5 سنوات فأكثر	151	3.682	0.677			

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع لاختلاف الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)، ما عدا التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والتي كانت الفروق فيها ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات.

وتفسّر هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات على اختلاف عدد سنوات خبرتهم يعملون في ظروف متشابهة في المدارس وتتوفر لهم نفس الإمكانات تقريبًا، ولم تظهر بينهم فروق في التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. أما فيما يتعلق بالمعلمين الأقل خبرة ورؤيتهم أن هناك تحديات متعلقة بالإدارة المدرسية فربما يرجع سبب ذلك أن هؤلاء المعلمين هم حديثو تخرج من

الجامعات السعودية، بخلاف المعلمين الأكثر خبرة، وربما تعرض هؤلاء، الأقل خبرة، لمفاهيم تدريسية أو إدارية خلال فترة دراستهم الحديثة، وربما أسهمت هذه النظرة وهذه المعلومات الدراسية في تكوين مفاهيم التحديات الإدارية.

بالنسبة لمتغير التخصص

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتي ترجع لاختلاف التخصص (معلم/ة ذوي إعاقة سمعية، معلم/ة تعليم عام). فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (12):

جدول (12):

دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي ترجع لاختلاف التخصص

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	4.089	0.731	1.895	209	0.059 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.872	0.794			
التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.838	0.821	0.644	209	0.520 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.760	0.816			
التحديات المتعلقة بتقبل معلمي التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.883	0.760	1.820	209	0.070 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.654	0.890			
التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية في برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.761	0.804	0.488	209	0.626 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.701	0.839			
التحديات المتعلقة بإدارة	معلم/ة ذوي إعاقة	67	3.517	0.861	0.044	209	0.965

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المدرسة في برامج الدمج	سمعية						دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.523	0.883			
الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.818	0.604	1.139	209	0.256 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.702	0.722			

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	4.089	0.731	1.895	209	0.059 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.872	0.794			
التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.838	0.821	0.644	209	0.520 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.760	0.816			
التحديات المتعلقة بتقبل معلمي التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.883	0.760	1.820	209	0.070 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.654	0.890			
التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية في برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.761	0.804	0.488	209	0.626 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.701	0.839			
التحديات المتعلقة بإدارة المدرسة في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.517	0.861	0.044	209	0.965 دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.523	0.883			
الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.818	0.604	1.139	209	0.256 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.702	0.722			

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	4.089	0.731	1.895	209	0.059 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.872	0.794			
التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.838	0.821	0.644	209	0.520 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.760	0.816			
التحديات المتعلقة بتقبل معلمي التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.883	0.760	1.820	209	0.070 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.654	0.890			
التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية في برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.761	0.804	0.488	209	0.626 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.701	0.839			
التحديات المتعلقة بإدارة المدرسة في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.517	0.861	0.044	209	0.965 دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.523	0.883			
الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	معلم/ة ذوي إعاقة سمعية	67	3.818	0.604	1.139	209	0.256 غير دالة
	معلم/ة تعليم عام	144	3.702	0.722			

يستخلص من النتائج في الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترجع لاختلاف التخصص (معلم/ة ذوي إعاقة سمعية، معلم/ة تعليم عام). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تشابه ظروف العمل لكل من معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام، ويتفقون في وجهات النظر حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)، فكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول (13)

جدول (13)

دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	بين المجموعات	3.013	2	1.507	2.518	0.083 غير دالة
	داخل المجموعات	124.466	208	0.598		
	التباين الكلي	127.479	210			
التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	بين المجموعات	4.323	2	2.162	3.314	0.038 دالة
	داخل المجموعات	135.659	208	0.652		
	التباين الكلي	139.982	210			
التحديات المتعلقة بتقبل معلمي التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	بين المجموعات	4.826	2	2.413	3.365	0.036 دالة
	داخل المجموعات	149.136	208	0.717		
	التباين الكلي	153.962	210			
التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي الإعاقة السمعية في برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	بين المجموعات	1.842	2	0.921	1.352	0.261 غير دالة
	داخل المجموعات	141.716	208	0.681		
	التباين الكلي	143.558	210			
التحديات المتعلقة بإدارة المدرسة في برامج الدمج	بين المجموعات	0.892	2	0.446	0.851	0.560 غير دالة
	داخل المجموعات	159.596	208	0.767		
	التباين الكلي	160.487	210			
الدرجة الكلية للتحديات التي	بين المجموعات	2.362	2	1.181	2.538	0.081

التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج	داخل المجموعات	96.772	208	0.465		غير دالة
	التباين الكلي	99.134	210			

يستخلص من النتائج في الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية وذلك بالنسبة لكل من التحديات التعليمية، والتحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي ذوي الإعاقة السمعية، والتحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والدرجة الكلية للتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية وذلك بالنسبة للتحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه هذه الفروق، والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	متوسطات الدرجات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المرحلة الابتدائية	3.913	0.102	0.765	لا توجد فروق دالة إحصائياً
المرحلة المتوسطة	3.811			
المرحلة الابتدائية	3.913	0.333	0.05	لصالح المرحلة الابتدائية
المرحلة الثانوية	3.580			
المرحلة المتوسطة	3.811	0.231	0.308	لا توجد فروق دالة إحصائياً
المرحلة الثانوية	**3.580**			

يستخلص من النتائج في الجدول (14) أن الفروق بالنسبة للتحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج وفقاً لاختلاف المرحلة الدراسية كانت بين

المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وهذه الفروق لصالح المرحلة الابتدائية. بينما لم تظهر فروق بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وكذلك لم تظهر فروق بين المرحلتين المتوسطة والثانوية.والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في التحديات المتعلقة بتقبل معلمي التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	متوسطات الدرجات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
المرحلة الابتدائية	3.895	0.308	0.09	لا توجد فروق دالة إحصائياً
المرحلة المتوسطة	3.587			
المرحلة الابتدائية	3.895	0.315	0.05	لصالح المرحلة الابتدائية
المرحلة الثانوية	3.580			
المرحلة المتوسطة	3.587	0.007	0.013	لا توجد فروق دالة إحصائياً
المرحلة الثانوية	**3.580**			

يستخلص من النتائج في الجدول (15) أن الفروق بالنسبة للتحديات المتعلقة بتقبل معلمي التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج وفقاً لاختلاف المرحلة الدراسية كانت بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وهذه الفروق لصالح المرحلة الابتدائية. بينما لم تظهر فروق بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وكذلك لم تظهر فروق بين المرحلتين المتوسطة والثانوية.

وتتفق نتائج السؤال الثاني مع نتائج دراسة الحصان (2020)، ويفسّر هذا الاتفاق تشابه العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات مع عينة الدراسة الحالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى تشابه ظروف العمل في المراحل الدراسية المختلفة، ومن ثم يتفقون في وجهات النظر حول التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

ثم اختلفت نتائج السؤال الثاني مع نتائج كل من دراسة الريس والجميعي (2016) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص. ودراسة الأسعد وأبو فخر (2020) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسير هذا الإختلاف في ضوء اختلاف البيئات التي أجريت فيها الدراسات عن البيئة التي أجريت فيها الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة

- توفير الدعم الفردي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مثل توفير مترجمي اللغة الإشارية، لضمان التفاعل مع المحتوى الدراسي.
- توفير التقنيات التعليمية المساعدة، مثل البرامج والتطبيقات التعليمية، والأجهزة السمعية لتحسين العملية التعليمية.
- تقديم دورات تدريبية لمعلمي التعليم العام والطلبة السامعين حول معرفة خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وكيفية التعامل معهم في البيئة الصفية.
- منح حوافز مادية لمديري المدارس ومعلمي التعليم العام في برامج الدمج لضمان الدافعية والإنجاز.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

- التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر أولياء الأمور.
- أثر استخدام التقنيات التعليمية في تحسين أداء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج.
- تقييم فاعلية استراتيجيات التدريس المتنوعة في تعزيز التفاعل الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج.
- تقييم فاعلية برامج التدريب للمعلمين في تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج.
- تطوير استراتيجيات تفاعلية لتحفيز المشاركة الفعّالة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة الصفية.
- دراسة تقييمية للخدمات التربوية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج.
- مستوى وعي معلمي التعليم العام بخصائص الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج.
- دراسة لتعديل اتجاهات الطلبة السامعين لتقبل أقرانهم من ذوي الإعاقة السمعية.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

الإتربي، هويدا محمد. (2017). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة عبر العصور بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، *37* (1)، 485-578.

إدريس، هيلين عبد الرحمن عبد الرحيم. (2015). *الصعوبات التي تواجه المعلمين في تأهيل التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدارس الأساس بمحلية غرب الخرطوم* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.

الأسعد، رنيم، وأبو فخر، غسان عبدالحي .(2020). معوقات دمج ضعاف السمع مع الأقران العاديين من وجهة نظرمعلمي غرف المصادر: دراسة ميدانية في محافظة حمص. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، *42* (37)، 53-104.

الجبر، إيمان عبد العزيز، والخضير، أسماء عبد العزيز .(2019). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *9* (3)، 432-461.

الحصان، بندر عبدالعزيز عثمان. (2020). معوقات دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *12* (3)، 218-254.

حنفي، علي عبد النبي. (2015). من الدمج الى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. *مجلة الطفولة والتنمية*، *23*(6)، 1-30.

الريس، طارق صالح، والجميعي، وعد علي عمران. (2016). معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *15* ، 8-38.

الزريقات، إبراهيم. (2017). *الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

زكي، إيناس أحمد عبدالعزيز. (2017). معوقات تطبيق نظام الدمج في روضات إدارة حلوان التعليمية: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، *2*، 122-171.

سيد، نوال، وطباع، فاروق.(2021). إعداد معلمي المدارس العادية كمطلب أساسي لنجاح الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة حوليات جامعة الجزائر*، *35*(3)،684-702.

الشرقاوي، سعدية يوسف حسن، وعلي، مي سالم حسين سالم، ومحمد، جيهان لطفي محمد.(2021). المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، *20*، 584-647.

الصالح، مراكشي. (2018). واقع الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا والخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *41*، 9-18.

العنزي، نوف سالم والقلاف، بدر جاسم والسهو، حامد جاسم. (2021). اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة تجاه الدمج التعليمي في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت: العوائق والتحديات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين، *41* (5)، 200-218.

العنزي، وفاء صبار، وتركستاني، مريم حافظ عمر. (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *10* (8)، 22-41.

عوض، صبحي سعيد، وعيسى، جابر محمد عبد الله. (2018). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الوعي لدى التلاميذ العاديين بخصائص المعوقين وأثره في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ العاديين نحو دمج المعوقين بمدارس العاديين. *مجلة التربية الخاصة*، *25*، 240-333.

عيسى، أحمد نبوي عبده، والشهراني، محمد مبارك مشيط. (2017). تقييم استخدام التقنيات المساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *1* (6)، 22-41.

القحطاني، راقع محمد. (2021). التحديات والصعوبات التي تواجه أطفال التوحد في برامج الدمج في المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين، المشرفين، قائدي المدارس. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *132*، 203-226.

القطيفي، حسن علي. (2020). *اتجاهات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية السعودية نحو دمج طلبة المرحلة الأساسية من ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة الرياضية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

محمد، هدى فضل الله علي. (2017). متطلبات دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتعليم العالي من وجهة نظر الخبراء والعاملين بمنطقة تبوك. مجلة *التربية الخاصة والتأهيل*، *18* (5)، 30-61.

مصري، إبراهيم سليمان، وعجوة، محمد عبد الفتاح. (2020). مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر معلميهم. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *9*(1)، 74-78.

المنصة الوطنية الموحدة. (1443). *حقوق الاشخاص ذوي الإعاقة*.

هوساوي، علي بن محمد بكر، وراجح، محمد أحمد. (2015). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمو ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جازان. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *7* (2)، 114-151.

وزارة التعليم.(1436). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.

وزارة التعليم.(2020). *دليل معلم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية*.

Arabic references

Al'trby, Huwaydā Muḥammad. (2017). Falsafat Damaj dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah ʿabra al-ʿuṣūr bi-madāris alʿādyyn wa-mushkilātuh kamā yarāhā al-muʿallimūn. *Majallat Dirāsāt fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī, 37* (1), 485-578.

Idrīs, Helen ʿAbd al-Raḥmān ʿAbd al-Raḥīm. (2015). *al-ṣuʿūbāt allatī tuwājihu al-Muʿallimīn fī Ta'hīl al-talāmīdh ḍʿāf al-samʿ almdmjyn bi-madāris al-Asās bmḥlyh Gharb al-Kharṭūm* [Risālat mājistīr manshūrah]. Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm wāltknlwjyā.

Alasad, Rneem. Wabofker,Kassan Abdualhmed. (2020). Muaweqat dmj theaf alsma ma alaqran aladeen mn weght nathar mualmee quraf almasader: derash medaneh fee muhafthat hems.*Mjalet Gamat Albath - Slslt Alalom Altrboyh, 42* (37), 53-104.

Al-Jabr, Īmān ʿAbd al-ʿAzīz, wālkhḍyr, Asmāʼ ʿAbd al-ʿAzīz. (2019). al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu muʿallimāt al-ṭālibāt al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ fī istikhdām al-Tiqnīyāt al-ḥadīthah bi-al-marḥalah al-thānawīyah. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-iʿāqah wa-al-mawhibah, 9* (3), 432-461.

Al-Ḥiṣān, Bandar ʿAbd-al-ʿAzīz ʿUthmān. (2020). Muʿawwiqāt Damaj al-ṭālibāt dhawāt al-iʿāqah fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm min wijhat naẓar muʿallimāt al-Tarbiyah al-khāṣṣah. *Majallat Jāmiʿat Umm al-Qurá lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 12* (3), 218-254.

Ḥanafī, ʿAlī ʿAbd al-Nabī. (2015). min al-Damj ilá al-Damj al-shāmil llṣm fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm : al-tasāʿulāt wa-al-mutaṭallabāt bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq. *Majallat al-ṭufūlah wa-al-tanmiyah, 23* (6), 1-30.

Al-Rayyis, Ṭāriq Ṣāliḥ, wāljmyʿy, Waʿd ʿAlī ʿUmrān. (2016). Muʿawwiqāt al-Damj al-shāmil lil-aṭfāl al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ fī marḥalat Riyāḍ al-aṭfāl min wijhat naẓar mʿlmāthm bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, (15),* 8-38.

Alzryqāt, Ibrāhīm. (2017). *al-iʿāqah al-samʿīyah : Mabādiʼ al-ta'hīl al-Samʿī wa-al-kalāmī wa-al-tarbawī.* Dār al-Fikr lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Zakī, Īnās Aḥmad ʿAbd-al-ʿAzīz. (2017). Muʿawwiqāt taṭbīq Niẓām al-Damj fī Rawḍāt Idārat Ḥulwān al-taʿlīmīyah : dirāsah maydānīyah. *Majallat Dirāsāt fī al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, (2),* 122-171.

Sayyid, Nawāl, wṭbāʿ, Fārūq. (2021). iʿdād Muʿallimī al-Madāris al-ʿādīyah kmṭlb asāsī lnjāḥ al-Damj al-tarbawī li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah. *Majallat Ḥawlīyāt Jāmiʿat al-Jazā'ir, 35* (3), 684-702.

al-Sharqāwī, Saʿdīyah Yūsuf Ḥasan, wa-ʿAlī, Mayy Sālim Ḥusayn Sālim, wa-Muḥammad, Jīhān Luṭfī Muḥammad. (2021). al-muʿawwiqāt allatī taḥawwul Dawwin Tafʿīl istirātījīyah al-Damj bi-marḥalat Riyāḍ al-aṭfāl fī Miṣr. *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-mubakkirah bbwrsʿyd, 20,* 584-647.

al-Ṣāliḥ, Marrākushī. (2018). wāqiʿ al-Damj al-Mudarrisī lil-aṭfāl al-muʿāqīn samʿīyan wālkhāḍʿyn li-zirāʿat al-qawqaʿah fī al-Jazā'ir. *Majallat jīl al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 41,* 9-18.

Alenezi, Nouf Salem, AlQallaf, Bader Jasem, AlSahou, Hamed Jasem. (2011). Itejahat Altalabah thawi aleaqah tejah aldamj altaleemi fie kouliat altarbia alasasieah fie daolat alkaouait: alawaiq wa altahadiat. *Majalat alaloum altarbawiah wa alnafssiah, almarkaz alqawmi llbouhouth, Gazza, felesteen. 41*(5). 200-218.

Alenezi, wafaa sbar, w turkstany, maream hafed omar. (2019). Tsurat aada heat altdrees w altalebat alsum w thaefat alsama hol mueawiqat dmjhm fee aljameat alsudeah. *Almjlh altrbweh aldwleh almutkssah, 10* (8), 22-41.

ʿAwaḍ, Ṣubḥī Saʿīd, wa-ʿĪsá, Jābir Muḥammad ʿAbd Allāh. (2018). fāʿilīyat Barnāmaj Arshadī li-Tanmiyat al-Waʿy ladá al-talāmīdh alʿādyyn bkhṣā'ṣ al-muʿawwaqīn wa-atharuhu fī Tanmiyat al-Ittijāhāt al-Ījābīyah ladá al-talāmīdh alʿādyyn Naḥwa Damaj al-muʿawwaqīn bi-madāris alʿādyyn. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah, (25),* 240-333.

ʿĪsá, Aḥmad nbwy ʿAbduh, wālshhrāny, Muḥammad Mubārak mshyṭ. (2017). Taqyīm istikhdām al-Tiqnīyāt al-Musānidah ltmkyn Damaj al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ min wijhat naẓar al-mukhtaṣṣīn wa-al-muʿallimīn al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, 1* (6), 22-41.

al-Qaḥṭānī, rāqʿ Muḥammad. (2021). al-taḥaddiyāt wa-al-ṣuʿūbāt allatī tuwājihu Aṭfāl al-tawaḥḥud fī Barāmij al-Damj fī al-Madāris al-ʿĀmmah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn, almshrfyn, qā'dy al-Madāris. *Majallat Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, (132),* 203-226.

al-Qaṭīfī, Ḥasan ʿAlī. (2020). *Ittijāhāt Muʿallimī al-Tarbiyah al-riyāḍīyah fī al-Madāris al-ḥukūmīyah al-Saʿūdīyah Naḥwa Damaj ṭalabat al-marḥalah al-asāsīyah min dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah fī al-anshiṭah al-riyāḍīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Yarmūk.

Muḥammad, Hudá Faḍl Allāh ʿAlī. (2017). Mutaṭallabāt Damaj al-ṭalabah dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah bi-al-taʿlīm al-ʿĀlī min wijhat naẓar al-khubarāʾ wa-al-ʿāmilīn bi-Minṭaqat Tabūk. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 18* (5), 30-61.

Miṣrī, Ibrāhīm Sulaymān, wʿjwh, Muḥammad ʿAbd al-Fattāḥ. (2020). mustawá al-ṣuʿūbāt allatī tuwājihu Damaj al-ṭalabah dhawī al-iʿāqah fī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Madīnat al-Khalīl min wijhat naẓar muʿallimīhim. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-taʿlīmīyah, 9* (1), 78-74.

al-Minaṣṣah al-Waṭanīyah al-muwaḥḥadah. (1443). *Ḥuqūq al-ashkhāṣ dhawī al-iʿāqah*.

Hwsāwy, ʿAlī ibn Muḥammad Bakr, wrājḥ, Muḥammad Aḥmad. (2015). Muʿawwiqāt Damaj al-talāmīdh dhawī al-iʿāqah al-fikrīyah fī al-Madāris al-ʿĀmmah min wijhat naẓar mʿlmw wmʿlmāt al-Tarbiyah al-fikrīyah bi-madīnat Jāzān. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 7*(2), 114-151.

Wizārat al-Taʿlīm. (1436). *al-Dalīl al-tanẓīmī lil-Tarbiyah al-khāṣṣah*.

Wizārat al-Taʿlīm. (2020). *Dalīl Muʿallim al-ṭullāb dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah*.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

Bamu, B. N., De Schauwer, E., Verstraete, S., & Van Hove, G. (017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary Schools in the North-West region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, *64*(6), 612-623.

Desalegn, D., & Worku, A. (2016). Review of challenges of hearing impaired students in integrated class in public schools in Ethiopia: A review article. Journal of Medicine, physiology and Biophysics, 22, 74-78.

Mpofu, J., & Chimhenga, S. (2013). Challenges faced by Hearing Impaired pupils in learning: A case study of King George VI Memorial School. *Journal of Research & Method in Education*, 2(1), 69-74.

Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(4), 495-509.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 28/ 12/ 2023م
تاريخ القبـول: 27/ 01/ 2024م

أثر التدريب في أداء الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان

منصور بن عبدالله بن سالم الجنيبي*
Haima56611q@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب في أداء الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى- وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ووزعت على عينة مكونة من 100 موظف(ة) بالمديرية ويمثلون المجتمع الأصلي ككل، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال تحليل ومعالجة البيانات إحصائياً، تم التوصل إلى أهم النتائج، منها:

أن واقع تدريب الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى عالٍ، وأداء الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى عالي جدا، كما أن هناك أثر دال احصائيا عند (α< 0.05) للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان. كما يوجد أثر لدعم الإدارة للتدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم التدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.

الكلمات المفتاحية: التدريب، الموارد البشرية، الأداء، تقييم الأداء.

* باحث بسلك الدكتوراه في آليات التفكير والديناميات الانسانية والمجالية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية والفنون وعلوم التربية– ظهر المهراز - جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس- المملكة المغربية..

للاقتباس: الجنيبي، منصور بن عبدالله بن.(2024). أثر التدريب في أداء الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى -وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية* ، *6*(1)، 244-279.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1865

OPEN ACCESS
Received: 28-12-2023
Accepted: 27-01-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Training Impact on Human Resources Performance in Al-Wusta Governorate Education Directorate, Ministry of Education, Sultanate of Oman

Mansour Abdullah Salem Al-Junaibi *
Haima56611q@gmail.com

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of training on human resource performance in in Al-Wusta Governorate Education Directorate, Ministry of Education, Sultanate of Oman. A questionnaire was used as a data collection tool and was distributed to a sample of 100 employees representing the entire target population. For the study purposes, the descriptive-analytical approach was followed. The study significant results showed that human resources training scenario and human resources performance in the Directorate of Education in Al-Wusta Governorate was very high and self-evident. It was also revealed that there was a statistically significant impact at ($\alpha < 0.05$) of training on the performance of human resources in the Directorate of Education in Al-Wusta Governorate, Sultanate of Oman. The study concluded that there was an impact of management support in terms of training, identifying training needs, and evaluating training on the performance of human resources in the Directorate of Education in Al-Wusta Governorate, Sultanate of Oman.

Keywords: Training, Human Resources, Performance, Performance Evaluation.

* Ph.D. Scholar in Thinking Mechanisms, Human and Community Dynamics, Faculty of Arts, Humanities, Education, and Sciences, University of Sidi Mohammed Ben Abdellah – Fes, Kingdom of Morocco.

Cite this article as:: Al-Junaibi, Mansour Abdullah Salem. (2024). Training Impact on Human Resources Performance in Al-Wusta Governorate Education Directorate, Ministry of Education, Sultanate of Oman, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies. 6* (1). 244-279.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1865

1. المقدمة.

إن وجود مؤسسات إدارية تتميز بالإنتاجية وبدرجة عالية من المرونة والفعالية، تقوم على أساس سليم من التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقويم والتطوير هو ما تنشده سلطنة عمان، بحيث تقدم فيه مؤسسات الدولة خدماتها بتكامل وبأفضل الوسائل والطرق الحديثة، متضمنة آليات للإدارة الفعالة والمحفزة، وتستند إلى نظام يكافئ المنتجين ويحاسب المقصرين ويفسح المجال للمبدعين.

وتعد التنمية البشرية من الدعائم القوية والأساسية اللازمة لتنمية قدرات الأفراد، وتزويدهم بالمعارف والمهارات، والاتجاهات التي تتناسب مع مقتضيات التنمية التي تشهدها الدول في شتى المجالات. والتدريب هو أداة التنمية ووسيلتها التي إذا أُحسن استثمارها، وتوظيفها، تحققت الكفاءة والكفاية في الأداء، والقدرة على مواجهة التغيرات.

وللتدريب دور أساسي في تنمية العنصر البشري، وتقدم المجتمع وبنائه، فعن طريق التدريب يستمر الإعداد للمهنة، وتقديم المعارف الجديدة، وإضافة المعلومات، واكتساب المهارات والقدرات، والتأثير على الاتجاهات لدى الأفراد، وتعديل الأفكار وتغيير السلوك، وتطوير العادات والأساليب (اللوزي، 2009).

ويعد بناء الإنسان العُماني الركيزة الأساسية التي قامت بها ولأجلها التنمية الشاملة، والتوجه نحو الجودة والفعالية يعتبر موضوعا يتصدر الإصلاح ويعزز الإنتاجية، ويتطلب الانتباه إلى (التدريس الفعال، المناهج الملائمة، والهيكل الإداري الفعال)، فاستخدام الموارد البشرية وتنمية قدراتها الإدارية يرتبط بجودة العملية التعليمة وكفاءة أدائها (**وزارة الاقتصاد/رؤية عمان 2040**، 2020) .

وتتعاظم أهمية التدريب مع ما يشهده العالم من نقلة حضارية، شملت كل أوجه ومجالات الحياة، ولذلك خططت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لعمل برامج مركزية في خطة الإنماء المهني وفق الاحتياجات التدريبية التي يتم استقصاؤها، ويتم ترتيبها وفق مستجدات العمل والبرامج التربوية المختلفة .إلا أنَّ التنفيذ الفعلي للبرامج المخطط لها يخضع لعدة متغيرات، منها: الاعتمادات المالية، والمستجدات التربوية، والبطء في عمليات إسناد البرامج النوعية وفق الإجراءات المالية المعتمدة، وضعف سوق التدريب، وكذلك ضعف وعي الموظفين بأهمية التدريب كمكون أساسي لتجويد مخرجات العمل (مجلس التعليم، 2014).

وقد أختار الباحث مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى، كونها أحد المديريات التابعة للوزارة بالسلطنة، وكون الموارد البشرية فيها تمتاز بتنوع في خصائصها العلمية والوظيفية.

1.1. مشكلة الدراسة

تُوْلي سلطنة عُمان تطوير العملية التعليمية، والموارد البشرية اهتماماً خاصاً، كون بعض القطاعات والمؤسسات تواجه نقصاً كبيراً في عملية التدريب لموظفيها العاملين، كما أن البرامج التدريبية قد لا يتم الاستفادة منها بشكل صحيح بعد عودة المتدرب منها، وهو ما أكدته دراسة صلاح الدين والمسكرية (2017) إذ أكدت على ضرورة تطوير برامج الإنماء المهني لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التدريب، وكذلك دراسة بيووار سوليج (Piwowar-Sulej, 2021)، التي تؤكد على أنه يتم التركيز في تطوير ممارسات الموارد البشرية على الاحتياجات الحالية التي لا تتماشى مع مبادئ SHRMطويلة الأجل، ودراسة البادي والقاسمية، (2020) التي أوصت بضرورة تطوير برامج التدريب الحالية والتي تنفذها وزارة التربية والتعليم وإعادة النظر في محتواها والارتقاء بها وفق حاجة موظفي الإدارة الوسطى، والتركيز في تصميم الدورات التدريبية على الأساليب التدريبية الحديثة بما يتلاءم مع التطورات الحديثة في العمل الإداري، وبذلك قد نتوقع ضعفا في أداء الموارد البشرية.

وانطلاقا مما سبق يمكن تحديد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس التالي: "هل هناك أثر للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان؟، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع التدريب في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان؟
2. ما واقع أداء الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان؟

2.1. أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة في:

1. معرفة واقع التدريب في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.
2. معرفة واقع أداء الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.

3.1. فرضيات الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة تم صياغة **الفرضية الرئيسة** بـ"يوجد أثر دال إحصائيا عند (α> 0.05) للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان".

وتنبثق عنها الفرضيات التالية:

1. يوجد أثر دال إحصائيا عند (α<0.05) فأقل لدعم الإدارة للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.
2. يوجد أثر دال إحصائيا عند (α<0.05) فأقل لتحديد الاحتياجات للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.
3. يوجد أثر دال إحصائيا عند (α<0.05) فأقل لتقييم التدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.

4.1. أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في أنها:

1. تساعد مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى في التعرف على الفجوة في ممارسات إدارة الموارد البشرية، وخاصة ما يتعلق بعوامل التدريب والتطوير.
2. قد تساعد مسؤولي الموارد البشرية في المديرية بمحافظة الوسطى على مراجعة إستراتيجيات بناء القدرات البشرية من خلال تقييم احتياجات التدريب وتصورات الموظفين للتدريب والتطوير وتخصيص الموارد وما إلى ذلك.
3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين الذين يرغبون في إجراء مزيد من الدراسات المشابهة.

5.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود البحث في التالي:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان والمدارس التابعة لها.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث على الموارد البشرية المتمثلة في مديري الدوائر ورؤساء أقسام المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان ومساعديهم، والمشرفين التربويين والإداريين بالمديرية، وكذلك مديري ومساعدي مديري المدارس التابعة للمديرية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث في العام الجامعي 2021 – 2022م.
- **الحدود الموضوعية:** دراسة أثر التدريب في أداء الموارد البشرية.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- **التدريب: هو** "نشاط مخطط يزود الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تزيد من معدلات أداء الأفراد في عملهم، كونه تطويرا منظما للمعرفة والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها الفرد حتى يتمكن من القيام بأداء واجباته بكفاءة (رضوان، 2013، ص36). **وإجرائيا نعرفه** بالعملية المنظمة والمستمرة التي تخضع لها الموارد البشرية/الموظفون/العاملون من أجل تنمية مهاراتهم الإدارية وذلك من أجل تخريج قادة آخرين يمكن أن يخوضوا عملية القيادة الإدارية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- **الأداء: هو** "مستوى إنجاز المهام الموكلة للفرد في عمله، ويحدده قدرته على تنفيذ الأعمال، وتحفيزه للقيام بها" (راوية، 2004، 202). ويعرف إجرائيا بالمستوى الذي يحصل عليه الموظف في إنجاز المهام التي حددتها أداة الدراسة.
- **تقييم الأداء: هو** "الإجراء الذي يهدف إلى تقييم منجزات الأفراد عن طريق وسيلة معينة للحكم على مدى إنجازهم للعمل بطريقة موضوعية، وكذلك الحكم على سلوك الأفراد وتصرفاتهم أثناء العمل والحكم على مقدار التحسن الذي طرأ عليهم بعد العملية التدريبية، وأخيرا الحكم على حسن معاملة الفرد لزملائه ومرؤوسيه" (نوري، 2015، ص163).
- **الموارد البشرية:** "مجموعات الأفراد المشاركة في رسم أهداف وسياسات ونشاطات وإنجازات الأعمال التي تقوم بها المنظمات، وتقسم هذه الموارد إلى خمس مجموعات هي: الموارد الاحترافية، الموارد القيادية، الموارد الإشرافية، باقي الموارد المشاركة، الاتحادات العمالية" (بلوط، 2002، ص17).

وإجرائيا: هم الموارد البشرية التابعون لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى، الذين يقومون بالأعمال الإدارية سواء داخل المديرية أم في المدارس التابعة لها، حسب المستويات الوظيفية (مدير(ة) دائرة، مساعد(ة) مدير(ة) دائرة، رئيس(ة) قسم، مشرف(ة) تربوي(ة)، مشرف(ة) إداري(ة)، مدير(ة) مدرسة، مساعد(ة) مدير(ة) مدرسة)).

- **مديرية التربية والتعليم:** هي إحدى المديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وتقوم بمهامها واختصاصاتها ضمن الصلاحيات الممنوحة لها من وزارة التربية والتعليم.
- **محافظة الوسطى:** هي إحدى محافظات سلطنة عُمان، وتقع في وسط السلطنة، وتتصل من جهة الشرق ببحر العرب ومن الغرب بصحراء الربع الخالي، ومن الشمال بمحافظات

(جنوب الشرقية، شمال الشرقية، الداخلية، والظاهرة) ومن الجنوب بمحافظة ظفار، وتتكون من 4 ولايات وهي: (محوت، الدقم، هيما، والجازر). ومركز المحافظة هي ولاية هيما. (موقع البوابة الإعلامية لسلطنة عمان)

2. الإطار النظري والدراسات السابقة.

1.2. التدريب

إن المنظمات أو المؤسسات الرائدة تنظر إلى الأنشطة التدريبية على أنها تلك الأنشطة التي لها تأثيرٌ كبيرٌ على نجاحها، ومحددٌ لمدى استمرارها في الريادة، ومن ثم يجب الاهتمام بها والربط بينها وبين إستراتيجيات وخطط وأهداف المنظمة، ومن هنا سنتكلم بإيجاز عن الأبعاد التي تم التركيز عليها حول تدريب الموارد البشرية.

1.1.2. توجهات الإدارة العليا نحو التدريب

تتمثل الفلسفة الجديدة للتدريب الإداري، بالمعنى الشامل والمتكامل، في "القدرة المتجددة على بناء وتطوير المفاهيم والاتجاهات والأنظمة والكفاءات والقدرات والأساليب للحفاظ على الاحتياجات الحالية والمتطلبات المستقبلية لمواجهة مقتضيات عمليات التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية"(إسماعيل، 2014).

في حين نجد أن هناك اختلافات بين المؤسسات في تحديد أهدافها واحتياجاتها التدريبية طبقا لنوع العمل والأفراد، إلا أن البحوث والدراسات أثبتت أن النجاح في عملية التدريب في المؤسسات ترتكز على العديد من التوجهات الإستراتيجية التي يجب أن تتبناها المؤسسات في عملية التدريب، بغض النظر عن الاختلافات في نوعية الأعمال والمهمات والأفراد (الحيالي، 2015). ومن تلك التوجهات يمكن أن نتناول ما ورد عند إسماعيل (2014)، والطالب (1995)، كالتالي:

1- **درجة التزام الإدارة العليا في المؤسسة بعملية التدريب:** لكي تنجح الخطة التدريبية المتضمنة للاحتياجات التدريبية التي تعدها الإدارة أو القسم المعني بالتدريب في المؤسسة في تحقيق أهدافها، ينبغي أن تشارك الإدارة العليا في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية وفي عملية وضع الخطة منذ البداية، لإضفاء الدعم اللازم والكافي لعملية التدريب، دون الاقتصار على الموافقة عليها وإقرارها.

2- **وضع الأسس التي تبنى عليها الخطة التدريبية:** من المهم أن يتم تقديم المبررات المقنعة أو الأسباب الداعية إلى وجوب التدريب من جهة، ودعم الخطة التدريبية من جهة أخرى،

كوجود فجوات في الأداء، على أن يتم طرح عدد من التساؤلات لمناقشة عدد من القضايا ذات الصلة قبل الوصول لقناعة بأن التدريب هو الحل الأساسي الأمثل، منها: مدى تأثير التدريب بشكل إيجابي على مستويات أداء مجموعة من العاملين مع تحديد تلك المجموعات؛ مدى إمكانية قبول مجموعة العاملين المستهدفين للخطة التدريبية والبرامج التدريبية الموجهة لهم، وهل ينطبق الأمر نفسه على المشرفين عليهم والإدارة العليا؟ وما أثر الخطة على المؤسسة إجمالاً؟

3- **تعريف مشاكل الأداء تعريفاً صحيحاً ودقيقاً:** من المهم أن يكون هناك إلمام وفهم سليم ودقيق مبني على أسس علمية وموضوعية لقضايا ومشاكل أداء العاملين التي تجعله في مستوى أدنى من المطلوب.

4- **التعرف على العوامل التي تؤثر على جدوى عملية التدريب:** من المهم إجراء دراسة علمية تحليلية لاختبار العوامل التي قد تؤثر على جدوى عملية التدريب، بهدف الوصول إلى نتيجة تحدد ما إذا كان التدريب هو الأسلوب الأمثل لتطوير أداء العاملين أو لا. ومن أبرز تلك العوامل: عوامل بيئة العمل، من حيث تهيئة جو العمل وموقعه ونظافة مكان العمل والمزايا التي يوفرها، والعوامل المتعلقة بالأفراد والعلاقة فيما بينهم، فضلاً عن العوامل الأخرى المتعلقة بمستويات مهارة وقدرات العاملين، وفهم مواقفهم واتجاهاتهم تجاه الوظيفة، وتجاه المشرفين عليهم، وتجاه المؤسسة التي يعملون فيها بشكل عام.

5- **التعرف عل نوع التدريب المطلوب:** كونه يساعد على تحقيق أهدافه بنجاح، في حين أن عدم تحديد نوع التدريب وإمكانية تطبيقه يمكن أن يعطي المتدربين انطباعاً بأن التدريب نشاط غير مفيد.

6- **وضع مقاييس الأداء وقواعد تقييم الأداء:** بغرض التعرف على عدة أمور منها: القدرة التنافسية للمجموعات وفرق العمل والإدارات داخل المؤسسة، والقدرة التنافسية للمؤسسة ككل؛ مقاييس الأداء للأعمال والمهام التي يؤديها الأفراد في كافة المستويات؛ السلوكيات والاتجاهات في المؤسسة؛ جوانب الكفاءة التنظيمية في المؤسسة؛ الصفات الشخصية والسمات المهنية للعاملين في المؤسسة ومدى تنوعها؛ ميول ومستوى مشاركة وتفاعل العاملين في الفعاليات الإدارية اليومية المختلفة، مثل التصويت على القرارات، طرح الأفكار والمبادرات الجديدة لتطوير العمل.

2.1.2. تحديد الاحتياجات التدريبية

تتمثل الخطوات الأساسية لتحليل احتياجات التدريب، في التالي:

أ- **تحديد الأهداف:** إن تحديد الأهداف التدريبية يعتبر جانبا مهما من جوانب العملية التدريبية وتحديد الاحتياجات، كونها تحدد المشكلات ومواطن القصور في الأداء، ومعرفة العيوب وأسبابها الحقيقية، وتقرير ما إذا كان التدريب هو الأفضل للحل والمعالجة، وتحدد الأفراد العاملين الذين يحتاجون إلى التدريب، فضلا عن توليد البيانات المفيدة في قياس نتائج برنامج التدريب. وتشمل الأهداف توفير توصيات محددة عن أساليب البرنامج التدريبي وإمكانية تكراره وتكلفته ومكانه، ومن ثم يمكن القول إن الأهداف التدريبية تحدد السلوك المرغوب فيه الذي تأمل المؤسسة ظهوره لدى المتدرب نتيجة اكتسابه خبرات التعلم وتغيير الظروف الحاضرة للمتدرب. (معمار، 2010، ص.31-32). أما من حيث أنواع الأهداف التدريبية فتقسم إلى عدة أنواع منها (معمار، 2010، ص.33-34؛ الطالب، 1995، ص،284-285):

- **أهداف تدريبية تلبي حاجة المؤسسة.**
- **أهداف تدريبية خاصة بطبيعة فترة التنفيذ.**
- **أهداف تدريبية حسب دورها في التدريب.**
- **أهداف تدريبية تتعلق بالسلوك البشري.**
- **أهداف عاطفية** خاصة بالقيم والميول والعلاقات الإنسانية.
- **أهداف اجتماعية.**

ب- **تحديد البيانات اللازمة:** التركيز في جمع البيانات على الحقائق والأرقام التي لها علاقة بتوقعات الأداء من المتدربين، وتحديد أنواع البيانات اللازمة لاستخلاص النتائج.

ج- **اختيار طريقة جمع البيانات:** بحيث تكون أساليب جمع البيانات مناسبة لنوع تلك البيانات التي يجري جمعها، وأن تكون مقبولة طبقا لمعايير المؤسسة، ولا بد من انتهاج الموضوعية والدقة وتفادي التكرار والمبالغة.

د- **جمع البيانات:** ويعتبر جوهر عملية تحليل الاحتياجات التدريبية. وينبغي مراعاة إعداد الوقت الكافي لجمعها؛ لضمان دقتها وصحتها وسلامتها.

هـ- **تحليل البيانات والتحقق منها:** وتعتمد على طبيعة المعلومات نفسها وأسلوب جمعها، حيث ينبغي التأكد من صحة المعلومات عن طريق مقارنتها بتلك المعلومات الواردة من مصادر أخرى وبأساليب مختلفة.

و- **إعداد التقرير النهائي:** ينبغي أن يحدد التقرير النهائي ماهية برنامج التدريب الذي يفي بالاحتياجات التدريبية التي حددت من واقع التحليل، وقد يأتي التقرير على شكل عرض بياني للمعلومات والنتائج المستخلصة منه، أو خلاصة مكتوبة للاعتبارات والحلول، أو مجرد عرض شفوي لما هو مطلوب. وفي كافة الأحوال يجب أن يكون التقرير كاملا؛ كي يساعد مصممي البرامج على وضع برنامج تدريب يفي باحتياجات التدريب.

3.1.2. تقييم التدريب

تعتبر مرحلة تقييم التدريب أو ما يطلق عليها مرحلة تقييم البرامج التدريبية، جزءًا أساسياً ومهمًا من مراحل عملية التدريب، وتأتي لاحقة لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج والتنفيذ الفعلي، كونها المرحلة المعنية بالتأكد من أن مراحل العملية التدريبية السابقة وجهودها قد حققت الأهداف والنتائج المطلوبة، بمعنى أن عملية تقييم البرامج التدريبية هي العملية التي يتم من خلالها التعرف على درجة كفاءة وفاعلية التدريب بشكل عام والبرامج التدريبية بشكل خاص، حيث تجيب هذه المرحلة على التساؤل حول مدى تحقق التدريب لأهدافه.

ويمكن أن تمر عملية تقييم التدريب بعدد من الطرق التي تقيس مدى نجاح البرامج التدريبية وكفاءتها وفاعليتها، منها (زويلف، 2003):

1- ملاحظة التغيير بعد تنفيذ عملية التدريب اعتمادًا على بعض المقاييس مثل انخفاض تكاليف الإنتاج أو زيادة كمية الإنتاج.

2- ملاحظة التغيير قبل وبعد تنفيذ التدريب اعتمادا على مقاييس سابقة لدخول العاملين التدريب وإعادة القياس بعد اجتياز العاملين التدريب، وإجراء المقارنة، وحساب الفارق في الإنتاج.

3- اعتماد المقاييس التي تم الحصول عليها لعاملٍ ما بعد اجتيازه للتدريب بمقياس مماثل لعامل آخر لم يلتحق بالتدريب، يعمل في نفس الظروف ويستخدم نفس وسائل وأدوات العمل، ومقارنة الفارق بينها.

4- قياس الفاعلية قبل وبعد التدريب لمجموعة تم تدريبها، وإجراء قياس لمجموعة أخرى لم تلتحق بالتدريب، ونقارن التغير بين إنتاجية كلا المجموعتين المتدربة وغير المتدربة، وفي حالة عدم وجود فرق فيعتبر ذلك مؤشرا على عدم فاعلية التدريب، والعكس صحيح.

2.2. أداء الموارد البشرية

يتم تقييم أداء الموارد البشرية من خلال تحديد العناصر أو المؤشرات التي تقيس درجة انضباط وفعالية سلوك الأفراد العاملين، كالعناصر الموضحة لطبيعة ودرجة الأداء الفني مثل: حجم ونوعية الإنتاج ودرجة السرعة والدقة فيها؛ والعناصر الموضحة لسمات السلوك، مثل المبادأة والتعاون والحماس والالتزام والابتكار ومهارات التعامل مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين والمستفيدين (القحطاني، 2015).

وهناك نوعان من معايير تقييم الأداء: **الأول** يتعلق بمعايير قياس أداء المؤسسة بشكل عام، أي الأداء المؤسسي، **والثاني** معايير قياس أداء الموارد البشرية، أي الأداء الوظيفي، والنوع الثاني هو ما نحن بصدد التطرق إليه؛ نظراً لطبيعة الدراسة الحالية. ولذا يمكن القول إن بإمكان المؤسسة أو الإدارة استخدم أنواع من معايير أو محددات الأداء الإستراتيجية لقياس أداء الموارد البشرية، والتي تمتاز بالصدق والثبات والوضوح أو القدرة على التميز (الويشي، 2013)، ومنها: معايير نواتج الأداء (درجة معرفة العامل بعمله ومطالبه، وكمية الإنتاج كتغطية العامل لمسئولياته، وجودة الإنتاج كإتقان العامل لعمله)؛ معايير متصلة بسلوك العامل (التعاون مع العمال والمسئولين، درجة الاعتماد عليه، السلوك الشخصي، المواظبة، استعمال الوقت)؛ معايير قدرات العامل (المبادأة، القدرة على الإشراف والتنظيم)؛ معايير مدى الاستفادة من التدريب (محمود، 2019).

3.2. أثر التدريب في أداء الموارد البشرية (تحليل الدراسات السابقة)

تم جمع ومراجعة الأدبيات والأبحاث والمقالات المتعلقة بالتدريب وأداء الموارد البشرية، التي تضمنت دعم الإدارة العليا للتدريب وتقييم وتحليل الاحتياجات التدريبية، وتقييم التدريب، وأداء الموظفين؛ للاستشهاد بها، حسب ما حدَّده لوك ولاثام من أن "نظرية تحديد الأهداف تتفق تمامًا مع النظرية المعرفية الاجتماعية حيث يعترف كلاهما بأهمية الأهداف الواعية والكفاءة الذاتية Locke and Latham (2019)، وتم تحليلها بحيث نجيب عن: متى يتم تحديد أهداف التعلم بدلاً من أهداف الأداء؟ وتأثير الأهداف المعدة لاشعوريًا على الأداء الوظيفي؟ وحقيقة أن تأثيرات الأهداف تتعزز من خلال جعل الناس يكتبون عنها على نطاق واسع.

فأشار الخولاني **(2005)** إلى أن تدني فعالية الوحدة الإدارية المختصة بالتدريب، وعدم كفاية الميزانية المخصصة للتدريب، وعدم الاهتمام بعملية تقييم البرامج التدريبية والمتدربين في مختلف مراحل التقييم، يؤدي إلى ضعف في تنمية الموارد البشرية، ومن ثم الضعف في الأداء.

ووفقاً لدراسة عمر (2013) فإن تحديد الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية لا بد أن يتم بناءً على تحليل أداء الموارد البشرية، ومدى توافقها مع الأعمال والمهام الموكولة إليهم. ودرس أروسي وجاما Arucy & Juma, 2018 ما إذا كان الموظفون، من خلال التدريب القائم على الاحتياجات، مجهزين بالمهارات اللازمة لتولي المهام المهمة، والعمل بكفاءة، ويكونون مسؤولين شخصيًا عن نتائج وظائفهم، ويعتقد الجهاني وحمدان (Aljhany, & Hmdan, 2020) أن ممارسات مثل تقييم نتائج التدريب، وإجراء تقييمات احتياجات الموظفين، وتقديم فرص متساوية لتلقي التدريب، وتوفير الموارد المتاحة للموظفين من شأنها أن تساعدهم في البقاء على اطلاع دائم على السياسة. كما أن **دراسة الثبيتي (2012)** هدفت إلى التعرف على واقع دور التدريب في رفع كفاءة أداء الموارد البشرية، وخلصت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في تطبيق ما تم تعلمه في التدريب على تحسن أدائها، وشعور المتدرب برغبة قوية في تطبيق ما تعلموه أثناء التدريب، كما توصلت إلى أن عدم الاهتمام بمتابعة نتائج التدريب يقلل من تقويم التدريب والاستفادة منه؛ مما يعوق دوره في تحسين الأداء.

وتوصلت دراسة الهزايمة (2012) إلى وجود علاقة إيجابية بين التدريب وكل من مستوى (أداء العاملين، الإنتاجية، تطوير المؤسسة) لدى المؤسسات العامة في محافظة جرش، حيث يؤثر التدريب على مستوى أداء العاملين بشكل فعال وإيجابي، وتوجد علاقة فعالة بين مشكلات التدريب وكل من مستوى (أداء العاملين، الإنتاجية، تطوير المؤسسة) لدى المؤسسات العامة في محافظة جرش، حيث تؤثر مشكلات التدريب على مستوى أداء العاملين.

كما أن العدوية (2022) في دراستها وجدت أن عملية تقويم التدريب في مراكز التدريب لا تلاقي اهتمامًا مناسبًا لتفعيلها، وأكثر أداة مستخدمة للتقويم هي الاستبانة التي تختلف مجالاتها وعناصرها من مركز لآخر، ولا يوجد هيكل تنظيمي لعملية التقويم، ولا دليل إجرائي ولا فريق تقويم مختص ولا تجري ضمن الأسس العلمية للتقويم من تخطيط وتنفيذ وتحليل وإصدار الحكم والمتابعة، ولا توجد تقارير للتقويم بل يوجد تقرير للتدريب يحوي تفصيلا للبرامج التدريبية التي

ينفذها المركز في السنة مزودًا بالأهداف والفئة المستهدفة ونوعية البرنامج ومكان تنفيذه وبيانات عن المدرب ومركز التدريب.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، فإن أبرز جوانب الاستفادة تتمثل في: التأطير النظري، وإعداد أداة جمع المعلومات، والاستفادة من المنهجية، أما من حيث الاختلاف والتميز، فتمتاز الدراسة الحالية بـ: كونها الدراسة الأولى (على حد علم الباحث) التي تجرى على وزارة التربية والتعليم بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان؛ وتتناول أبعاداً متعددة في العملية التدريبية، واختلفت في العينة، وتناول دراسة الأثر لدعم الإدارة العليا وتقييم التدريب في الأداء، التي لم تتطرق له الدراسات السابقة بنفس الآلية التي أخذنا بها.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

1.3. منهجية الدراسة: تم في هذه الدراسة اتباع المنهج الوصفي التحليلي.

2.3. مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من 100 موظف وموظفة بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الوسطى وفقاً لآخر إحصائية عام 2022م، وتم اختيار المجتمع ككل، عينةً للدراسة، موزعين حسب مجموعة المتغيرات التي شملتها الدراسة، كما في الجدول الآتي:

جدول1

خصائص العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %	المجموع
الجنس	ذكر	79	79.00	100
	أنثى	21	21.00	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	87	87.00	100
	ماستر	11	11.00	
	دكتوراه	2	2.00	
التخصص	إداري	13	13.00	100
	إنساني	56	56.00	
	علمي	31	31.00	
عدد سنوات الخدمة	10 سنوات فأقل	22	22.00	100
	11 - 20 سنة	42	42.00	
	أكثر من 20 سنة	36	36.00	

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %	المجموع
المستوى/الدرجة الوظيفية	مدير(ة) دائرة	4	4.00	100
	مساعد(ة) مدير(ة) دائرة	9	9.00	
	رئيس(ة) قسم	24	24.00	
	مشرف(ة) تربوي(ة)	33	33.00	
	مشرف(ة) إداري(ة)	3	3.00	
	مدير(ة) مدرسة	17	17.00	
	مساعد(ة) مدير(ة) مدرسة	10	10.00	

3.3. أداة الدراسة: تعتبر الاستبانة أداة جمع المعلومات المعتمدة في الدراسة وقد تم إعدادها وعرضها على (12) فردًا من المحكمين المتخصصين للتأكد من صدقها، ومن ثم إجراء بعض التعديلات الموصي بها من قبلهم، وتم استخدام الصدق البنائي لفقرات الأداة والمحاور التابعة لها، وكانت نتيجة الصدق كما يلي:

1- صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق بناء الأداة، تم توزيعها على عينة استطلاعية مكونة من (15) موظف(ة) من خارج عينة الدراسة ولها نفس خصائص العينة، للتأكد من ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور التابعة له. وبعد جمع البيانات تم التوصل إلى الآتي:

المحور الأول: التدريب

تم حساب معاملات الارتباط لفقرات محور التدريب والمجالات الفرعية المكونة للمحور باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق برنامج (SPSS)، وكانت النتيجة كما يلي:

جدول 2

يوضح معاملات الارتباط للفقرات بالدرجة الكلية لمحور التدريب التابعة له

الفقرة	دعم والتزام الإدارة بالتدريب	الفقرة	تحديد الاحتياجات التدريبية	الفقرة	تقييم التدريب
1	.731**	10	.802**	58	.620**
2	.838**	11	.734**	59	.705**
3	.821**	12	.717**	60	.877**
4	.893**	13	.740**	61	.933**
5	.916**	14	.542**	62	.892**
6	.763**	15	.723**	63	.655**

الفقرة	دعم والتزام الإدارة بالتدريب	الفقرة	تحديد الاحتياجات التدريبية	الفقرة	تقييم التدريب
7	.735**	16	.631**	64	.860**
8	.618**	17	.694**	65	.828**
9	.654**	18	.726**	66	.902**
		19	.708**	67	.857**
				68	.715**

يتضح من الجدول أن جميع عبارات مجال دعم والتزام الإدارة بالتدريب قد حصلت على معاملات ارتباط عالية تراوحت بين (0.618** و0.916**) عند مستوى دلالة (0.05) فأقل ، وتراوحت معاملات الارتباط لعبارات مجال تحديد الاحتياجات التدريبية بين (0.542** و0.802**) عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، وتراوحت معاملات الارتباط لعبارات مجال تقييم التدريب بين (0.620** و0.933**) عند مستوى دلالة(0.05) فأقل ، وكلها معاملات ارتباط عالية وتعبر عن توفر صدق البناء للأداة.

المحور الثاني: أداء الموارد البشرية

تم حساب معاملات الارتباط لفقرات لمحور أداء الموارد البشرية باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق برنامج (SPSS)، وكانت النتيجة كما يلي:

جدول 3

يوضح معاملات الارتباط للفقرات بالدرجة الكلية لمحور أداء الموارد البشرية التابعة له

الفقرة	الأداء	الفقرة	الأداء	الفقرة	الأداء
1	.623**	10	.722**	19	.706**
2	.660**	11	.755**	20	.728**
3	.651**	12	.740**	21	.664**
4	.774**	13	.488*	22	.549**
5	.786**	14	.750**	23	.549**
6	.770**	15	.712**	24	.645**
7	.642**	16	.608**	25	.673**
8	.664**	17	.648**	26	.587**
9	.700**	18	.728**		

يتضح من الجدول أن جميع عبارات الأداء قد حصلت على معاملات ارتباط عالية تراوحت بين (0.488* و0.786**) عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، وكلها معاملات ارتباط عالية وتعبر عن توفر صدق البناء للأداة.

2- ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (**Cronbach's Alfa**) لمحوري أداة الدراسة (التدريب، أداء الموارد البشرية)، وكانت النتيجة كما يلي:

جدول 4

يوضح معامل الثبات لمحوري أداة الدراسة والمجالات الفرعية

	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول	دعم والتزام الإدارة بالتدريب	9	0.92
المجال الثاني	تحديد الاحتياجات التدريبية	10	0.92
المجال الثالث	تقييم التدريب	11	0.94
المحور الأول	واقع تدريب الموارد البشرية	30	0.97
المحور الثاني	أداء الموارد البشرية	26	0.99

يتضح من خلال معطيات الجدول التي تم استخراجها بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية أن معامل الثبات لمحور التدريب كان (0.97)، وبالنسبة لمجالاته الفرعية تراوحت بين (0.92 و0.94)، وكان معامل الثبات لمحور **أداء الموارد البشرية** (0.99)، وكلها كانت عالية، ولذلك نستطيع القول بأن الأداة من خلال صدق المحكمين والصدق البنائي وثباتها العالي قابلة للتطبيق ومن ثم يمكن الوثوق في استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة، وبذلك تم إعداد الصورة النهائية منها وتطبيقها على عينة الدراسة.

تم توزيعها على جميع أفراد المجتمع من القيادات الإدارية العاملة في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الوسطى، من خلال الرابط الإلكتروني التالي:https://2u.pw/v8sT3M وتم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد بلغ عدد الاستبيانات المسترجعة 100 استبيان .

4.3. الوزن النسبي المعياري: تم استخدام أسلوب ليكرت (Likert) الخماسي لتقدير مستوى التدريب والأداء، حسب العبارات كالتالي: (مو افق بشدة =5، مو افق = 4، إلى حد ما =3، غير مو افق =2، غير مو افق بشدة = 1) للعبارات، وتم تحديد المستوى باستخدام التقديرات الآتية:

المتوسط	التقدير	النسبة%
1 – 1.80	منخفض جداً	%20 - %36
1.81 – 2.60	منخفض	36.20 – %52
2.61 – 3.40	متوسط	52.20 – %68
3.41 – 4.20	عالٍ	68.20 – %84
4.21 – 5	عالٍ جداً	%84.20 - %100

5.3. المعالجات الإحصائية: تم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية منها: التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، كما تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي البسيط لدراسة أثر التدريب في أداء الموارد البشرية من خلال اختبار الفرضيات.

4. عرض النتائج ومناقشتها.

1- عرض وتحليل نتائج السؤال الأول: تمت الإجابة على السؤال الأول الذي ينص على: "**ما و اقع التدريب (دعم والتزام الإدارة، التخطيط والإعداد، التنفيذ، المتابعة والتقييم) في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الوسطى من وجهة نظر الموارد البشرية؟**" باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

جدول 5

المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على مستوى المجالات الرئيسة والكلية للأداة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
1	دعم والتزام الإدارة بالتدريب	4.06	0.66	81.23	1	عالية
2	تحديد الاحتياجات التدريبية	3.98	0.71	79.64	2	عالية
3	تقييم التدريب	3.90	0.76	78.08	3	عالية
	المتوسط العام لواقع التدريب	3.98	0.66	79.65		عالية

يتضح من الجدول أن نتيجة واقع تدريب الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى كان بمستوى عالٍ بشكل عام وقد حصلت على متوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري

(0.66) بوزن نسبي (79.65%)، وعلى مستوى المجالات الفرعية فجميعها كان بدرجة عالية، حيث حصل مجال **دعم والتزام الإدارة بالتدريب** على الرتبة الأولى بنسبة (81.23%)، ومجال **تحديد الاحتياجات التدريبية** على الرتبة الثانية بنسبة (80.72%)، وأخيرًا **مجال تقييم التدريب** في الرتبة الثالثة بنسبة (78.08%).

وهذا يدل على أن مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى تدعم التدريب لتحسين ورفع مستوى مواردها البشرية معرفيا ومهاريا، وتحسين الأداء وكذلك رفع مستوى الإنجاز. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسن (2010) التي توصلت إلى أن الجهات المسئولة قد نفذت خططها في تعليم وتدريب وتأهيل وتمكين القوى العاملة الشابة وبنسب كبيرة، ودراسة جرادات وآخرين (2016) التي توصلت إلى أن إستراتيجية التدريب تمارس بشكل مرتفع. وكذلك دراسة الغامدي والمطيري (2020) أكدت أن واقع البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين كان عاليا.

وعند تحليل الفقرات الفرعية التابعة للمحاور الفرعية والمجالات التي تعبر عن واقع تدريب الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى، فقد كانت النتائج كما يبينها الجداول في البنود التالية:

1. **مجال دعم والتزام الإدارة بالتدريب**

جدول 6

المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات مجال دعم والتزام الإدارة بالتدريب

م	الفقرات والمجالات والمحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
1	توجد لدى المديرية العامة القناعة التامة بتبني أساليب التطوير والتحسين من خلال التدريب.	4.32	0.74	86.40	1	عالية جدًا
8	تتوافق المواضيع التدريبية مع أهداف البرنامج التدريبي.	4.25	0.70	85.00	2	عالية جدًا
2	تهتم المديرية العامة بإستراتيجيات وخطط التدريب أثناء تصميم الخطة الإستراتيجية والخطط السنوية والتشغيلية.	4.14	0.82	82.80	3	عالية
3	تضع المديرية العامة خطط التدريب وإستراتيجيات تنفيذها ضمن أولوياتها.	4.11	0.82	82.20	4	عالية
4	تسعى المديرية العامة إلى إيجاد طرق وأساليب جديدة لتنفيذ إستراتيجيات وخطط التدريب.	4.01	0.87	80.20	5	عالية

م	الفقرات والمجالات والمحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
5	تصمم الخطط التدريبية لمعالجة المشاكل وتجنب حدوثها في المستقبل.	4.01	0.89	80.20	6	عالية
6	تصمم الخطط التدريبية لمعالجة ضعف أداء الموارد البشرية.	3.97	0.89	79.40	7	عالية
9	تتناسب المدة المحددة للمواضيع التدريبية مع محتواها.	3.93	0.86	78.60	8	عالية
7	توضع البرامج والمواد التدريبية بناء على طلب مديري المديريات بالوزارة.	3.81	0.93	76.20	9	عالية
مجال1	دعم والتزام الإدارة بالتدريب	4.06	0.66	81.23		عالية

يتضح من الجدول أعلاه أن مجال دعم والتزام الإدارة بالتدريب كان عالياً، وحصلت الفقرتان (1) "توجد لدى المديرية العامة القناعة التامة بتبني أساليب التطوير والتحسين من خلال التدريب." و(8) "تتوافق المواضيع التدريبية مع أهداف البرنامج التدريبي."، على مستوى عال جدا من التطبيق، بينما الفقرات الأخرى كانت بمستوى عال من التطبيق.

2. مجال تحديد الاحتياجات التدريبية

جدول 7

المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات مجال تحديد الاحتياجات التدريبية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
18	تحدد المديرية الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية بهدف رفع معدل كفاءتهم.	4.20	0.83	84.00	1	عالية جدًا
13	تحدد الاحتياجات التدريبية في ضوء المهارات المطلوبة للعمل في المديرية والمدارس.	4.09	0.82	81.80	2	عالية
10	تهتم المديرية بتحديد فئة الموارد البشرية الأكثر احتياجاً للتدريب.	4.07	0.84	81.40	3	عالية
15	تحدد المديرية الاحتياجات التدريبية في ضوء الأهداف المتوقعة.	4.02	0.84	80.40	4	عالية
12	تحدد المديرية الاحتياجات التدريبية اللازمة للموارد البشرية في ضوء التقييم الدوري للأداء	3.94	0.93	78.80	5	عالية
17	تحدد المديرية الاحتياجات التدريبية في ضوء ملاحظات وتقديرات القائمين على التدريب.	3.94	0.78	78.80	6	عالية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
11	يتم تحليل مؤشرات أداء الموارد البشرية كأساس لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.	3.91	0.91	78.20	7	عالية
14	تحدد الاحتياجات التدريبية بناء على طلب من رؤساء الموارد البشرية في المديريات والمدارس.	3.91	0.91	78.20	8	عالية
16	تحدد المديرية الاحتياجات التدريبية بناء على طلب من الموارد البشرية أنفسهم.	3.89	0.91	77.80	9	عالية
19	تقوم المديرية بالاجتماع بالموارد البشرية المعنيين قبل التدريب لتوضيح أهمية التدريب لهم.	3.85	0.91	77.00	10	عالية
مجال 2	تحديد الاحتياجات التدريبية	3.98	0.71	79.64		عالية

يتضح من الجدول السابق أن **تحديد الاحتياجات التدريبية** كان عالي التطبيق، بوزن نسبي (79.64%). وحصلت الفقرة (18) " تحدد المديرية الاحتياجات التدريبية للموارد البشرية بهدف رفع معدل كفاءتهم"، على نسبة عالية جدا، بينما الفقرات الأخرى كانت بمستوى عالٍ من التطبيق.

3. مجال تقييم التدريب

جدول 8

المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على فقرات مجال تقييم التدريب

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
20	تجري المديرية تقييما لمدى فعالية البرامج التدريبية وجودتها وشموليتها من حيث (الأهداف، المحتوى، التنظيم والتجهيزات، الوسائل والأساليب المستخدمة، الوقت، المكان، المدربون، ...).	4.15	0.80	83.00	1	عالية
21	تحرص المديرية على تقييم موضوعات التدريب ومدى ارتباطها بطبيعة وظائف الموارد البشرية.	4.12	0.79	82.40	2	عالية
30	تقيم المديرية مدى رضا المشاركين في البرنامج التدريبي.	4.05	0.91	81.00	3	عالية
22	يتم تقييم أداء المتدربين بشكل عملي أثناء ممارسة وظائفهم.	3.94	0.92	78.80	4	عالية
23	تشارك الموارد البشرية في عملية تقييم البرامج التدريبية التي تلقتها.	3.93	0.87	78.60	6	عالية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
25	تُقيم المديرية أثر البرامج التدريبية من خلال الملاحظة المباشرة للمديرين لسلوك المتدربين.	3.93	0.87	78.60	7	عالية
27	تقوم المديرية باتباع معايير متنوعة لقياس مدى فعالية وكفاءة البرامج التدريبية (ردود الأفعال، التعلم، السلوك، النتائج).	3.93	0.91	78.60	5	عالية
29	تقيم البرامج التدريبية من خلال قياس مستوى تحسن أداء الموارد البشرية بعد التدريب.	3.90	1.03	78.00	8	عالية
24	تحرص المديرية على تقييم سلوك المشاركين عقب انتهائهم من البرنامج التدريبي.	3.77	0.90	75.40	9	عالية
26	تتابع المديرية أثر البرامج التدريبية على المتدربين بشكل دوري.	3.72	0.90	74.40	10	عالية
28	يخضع المتدربون لمراحل التقييم قبل اشتراكهم في البرامج التدريبية.	3.50	1.11	70.00	11	عالية
مجال3	متابعة وتقييم التدريب	3.90	0.76	78.08		عالية

يتبين من الجدول السابق أن كل الفقرات عالية التطبيق، حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (83% و81%).

2- عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني: تمت الإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على " **ما واقع أداء الموارد البشرية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الوسطى من وجهة نظر هم؟**"، باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

جدول 9

المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على مستوى أداء الموارد البشرية

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
17	أرغب في تطوير العمل باستمرار.	4.54	0.59	90.80	1	عالية جدًا
3	أحرص على إنجاز كافة المهام الموكلة إليّ على أكمل وجه.	4.51	0.59	90.20	2	عالية جدًا
25	أصبحت متعاونا مع زملائي في إطار فريق العمل لإنجاز المهام المطلوبة.	4.51	0.63	90.20	3	عالية جدًا

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
1	أؤدي المهام الموكلة إلي طبقا لمعايير الجودة المطلوبة.	4.49	0.58	89.80	4	عالية جدًا
9	أتمتع بالقدرة على حل مشاكل العمل التي تواجهني.	4.49	0.59	89.80	5	عالية جدًا
16	أتقبل الاقتراحات والملاحظات من الغير بهدف التحسين.	4.49	0.63	89.80	6	عالية جدًا
20	أعمل على الاتصال برؤسائي ومرؤوسيَّ في سبيل تنفيذ واجبات العمل.	4.49	0.64	89.80	7	عالية جدًا
2	أسعى لإنجاز كمية العمل المطلوبة.	4.48	0.61	89.60	8	عالية جدًا
10	أحرص على استخدام الإمكانات والموارد المتاحة في العمل بكفاءة وفاعلية.	4.47	0.59	89.40	9	عالية جدًا
19	أعمل على مواكبة التطور الحاصل في مجال تخصصي الوظيفي بغرض تحسين أدائي.	4.46	0.61	89.20	10	عالية جدًا
23	أصحح الأخطاء الناتجة عن أداء أعمالي.	4.46	0.63	89.20	11	عالية جدًا
24	أرتب الأعمال اليومية حسب أهميتها.	4.46	0.64	89.20	12	عالية جدًا
14	أدركت من خلال التدريب جو التعاون والتفاهم الذي يوفره العمل ضمن الفريق الواحد	4.45	0.59	89.00	13	عالية جدًا
22	أهتم ببناء قدراتي وفق متطلبات العمل.	4.43	0.64	88.60	14	عالية جدًا
8	بعد التدريب أصبح لدي الاستعداد الكافي لتحمل المسؤولية.	4.42	0.55	88.40	16	عالية جدًا
5	أتمتع بالمهارات والمعارف اللازمة لأداء وإنجاز العمل.	4.42	0.62	88.40	15	عالية جدًا
18	أحرص بعد التدريب على أن تتصف أعمالي بالدقة والسرعة في الإنجاز.	4.42	0.67	88.40	17	عالية جدًا
12	أصبح لدي القدرة بعد التدريب على تبادل الأفكار الجديدة والمعارف حول العمل مع زملائي.	4.40	0.59	88.00	18	عالية جدًا
7	أتمتع بعد التدريب بمهارة التواصل الجيد مع الرؤساء والمرؤوسين.	4.39	0.62	87.80	19	عالية جدًا
21	أحرص بعد التدريب على تبادل المعلومات لتحسين أدائي.	4.39	0.65	87.80	20	عالية جدًا
11	أتمتع بقدرات تمكنني من ابتكار أساليب جديدة في	4.37	0.66	87.40	21	عالية جدًا

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	النتيجة
	العمل.					
13	أشعر بالرضا بعد التدريب عند أداء مهام تعاونية ضمن فريق العمل الواحد.	4.36	0.63	87.20	22	عالية جدًا
15	أسهم بأعمال إبداعية بعد التدريب ترفع من مستوى الأداء والإنجاز بأقل الإمكانات.	4.35	0.61	87.00	23	عالية جدًا
4	امتلكت من خلال التدريب المعرفة العلمية الكافية لأداء العمل بكفاءة عالية.	4.34	0.67	86.80	24	عالية جدًا
6	بعد التدريب أصبح لدي القدرة على تحمل ضغوط العمل التي تواجهني.	4.33	0.60	86.60	25	عالية جدًا
26	أطلب أعمالا أو مسؤوليات إضافية على أعمالي ومسئولياتي المطلوب مني إنجازها.	4.26	0.76	85.20	26	عالية جدًا
محور2	أداء الموارد البشرية	4.43	0.52	88.60		عالية جدًا

يتضح من الجدول السابق أن **أداء الموارد البشرية**، عالٍ جدا بوزن نسبي (88.60%). وأن الموارد البشرية في المديرية على مستوى كل مؤشرات الأداء المحددة في الفقرات كانت كلها بنسب عالية جدًا.

5. اختبار الفرضيات

الفرضية الرئيسة تنص على " يوجد أثر دال إحصائيا عند (α<0.05) للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان"، تم اختبار صحة هذه الفرضية من خلال أسلوب الانحدار الخطي البسيط، وفقا للنتائج التالية:

جدول 10

القدرة التفسيرية لنموذج انحدار أثر التدريب في أداء الموارد البشرية

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل	خطأ التقدير	Durbin-Watson
.890[a]	0.793	0.791	0.274	1.925

يتضح من النتيجة في الجدول أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.890)، وهذا يدل على أن هناك ارتباطا قويا بين **التدريب وأداء الموارد البشرية**، وأن قيمة معامل التحديد تساوي (0.793)، ومعامل التحديد المعدل يساوي (0.793)، وهذا يعني أن التدريب يمكن أن يفسر (79.1%) من نجاح

أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى بينما (20.9%) تعود إلى عوامل أخرى.

وعند تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار كانت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول 11

تحليل التباين ANOVA لنموذج انحدار أثر التدريب في أداء الموارد البشرية

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة F	P.Value
التدريب* الأداء	الانحدار	28.245	1	28.245	375.257	.000[b]
	الخطأ	7.376	98	0.075		
	الكلي	35.621	99			

يتضح من جدول التباين: أن قيمة F لتحليل تباين الانحدار (375.257)، عند قيمة الاحتمال P. Value تساوي (0.000)، وهي دالة عند مستوى (0.05.) فأقل، أي أن هناك أثرا للتدريب في أداء الموارد البشرية.

ولمعرفة درجة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، تم استخراج ثابت نموذج الانحدار ومعاملاته، كما يبينه الجدول التالي:

جدول 12

معاملات الانحدار لأثر التدريب في أداء الموارد البشرية.

المتغير	المصدر	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
التدريب* الأداء	(Constant)	0.458	0.185		2.476	0.015
	معامل الانحدار	0.879	0.045	0.890	19.372	0.000

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الاحتمال P. Value لثابت الانحدار تساوي (0.015)، وقيمة الاحتمال P. Value لمعامل الانحدار تساوي صفراً ،وهي دالة عند مستوى (0.05.) فأقل، وبذلك نجد أن التدريب **يؤثر في أداء الموارد البشرية**.

يتضح من الجدول (12) أن نموذج الانحدار لأثر التدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم، يمكن تمثيله من خلال المعادلة التالية:

$$Y=0.458 + 0.879X$$

وبناء على ذلك نقبل الفرضية القائلة بأنه يوجد أثر دال إحصائيا عند (α<0.05) للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.

1.5. الفرضية الفرعية الأولى:

الفرضية الفرعية الأولى: يوجد أثر دال إحصائيا عند (α<0.05) فأقل لدعم الإدارة للتدريب في أداء **الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.**

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي البسيط، وفقا للنتائج التالية:

جدول 13

القدرة التفسيرية لنموذج انحدار أثر دعم الإدارة للتدريب في أداء الموارد البشرية.

المتغير	معامل الارتباط R	معامل التحديد ^2R	معامل التحديد المعدل	خطأ التقدير	Durbin-Watson
دعم الإدارة للتدريب* الأداء	.778[a]	0.606	0.602	0.379	1.664

يتضح من النتيجة في الجدول أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.778)، وهذا يدل على أن هناك ارتباطا قويا بين **دعم الإدارة للتدريب وأداء الموارد البشرية**، وأن قيمة معامل التحديد تساوي (0.793)، ومعامل التحديد المعدل يساوي (0.606)، وهذا يعني أن **دعم الإدارة للتدريب** يمكن أن يفسر (60.2%) من نجاح **أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى** بينما (37.9%) **تعود** إلى عوامل أخرى.

وعند تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار كانت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول 14

تحليل التباين ANOVA لنموذج انحدار أثر دعم الإدارة للتدريب في أداء الموارد البشرية.

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة F	P.Value
دعم الإدارة للتدريب* الأداء	الانحدار	21.579	1	21.579	150.602	.000[b]
	الخطأ	14.042	98	0.143		
	الكلي	35.621	99			

يتضح من جدول التباين: أن قيمة F لتحليل تباين الانحدار (150.602)، عند مستوى دلالة P. Value تساوي (0.000)، وهي دالة عند مستوى (0.05.) فأقل ، أي أن هناك أثرا لدعم الإدارة للتدريب في أداء الموارد البشرية.

ولمعرفة درجة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، تم استخراج ثابت نموذج الانحدار ومعاملاته، كما يبينه الجدول التالي:

جدول 15

معاملات الانحدار لأثر دعم الإدارة للتدريب في أداء الموارد البشرية.

المتغير	المصدر	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
دعم الإدارة للتدريب * الأداء	(Constant)	1.129	0.237		4.761	0.000
	معامل الانحدار	0.707	0.058	0.778	12.272	0.000

يتبين من الجدول السابق أن قيم الاحتمال P. Value لثابت ومعامل الانحدار تساوي صفراً ،وهي دالة عند مستوى (0.05.) فأقل، وبذلك نجد أن دعم الإدارة للتدريب يؤثر في أداء الموارد البشرية.

يتضح من الجدول (15) أن نموذج الانحدار لأثر دعم الإدارة للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى، يمكن تمثيله من خلال المعادلة التالية:

$$Y=1.129 + 0.707X$$

وبناء على ذلك نقبل الفرضية القائلة بأنه يوجد أثر دال إحصائيا عند ($0.05>\alpha$) فأقل لدعم الإدارة للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.

2.5. الفرضية الفرعية الثانية:

الفرضية الفرعية الثانية: يوجد أثر دال إحصائيا عند ($0.05>\alpha$) فأقل لتحديد الاحتياجات للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث أسلوب الانحدار الخطي البسيط، وفقا للخطوات التالية:

جدول 16

القدرة التفسيرية لنموذج انحدار أثر تحديد الاحتياجات للتدريب في أداء الموارد البشرية

المتغير	معامل الارتباط R	معامل التحديد ^2R	معامل التحديد المعدل	خطأ التقدير	Durbin-Watson
تحديد الاحتياجات للتدريب* الأداء	.837[a]	0.700	0.697	0.330	1.834

يتضح من النتيجة في الجدول أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.837)، وهذا يدل على أن هناك ارتباطا قويا بين تحديد الاحتياجات للتدريب وأداء الموارد البشرية، وأن قيمة معامل التحديد تساوي (0.700)، ومعامل التحديد المعدل يساوي (0.697)، وهذا يعني أن تحديد الاحتياجات للتدريب يمكن أن يفسر (69.7%) من نجاح أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى بينما (30.3%) تعود إلى عوامل أخرى.

وعند تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار كانت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول 17

تحليل التباين ANOVA لنموذج انحدار أثر تحديد الاحتياجات للتدريب في أداء الموارد البشرية

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة F	P.Value
تحديد الاحتياجات للتدريب * الأداء	الانحدار	24.932	1	24.932	228.581	.000[b]
	الخطأ	10.689	98	0.109		
	الكلي	35.621	99			

يتضح من جدول التباين: أن قيمة F لتحليل تباين الانحدار (228.581)، عند مستوى دلالة P. Value تساوي (0.000)، وهي دالة عند مستوى (.0.05) فأقل، أي أن هناك أثرا لتحديد الاحتياجات للتدريب في أداء الموارد البشرية.

ولمعرفة درجة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، تم استخراج ثابت نموذج الانحدار ومعاملاته، كما يبينه الجدول التالي:

جدول 18

معاملات الانحدار لأثر تحديد الاحتياجات للتدريب في أداء الموارد البشرية.

المتغير	المصدر	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
تحديد الاحتياجات للتدريب * الأداء	(Constant)	1.172	0.190		6.166	0.000
	معامل الانحدار	0.711	0.047	0.837	15.119	0.000

يتبين من الجدول السابق أن قيم الاحتمال P. Value لثابت ومعامل الانحدار تساوي صفراً وهي دالة عند مستوى (0.05.) فأقل، وبذلك نجد أن تحديد الاحتياجات للتدريب تؤثر في أداء الموارد البشرية.

يتضح من الجدول (18) أن نموذج الانحدار لأثر تحديد الاحتياجات للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم، يمكن تمثيله من خلال المعادلة التالية:

$$Y=1.172+0.711X$$

وبناء على ذلك نقبل الفرضية القائلة بأنه يوجد أثر دال إحصائيا عند (α<0.05) لتحديد الاحتياجات للتدريب في أداء **الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.**

3.5. الفرضية الفرعية الثالثة:

الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد أثر دال إحصائيا عند (α0.05) فأقل لتقييم التدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم أسلوب الانحدار الخطي البسيط، وفقا للنتائج التالية:

جدول 19

القدرة التفسيرية لنموذج انحدار أثر تقييم التدريب في أداء الموارد البشرية.

المتغير	معامل الارتباط R	معامل التحديد ^2R	معامل التحديد المعدل	خطأ التقدير	Durbin-Watson
تقييم التدريب* الأداء	.816[a]	0.666	0.663	0.348	1.874

يتضح من النتيجة في الجدول أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.816)، وهذا يدل على أن هناك ارتباطا قويا بين تقييم التدريب وأداء الموارد البشرية، وأن قيمة معامل التحديد تساوي (0.666)، ومعامل التحديد المعدل يساوي (0.663)، وهذا يعني أن تقييم التدريب يمكن أن يفسر (66.3%) من نجاح أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى بينما (33.7%) تعود إلى عوامل أخرى.

وعند تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار كانت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول 20

تحليل التباين ANOVA لنموذج انحدار أثر تقييم التدريب في أداء الموارد البشرية.

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة F	P.Value
تقييم التدريب * الأداء	الانحدار	23.732	1	23.732	195.614	.000[b]
	الخطأ	11.889	98	0.121		
	الكلي	35.621	99			

يتضح من جدول التباين: أن قيمة F لتحليل تباين الانحدار (195.614)، عند مستوى دلالة P. Value تساوي (0.000)، وهي دالة عند مستوى (0.05.) فأقل ، أي أن هناك أثرا لتقييم التدريب في أداء الموارد البشرية.

ولمعرفة درجة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، تم استخراج ثابت نموذج الانحدار ومعاملاته، كما يبينه الجدول التالي:

جدول 21

معاملات الانحدار لأثر تقييم التدريب في أداء الموارد البشرية.

المتغير	المصدر	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
تقييم التدريب* الأداء	(Constant)	1.474	0.184		8.009	0.000
	معامل الانحدار	0.647	0.046	0.816	13.986	0.000

يتبين من الجدول السابق أن قيم الاحتمال P. Value لثابت ومعامل الانحدار تساوي صفراً وهي دالة عند مستوى (0.05.) فأقل، وبذلك نجد أن تقييم التدريب يؤثر في أداء الموارد البشرية.

يتضح من الجدول (21) أن نموذج الانحدار لأثر تقييم التدريب في أداء الموارد البشرية، يمكن تمثيله من خلال المعادلة التالية:

$$Y=1.474 + 0.647X$$

وبناء على ذلك نقبل الفرضية القائلة بأنه يوجد أثر دال إحصائيا عند (α<0.05) فأقل لتقييم التدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان.

الاستنتاجات والمناقشة

من خلال عرض النتائج، تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1. واقع تدريب الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى عالٍ، وعلى مستوى المجالات الفرعية فجميعها كان بدرجة عالية، حيث كان مجال دعم والتزام الإدارة بالتدريب في الرتبة الأولى، ومجال تحديد الاحتياجات التدريبية في الرتبة الثانية، وأخيرا مجال تقييم التدريب في الرتبة الثالثة.
2. أداء الموارد البشرية في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى عالٍ جدا.
3. هناك أثر للتدريب في أداء الموارد البشرية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الوسطى – سلطنة عمان. واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة المزري وآخرين (Al-Mzary, et al,. 2015) من وجود أثر للتدريب الفعال في الأداء الوظيفي للعاملين، ودراسة هدايات وبودياتما (Hidayat, & Budiatma, 2018) التي أكدت ذلك التأثير للتدريب في الأداء. كما يوجد أثر قوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)فأقل لدعم الإدارة للتدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية، واتفقت مع ما توصلت إليه دراسة مسعود والزيات (2012) من جود أثر لدعم الإدارة العليا للتدريب في الأداء لموظفي الصف الأمامي، وما أكدته دراسة لودويكوسكا (Ludwikowska, 2018) من أن هناك أثرا إيجابيا لتحليل الاحتياجات التدريبية في كفاءة الموظفين، وهو ما توصلت إليه دراسة مهالي وآخرين (Mehale, et al. 2021) حيث أكدت وجود أثر كبير لتقييم التدريب في أداء الموظفين، ويجب على أصحاب المصلحة المعنيين أن يدركوا أن الغرض من التدريب يجب أن يكون تحسين وقياس أداء الموظفين،

التوصيات

1. الاستمرار في اهتمام الإدارة العليا بالتدريب؛ لما له من أثر في تحسين الأداء للموظفين.
2. العمل على متابعة وتقييم عملية التدريب ومواكبتها، وتحديثها للمتدرب من خلال نتائج عملية التقييم.
3. تكثيف عملية التدريب ومتابعة التقييم بما يحقق رؤية السلطنة 2040.
4. إشراك الموارد البشرية بمستوياتهم الوظيفية المختلفة في مديرية التربية والتعليم في مرحلة التخطيط للبرامج التدريبية.
5. تفعيل أسلوب التحفيز للحصول على أداء أفضل.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

إسماعيل، محمد صادق. (2014). *تخطيط التدريب ودوره في تحقيق أهداف المنظمات العامة والخاصة، د.ط، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.*

البادي، أحمد بن محمد بن عبد الله والقاسمية، عايدة بنت بطي بن راشد (2020) فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم وعلاقته بالدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4(18)، 291 – 328. Doi: 10.21608/jasep.2020.117894*

بلوط، حسن إبراهيم. (2002). *إدارة الموارد البشرية من منظور إستراتيجي، ط.1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.*

جرادات، ناصر محمد سعود سليمان والصليبي، عمر جبرائيل جبر وقباجة، زياد محمد محمود وأبو زعرور، هبة ورباع، محمد. (2016). دور إستراتيجية تدريب الموارد البشرية في الإبداع من وجهة نظر المتدربين: دراسة حالة المؤسسات الخدماتية في محافظة الخليل، *مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية – مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية، جامعة سعد دحلب البليدة، (14)، 119-131، Doi: 10.12816/0042783.*

حسن، عبد الحميد سعيد. (2010، فبراير، 21-23). دور التعليم والتدريب والتأهيل والتمكين في تنمية الموارد البشرية في سلطنة عمان، المؤتمر العربي الثاني "تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني"، *المنظمة العربية للتنمية الإدارية ومعهد الإدارة العامة، مسقط، سلطنة عمان، 183-201.*

الحيالي، وليد. (2015). *التدريب في المؤسسات التعليمية: إستراتيجيات تحديثها وتفعيلها، ط.1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.*

الخولاني، محمد عبد الولي مسعد. (2005). *أثر التدريب في تنمية الموارد البشرية دراسة تطبيقية في الجهاز الإداري للدولة بالجمهورية اليمنية، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.*

راوية، حسن .(2001). *إدارة الموارد البشرية "رؤية مستقبلية"*، ط.1، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

رضوان، محمود أحمد عبد الفتاح. (2013). *نظرية التدريب: التحول من أفكار ومبادئ التدريب إلى واقعه الملموس، ط.1* ، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

زويلف، مهدي حسن. (2003). *إدارة الأفراد، ط.1*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد والمسكرية، تهاني بنت حمود بن جابر (2017) تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 1(174)، 559 – 635.*

الطالب، هشام. (1995). دليل التدريب القيادي، *ط.2*، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: الاتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية، هيرندن/فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية.

العدوية، نصرة بنت محمد بن سالم (2022). تقييم واقع التدريب في المحافظات التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(23)، 89-118. https://doi.org/10.26389/AJSRP.C211021*

عمر، أيمن علي. (2013). تقييم أثر التدريب على تنمية الموارد البشرية: دراسة تطبيقية على جامعة الإسكندرية، *مجلة البحوث التجارية المعاصرة، كلية التجارة جامعة سوهاج، 27*(1)، 149-195.

الغامدي، صالح بن مشعل، والمطيري، عبد الرحمن بن مذيكر. (2022). واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات تعليم محافظة المهد. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 118*(118)، 589-625. https://doi.org/10.21608/maed.2022.258380

القحطاني، محمد بن دليم. (2015). *إدارة الموارد البشرية:* نحو نهج إستراتيجي متكامل، ط.4، العبيكان للنشر، الرياض، السعودية.

اللوزي، موسى. (2009). *التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة، ط.3*، دار وائل، عمان، الأردن

مجلس التعليم (2014) *مسيرة التعليم في سلطنة عُمان*، سلطنة عمان.

محمود، خالد أحمد علي. (2019). *الاقتصاد الرقمي الحديث وإدارة الموارد البشرية والإنتاج السلعي*، ط.1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.

مسعود، عماد يوسف قاسم والزيات، لبنى عبد الله (2012) أثر التدريب ودعم الإدارة العليا على أداء موظفي الصف الأمامي في قطاع الخدمات في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، 26(8)، 1762-1796.*

معمار، صلاح صالح. (2010). *التدريب الأسس والمبادئ، ط.1* ، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

نوري، منير. (2015). *الوجيز في تسيير الموارد البشرية، ط.2*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

الهزايمة، أحمد. (2012). أثر التدريب في أداء العاملين في المؤسسات العامة: دراسة ميدانية في محافظة جرش، *إربد للبحوث والدراسات، العلوم الإدارية والمالية، 16*(1)، 90-128.

وزارة الاقتصاد، (2020). *وثيقة رؤية عمان 2040. النسخة العربية*، مسقط، عمان.

الويشي، السيد فتحي. (2013). *الأساليب القيادية والأخلاق الإدارية للموارد البشرية: إستراتيجيات التغيير، ط.1*، المجموعة العربية للتدريب والنشر، عمان، الأردن.

Arabic reverence

Ismāʿīl, Muḥammad Ṣādiq. (2014*). takhṭīṭ al-Tadrīb wa-dawruhu fī taḥqīq Ahdāf al-munaẓẓamāt al-ʿĀmmah wa-al-khāṣṣah,* D. Ṭ, al-Majmūʿah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr, al-Qāhirah, Miṣr.

Al-Bādī, Aḥmad ibn Muḥammad ibn ʿAbd Allāh wālqāsmyh, ʿĀyidah bint Buṭṭī ibn Rāshid (2020) fāʿilīyat al-Barnāmaj al-tadrībī al-mutakāmil lshāghly waẓāʾif al-Idārah al-Wusṭá bi-Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm wa-ʿalāqatuhu bāldāfʿyh ll'njāz min wijhat naẓarihim, *al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 4* (18), 291 – 328. *Doi : 10. 21608 / jasep. 2020. 117894.*

Ballūṭ, Ḥasan Ibrāhīm. (2002*). Idārat al-mawārid al-basharīyah min manẓūr istirātījī,* Ṭ. 1, Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah, Bayrūt, Lubnān.

Jarādāt, Nāṣir Muḥammad Saʿūd Sulaymān wālṣlyby, ʿUmar Jibrāʾīl Jabr wqbājh, Ziyād Muḥammad Maḥmūd wa-Abū Zaʿrūr, Hibat wa-rubāʿ, Muḥammad. (2016). Dawr istirātījīyah Tadrīb al-mawārid al-basharīyah fī al-ibdāʿ min wijhat naẓar almtdrbyn : dirāsah ḥālat al-mu'assasāt alkhdmātyh fī Muḥāfaẓat al-Khalīl, *Majallat al-iqtiṣād wa-al-tanmiyah al-basharīyah – Makhbar al-tanmiyah al-iqtiṣādīyah wa-al-basharīyah, Jāmiʿat Saʿd Daḥlab al-Bulaydah, (14), 119-131, Doi : 10. 12816/0042783.*.

Ḥasan, ʿAbd al-Ḥamīd Saʿīd. (2010, Fabrāyir, 21-23). Dawr al-Taʿlīm wa-al-Tadrīb wa-al-taʾhīl wa-al-tamkīn fī Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah fī Salṭanat ʿAmmān, al-Muʾtamar al-ʿArabī al-Thānī "Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah wa-taʿzīz al-iqtiṣād al-Waṭanī", al-*Munaẓẓamah al-ʿArabīyah lil-Tanmiyah al-Idārīyah wa-Maʿhad al-Idārah al-ʿĀmmah, Masqaṭ, Salṭanat ʿAmmān, 183-201.*

Al-Ḥayālī, Walīd. (2015). *al-Tadrīb fī al-muʾassasāt al-taʿlīmīyah : Istirātījīyāt tḥdythhā wa-tafʿīlihā*, Ṭ. 1, Markaz al-Kitāb al-Akādīmī, ʿAmmān, al-Urdun.

Al-Khawlānī, Muḥammad ʿAbd al-Walī Musʿad. (2005). *Athar al-Tadrīb fī Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah dirāsah taṭbīqīyah fī al-Jihāz al-idārī lil-dawlah bi-al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah*, [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah,] Jāmiʿat Ṣanʿā', Ṣanʿā', al-Yaman..

Rāwiyah, Ḥasan (2001) *Idārat al-mawārid al-basharīyah "ruʾyah mustaqbalīyah*", Ṭ. 1, al-Dār al-Jāmiʿīyah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, al-Iskandarīyah, Miṣr.

Raḍwān, Maḥmūd Aḥmad ʿAbd al-Fattāḥ. (2013*). Naẓarīyat al-Tadrīb : al-taḥawwul min afkār wa-mabādiʾ al-Tadrīb ilá wāqiʿuhu al-malmūs,* Ṭ. 1, al-Majmūʿah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr, al-Qāhirah, Miṣr.

Zwylf, Mahdī Ḥasan. (2003). *Idārat al-afrād,* Ṭ. 1, Dār Ṣafāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, ʿAmmān, al-Urdun.

Ṣalāḥ al-Dīn, Nisrīn Ṣāliḥ Muḥammad wālmskryh, Tahānī bint Ḥammūd ibn Jābir (2017) taṭwīr Barāmij al-Inmāʾ al-mihnī lil-Muʿallimīn bi-Salṭanat ʿAmmān fī ḍawʾ Mutaṭallabāt al-tanmiyah al-mustadāmah, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Azhar, 1* (173), 559 – 635.

Al-Ṭālib, Hishām. (1995). *Dalīl al-Tadrīb al-Qayyādī,* Ṭ. 2, al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī : al-Ittiḥād al-Islāmī al-ʿĀlamī lil-Munaẓẓamāt al-ṭullābīyah, hyrndn / Fīrjīniyā, al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-Amrīkīyah..

Al-ʿAdawīyah, Nuṣrat bint Muḥammad ibn Sālim (2022). Taqyīm wāqiʿ al-Tadrīb fī al-muḥāfaẓāt al-taʿlīmīyah al-tābiʿah li-Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm bi-Salṭanat ʿAmmān, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6* (23), 89-118. https : / / doi. org / 10. 26389 / AJSRP. C211021.

ʿUmar, Ayman ʿAlī. (2013). Taqyīm Athar al-Tadrīb ʿalá Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah : dirāsah taṭbīqīyah ʿalá Jāmiʿat al-Iskandarīyah, *Majallat al-Buḥūth al-Tijārīyah al-muʿāṣirah, Kullīyat al-Tijārah Jāmiʿat Sūhāj, 27* (1), 149-195..

Al-Ghāmidī, Ṣāliḥ ibn Mashʿal, wālmṭyry, ʿAbd al-Raḥmān ibn mdhyک r. (2022). wāqiʿ al-barāmij al-Tadrībīyah al-muqaddimah li-muʿallimī wmʿlmāt Taʿlīm Muḥāfaẓat al-mahd. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 118 (118), 589-625. https : / / doi. org / 10. 21608 /* maed. 2022. 258380.

Al-Qaḥṭānī, Muḥammad ibn Dulaym. (2015*). Idārat al-mawārid al-basharīyah : Naḥwa Nahj istirātījī mutakāmil,* Ṭ. 4, al-ʿUbaykān lil-Nashr, al-Riyāḍ, al-Saʿūdīyah.

Al-Lawzī, Mūsá. (2009). *al-taṭwīr al-tanẓīmī : Asāsīyāt wa-mafāhīm ḥadīthah,* Ṭ. 3, Dār Wāʾil, ʿAmmān, al-Urdun.

Majlis al-Taʿlīm (2014) *masīrat al-Taʿlīm fī Salṭanat ʿumān,* Salṭanat ʿAmmān.

Maḥmūd, Khālid Aḥmad ʿAlī. (2019). *Al-iqtiṣād al-raqmī al-ḥadīth wa-idārat al-mawārid al-basharīyah wa-al-Intāj alsfy,* Ṭ. 1, Dār al-Fikr al-Jāmiʿī, al-Iskandarīyah, Miṣr.

Masʿūd, ʿImād Yūsuf Qāsim wālzyāt, Lubná ʿAbd Allāh (2012) Athar al-Tadrīb wa-Daʿm al-Idārah al-ʿUlyā ʿalá adāʾ muwaẓẓafī al-ṣaff al-Imāmī fī Qiṭāʿ al-Khidmāt fī al-Urdun, *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth-al-ʿUlūm al-Insānīyah, 26* (8), 1762-1796.

Miʿmār, Ṣalāḥ Ṣāliḥ. (2010). *al-Tadrīb al-Usus wa-al-mabādiʾ,* Ṭ. 1, dybwnw lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, ʿAmmān, al-Urdun.

Nūrī, Munīr. (2015). *Al-Wajīz fī tasyīr al-mawārid al-basharīyah*, Ṭ. 2, Dīwān al-Maṭbūʿāt al-Jāmiʿīyah, al-Jazāʾir.

Al-Hazāyimah, Aḥmad. (2012). Athar al-Tadrīb fī adāʾ al-ʿāmilīn fī al-muʾassasāt al-ʿĀmmah : dirāsah maydānīyah fī Muḥāfaẓat Jarash, *Irbid lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, al-ʿUlūm al-Idārīyah wa-al-mālīyah, 16* (1), 90-128.

Wizārat al-iqtiṣād, (2020). *wathīqah ruʾyah ʿAmmān 2040. Al-nuskhah al-ʿArabīyah*, Masqaṭ, ʿAmmān.

Al-Wīshī, al-Sayyid Fatḥī. (2013). *Al-asālīb al-qiyādīyah wa-al-akhlāq al-Idārīyah lil-mawārid al-basharīyah : Istirātījīyāt al-taghyīr, Ṭ. 1*, al-Majmūʿah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr, ʿAmmān, al-Urdun..

ثانيا: المراجع الأجنبية

Aljhany, & Hmdan, F. (2020*). REVIEWING the implications of training for academic section 1. Introduction: 26(118), 58–77*

Al-Mzary, M. M. M., Al-rifai, A. D., & Al-Momany, M. O. E. *(2015). Training and Its Impact on the Performance of Employees at Jordanian Universities from the Perspective of Employees: The Case of Yarmouk University. Journal of Education and Practice, 6(32), 128-140.*

Arucy, K. G., & Juma, D. (2018). The influence of strategic training on employee performance in the public sector in Kenya: A case study of the Kenya copyright ….". Journal of Business and Strategic Management (3), 23–49. https://iprjb.org/journals/index.php/EJBSM/article/view/733

Hidayat, R., & Budiatma, J. (2018). Education and job training on employee performance. International journal of social sciences and humanities, 2(1), 171-181. http://dx.doi.org/10.29332/ijssh.v2n1.140

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Locke, E., & Latham, G. P. (2019). Reply to commentaries on 'the development of goal setting theory: A half century retrospective'.. Motivation Science, 5(2), 114–115. https://doi.org/10.1037/mot0000145

Ludwikowska, K. (2018). The effectiveness of training needs analysis and its relation to employee efficiency. Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Organizacja i Zarządzanie, (77), 179-193. DOI: 10.21008/j.0239-9415.2018.077.11

Mehale, K. D., Govender, C. M., & Mabaso, C. M. (2021). Maximising training evaluation for employee performance improvement. SA *Journal of Human Resource Management, 19, 11. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1473*

Piwowar-Sulej, K. (2021). Human resources development as an element of sustainable HRM—with the focus on production. *Engineers. Journal of cleaner production, 278, 124008. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124008*

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 6/ 12/ 2023م
تاريخ القبـول: 9/ 01/ 2024م

التعليم المدمج ودوره في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين

إسراء ماهر فطافطة *

israaqubaja@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، وذلك باعتباره من المواضيع التي تلقى اهتماما كبيراً من جميع الدول، ومعرفة مدى استفادة واضعي السياسات التعليمية من هذا النوع من التعليم لتحقيق التنمية المستدامة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث تكونت من (303) من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديريات جنوب نابلس في فلسطين ،وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات من أجل تحقيق هدف الدراسة، وكان من أهم نتائجها أن للتعليم المدمج دورا كبيرا في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة(التعليمي، الاقتصادي، البيئي، الاجتماعي)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، التنمية المستدامة، التعليم من أجل التنمية المستدامة

* طالبة دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية – قسم قيادة وإدارة تربوية – كلية الدراسات العليا جامعة ا لقدس- فلسطين.

للاقتباس: فطافطة، إسراء ماهر. (2024). التعليم المدمج ودوره في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية،6(1)، 280-315.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1833

OPEN ACCESS
Received: 06-12-2023
Accepted: 09-01-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Blended Learning Role in Achieving Sustainable Development in Palestine

Isra Maher Fatafta *

israaqubaja@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the role of blended learning in achieving sustainable development in Palestine, being a topic of interest among scholars in many countries, and find out the extent to which educational policy makers benefit from this type of education. For the study purposes, the analytical descriptive approach was adopted. The study sample, consisting of (303) male and female teachers from public schools in the Nablus districts, was selected using a stratified random method, and questionnaire for data collection. One of the study most important results was that blended learning played a major role in achieving the dimensions of sustainable development (educational, economic). It was also revealed that there were no statistically significant differences in the averages of the responses of the sample members concerning the variable of academic qualification and years of experience. It was concluded that there were statistically significant differences with regard to the variable of gender, which were in favor of males.

Keywords: Blended Learning, Sustainable Development, Education for sustainable development.

* Ph.D. Scholar in Educational Administration & Leadership, Department of Educational Administration & Leadership, College of Postgraduate Studies, Al-Quds University, Palestine..

Cite this article as:: Fatafta, I. M. (2024). Blended learning role in achieving sustainable development in Palestine. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies, 6(1).* 280-315.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1833

المقدمة

للتعليم دورٌ حيوي وفعال في حياة المجتمعات والدول باعتباره من المقومات والركائز الأساسية لتطورها على المستوى الاجتماعي والسياسي والثقافي حتى تصل إلى مصاف الدول المتقدمة، وتبرز أهمية التعليم من خلال دوره المهم في زرع الأفكار والقيم التي من شأنها أن تحافظ على ممتلكات الدولة ومواردها. ومن هنا ظهر مدى تأثير التعليم بشكل كبير على التنمية المستدامة، والذي يهدف إلى تحقيق الاستمرارية من خلال عدة جوانب اقتصادية، اجتماعية، وبيئية، حيث أن اهتمام الدول بهذه الجوانب يؤدي إلى تطورها وتقدمها، أما استنزافها فينتج عنه الفقر والبطالة والتدهور البيئي، لذلك ظهر مفهوم التنمية المستدامة لتوفير الرعاية الاجتماعية لأفراد المجتمع وتحقيق العدالة وتطوير الهيكل الاقتصادي وبناء مجتمع قائم على المعرفة والعلم.

أكدت منظومة حقوق الإنسان الدولية على الحق في التعليم في العديد من الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان، حيث تقر هذه الاتفاقيات بحق كل فرد في التربية والتعليم، إضافة إلى وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها والى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وهي متفقة كذلك على وجوب استهداف التربية والتعليم من خلال تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح (عساف،2017).

إن التعليم القادر على تكوين جيل مؤهل يجب أن يستند إلى إستراتيجيات تتصف بالعناية بمستقبل التعليم والتركيز على التخطيط والرؤى المناسبة من أجل تحقيق التنمية المستدامة وأهم هذه الإستراتيجيات التعليمية هو نوعية التعلم المقدم، كما أن احتضان الكفاءات والبحث العلمي ذي النوعية العالية والتعلّم المستمر مدى الحياة كلها أمور تساعد على تحقيق أبعاد التنمية المستدامة (أبو سليم، 2013)،

أبعاد التنمية المستدامة:

للتنمية المستدامة أبعاد مختلفة، حددها مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة المنعقد في جوهانسبرج عام 2002 وهي على النحو الآتي:

1. **البعد الاقتصادي**: بالنسبة للدول الصناعية المتقدمة، تعني التنمية المستدامة الالتزام بخفض استهلاك الطاقة والموارد الطبيعية، وتحقيق تحولات جذرية في أنماط الحياة

السائدة، بالإضافة إلى تصدير نموذج تنموي صناعي عالمي. أما بالنسبة للدول النامية، فتعني التنمية المستدامة الاستفادة من الموارد لرفع مستوى المعيشة للسكان الأكثر فقراً.

2. **البعد الإنساني والاجتماعي:** تهدف التنمية المستدامة إلى زيادة الوعي في المجتمع بأهمية التضامن والمساهمة في بناء مجتمع متكامل من خلال استثمار طاقاتهم وجهودهم لخلق مستقبل مشرق يحقق الأمان والاستقرار لهم وللأجيال القادمة.
3. **البعد البيئي والتكنولوجي:** تهدف التنمية المستدامة إلى استخدام الأراضي الزراعية والموارد المائية بشكل أكثر فعالية وعقلانية، مما يؤدي إلى زيادة المساحات الخضراء على سطح الكرة الأرضية وحماية الأنظمة البيئية والاهتمام بالموارد الطبيعية، والموارد غير المتجددة لصالح الأجيال القادمة(الطاهر وعامر،2017).
4. **البعد التعليمي:** يندرج التعليم في صميم خطة التنمية المستدامة لعام 2030 حيث يشكل عنصراً أساسياً للنجاح في تحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة. حيث جاء في خطة التنمية المستدامة لعام 2030 كهدف قائم بذاته (الهدف 4) للتنمية المستدامة وهو الهدف الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"، لذا فإن الصيغة المحددة لجدول أعمال التعليم التي يتضمنها الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة هي صيغة شاملة وكلية وطموحة وتسترشد برؤية مفادها أن التعليم يعجل التقدم نحو تحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة ، وتتمثل الرؤية العالمية في تغيير حياة الناس عن طريق التعليم، وفي تحقيق أهداف التنمية المستدامة الأخرى المقترحة نظراً لكونه السبيل الرئيس للتنمية. (وزارة ا لتربية والتعليم الفلسطينية، 2021)

ومن هنا كان الاهتمام كبيراً من قبل المجتمعات المعاصرة على مستوى العالم بربط التعليم بالتنمية المستدامة، فقد حدد عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة 2005-2014 خصائص التعليم في سبيل تحقيق التنمية المستدامة (UNISCO,2015) وأهمها: الطابع الشمولي وذلك من خلال إدراج التنمية المستدامة في كل المقررات الدراسية وليس في مادة دراسية مستقلة، إشاعة القيم والمبادئ التي تقوم عليها التنمية المستدامة، التشجيع على التفكير الناقد والحوار وحل المشكلات ، الاستعانة بأساليب تعليمية متعددة، مثل: الكلمة، والفن، والتمثيل، والتكنولوجيا، والخبرات، وغيرها من الأساليب التربوية الحديثة، استخدام منظور التعليم من أجل التنمية

المستدامة من خلال فهم التنمية المستدامة والآثار المترتبة على التعليم وسياسات التنمية الوطنية وعلاقتها بالسياسة التعليمية، وهذا كله يتطلب إعادة النظر في تحديد أهداف التعليم وما يترتب عليها من آثار على السياسات المحلية والعالمية، وهذا ما أكدته دراسة عيسى وآخرين (2021) .

إن تزايد الاهتمام بدور التعليم في التنمية المستدامة يعكس تأثيراً واضحاً على جميع جوانب الحياة ومختلف مجالاتها وهذا يتطلب الموائمة في العلاقة بين متطلبات التنمية والتعليم في القدرة الفريدة للتعليم على إحداث تغييرات جوهرية ومواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والبيئية، وقد أوضح كليب(2016) وعيسى وآخرون(2021) هذه العلاقة التي تتمثل في نشر الوعي البيئي والصحي، في المناهج الدراسية لتحفيز الطلاب على العمل من أجل التنمية المستدامة، والتأكيد على أن التنمية البشرية تعني التنمية البشرية المستدامة، وهكذا تصبح التنمية البشرية المستدامة ذات جناحين، هدفاً ووسيلة، حقاً وواجباً، إنتاجاً واستهلاكاً، تمتد إلى الإنسان طفلاً وراشداً وكهلاً، امرأة ورجلا، حاضراً ومستقبلاً(جوارنة وصوص، 2009).

أوضح تقرير الأمم المتحدة (United Nations, 2000) أن هدف التعليم من أجل التنمية المستدامة هو مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات والمواقف والقيم والمعارف اللازمة من أجل اتخاذ قرارات مستنيرة تسعى إلى تحقيق ما يعود عليهم وعلى غيرهم بالفائدة في الوقت الحالي والمستقبل ، كذلك إيجاد مستقبل مستدام، من خلال تضمين القضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية، أي كل ما يتعلق بقضايا التنمية المستدامة وأهدافها وغاياتها داخل العملية التعليمية.

ورغم التقدم الهائل في تقنيات الإعلام والمعلومات، فإن الكثير من المؤسسات التعليمية تمكنت من الاستفادة الكبيرة من هذه التطورات التقنية في سبيل تحسين عمليات تعليم المقررات الدراسية، وقد أظهرت أساليب التعليم المختلفة المعتمدة على التقنيات الحديثة فعاليتها ومرونتها لتلبية احتياجات الطلاب بشكل أفضل، (الدوسري،2020)، ومن هنا ظهر التعليم المدمج الذي يعتبر نهجاً تعليمياً حديثاً وفعالاً يجمع بين العناصر التقليدية والتكنولوجيا الحديثة لتحقيق تجربة تعليمية شاملة ومبتكرة، إضافة لتحسين جودة التعلم وكفاءته، من خلال اتباع الأساليب التقنية الحديثة، بمشاركة جميع أطراف العملية التعليمية ضمن برامج هادفة تتسم بالأداء النوعي، والتعامل مع التكنولوجيا، فالتعليم المدمج المستخدم في العملية التعليمية بطريقة جزئية أو كلية يتطلب تدريساً نوعياً جاداً، يشجع الطلاب على المشاركة الفعّالة في عملية التعلم ليحول دور الطالب من متلقٍ للمعلومات إلى صانع للمعرفة والتجارب، إضافة إلى معلمين مؤهلين يُحفِّزون

الطلاب على تطوير مهاراتهم العلمية والتفكير الناقد واستخدام التكنولوجيا بفعالية في عملية التعلم(الوهبي، 2021.).

تنبع فكرة التعليم المدمج من استمرارية عملية التعلم، وليس من كونها حدثاً ينتهي في جلسة واحدة، ولذلك فإن اتباع الدمج بكافة أشكاله يمكن أن يؤدي إلى تحسينات جوهرية في عملية التعلم، فأصبح دور المعلم هو المصمم للعملية التعليمية (دروزة،2019)، ومخططاً لها ، يقيم أهدافها ويشجع الطلاب على التفاعل معها وإثرائها بالمعلومات من مختلف مصادرها مما يجعله أكثر كفاءة واستباقية في البحث عن المعلومات، وأصبح الطالب مشاركا في العملية التعليمية، مساهماً في رفع مستوى تحصيله وتحسين عملية التعلم بشكل عام (حشايكة،2023).

ويعرف الحسن (62:2013). "التعليم المدمج بأنه تقنية تدمج بين الوسائط التدريسية من خلال أسلوب التعلم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني بأنماطه المتعددة، من حيث توظيفه لأدوات ومستحدثات التعلم الإلكتروني المعتمدة على الحاسوب وعلى شبكة المعلومات لإحداث التفاعل اللازم بين المعلم وطالبه داخل أو خارج قاعات الدراسة"، كما عرفه ليبرمان(Lieberman,2020) بأنه برنامج تعلم تستخدم فيه أكثر من وسيلة لنقل المعرفة والخبرة إلى المتعلمين بغرض تحقيق مخرجات التعلم على أفضل وجه ممكن، ويأخذ التعلم المدمج نهجا أكثر شمولية للتعليم ، حيث يتضمن مجموعة متنوعة من العوامل، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر المعلمين والمتعلمين، بما في ذلك خصائص المتعلم والتعلم والتدريس، فدمج المحتوى التعليمي النظري عبر الإنترنت مع التطبيق العملي أو التعليم القائم على التوجيه يعد طريقة فعالة وأقل تكلفة في إيصال المادة العلمية للمتعلمين (البيات وآخرون،2020).

مميزات التعليم المدمج

هناك فوائد ومميزات عديدة يمكن تحقيقها عند تطبيق نظام التعليم المدمج في المؤسسة التعليمية، وتعود هذه المميزات على المتعلمين والمعلمين ومن ثم تنعكس إيجاباً على المؤسسة التعليمية ومنها:

-زيادة فاعلية التعليم، توفير بيئة تفاعلية من خلال التفاعل العادي والتفاعل عبر الوسائط الإلكترونية، إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بحيث يتيح لكل متعلم السير في التعلم حسب قدراته (العليمات،2022)،

-تنوع وسائل المعرفة من خلال التعليم المدمج: يمكن للمتعلم توظيف أكثر من وسيلة للمعرفة فيختار الوسيلة المناسبة لقدراته ومهاراته من بين العديد من الوسائل الإلكترونية والتقليدية، فيساعد الطالب على اكتساب أكثر للمعرفة ورفع جودة العملية التعليمية (سليم، 2022).

-المرونة التعليمية من خلال نظام التعليم المدمج بالمرونة التعليمية وتعزيز دور المعلمين والتي تنعكس على مستوى تحصيل الطلبة (حشايكة، ودروزة، 2023).

معوقات التعليم المدمج :

إن وجود العديد من الأبعاد الخاصة للتعليم المدمج، يجعل معوقات تطبيقه كثيرة، فقد أشار الصرايرة(2020) إلى وجود العديد من المعوقات أهمها: **البنية التحتية التكنولوجية:** مثل انقطاع الإنترنت أو عدم توافر الأجهزة اللازمة، قد يكون عائقاً كبيراً لتنفيذ التعليم المدمج، **تدريب المعلمين :** حيث إن بعض المعلمين قد يحتاجون إلى تدريب إضافي لاستخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال وإدارة الفصول الافتراضية، توفير التجهيزات التقنية اللازمة يمكن أن يكون مكلفاً، خاصةً في المناطق ذات الموارد المحدودة، قد لا يكون الطلاب جميعهم لديهم وصول متساوٍ إلى التكنولوجيا، مما يؤدي إلى فجوة في الوصول بين الطلاب، وبعض الطلاب قد يجدون صعوبة في التفاعل مع التعلم عن بُعد أو الفصول الافتراضية نظرًا لاختلاف أنماط التعلم، وصعوبة تحفيز الطلاب ومتابعتهم بشكل فعّال عبر البيئة الافتراضية قد يكون تحدياً.

تعد الثورات المعلوماتية، والتكنولوجية في نظام التعليم في ضوء بعض المتغيرات المتسارعة، ومجتمع المعرفة من أهم المؤثرات على منظومة التعليم. كما أن التغيرات في متطلبات سوق العمل وحاجاته تنعكس بشكل كبير على منظومة التعليم، فالتعليم يحتاج إلى تغير مستمر ودائم، وذلك من أجل الانتقال من إعداد طلاب لعالم يتصف بالنمطية التقليدية، إلى عالم غير ثابت ومرن، وفلسطين مثلها مثل باقي الدول التي انعكست العولمة الثقافية على منظومتها التعليمية، وما نتج عنها من تأثيرات حضارية واقتصادية، إضافة إلى المنافسة على السيادة والتفوق الحضاري في التعليم بين الدول. فكل مجتمع يسعى إلى حشد إمكانياته لتحقيق التفوق على الآخرين، من خلال استخدام أفضل الطرق، والأساليب للفوز بالريادة (الحلبي،2022).

ولما كانت هذه التجربة في فلسطين حديثة العهد وخاصة في ظل جائحة كورونا، فكان لا بد من دارستها والتعرف إلى المعوقات والصعوبات التي تواجهها وخصوصاً مع عدم توفر الإمكانات

المادية والتقنية بالشكل اللائق التي تمكن المدارس من تحقيق أهدافها بالشكل الصحيح، ناهيك عن ضعف البنية التحتية وانعدام الخبرة والمؤهلات والإعداد النفسي الكافي لهذا النوع من التعليم سواء كان ذلك على مستوى المديرين أو المعلمين أو المدارس، حيث ظهرت العديد من المعوقات، منها:

حاجة هذا النظام لموازنات خاصة، وخبراء متخصصين للتدريب وتطوير المحتوى، وضع خطط تحفيزية للاستخدام الفعال للتكنولوجيا ، وتوفير حماية وأمن للمعلومات على الشبكة، ونظراً للمشكلات الكبيرة التي ظهرت أثناء تطبيق نظام التعليم الإلكتروني في المدارس في فلسطين فقد أدى ذلك للتحول من التعليم الإلكتروني البحت، إلى نظام التعليم المدمج القائم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، لإدراك وزارة التربية والتعليم لبعض المعطيات التي أكدت على التباين في مستوى ومردود التعليم الإلكتروني على الطلبة، لاعتبارات تقنية وخدمة الإنترنت، وعدم توفرها عند جميع الطلبة(فقيه، 2020).

لذلك إذا كانت التنمية المستدامة تُعنى بالمجتمع والبيئة والاقتصاد والأمن بمفهومه الشامل وتسعى للنهوض بها، فإنه من الضروري البدء بالتعليم باعتباره أحد أهم الوسائل إن لم يكن أهمها على الإطلاق، لتعديل القيم والمواقف والمهارات والسلوكيات وأنماط الحياة بما يكفل انسجامها، لذلك يأتي التعليم في مقدمة أولويات الدول المعاصرة لتعزيز مفهوم التنمية المستدامة لدى الأفراد والجماعات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أصبحت التكنولوجيا في السنوات الأخيرة عنصراً أساسياً في عمليات التنمية والازدهار في مختلف قطاعات العالم، بما في ذلك قطاع التعليم، وقد أظهرت جائحة كوفيد-19 تأثيراً كبيراً على قطاع التعليم، حيث سعت العديد من بلدان العالم إلى التكيف ومواجهة تحديات الوباء عبر استخدام التعليم عن بُعد، مما جعل وزارة التربية والتعليم في كل مكان تجتهد وتسعى بكل ما تيسر لها من إمكانات وقدرات في إدارتها للأزمة التعليمية، والتي منها استخدام إستراتيجيات حديثة في التعليم، ومنها التعليم المدمج(وزارة التربية والتعليم،2017)، وذلك للمحافظة على سير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بالشكل الصحيح.

ومن خلال إحتكاك الباحثة مع زملائها المعلمين والمعلمات وزياراتها للكثير من المدارس، وما حصل من زعزعة للنظام التعليمي القائم على التعليم الوجاهي الذي يتعارض مع البروتوكولات

الخاصة بمنظمة الصحة العالمية أثناء جائحة كورونا ، فقد لجأت المدارس إلى إدخال أنماط تعليمية جديدة لتحل مكان التعليم الوجاهي كالتعليم المدمج، وبما أن للتعليم دورا مهما في تحقيق التنمية المستدامة باعتباره الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، فقد سعت الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة لمناقشة واقع التعليم المدمج ودوره في تحقيق التنمية المستدامة، فكان السؤال الرئيسي هو:

ما دور التعليم المدمج في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين؟

وانبثق عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما درجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة؟

السؤال الثالث: كيف يمكن للتعليم المدمج في فلسطين الانتفاع بهذا النمط من التعليم في ضوء تجربة ألمانيا؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. توضيح دور التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة.
2. التعرف على السبل المقترحة لتطبيق التعليم المدمج لضمان تحقيق التنمية المستدامة، وعرض واقع التعليم المدمج من أجل التنمية المستدامة في فلسطين.
3. معرفة مدى استفادة واضعي السياسات التعليمية من هذا النوع من التعليم لتحقيق التنمية المستدامة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها ستعمل على:

1. مساعدة القائمين على عملية التعليم في فهم أهمية التعليم المدمج والعمل على استثماره ودعمه وتقديم ما يلبي احتياجاته، لأنه أفضل الحلول لمواجهة مشاكل العصر ومواجهة التطور التكنولوجي في جميع القطاعات.

2. تقديم إسهامات قيمة للمدارس في تطوير خططها للتعليم لتحقيق أبعاد التنمية المستدامة وذلك باستخدام التعليم المدمج.
3. المساهمة في زيادة اهتمام الباحثين التربويين والجهات المختصة، بما في ذلك وزارة التربية والتعليم في فلسطين، لإجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال وتقديم توصيات تعزز جودة هذا النوع من التعليم.

حدود الدراسة:

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية جنوب نابلس في فلسطين.

الحد الزّماني: تم تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي 2023 -2024.

الحد البشري: معلمو ومعلمات مديرية جنوب نابلس ممن يعملون في المدارس الحكومية في فلسطين.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المستدامة هي: "التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر دون التضحية أو الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها " (مصطفى وسانية،2015: 166).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية تطوير وتحسين الخيارات أمام الأفراد لاغتنام فرصهم في التعليم والصحة والدخل.

التعليم المدمج هو: " عملية مزج وخلط منظمة ومرتبة بين عمليتي التدريس التقليدي والإلكتروني من خلال مصادر وأدوات معينة بوساطة كوادر لها الخبرة بكل ما تحتاجه هذه العملية" (السبيعي والقباطي،2020).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: منظومة تعليمية تقوم على الدمج المناسب بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث، من أجل إحداث التفاعل المطلوب بين المعلم والطالب، لإخراج جيل متميز ذاتياً، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية فعالة ومناسبة للطلبة.

الدراسات السابقة

أجرى شاين وآخرون (Chin et al.,2019) دراسة نوعية تناولت نموذجين لموضوع التعليم المدمج من أجل تحقيق التنمية المستدامة من خلال دورات تدريبية تتضمن إستراتيجيات مختلفة

بهدف تزويد الطلاب بمزيد من أنواع الخبرات المتعلقة بتعلم العلوم والرياضيات. تم استخدام Facebook وEdmodo في سياقات تعليمية مختلفة، حيث قام الطلاب في الحالة الأولى بتطوير مهارة التفكير النقدي حيث قاموا بتبرير آرائهم في القضايا المثارة على الفيسبوك؛ للحصول على خبرة عملية، إضافة إلى قيامهم بتخطيط وتنفيذ العديد من مشاريع الاستدامة في المدارس. وقد بين الطلاب أن إستراتيجيات تقديم المنهج المنقحة بناءً على محتوى المنهج الحالي ساعدت في إعدادهم لتدريس الاستدامة في المستقبل. أما في النموذج الثاني، فتم تدريب المعلمين على الأدوات الرقمية لتدريس الرياضيات ثم استخدموا بعد ذلك التفكير النقدي، وكان من أبرز نتائجها أنه ينبغي دمج الدورات التدريبية المعززة بالتكنولوجيا حول الاستدامة بشكل أكثر انتظامًا في كل من تعليم المعلمين قبل وأثناء الخدمة لإعادة التأكيد على دور المعلم كوسيلة لتحقيق التنمية المستدامة.

كما قام الشهري والحارثي(2023) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع المنصات التعليمية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات بمدينة أبها، واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، ووضحت نتائج الدراسة أن واقع المنصات التعليمية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات بمدينة أبها بدرجة متوسطة ، وكانت العقبات التي تواجه المنصات التعليمية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات بمدينة أبها بدرجة منخفضة، وتوافر العدد الكافي من الأجهزة والقاعات الدراسية المتطلبة للتعليم عبر المنصات التعليمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول المنصات التعليمية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمات ممن سنوات خبرتهم أكثر من (10) سنوات.

أما دراسة الغيثية وآخرين (2022) فقد هدفت إلى التعرف على جوانب تطوير التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء رؤية عُمان 2040 المتضمنة عدة أهداف للتنمية المستدامة من وجهة نظر مديري المدراس باستخدام إطار خان للتعليم الإلكتروني بأبعاده الثمانية ((1) مؤسسية، (2) بيداغوجية، (تربوية)، (3) تكنولوجية، (4) تصميم الواجهة، (5) التقييم، (6) الإدارة، (7) دعم المصادر، و(8) أخلاقية)، ومنطلقات رؤية عمان 2040م.

استخدمت الدراسة المنهج النوعي وتحديداً أسلوب دراسة الحالة، من خلال المقابلات الفردية شبه المقننة مع عينة مكونة من ستة من مديري مدارس الحلقة الثانية بمحافظة مسقط للتعرف على واقع التعليم الإلكتروني في هذه المدارس وجوانب تطويره من وجهة نظرهم. وقد

أشارت النتائج إلى وجود جهود حثيثة لتطبيق التعليم الإلكتروني من قبل وزارة التربية والتعليم برزت بشكل واضح مع جائحة كورونا COVID-19 وأظهرت النتائج أيضا وجود حاجة لمزيد من التهيئة للبنية التحتية، ولتحديث اللوائح والقوانين وأساليب التقييم. كما أشارت النتائج إلى مجموعة من النقاط التطويرية تتضمن ضرورة التخطيط للتعليم الإلكتروني ليُطبَّق جنباً إلى جنب مع التعليم المباشر، وتطوير المحتوى الإلكتروني المقدم للطلاب ليتناسب مع كافة فئات الطلبة ويراعي الفروق الفردية بينهم.

كما أجرت عيسى (2023) دراسة هدفت إلى بيان العلاقة التكاملية والشراكة الفاعلة بين التعليم والتنمية المستدامة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث رئيسية، التنمية، والتنمية المستدامة، والتعليم، كما بينت النتائج أن التعليم من أهم المعايير لتحقيق التنمية البشرية المستدامة، كما أشارت النتائج إلى أهمية ربط التعليم بمتطلبات العمل، واعتباره حقا إنسانيا يهدف إلى الارتقاء بالإنسان معرفة وثقافة، وأن الاهتمام بالتعليم يتزايد استنادا للدور الذي يمثله في التنمية الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وأنه محدد عالمي يفرض نفسه ويؤثر على التعاملات الاقتصادية والتجارية والعلاقات الدولية المعاصرة.

أما دراسة بوسكوفوس وآخرين Boskovic (et all.,2023) فقد هدفت إلى تحديد وعي المعلمين والطلاب بتطوير المنصات الرقمية للتعليم والتعلم وإدراك مهاراتهم الرقمية، وكيف تعمل التكنولوجيا كمحفز للتحول نحو الاستدامة في التعليم وكوسيلة لإعادة تشكيل التجربة التعليمية. تم استخدام استبيان لجمع تعليقات الطلاب والمدرسين في جامعة سراييفو حول وعيهم وتفضيلاتهم للمحتويات التي تقدمها المنصات الرقمية واستعدادهم لاستخدام موارد التعلم والتدريس، حيث تم تحليل هذه البيانات، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن هناك نقصا في الوعي بمنصات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بين الطلاب، وأن النقص الواضح في الخبرة والنقص الملحوظ في الحافز يمكن أن يشكل مثبطات كبيرة في تحول التعليم، إذا لم يتم التعامل معه بشكل صحيح.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الكمي، وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة القائم على معرفة دور التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، ويعتبر هذا المنهج قائما على مجموعة من الإجراءات البحثيَّة التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها

وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظَّاهرة محل الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديريات جنوب نابلس والبالغ عددهم (1428) معلما، وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام 2022/2023، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة وقد بلغت (303) معلمين ومعلمات.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة للتعرف على درجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، من خلال الاطلاع على الأدب النظري، وكذلك بالإفادة من استبانات الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كدراسة خليف (2021)، ودراسة إبراهيم وآخرين (2021) حيث تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من محورين:

المحور الأول: اشتمل على المتغيرات الديمغرافية وهي: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

المحور الثاني: اشتمل على (28) فقرة تتعلق بدور التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وتوزعت فقرات الاستبانة على أربعة مجالات هي: (التنمية التعليمية، التنمية الاقتصادية، التنمية البيئية، التنمية الاجتماعية)، وللإجابة عن فقرات الاستبانة تم الاعتماد على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة من بين درجاته الخمس(موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وتمثل رقمياً(5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة :للتأكد من الصدق الظاهري وبعد تصميم الاستبانة بصورتها الأولية وعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الإدارة التربوية، لمعرفة درجة ملاءمة فقرات الاستبانة لمجالها، وسلامتها لغوياً، وفي ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، تم تعديل الاستبانة، وللتحقق من صدق البناء تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها وذلك حسب الجداول (1)، (2)، (3)، (4) الاتية:

جدول (1):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال التنمية التعليمية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.618**	0.000	4	0.605**	0.000	7	0.553**	**0.000**
2	0.530**	0.000	5	0.703**	0.000	8	0.719**	**0.000**
3	**0.649****	**0.000**	**6**	**0.467****	**0.000**			

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

جدول (2):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال التنمية الاقتصادية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.694**	0.000	3	0.669**	0.000	5	0.673**	0.000
2	0.639**	0.000	4	0.672**	0.000	6	0.729**	0.000

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

جدول (3):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال التنمية البيئة

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.663**	0.000	4	0.514**	0.000	7	0.696**	0.000
2	0.567**	0.000	5	0.653**	0.000			
3	0.648**	0.000	6	0.566**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

جدول (4):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات التنمية الاجتماعية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.721**	0.000	4	0.646**	0.000	7	0.732**	0.000
2	0.582**	0.000	5	0.628**	0.000			
3	0.721**	0.000	6	0.672**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

اما بين فقرات الاداة والدرجة الكلية لآداة دراسة، اتضح وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فاقل في جميع فقرات الاستبانة مما يعني وجود اتساقا داخليا بين الفقرات، والجدول (1)يبين ذلك.

جدول (5):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لاستبيان درجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.599**	0.000	11	0.593**	0.000	21	0.630**	0.000
2	0.411**	0.000	12	0.581**	0.000	22	0.643**	0.000
3	0.571**	0.000	13	0.613**	0.000	23	0.466**	0.000
4	0.535**	0.000	14	0.656**	0.000	24	0.625**	0.000
5	0.644**	0.000	15	0.598**	0.000	25	0.507**	0.000
6	0.350**	0.000	16	0.521**	0.000	26	0.513**	0.000
7	0.473**	0.000	17	0.593**	0.000	27	0.614**	0.000
8	0.626**	0.000	18	0.339**	0.000	28	0.617**	0.000
9	0.609**	0.000	19	0.568**	0.000			
10	0.546**	0.000	20	0.498**	0.000			

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

ثبات أداة الدراسة: قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين (0.917)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول (2) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (6):

نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
التنمية التعليمية	8	0.755
التنمية الاقتصادية	6	0.766
التنمية البيئية	7	0.725
التنمية الاجتماعية	7	0.798
الدرجة الكلية	28	0.917

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطاؤها أرقاما معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب وتحليلها، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار(ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha). وتم تحديد معيار الحكم على متوسطات أداة الدراسة من خلال تقسيمها إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى الطلبة في مدارس فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وتم حساب فئات المقياس الخماسي كما يلي :

مدى المقياس = الحد الأعلى للمقياس- الحد الأدنى للمقياس (5-1) / 3 = أي بطول 1.33

وبذلك سيتم استخدام المعيار الآتي لغرض تحديد الأنماط القيادية السائدة:

- ستكون الدرجة منخفضة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين(1-2.33).
- ستكون الدرجة متوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين(2.34-3.67).
- ستكون الدرجة عالية إذا تراوح المتوسط الحسابي بين(3.68-5).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	التنمية التعليمية	3.8589	0.52671	عالية
3	التنمية البيئية	3.8435	0.50783	عالية
4	التنمية الاجتماعية	3.8383	0.55783	عالية
2	التنمية الاقتصادية	3.7074	0.60701	عالية
	الدرجة الكلية	3.8174	0.47424	عالية

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.81) بانحراف معياري (0.474) وهذا يدل على أن درجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين جاءت بدرجة عالية.

ولقد حصل مجال التنمية التعليمية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.85)، يليه مجال التنمية البيئية بمتوسط حسابي (3.84)، ومن ثم مجال التنمية الاجتماعية بمتوسط حسابي (3.83)، يليه مجال التنمية الاقتصادية بمتوسط حسابي (3.70) وجاءت بدرجة عالية.

وتفسر الباحثة ذلك بالدور الكبير الذي يؤديه التعليم المدمج في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة، من خلال زيادة ثقافة الطلبة في المحافظة على المرافق العامة، وتوعية الطلاب بالأساليب الصحية وتشجيعهم على اتباع نمط حياة صحي. وإيجاد جو تعليمي صديق للبيئة وذلك بتقليل استخدام الأوراق الناتجة عن التعليم الوجاهي، فهو يساهم في نشر الوعي البيئي بين الطلاب وتعزيز

المعرفة حول القضايا البيئية والحلول المستدامة لها، أما من ناحية التنمية الاقتصادية فإن التعليم المدمج يعمل على تعزيز مهارات الطلاب المستقبلية المرتبطة بالاقتصاد، مثل المهارات الرقمية والتفكير الابتكاري، مما يُسهم في تحسين الفرص الاقتصادية المستقبلية، وتصميم برامج لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير وظائف لهم، أما من ناحية البعد الاجتماعي فإن التعليم المدمج يترك أثرًا إيجابيًا على التفاعل الاجتماعي وتعزيز المهارات الشخصية والاجتماعية مثل التعاون وحل المشكلات، وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عساف(2015)، ودراسة خليف(2021).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التنمية التعليمية. والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمية التعليمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	ينمي التعليم المدمج دافعية الإنجاز لدى الطلبة.	4.05	0.883	عالية
6	يوظف في التدريس دون التخلي عن الأسلوب التقليدي	3.93	0.843	عالية
4	يوفر توظيف التعليم المدمج للطلبة مصادر تعلم مختلفة	3.92	0.840	عالية
7	يساعد التعليم المدمج على استرجاع الدروس والمزامنة لتحقيق نتائج أفضل للتعلم	3.89	0.786	عالية
2	ينمي التعليم المدمج مهارات الطلبة الإلكترونية.	3.82	0.878	عالية
3	يساعد التعليم المدمج على فهم المواد التعليمية.	3.77	0.895	عالية
8	يحقق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية	3.76	0.887	عالية
5	يسهم توظيف التعليم المدمج في زيادة التفاعل بين المعلم والطلبة	3.74	0.921	عالية
	الدرجة الكلية	**3.8589**	**0.52671**	عالية

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.85) بانحراف معياري (0.526) وهذا يدل على أن مجال التنمية التعليمية جاء بدرجة عالية، وتفسر الباحثة ذلك بأن للتعليم المدمج دورا كبيرا في تقديم فرص التعلم لجميع الطلاب بغض النظر عن الظروف الاجتماعية أو الجغرافية. فهو يمكن أن يوفر المحتوى التعليمي عبر الإنترنت والتفاعلات الحية مما يعزز الفرص التعليمية، كما يعمل على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي والقدرة على حل المشكلات، مما

يعتبر أساسا للتعلم المستدام والتطور الشخصي والمهني، ويعمل على تشجيع الطلاب على الوعي بأهمية الحفاظ على الموارد والبيئة وتعزيز السلوكيات المستدامة في مجتمعهم، وتنمية مهارات التواصل والتعاون بين الطلاب، مما يُعزز الحوار والتفاهم وبناء العلاقات الإيجابية داخل المجتمع التعليمي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عيسى(2023)، ودراسة القاسمي(2021).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التنمية الاقتصادية. والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمية الاقتصادية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	ينمي التعليم المدمج المهارات العملية لسوق العمل	3.75	0.866	عالية
4	يقدم التعليم المدمج في المدارس دعماً للتعليم المهني	3.75	0.916	عالية
6	يكسب التعليم المدمج الطلبة مفاهيم الإنتاج والاستهلاك	3.74	0.859	عالية
1	يساعد التعليم المدمج على إقامة مشاريع ريادية	3.72	0.961	عالية
2	يُمكن التعليم المدمج من تعزيز الروح الريادية بين الطلبة	3.67	0.804	متوسطة
5	يساهم التعليم المدمج في تقديم مبادرات للمجتمع من أجل تحقيق الاستدامة الاقتصادية	3.62	0.951	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.7074**	**0.60701**	**عالية**

يلاحظ من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.70) بانحراف معياري (0.607) وهذا يدل على أن مجال التنمية الاقتصادية جاء بدرجة عالية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى دور التعليم المدمج في تعزيز الإبداع والابتكار لدى الطلاب، مما يسهم في تطوير مهارات ريادة الأعمال وتنمية مشاريع وأفكار جديدة قد تسهم في دفع عجلة الاقتصاد بشكل مستدام، كما أن للتعليم المدمج دورا في تعزيز الوعي الاقتصادي من خلال المناهج والمحتوى الذي يتضمن التعليم المدمج، مما يمكّن الطلاب من فهم أساسيات الاقتصاد والتمويل ودورهم في التنمية الاقتصادية لمجتمعهم، كما أن للتعليم دورا في تطوير قدرات الطلاب الرقمية وتقديم مبادرات للمجتمع من أجل تحقيق الاستدامة الاقتصادية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سوربي (Sorbie,2015)، ودراسة العشيبات (2022).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التنمية البيئية. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمية البيئية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	يقلل التعليم المدمج من التراكم الكمي الورقي الناتج عن التعلم الوجاهي	3.91	0.870	عالية
1	يعزز التعليم المدمج ثقافة الحفاظ على المرافق العامة	3.88	0.932	عالية
3	يسهم التعليم المدمج في تحقيق أنشطة تطوعية لحماية البيئة.	3.88	0.819	عالية
5	يساهم التلعيم المدمج في دراسة التحديات البيئية المحلية	3.83	0.801	عالية
7	يساعد التعليم المدمج على إدماج مبادئ الاستدامة في أنشطة الحياة المدرسية اليومية	3.83	0.812	عالية
6	يعزز التعليم المدمج مفاهيم الاستدامة في الحياة اليومية	3.80	0.798	عالية
2	يوفر التعليم المدمج جوًّا تعليميًّا صديقًا للبيئة	3.77	0.740	عالية
	الدرجة الكلية	**3.8435**	**0.50783**	عالية

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.84) بانحراف معياري (0.507) وهذا يدل على أن مجال التنمية البيئية جاء بدرجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التعليم المدمج يعمل على تعزيز وعي الطلاب بالقضايا البيئية المهمة مثل؛ التغير المناخي، وحماية البيئة، وإدارة الموارد الطبيعية وكيفية الحفاظ على البيئة والعمل على حل المشكلات البيئية، كما يعمل التعليم المدمج على تعزيز ممارسات مثل إعادة التدوير، والحفاظ على الموارد الطبيعية، واستخدام الطاقة النظيفة. ويتم ذلك عبر تشجيع الطلاب على اتخاذ خطوات صغيرة تعود بالفائدة على البيئة، كما يُشجع التعليم المدمج الطلاب على المشاركة في مشاريع تطوعية أو بحوث بيئية محلية، مما يسهم في تعزيز دورهم الفعّال في حماية البيئة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة القاسمي(2021)، ونتائج دراسة خليف(2021).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التنمية الاجتماعية. والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمية الاجتماعية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعمل التعليم المدمج على نشر الوعي في التنمية الاجتماعية	3.93	0.856	عالية
3	يعزز التعليم المدمج الوعي لدى الطلبة بالقضايا المحلية والعالمية	3.90	0.794	عالية
4	يشجع التعليم المدمج على التنوع واحترام الثقافات المختلفة	3.85	0.855	عالية
6	يوفر التعليم المدمج فرصا لتنمية مهارات القيادة لدى الطلبة	3.84	0.840	عالية
7	يعزز التعليم المدمج القيم لدى الطلبة	3.83	0.845	عالية
5	يقدم التعليم المدمج برامج لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة	3.80	0.829	عالية
2	يساعد التعليم المدمج الطلبة على تقديم خدمات مجتمعية بشكل مستمر	3.72	0.788	عالية
	الدرجة الكلية	**3.8383**	**0.55783**	عالية

يلاحظ من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.83) بانحراف معياري (0.557) بدرجة عالية ،وهذا يدل على أن مجال التنمية الاجتماعية جاء بدرجة عالية، وتفسر الباحثة ذلك بأن التعليم المدمج يعمل على توفير بيئة تعليمية محفزة للتفاعل الاجتماعي بين الطلاب. يتم ذلك من خلال العمل الجماعي في المشاريع، والنقاشات، والأنشطة التعاونية، مما يساهم في بناء مهارات التعاون والتواصل الفعّال، كما يعمل التعليم المدمج على إيجاد أساليب ومواد تعليمية تركز على التنوع الثقافي والاحترام المتبادل، وفهم الطلاب للثقافات المختلفة وتقديرها، كما يعمل التعليم المدمج على تعزيز مهارات الطلاب في التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهذا يؤدي إلى تحفيزهم ليصبحوا قادة مستقبليين قادرين على المساهمة في تطوير المجتمع، كما يُعزز التعليم المدمج الوعي بالمسؤولية الاجتماعية وأهمية المشاركة الفعّالة في المجتمع، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شاين وآخرين (Chin et al.,2019)،ودراسة عيسى(2023).

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) فاقل بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة؟

متغير الجنس:

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس (ذكور واناث) في تقديرهم لدرجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين. والجدول(12) يوضح ذلك.

جدول (12):

الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس (ذكور واناث) في تقديرهم لدرجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التنمية التعليمية	ذكر	110	3.9557	0.43552	2.434	**0.016**
	أنثى	193	3.8038	0.56591		
التنمية الاقتصادية	ذكر	110	3.8545	0.53191	3.236	**0.001**
	أنثى	193	3.6235	0.63203		
التنمية البيئية	ذكر	110	3.9532	0.46568	2.875	**0.004**
	أنثى	193	3.7809	0.52124		
التنمية الاجتماعية	ذكر	110	3.8831	0.51678	1.056	**0.292**
	أنثى	193	3.8127	0.57968		
الدرجة الكلية	ذكر	110	3.9153	0.39737	2.740	**0.007**
	أنثى	**193**	**3.7617**	**0.50547**		

يتبين من خلال الجدول (12) وجود فروق عند مستوى دلالة (0.05) فاقل في متوسطات تقدير درجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، على مستوى الدرجة الكلية وكذلك لمجالات، فيما عدا مجال التنمية الاجتماعية، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه قد يكون لدى المعلمين

الذكور تجارب مختلفة في استخدام التعليم المدمج قد تؤثر على رؤيتهم لأهميتها في تحقيق التنمية المستدامة، كما أن المعلمين الذكور يميلون إلى التكنولوجيا والتعامل معها بشكل أكبر بناءً على اهتماماتهم الشخصية ومهاراتهم التقنية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مرعشيون (Mar'ashyon,2021)، ودراسة موكيني(Mokynee,2020).

متغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي في تقديرهم لدرجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين، والجدولين (13) و (14) يوضحان ذلك.

جدول (13):

المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي في تقديرهم لدرجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمية التعليمية	بكالوريوس	239	3.8321	**0.55512**
	ماجستير	52	4.0048	**0.40747**
	دكتوراه	12	3.7604	**0.22899**
التنمية الاقتصادية	بكالوريوس	239	3.6736	**0.59385**
	ماجستير	52	3.8462	**0.65250**
	دكتوراه	12	3.7778	**0.62496**
التنمية البيئية	بكالوريوس	239	3.8374	**0.51127**
	ماجستير	52	3.9011	**0.49125**
	دكتوراه	12	3.7143	**0.52045**
التنمية الاجتماعية	بكالوريوس	239	3.8255	**0.57122**
	ماجستير	52	3.8929	**0.49234**
	دكتوراه	12	3.8571	**0.58427**
الدرجة الكلية	بكالوريوس	239	3.7978	**0.48578**
	ماجستير	52	3.9169	**0.45163**
	دكتوراه	**12**	**3.7768**	**0.25760**

جدول (14):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي في تقديرهم لدرجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التنمية التعليمية	بين المجموعات	1.395	2	0.697	2.540	**0.081**
	داخل المجموعات	82.386	300	0.275		
	المجموع	83.781	302			
التنمية الاقتصادية	بين المجموعات	1.333	2	0.666	1.819	**0.164**
	داخل المجموعات	109.943	300	0.366		
	المجموع	111.276	302			
التنمية البيئية	بين المجموعات	0.382	2	0.191	0.739	**0.479**
	داخل المجموعات	77.500	300	0.258		
	المجموع	77.882	302			
التنمية الاجتماعية	بين المجموعات	0.198	2	0.099	0.317	**0.728**
	داخل المجموعات	93.775	300	0.313		
	المجموع	93.974	302			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.626	2	0.313	1.396	**0.249**
	داخل المجموعات	67.295	300	0.224		
	المجموع	**67.921**	**302**			

يلاحظ من النتائج في الجدولين (13) و(14) عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فاقل بين متوسطات تقدير افراد العينة بحسب المؤهل العلمي لدرجة توظيف التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين ، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التقنيات التعليمية أصبحت متاحة ومستخدمة على نطاق واسع في العديد من المجتمعات التعليمية بغض النظر عن المستوى التعليمي للمعلمين، وأن برامج التدريب متاحة للمعلمين بغض

النظر عن مستوى تعليمهم لمساعدتهم على تبني التعليم المدمج، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عيسى(2015).

متغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد العينة، وتطبيق اختبار تحليل التباين الاحادي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية بحسب سنوات الخبرة في تقديرهم لدرجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين. والجدولين (15) و (16) يوضحان ذلك.

جدول (15):

المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة في تقديرهم لدرجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين.

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمية التعليمية	5 سنوات فأقل	99	3.8586	**0.48892**
	من 6-10 سنوات	66	3.9583	**0.43431**
	أكثر من 10 سنوات	138	3.8116	**0.58654**
التنمية الاقتصادية	5 سنوات فأقل	99	3.7391	**0.56402**
	من 6-10 سنوات	66	3.8535	**0.49313**
	أكثر من 10 سنوات	138	3.6147	**0.67055**
التنمية البيئية	5 سنوات فأقل	99	3.7835	**0.52523**
	من 6-10 سنوات	66	3.9610	**0.39107**
	أكثر من 10 سنوات	138	3.8302	**0.53773**
التنمية الاجتماعية	5 سنوات فأقل	99	3.8644	**0.54851**
	من 6-10 سنوات	66	3.9329	**0.44561**
	أكثر من 10 سنوات	138	3.7743	**0.60629**
الدرجة الكلية	5 سنوات فأقل	99	3.8157	**0.47623**
	من 6-10 سنوات	**66**	**3.9302**	**0.35930**
	أكثر من 10 سنوات	138	3.7648	**0.51319**

جدول (16):

نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة في تقديرهم لدرجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التنمية التعليمية	بين المجموعات	0.961	2	0.481	1.741	**0.177**
	داخل المجموعات	82.820	300	0.276		
	المجموع	83.781	302			
التنمية الاقتصادية	بين المجموعات	2.694	2	1.347	3.721	**0.025**
	داخل المجموعات	108.582	300	0.362		
	المجموع	111.276	302			
التنمية البيئية	بين المجموعات	1.292	2	0.646	2.530	**0.081**
	داخل المجموعات	76.590	300	0.255		
	المجموع	77.882	302			
التنمية الاجتماعية	بين المجموعات	1.223	2	0.611	1.977	**0.140**
	داخل المجموعات	92.751	300	0.309		
	المجموع	93.974	302			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.223	2	0.611	2.749	**0.066**
	داخل المجموعات	66.699	300	0.222		
	المجموع	**67.921**	**302**			

يلاحظ من الجدولين (15) و(16) وجود فروق دالة إحصائياً في مجال التنمية الاقتصادية، عند مستوى (0.05) فاقل بين متوسطات تقدير افراد العينة تعزى الى سنوات الخبرة في درجة توظيف التعليم المدمج لتحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس في فلسطين، فيما الفروق على مستوى المجالات الأخرى غير دالة احصائياً. وللكشف عن اتجاه الفروق في مجال التنمية الاقتصادية، تم تطبيق اختبار (LSD) للمقاربات البعدية. والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17):

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
التنمية الاقتصادية	5 سنوات فأقل	من 6-10 سنوات	-0.11448	**0.232**
		أكثر من 10 سنوات	0.12432	**0.118**
	من 6-10 سنوات	5 سنوات فأقل	0.11448	**0.232**
		أكثر من 10 سنوات	0.23880*	**0.008**
	أكثر من 10 سنوات	5 سنوات فأقل	-0.12432	**0.118**
		من 6-10 سنوات	**-0.23880***	**0.008**

يلاحظ من الجدول (17) أن الفروق في مجال التنمية الاجتماعية دالة احصائياً بين ذوي الخبرة من 6-10 سنوات و أكثر من 10 سنوات لصالح ذوي الخبرة من 6-10 سنوات، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه مع مرور الوقت و وزيادة الخبرة في القطاع التعليمي، يمكن للمعلمين أن يفهموا كيفية تأثير التعليم المدمج على تحقيق التنمية الاقتصادية بشكل أفضل واعمق ؛ وبما يساعدهم على اتباع الأساليب التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين الأداء الاقتصادي للطلاب والمجتمع، كما أنه مع التجربة العملية الطويلة، يمكن للمعلمين تطوير إستراتيجيات تعليمية أكثر فعالية، ومناسبة لتعزيز مهارات الطلاب وتحضيرهم لمواكبة متطلبات الاقتصاد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خليف(2021).

نتائج السؤال الثالث: كيف يمكن للتعليم المدمج في فلسطين الانتفاع بهذا النمط من التعليم على ضوء تجربة التعليم من أجل التنمية المستدامة في ألمانيا؟

وصف وتحليل الو اقع الحالي في فلسطين :

نظراً لأهمية التعليم في إنشاء أفراد ومجتمع قادر على المنافسة إقليمياً وعالمياً لمواجهة الثورة المعلوماتية، فإن بناء الإنسان وتأهيله بشكل يضمن إتقانه للمعارف الحديثة والمستجدة، وإتقانه للمهارات الحياتية والتقنية يعتمد على قدرة النظام التربوي على مواكبة التغيرات المستمرة، - ولا ننسى الظروف السياسية المتغيرة واستمرار الاحتلال الاسرائيلي والتي تؤثر على معظم مناحي الحياة في فلسطين- ، ومن ثم فإن هذا يفرض إستحداث نظام تربوي فلسطيني مرن، يستجيب

بشكل مستمر للتغيرات الدائمة . لذلك فإن وزارة التربية والتعليم تعمل ضمن خطط إستراتيجية في إطار إستراتيجي واضح، ضمن أهداف التنمية المستدامة 2030 (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2021) وبالتحديد الهدف الرابع الخاص بتوفير التعليم الجيد والغايات التي يتضمنها، ويحدد أولويات للعمل فيها أجندة السياسات الوطنية والأولويات الوطنية لدولة فلسطين، وأهم هذه الأولويات هو التعليم الجيد للجيل القادم وتدخلات تربوية متفق عليها مع كافة شركاء التطوير التربوي بالاعتماد على نهج تشاركي يعبر عن إيماننا بأن التعليم مسؤولية الجميع، وبالرغم من الجهود المتنوعة التي تبذلها فلسطين في مجال حماية البيئة وحماية مواردها والتي تتجلى من خلال المبادرات لتحسين جودة البيئة، فإن فلسطين لا تزال تواجه العديد من المشاكل البيئية مثل التلوث وسوء إدارة الموارد وغيرهما من المشاكل، بينما يفرض علينا الواقع أن نتطلع إلى المستقبل ونهدف إلى تحقيق مكانة فريدة بين دول العالم في مجال حماية البيئة وحماية مواردها والحفاظ عليها، إضافة إلى الاهتمام بالدور التعليمي والتربوي الذى يسهم في توجيه سلوك الأطفال وإكسابهم القيم والمهارات للتعامل الإيجابي مع البيئة ومن ثم تنعكس تلك السلوكيات على المجتمع(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2021).

ومن أهم التجارب العالمية في التعليم من أجل التنمية المستدامة (تجربة ألمانيا)، حيث اشار عبد الفتاح وآخرون(2020) أن ألمانيا اعتمدت على مجموعة متنوعة من الآليات لتحقيق التعليم من أجل التنمية المستدامة، وقد قامت لجنة اليونسكو الألمانية بصياغة إستراتيجية وطنية للتعليم من أجل التنمية المستدامة، واعتمدت التدابير اللازمة من أجل تطبيقها وذلك ضمن الآليات الآتية:

وجه المقارنة	ألمانيا	فلسطين
دور المناهج في تأسيس التعليم من أجل التنمية المستدامة	تأسيس منهج شامل يدمج أبعاد التنمية المستدامة من خلال ربط الأهداف التنموية بالطبيعة الدراسية لكل مادة	تعاني فلسطين من تحديات في تحديث المناهج لتضمن التنمية المستدامة بسبب الظروف السياسية والاقتصادية، والاستمرار في تطوير المناهج الفلسطينية، وتطوير نظام التقويم التربوي، وتنويع أساليب التعلم والتعليم، وتفعيل الرقمنة في التعليم من خلال تفعيل برنامج ((STEM وتوعية الطلبة بأهميته، تطوير إستراتيجيات التعلم العصف الذهني، والتعلم الذكي

دور المعلم في إرساء التعليم من أجل التنمية المستدامة	اتباع أساليب تدريس تنمي مهارات التفكير، ومهارات اتخاذ القرار، والمهارات الحياتية المرتبطة بالتنمية المستدامة	يتعرض المعلمون لتحديات اجتماعية وسياسية كبيرة بسبب الظروف الصعبة في المنطقة، مما يؤثر على قدرتهم على تطبيق برامج التنمية المستدامة بشكل كامل، فهم يسعون لزيادة الوعي ولكنهم يواجهون تحديات في توفير الموارد والأدوات اللازمة لتحقيق ذلك
دور الدولة في إرساء التعليم من أجل التنمية المستدامة	تصميم إستراتيجية التعليم من أجل التنمية المستدامة في إطار جماعي وتعاوني بين وزارة حماية المناخ والبيئة، ووزارة الزراعة والطبيعة، ووزارة التعليم والتعليم المستمر ووزارات الإعلام الألمانية والأوروبية	تواجه فلسطين الكثير من التحديات في تطوير شراكات دولية قوية بسبب الظروف السياسية والمحدودية في الوصول إلى الموارد الخارجية.

إن تحديث الخطة القطاعية حسب ما جاء في تقرير وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2021) يعتبر فرصة لإعادة ضبط مسارات التطوير وإيجاد التوازن المطلوب بين الإمكانات المتاحة والظروف المحيطة مع الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، والبحث عن آليات ومنهجيات جديدة تلامس الواقع وذات قدرة وفرصة أكبر لتحقيق هذه الأهداف. كما أن مضامين الخطة القطاعية للتعليم 2017–2022 يجب أن تعبر بشكل أكبر وأوضح عن جهود الشراكة مع شركاء التطوير المحليين والدوليين، وأن تبرز مساهماتهم الحقيقية في تنفيذ الأنشطة وتحقيق المستهدفات لقطاع التعليم.

إن الوثيقة المحدثة للخطة القطاعية للتعليم 2017–2022 هي نتاج جهود شراكة حقيقية تستهدف بشكل رئيس تحويل نظام التعليم الفلسطيني من التعليم إلى التعلم بالاستناد إلى أساليب تربوية ديناميكية تتمحور حول الطالب، وتعزيز دور المعلم المؤهل كميسر للتعلم، وتطوير المهارات والكفايات الإلكترونية بدلاً من تقديم المعرفة، والاستمرار في تطوير المناهج الفلسطينية، وتطوير نظام التقويم التربوي، وتنويع أساليب التعلم والتعليم، وتفعيل الرقمنة في التعليم من خلال تفعيل برنامج(STEM) ، وتأسيس نظام تربوي مبني على النتائج والعوائد بشكل أكبر لإدارة التعليم .

الخاتمة والتوصيات:

إن تطوير التعليم من أجل التنمية المستدامة هو تطوير الجوانب الإدارية والمالية لدعم المبادرات والمشاريع التي تعزز عملية التنمية المستدامة في البيئة التعليمية، أما التطوير الأهم ضمن قطاع التعليم لتحقيق التنمية البشرية المستدامة فيجب أن يوجه نحو المناهج الدراسية والعملية التدريسية واستخدام مختلف الطرق والأساليب التدريسية الحديثة والإبداعية من أجل عرض تلك القضايا والتجديدات بصورة تحفز الدارسين على تحديث معارفهم وشحذ هممهم وتنمية اتجاهاتهم وتعديل سلوكياتهم بما يحقق التنمية المستدامة في المجتمع الذي ينتمون إليه، لكي يجد الدارسون ضمن العملية التعلمية بيئة تحاكي الواقع وتساعدهم في فهم مفهوم التنمية المستدامة وأبعاده المختلفة وتطبيقه بصورة إيجابية في سلوكياتهم اليومية في المؤسسة التعليمية وخارجها، كما يجب الاهتمام بتنفيذ طرائق تعليمية حديثة وفعّالة كالتعليم المدمج الذي يقوم على المشاركة بين الجميع ودمج الأساليب التقليدية والأساليب الحديثة(رضا،2022).

وقد خرجت هذه الدراسة بعدة توصيات تساعد في تعزيز التعليم المدمج وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في المجتمع، وهي:

1. تقديم الدعم المطلوب من خلال السياسات التعليمية والقيادة التعليمية لتنفيذ التعلم المدمج كجزء من إستراتيجيات التعليم الوطنية.
2. تحليل محتوى المناهج في ضوء المعايير المطورة للتعرف على درجة تضمين أهداف التنمية المستدامة فيها، واتخاذ القرار والإجراء المناسب لتضمين كافة الأهداف التنموية، ومن ثم تحسين جودة المناهج الدراسية والكتب المدرسية ودورها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
3. إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية وإستراتيجيات تنفيذها، من أجل استيعاب مفاهيم الثورة الإلكترونية والتكنولوجية، ودمجها بطرائق تدريسية ذات جودة عالية، وعرضها أمام الطلبة، بأسلوب يحقق متطلبات الإبداع والابتكار، ويلبي حاجات الأفراد والمجتمع.
4. تفعيل النقاش والتفاعل وذلك من خلال إنشاء بيئات تعليمية تشجع على النقاش وتبادل الأفكار بين الطلاب والمعلمين لتعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات.

5. توجيه المعلمين وتدريبهم حول كيفية تنفيذ التعلم المدمج بفعالية وكيفية دمج مفاهيم التنمية المستدامة في مناهجهم.
6. تقديم الفرص للمجتمع المحلي للمشاركة في التعليم ودعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، هيفاء؛ شعبان، آمنه؛ وتيشوري، نور عمار. (2021). درجة وعي معلمي الصف السادس بأبعاد التنمية المستدامة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة البعث، 44(31)، 11-42.*

البيات، منال؛ أبو الطيب، محمد؛ النعيمات، ساجدة. (2020). أنماط التعلم السائدة وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعلم *المدمج. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 40* (1)، 173-192.

جوارنة، المعتصم بالله؛ صوص، ديمة محمد. (2009). *التنمية البشرية المستدامة والنظم التعليمية.* (ط1). دار الخليج للنشر.

الحسن، عصام.(2013). فاعلية استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني بالمدارس الثانوية الخاصة بمنطقة أم درمان واتجاهاتهم نحوها. *مجلة البحوث التربوية والنفسية. ع.36.58-85.*

حشايكة، شيرين ؛ دروزة، أفنان. (2023). توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7* (18)،25-43.

الحلبي، حامد. (2022). دور التعليم الجامعي في التنميةالمستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 11* (3)،1-28.

خليف، إيناس. (2021). *دور التعليم المدمج في التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

دروزة، أفنان. (2019). *إستراتيجيات التعليم (نظرياً وعملياً).* (ط1)، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الدوسري، فاتن.(2020). تصور مقترح لتطويرمتطلبات التعلم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (2030) من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف. *مجلة العلوم التربوية، 5*(1)،89-132.

رضا، كشان.(2022). جودة التعليم ودوره في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة حالة ألمانيا. *مجلة القانون الدستوري والمؤسسات السياسية، 6*(1)،130-157.

سانية، مصطفي .(2014). *دراسات في التنمية الاقتصادية*. مكتبة حسن العصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

السبيعي، علي؛ القباطي، علي .(2020). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للنشر العلمي*. *1* (21)، 553-578.

سليم، هبة. (2022). تأثير إستراتيجية التعليم المدمج على مستوى التحصيل المعرفي وتعلم بعض مهارات التمرينات الإيقاعية لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة السادات. *المجلة العلمية للتربية البدنية والعلوم الرياضية*، *94*(1)، 230-273.

الشهري، زهراء؛ الحارثي، عبد الرحمن. (2023). المنصات التعليمية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمات بمدينة أبها .**المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة** , (2) **2** , 237-202.

الصرايرة، رائد؛ الصعوب، ماجد. (2020). واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في لواء المزار الجنوبي للتعليم المدمج والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*،*28*(3)، 131-180.

الطاهر، شليحيو ؛عمر، تواتي . (2017). أبعاد وأهداف التنمية المستدامة. *مجلة البحوث والدراسات التجارية*، *1* (1)،70-78.

عبد الفتاح، مروة ؛ محمد، ريهام ؛مسعود، عبد الحفيظ.(2020). دراسة مقارنة للتعليم من أجل التنمية المستدامة بمراحل التعليم العام بكل من ألمانيا والنمسا ومصر. *مجلة العلوم البيئية، جامعة عين شمس*، *49*(8)، 313-373.

عساف ، نظام ؛الصبح، رياض ؛ مكناي، سمر.(2017). *التعليم التحرري في الجامعات الأردنية) دراسة استطلاعيه)*. مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان.

عساف، محمود.(2015). دور التمكين في تحقيق التنمية المستدامة بالجامعات الفلسطينية، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، *16* (1)، 365-392.

العليمات، فوزية.(2022). مدى استخدام التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق من وجهة نظر معلمي التاريخ. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(37)،59-74.

عيسى، عبد الرؤوف.(2023). العلاقة التكاملية والشراكة الفاعلة بين التعليم والتنمية المستدامة (دراسة تحليلية). *مجلة جامعة العلوم الإسلامية العالمية*، *50*(2)، 72-64

عيسى، يونسي ؛ عماري، عائشة ؛ ميطر، عائشة.(2021). التعليم من أجل التنمية المستدامة. *مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،13(1)،62-69.

الغيثية، بشرى ؛العبري، خلف ؛حماد، وحيد ؛الموسوي، علي .(2022). تطوير التعليم الإلكتروني في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء رؤية عُمان 2040 والتنمية المستدامة من وجهة نظر مديري المدارس: دراسة حالة على محافظة مسقط. المؤتمر الدولي العلوم الاجتماعية والتنمية المستدامة: التحديات والتجارب

والبدائل، جامعة السلطان قابوس، *كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، مسقط: سلطنة عمان، 13(1)، 5-21.*

فقيه، يوسف.(2020،أبريل7).كيف بدت تجربة "التعليم عن بعد" في فلسطين؟ *وكالة سند للأنباء.* *https://bit.ly/3qCIOok :5/8/2021م*

القاسمي، رائدة.(2021) أثر التعلم عن بعد في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية .*المجلة العربية للآداب و الدراسات الإنسانية5(16)*، 239-273

وزارة التربية والتعليم الفسلطينية. (2021). *الخطة الوطنية للتنمية 2021–2023: الإستراتيجية الوطنية للتعليم* ، ص33. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رام الله.

الوهبي، حمد.(2021). مستوى استخدام الطلبة الملتحقين بالجامعة السعودية الإلكترونية للتعلم المدمج. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية،1* (10)، 52-80.

العشيبات، زينب.(2022). دور التعليم في تعزيز عناصر التنمية المستدامة. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3*(7)، 195-212.

اليونسكو .(2005). *مشروع خطة التنفيذ الدولية لعقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139023_ara/PDF/139023ara.pdf.multi

أبو سليم، محمد .(2013،مايو21). العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة في المجتمعات العربية. مدونة تكنولوجيا التعليم ، *http://alwsa2l.blogspot.com/2013/05/blog-post_21.html*

كليب،سعد. .(2016مارس10). دور التربية في تحقيق التنمية المستدامة. وكالة الأنباء، https://archive.anbaaonline.com/?p=415226

Arabic references

Ibrāhīm, ʿAbduh. (2021). al-kafāʾah al-dhātīyah al-Akādīmīyah almdrkh wa-ʿalāqatuhā bālthṣyl al-dirāsī bmqrr al-taʿbīr al-ḥarakī lil-ṭifl ladá ṭālibāt Shuʿbat Riyāḍ al-aṭfāl bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Dimyāṭ. Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, 1 (45), 497-523.

Ibrāhīm, Hayfāʾ ; Shaʿbān, Āminah ; wtyshwry, Nūr ʿAmmār. (2021). darajat waʿy Muʿallimī al-ṣaff al-sādis bʾbʿād al-tanmiyah al-mustadāmah fī Madāris al-ḥalaqah al-ūlá min al-Taʿlīm al-asāsī fī Madīnat Ṭarṭūs. Majallat Jāmiʿat al-Baʿth, 44 (31), 11-42.

Al-Bayāt, Manāl ; Abū al-Ṭayyib, Muḥammad ; al-Nuʿaymāt, Sājidah. (2020). Anmāṭ al-taʿallum al-sāʾidah wa-ʿalāqatuhā bmstwá al-Riḍā ʿan al-taʿallum almdmj. Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah lil-Buḥūth fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī, 40 (1), 173-192.

Jawārinah, al-Muʿtaṣim billāh ; Ṣūṣ, Dīmah Muḥammad. (2009). al-tanmiyah al-basharīyah al-mustadāmah wa-al-nuẓum al-taʿlīmīyah. (Ṭ1). Dār al-Khalīj lil-Nashr.

Al-Ḥasan, ʿIṣām. (2013). fāʿilīyat istikhdām al-Taʿlīm almdmj ʿalá al-taḥṣīl al-dirāsī fī muqarrir al-aḥyāʾ ladá ṭullāb al-ṣaff al-Thānī bi-al-madāris al-thānawīyah al-khāṣṣah bi-Minṭaqat Umm Durmān wa-ittijāhātuhum naḥwahā. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. ʿA. 36. 58-85.

Ḥshāykh, Shīrīn ; Darwazah, Afnān. (2023). Tawẓīf al-Taʿlīm almdmj min wijhat naẓar mudīrī wmʿlmy almdrās al-ḥukūmīyah al-Filasṭīnīyah fī Mudīrīyat Nābulus. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 7 (18), 25-43.

Al-Ḥalabī, Ḥāmid. (2022). Dawr al-Taʿlīm al-Jāmiʿī fī altnmytālmstdāmh min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs fī al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah. Majallat Jāmiʿat Filasṭīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 11 (3), 1-28.

Khulayyif, Īnās. (2021). Dawr al-Taʿlīm almdmj fī al-tanmiyah al-mustadāmah ladá ṭalabat al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Najāḥ al-Waṭanīyah, Nābulus, Filasṭīn.

Darwazah, Afnān. (2019). Istirātījīyāt al-Taʿlīm (nẓryan wʿmlyan). (Ṭ1), Dār al-Furqān lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Dawsarī, Fātin. (2020). Taṣawwur muqtaraḥ lṭtwyrmṭṭlbāt al-taʿallum almdmj fī tadrīs al-riyāḍīyāt llmrḥltyn al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah wafqa ruʾyah almmmlkh (2030) min wijhat naẓar mʿlmāthā bi-Muḥāfaẓat ʿAfīf. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 5 (1), 89-132.

Riḍā, Kashān. (2022). Jawdah al-Taʿlīm wa-dawruhu fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah : dirāsah ḥālat Almāniyā. Majallat al-qānūn al-dustūrī wa-al-muʾassasāt al-siyāsīyah, 6 (1), 130-157.

Sānyh, Muṣṭafá. (2014). Dirāsāt fī al-tanmiyah al-iqtiṣādīyah. Maktabat Ḥasan al-ʿAṣrīyah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Alsbyʿy, ʿly ; alqbāṭy, ʿly. (2020). wāqʿ istikhdām altʿlm almdmj mn wjhh naẓar Muʿallimī wmʿlmāt al-lughah al-ʿArabīyah fy tdrys ṭullāb almrḥlh alābtdāʾyh. Amjlh alʿrbyh lil-Nashr al-ʿIlmī. 1 (21), 553-578.

Salīm, Hibat. (2022). Taʾthīr istirātījīyah al-Taʿlīm almdmj ʿalá mustawá al-taḥṣīl al-maʿrifī wa-taʿallum baʿḍ mahārāt altmrynāt al-īqāʿīyah lṭālbāt Kullīyat al-Tarbiyah al-riyāḍīyah Jāmiʿat al-Sādāt. al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Tarbiyah al-badanīyah wa-al-ʿUlūm al-riyāḍīyah, 94 (1), 230-273.

Al-Shahrī, Zahrāʾ ; al-Ḥārithī, ʿAbd al-Raḥmān. (2023). almnṣāt al-taʿlīmīyah wa-dawruhā fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah min wijhat naẓar almʿlmāt bi-madīnat Abhā. Al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa al-Insānīyah al-muʿāṣirah, 2 (2), 202-237.

Al-Ṣarāyirah, Rāʾid ; alṣʿwb, Mājid. (2020). wāqiʿ istikhdām Muʿallimī al-marḥalah al-asāsīyah fī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Liwāʾ al-mazār al-Janūbī lil-taʿlīm almdmj wa-al-muʿawwiqāt allatī twājhhm min wijhat naẓarihim. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 28 (3), 131-180.

Al-Ṭāhir, shlyḥyw ; ʿUmar, Tawātī. (2017). Abʿād wa-ahdāf al-tanmiyah al-mustadāmah. Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Tijārīyah, 1 (1), 70-78.

ʿAbd al-Fattāḥ, Marwah ; Muḥammad, Rīhām ; Masʿūd, ʿAbd al-Ḥafīẓ. (2020). dirāsah muqāranah lil-taʿlīm min ajl al-tanmiyah al-mustadāmah bi-marāḥil al-Taʿlīm al-ʿāmm bi-kull min Almāniyā wālnmsā wa-Miṣr. Majallat al-ʿUlūm al-bīʾīyah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, 49 (8), 313-373.

ʿAssāf, Niẓām ; al-ṣubḥ, Riyāḍ ; mknāy, Samar. (2017). al-Taʿlīm al-taḥarrurī fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah) dirāsah astṭlāʿyh). Markaz ʿAmmān li-Dirāsāt Ḥuqūq al-insān.

ʿAssāf, Maḥmūd. (2015). Dawr al-tamkīn fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah bi-al-jāmiʿāt al-Filasṭīnīyah, Majallat Jarash lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 16 (1), 365-392.

Alʿlymāt, Fawzīyah. (2022). Madá istikhdām al-taʿallum almdmj fī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat al-Mafraq min wijhat naẓar Muʿallimī al-tārīkh. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6 (37), 59-74.

Īsá, ʿAbd al-Raʾūf. (2023). al-ʿalāqah al-takāmulīyah wa-al-shirākah al-fāʿilah bayna al-Taʿlīm wa-al-tanmiyah al-mustadāmah (dirāsah taḥlīlīyah). Majallat Jāmiʿat al-ʿUlūm al-Islāmīyah al-ʿĀlamīyah, 50 (2), 64-72

ʿĪsá, ywnsy ; ʿAmmārī, ʿĀʾishah ; myṭr, ʿĀʾishah. (2021). al-Taʿlīm min ajl al-tanmiyah al-mustadāmah. Majallat al-Khaldūnīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 13 (1), 62-69.

Al-Ghaythīyah, Bushrá ; al-ʿIbrī, Khalaf ; Ḥammād, Waḥīd ; al-Mūsawī, ʿAlī. (2022). taṭwīr al-Taʿlīm al-iliktrūnī fī al-Taʿlīm al-Mudarrisī bi-Salṭanat ʿumān fī ḍawʾ ruʾyah ʿumān 2040 wa-al-tanmiyah al-mustadāmah min wijhat naẓar mudīrī al-Madāris : Dirāsah ḥālat ʿalá Muḥāfaẓat Masqaṭ. Al-Muʾtamar al-dawlī al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah wa-al-tanmiyah al-mustadāmah : al-taḥaddiyāt wa-al-tajārib wa-al-badāʾil, Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, Kullīyat al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah, Masqaṭ : Salṭanat ʿAmmān, 13 (1), 5-21.

Fqyh, ywsf. (2020, abryl7). kyf bdt tjrbh "altʿlym ʿn bʿd" fy flsṭyn? wkālh snd llʾnbāʾ. https : / / bit. ly / 3qCIOok : m2021/8 / 5

Al-Qāsimī, rāʾidah. (2021) Athar al-taʿallum ʿan baʿda fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah fī al-ʿamalīyah al-taʿlīmīyah. Al-Majallah al-ʿArabīyah lil-Ādāb wa al-Dirāsāt alʾnsānyt5 (16), 239-273

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm alfslṭynyh. (2021). Al-khiṭṭah al-Waṭanīyah lil-Tanmiyah 2021 – 2023 : Al-Istirātījīyah al-Waṭanīyah lil-taʿlīm, ṣ33. Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-Filasṭīnīyah, Rām Allāh.

Al-Wahbī, Ḥamad. (2021). mustawá istikhdām al-ṭalabah almlthqyn bi-al-Jāmiʿah al-Saʿūdīyah al-iliktrūnīyah llt'lm almdmj. Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, 1 (10), 52-80.

Alʿshybāt, Zaynab. (2022). Dawr al-Taʿlīm fī taʿzīz ʿAnāṣir al-tanmiyah al-mustadāmah. Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-ṭabīʿīyah, 3 (7), 195-212.

Al-Yūniskū. (2005). Mashrūʿ khiṭṭah al-tanfīdh al-Dawlīyah li-ʿaqd al-Umam al-Muttaḥidah lil-taʿlīm min ajl al-tanmiyah al-mustadāmah.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139023_ara/PDF/139023ara.pdf.multi

Abū Salīm, Muḥammad. (2013, māyw21). al-ʿalāqah bayna al-Taʿlīm wa-al-tanmiyah al-mustadāmah fī al-mujtamaʿāt al-ʿArabīyah. Mudawwanat Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm. http://alwsa2l.blogspot.com/2013/05/blog-post_21.html

Kulayb, Saʿd .. (2016mārs10). Dawr al-Tarbiyah fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah. Wakālat al-Anbā', https : / / archive. anbaaonline. com /? p=415226

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

Boskovic, D., Husremovic, D., Muslic, M., & Kapo, A. (2023). Teachers and Students as Promoters or Repressors of Sustainable Education: Navigating the Blended Learning Landscape. Sustainability MDPI, 15(24), 1-13.

Chin, C., Munip, H., Miyadera, R., Thoe, K. (2019). Promising, Promoting Education for Sustainable Development in Teacher Education integrating Blended Learning and Digital Tools: An Evaluation with Exemplary Cases, EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15(1), 1-17.

Lieberman, M. (2020). How Hybrid Learning Is (and Is Not) Working During COVID19: 6 Case Studies. Education Week, 40(14), 8-9.

Mar'ashon, G.(2021). The role of faculty members in Iranian universities in the practice of blended education from the viewpoint of students of the Faculty of Graduate Studies, Journal of Educational Sciences,3(2),90-118.

Mokynee, F.(2020). Education for Sustainable Development and Environmental through smart learning style, Journal of higher Education 3(1), 78-91.

Sorbie, J. (2015). Exploring teacher perceptions of blended learning, (Unpublished Doctoral Dissertation), Walden University, Minneapolis, Minnesota: USA.

UNESCO (2015). Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.

UNITED NATIONS (2019) Disability and Development Report. United Nations. New York, N.Y.

WALTER, LEAL FIHLO (2010). New perspectives in Education for Sustainable Development, Journal of Baltic science of education.,9(4),262-263.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 25/ 12/ 2023م
تاريخ القبـول: 22/ 01/ 2024م

درجة توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها

سهام راضي محمد حماد*
sehamhamdan@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر مقومات التعلم المدمج في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها، وتقديم مقترحات قد تساهم في توفير هذه المقومات. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، والبالغ عددهم (365) معلما ومعلمة، من أصل مجتمع الدراسة البالغ (2231)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها بدرجة متوسطة ،مع وجود فروق إحصائية في استجابة أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس باستثناء مجال التقنية، وفي متغير موقع المدرسة لصالح المدينة على القرية ، في حين لا توجد فروق في متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري المرحلة والتخصص. وتوصي الدراسة بضرورة تبني السياسات والخطط المستقبلية الخاصة بتطوير البيئات التقنية المادية في المدارس الحكومية. والاهتمام بتأهيل المعلمين وتدريبهم من خلال إلحاقهم بالدورات وورش العمل في المدارس عامة ومدارس الذكور خاصة والتي من شأنها الارتقاء بمهاراتهم وأساليبهم التعليمية وتنمية قدراتهم التقنية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، التعليم الهجين، التعليم الوجاهي، التعليم الإلكتروني، مقومات التعلم المدمج، المدارس الحكومية، المعلمون.

* باحث دكتوراة في القيادة والإدارة التربوية –قسم قيادة وإدارة تربوية- كلية الدراسات العليا-جامعة القدس- فلسطين

للاقتباس: حماد، سهام راضي محمد. (2024). درجة توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، *6*(1)، 316-353.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1867

OPEN ACCESS
Received: 25-12-2023
Accepted: 22-01-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Blended learning resources availability in public schools in Bethlehem Governorate from the perspective of teachers

Seham Radhi Mohammad Hammad *
sehamhamdan@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the extent of blended learning resources availability in the schools of Bethlehem Governorate from the teachers' perspective, and provide blended learning resources proposals. The descriptive analytical approach was employed, using a questionnaire distributed to a sample of (365) male and female teachers of public-school teachers in the Bethlehem Governorate, out of (2231) the total study population. The study main results showed an average availability degree of blended learning resources in public schools in Bethlehem Governorate, from their teachers' perspectives. There were statistical differences in the response of sample members due to gender variable, except for technology field, and in the school location variable in favor of the city compared to the village. As for level and major variables, there were no differences in the response averages of the study sample. The study recommends adopting future policies for developing physical technical environments in public schools, teacher continuous professional development and training in courses and workshops on school related issues in general and male schools in particular, to improve their skills, teaching methods and develop their technical abilities.

Keywords: Blended learning, hybrid learning, face-to-face education, e-learning, blended learning resources, public school, teachers.

* Ph.D. Scholar in Educational Leadership and Administration, Al-Quds University - Palestine

Cite this article as:: Hammad, Seham, Radhi, Mohammed. (2024). Blended learning resources availability in public schools in Bethlehem Governorate from the perspective of teachers, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *6* (1). 316-353.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1867

المقدمة:

اجتاحت جائحة كورونا العالم محدثة شللا في الحياة اليومية، أغلقت على إثرها المدارس والجامعات، والفنادق، وغيرها من المؤسسات الحيوية في العالم، وفلسطين من هذه الدول التي أثرت عليها الجائحة تأثيرا جليا. إلى أن تمت العودة للحياة تدريجيا وبشكل حريص، من خلال العمل بنظام دوام محدد، والتعليم بنظام التعليم الإلكتروني، ثم نظام التعلم المدمج فيما بعد.

والتعلم المدمج، أو التعليم الممزوج، أو التعليم الهجين، أو التعليم المختلط، كلها مرادفات لتعليم واحد هو (Blending Learning). وقد عرفه زغلول وبرهامي (٢٠١٠)بأنه الأسلوب الذي يشترك فيه بصورة تكاملية كل من التعليم الإلكتروني من خلال نماذج متصلة Online وأخرى غير متصلة Offline والتعلم في الفصول التقليدية Traditional Classrooms التي تجمع المعلم مع المتعلمين وجها لوجه Face. كما تعرفه العنزي (2011) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائط متعددة كالصوت والصورة، والرسومات، وآليات البحث، والمكتبات الإلكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو داخل الغرفة الصفية، بحيث يتضمن استخدام التقنية بأنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وجهد، وفائدة أكبر (العنزي، 2011، ص96).

ويرجع سبب تعدد مسمياته إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة التعلم المدمج ونوعه إلا أنها تتفق على أن التعلم المدمج مزج وخلط بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، كما أن هذا الدمج يكون من خلال توظيف أدوات التعليم التقليدي وطرقه، مع أدوات التعليم الإلكتروني وطرقه توظيفاً صحيحاً، وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي (عبد العاطي والمخيني، 2009، 2).

يوفر التعلم المدمج مجموعة من المزايا للمعلمين منها التدريس بأقل تكلفة، ويوفر الوقت للمعلم والمتعلم. ويوفر التعلم المدمج المرونة؛ حيث يمكّن التعلم المدمج الطالب من الوصول إلى المواد من أي مكان وفي أي وقت ، والاستمتاع بفوائد الدعم والتعليمات في الوصول إلى الموارد والمواد العلمية التي تلبي مستوى معرفة واهتمامات الطلبة، وتقلل من التوتر وتزيد الرضا والاحتفاظ بالمعلومات. ويتيح التعليم الإلكتروني مزيداً من التفاعلات الفعالة بين المتعلمين ومعلميهم من خلال استخدام رسائل البريد الإلكتروني ولوحات المناقشة وغرفة الدردشة (Zainuddin، 2015).

ويرى (Alebaikan, & Troudi, 2010) أن التعلم المدمج أسلوب تعليمي يمزج بين التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني، ويجمع بين الجوانب الإيجابية لكل من التعليم التقليدي الذي يتم

وجها لوجه، والتعليم الإلكتروني، الأمر الذي يزيد من كفاءة التعليم الشامل، ومن مميزاته أنه يوفر للطلاب الاستقلالية والمرونة، إضافة إلى السماح لهم بالتعليم الذاتي واستكشاف قدراتهم، قدر استطاعتهم، خارج الغرفة الصفية، وتسمح البيئة المباشرة وجهاً لوجه بتبادل شخصي أكثر للخبرات والتواصل الشخصي المباشر.

يدعم ذلك ما أشار إليه (Vaughan،2007) من أن التعلم المدمج يعمل على ربط التعليم بأهداف العملية التعليمية من خلال تقديم نماذج تعليمية أكثر مرونة للمتعلمين لزيادة معدل التعليم والتحفيز والإقبال عليه، وتوفير مصادر تعلم مستقلة تعتمد على الذات.

هذه المميزات لا تخلو من بعض السلبيات التي أشار كل من جون وبجلز (2012) إليها، ومنها: اعتماد التعلم المدمج على تقنيات غير متوفرة دائما، خاصة في الأماكن الريفية والنائية. وأن استخدامه بشكل فعال يتطلب من الطالب مهارة في استعمال التكنولوجيا أضف إلى ذلك التكلفة الكبيرة نظرا لاعتماد التعلم المدمج على الأجهزة الحاسوبية وملحقاتها. بجانب إهمال الجوانب الوجدانية والتركيز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلاب، وتدني مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم لدى الطلبة.

ونجاح تطبيق التعلم المدمج يبنى على مجموعة من المقومات والمتطلبات وعلى رأسها المقومات التقنية وتضم البنية التحتية لبيئة التعلم الإلكتروني، من الأجهزة والخوادم اللازمة والبرمجيات، ويؤكد الموسى (2005) على أهمية تزويد الغرف الصفية والمختبرات العلمية بجهاز حاسوب وجهاز عرض متصل بشبكة الإنترنت، إضافة إلى توفير مقرر إلكتروني (E - Course) لكل مبحث، وتوفير نظام إدارة التعليم Learning Management System (LMS)، وتوفير نظام إدارة المحتويات Learning Content Management System، وتوفير برامج للتقييم الإلكتروني E. Evaluate، وتوفير مواقع التحاور والتواصل الإلكتروني للتحاور مع الخبراء، إلى جانب عقد لقاءات دورية مع موجهي المادة والسماح للطلاب بالتحاور معهم، وتوفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.

أما المقومات البشرية فتمثل أطراف العملية التعليمية وهي: المعلم والطالب والإدارة والمشرفون في حين ستدرج الدراسة أولياء الأمور في المقومات المجتمعية. وقد أوضحت (محمود، 2021، 273-276) المقومات البشرية كما يأتي:

المعلم: يحتاج المعلم إلى مقومات تمكنه من التعامل مع منظومة التعلم المدمج وتكمن في امتلاكه القدرة على التدريس التقليدي ثم تطبيق ما قام بتدريسه عن طريق الحاسوب. والقدرة على البحث عما هو جديد من خلال شبكة الإنترنت وأن يمتلك الرغبة في تطوير مقرره وتجديد معلوماته بشكل مستمر. والتعامل مع برامج تصميم المقررات بشتى أنواعها. والقدرة على تصميم الاختبارات، وتحويل التقليدية إلى إلكترونية، وأن يمتلك القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني من خلال تبادل الرسائل بينه وبين طلابه. وأن يمتلك القدرة على تحويل كل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلبة عن طريق الوسائط المتعددة من خلال الإنترنت.

الطالب: يحتاج الطالب في ظل التعلم المدمج إلى أن يشارك في العملية التعليمية من خلال وضع الأهداف والتنفيذ وغيرها من الخطوات لا أن يكون مجرد متلق للمعرفة فقط. وأن يكون لديه القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني والتواصل عبر الإنترنت. وأن يواكب المستحدثات التكنولوجية بما يخدم عملية التعليم والتعلم من أجل تطوير قدراته.

الإدارة المدرسية: يكمن دورها في الوعي الكافي بأهمية التعلم المدمج وتحفيز المعلمين لاستخدام التعليم المدمج، ومتابعة المعلمين والمتعلمين للتأكد من مدى فاعلية استخدام التعليم المدمج، إضافة إلى تسهيل المهمات المادية واللوجستية الخاصة بالتعلم المدمج.

المشرفون والمتخصصون: عليهم عقد لقاءات دورية علمية من أجل متابعة المعلمين ومساندتهم للتغلب على العقبات والتحديات التي تواجههم، وتدريبهم على كيفية استخدام أدوات التعلم المدمج في منظومة التعليم.

يحتاج التعلم المدمج إلى توافر مقومات إدارية لا تقل أهمية عن المقومات البشرية والتقنية، وقد وضح عبد الرؤوف (2014، 185) أن المقومات الإدارية تشمل وجود اللوائح والقوانين والتشريعات التي تنظم آلية العمل عن بعد، وتوضيح المجالات التي تتناسب مع هذا العمل وتحديدها بدقة، إضافة إلى وضع سياسات لتنظيم العمل ومهام العاملين والطلبة، دون إهمال لأهمية وضع نظام للرقابة وتقويم الأداء.

ينبغي للمدرسة حتى تصل إلى تحقيق خططها التعليمية وتحقيق أهدافها، أن تضع الخطط المناسبة لإدارة التعلم المدمج وأن تتابع سير التعلم المدمج وفق خطة متابعة واضحة ومعلنة، من خلال وضع القوانين والأنظمة التي تحكم تطبيق التعليم المدمج، وتفويض الصلاحيات لكافة الأطراف المعنية، إضافة إلى عقد الاجتماعات الإلكترونية لمتابعة مدى تحقيق أهداف التعلم المدمج،

وتوفير الإدارة المدرسية لأشكال الدعم كافة، ومواكبة التطورات والتغيرات التي تطرأ على جوانب العمل خلال فترة التعلم المدمج.

يعد المجتمع المدرسي الإطار الخصب الذي يغلف العملية التعليمية بمنظومتها وفلسفتها، بدءا من المتعلم إلى المعلم والمدير والمختبر والمكتبة والإرشاد والتوجيه. لذلك على المقومات المجتمعية أن تكون على قدر من الرغبة والمعرفة والمهارة في مجال التعامل مع الحاسوب وتقنياته، من خلال بيئة تفاعلية هادفة وداعمة لتوجهات الأفراد نحو استيعاب التكنولوجيا والاتصال والتواصل وتبادل الخبرات والعمل التعاوني، لتعزيز منظومة التعلم المزيج.

هذا الأمر لا يتم بمعزل عن المجتمع الخارجي للمدرسة، وما لجودة الشراكة والربط بين القطاع العام والخاص تبدو الحاجة ضرورية وملحة لقيام الشراكة والربط الآلي لشبكات الاتصال والإنترنت بين القطاعين العام والخاص، من خلال بروتوكولات وعروض واتفاقات تشريعية منظمة، تتميز بتقديم الخدمات الإلكترونية كلها، المكتوبة والمقروءة والمسموعة والمرئية ذات الجودة العالية (جبر والعرنوسي،2014، 164).

ولا يمكن أن تتحقق فاعلية التعلم المدمج دون قناعة أولياء الأمور بمدى فاعليته على أبنائهم الطلبة، وتشجيع أبنائهم على أهمية التواصل مع المعلمين في شتى الظروف التعليمية. إضافة إلى توفير المستلزمات والمتطلبات كافة من أجهزة حاسوب وشبكة الإنترنت (محمود،2021، 270)

الدراسات السابقة

وقد أجريت العديد من الدراسات حول التعلم المدمج ومنها دراسة **المعمري والمسروري (2013)** التي هدفت إلى الكشف عن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات النوع والتخصص والخبرة التدريسية.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم تطبيق الأداة (الاستبانة) على عينة الدراسة المكونة من (236) معلماً ومعلمة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظات مسقط، شمال الباطنة، جنوب الشرقية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية، ما عدا محور

الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب الذي ظهرت فيه فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الفئة (1-10) سنوات.

وهدفت **دراسة (Keshta,2015) إلى** التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في تطوير مهارة الاستماع لدى طالبات الصف السابع ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (88) طالبة من مدرسة بنات بيت حانون الإعدادية ، وقد وزعت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (44) طالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (44) طالبة، واستخدمت الباحثة برنامج التعلم المدمج في تدريس المجموعة التجريبية، بينما استخدمت الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة.

ومن أجل جمع البيانات، قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة و هي اختبار تحصيلي ، واستبانة للتعرف على اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعلم المدمج في تعلم مهارة الاستماع، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل طالبات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت نتائج تحليل استبانة التقييم الذاتي وجود اتجاهات إيجابية لدى طالبات المجموعة التجريبية نحو استخدام التعلم المدمج في تعلم مهارة الاستماع، وأن هناك حجمَ تأثيرٍ كبيرا للبرنامج على اتجاهات الطالبات.

في حين هدفت **دراسة الحبشان (2019) إلى** قياس مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ودرجة ممارساتهم لها من وجهة نظرهم ، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) في ثلاثة مجالات هي الكفايات التقنية في الأجهزة الذكية: الهواتف النقالة والأجهزة اللوحية، والسبورة الذكية (التفاعلية)، وشبكة الإنترنت على عينة عشوائية مكونة من ٣٠ معلم علوم في المرحلة المتوسطة، وقد توصلت النتائج إلى إعداد قائمة بالكفايات التقنية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء آراء الخبراء والمتخصصين، وأن متوسط درجة امتلاك أفراد العينة للكفايات التقنية جاء بدرجة قليلة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية. وأن درجة ممارسة معلمي العلوم في المحاور الثلاثة تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة.

وهدفت **دراسة الوطيان (2021)** إلى الكشف عن متطلبات تفعيل التعليم الهجين بمدارس التعليم الأساسي بالكويت من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، كما تم الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٢٦٧) معلماً ومعلمة،

وأسفرت النتائج عن موافقة أفراد عينة الدراسة على المتطلبات المادية والبشرية والإدارية والتقنية والفنية لتفعيل التعليم الهجين جاءت مرتفعة، وأنه لا توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري النوع أو المنطقة التعليمية بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم تعزى لمتغير المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي.

وهدفت دراسة **(Saboowala & Manghirmalani,2021) إلى** معرفة مدى جاهزية المعلمين أثناء الخدمة نحو منهج التعلم المدمج كمنهج تدريسي لما بعد الجائحة، واستخدم المنهج الوصفي، واختيرت عينة مكونة من ٣١٣ معلما ومعلمة، واستخدم الاستبيان أداة للدراسة، وتشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جاهزية المعلمين أثناء الخدمة تجاه محاور التعليم المدمج، ومدى استعداد المعلمين للخدمة. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة تعزى إلى متغير الدورات التدريبية.

أجرى محمود **(Mahmoud,2022) دراسة** هدفت إلى استكشاف مستوى طلاب السنة الثالثة في جامعة أسيوط في مصر المتخصصين في اللغة الإنجليزية في كفايات التعلم المدمج ومستوى اتجاههم نحو هذه الكفايات. تم أيضا استكشاف العلاقة بين كل من كفايات التعلم المدمج والاتجاه نحوه وكذلك بين تلك الكفايات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث. وأظهرت النتائج أن الطلاب قد أظهروا مستوى منخفضا في كفايات التعلم المدمج بينما حققوا مستوى متوسطا في الاتجاه نحو التعلم المدمج، مع وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في استبيان كفايات التعلم المدمج ومستوى تحصيلهم الأكاديمي وكذلك بين درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج وتحصيلهم الأكاديمي.

وهدفت **دراسة عليان (2022)** إلى الكشف عن تحديات تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي العلوم وتصور مقترح لعلاجها، وتكونت عينة الدراسة من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات في الدراسة ووصف التحديات التي تواجه معلمي العلوم أثناء تطبيق التعليم المدمج، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت الدراسة على أسلوب البحث المختلط وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الصعوبة الكلية جاءت بدرجة مرتفعة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، في حين تتوافر الفروق في متغيري الخبرة، والمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

وقد **أجرى الحربي (2022)** دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر كفايات التعلم المدمج وفقاً للمدخل البنائي لدى معلمي المرحلة الثانوية في منطقة حائل من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس الخبرة، عدد الدورات التدريبية) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة تكونت من (312) معلما ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمنطقة حائل، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر كفايات التعلم المدمج كانت مرتفعة، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) .

وهدفت **دراسة القرعان (2023) إلى** التعرف إلى درجة فاعلية إدارة التعلم المدمج في جودة التعليم بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش والبالغ عددهم (239)، وتكونت عينة الدراسة من (148) عضو هيئة تدريس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية إدارة التعلم المدمج في جودة التعليم بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والخدمة.

توافقت أهداف الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات السابقة في مواضع عديدة فقد اجتمعت على دراسة التعلم المدمج في جوانبه المختلفة، فمنها ما درس توافر الكفايات التقنية وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كما في الحبشان (2019) والمعمري والمسروري (2013) ومنها ما استهدف متطلبات تفعيل التعليم الهجين كما في الوطيان (2021) ومنها ما تناول تحديات تطبيق التعلم المدمج كما في عليان (2022)، في حين هدفت دراسة الحربي (2022) إلى الكشف عن درجة توافر التعلم المدمج وفقا للمدخل البنائي.

أما القرعان (2023) فقد درس درجة فاعلية إدارة التعلم المدمج في جودة التعليم، كما هدفت دراسة (Keshta,2015) إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في تطوير مهارة الاستماع لدى الطلبة أما دراسة (Saboowala & Manghirmalani,2021) فقد هدفت إلى معرفة مدى

جاهزية المعلمين أثناء الخدمة نحو منهج التعلم المدمج كمنهج تدريسي لما بعد الجائحة، في حين هدفت دراسة محمود (Mahmoud,2022) إلى استكشاف مستوى طلاب السنة الثالثة في جامعة أسيوط في مصر المتخصصين في اللغة الإنجليزية في كفايات التعلم المدمج ومستوى اتجاههم نحو هذه الكفايات.

وقد اشتركت الدراسات السابقة والدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، ما عدا دراسة (Keshta,2015) التي اتخذت المنهج التجريبي منهجا لها لملاءمته لغرضها البحثي. كما اشتركت الدراسات السابقة جميعها مع الدراسة الحالية في اتخاذ فئة المعلمين والمعلمات ميدانا لأبحاثها على اعتبار أن هذه الفئة تعد المسؤول المباشر عن إنجاح التعلم المدمج أو إفشاله لعلاقتها المباشرة مع الطلبة محور العملية التعليمية، فيما اختلفت دراسة (Keshta,2015) في استهدافها فئة الطلبة في المرحلة الإعدادية ودراسة (Mahmoud,2022) في استهدافها فئة الطلاب الجامعيين.

مشكلة الدراسة:

من واقع عمل الباحثة مديرة مدرسة، فقد لمست ما مر به نظام التعليم إثر جائحة كورونا، إضافة إلى فترة الحروب المتتالية على غزة، وآخرها عام 2023، والوضع الأمني العام الذي شكل خطورة على حياة الطلبة والمعلمين في حال انتظام دوامهم الوجاهي، حيث لجأت وزارة التربية والتعليم إلى التعليم الإلكتروني الكامل في مناطق معينة، والتعلم المدمج في مناطق أخرى، وكان من المدارس التي تم تطبيق التعلم المدمج فيها مكان عمل الباحثة، الأمر الذي ولّد حاجة بحثية للوقوف على أهم متطلبات ومقومات التعليم المدمج، وكيفية تطويره في محافظة بيت لحم.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة توافر مقومات التعلم المدمج في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، التخصص، المرحلة، موقع المدرسة؟

السؤال الثالث: ما المقترحات التي قد تسهم في توفير مقومات التعلم المدمج في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن درجة توافر مقومات التعلم المدمج في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، التخصص، المرحلة، موقع المدرسة، وتقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في توفير مقومات التعلم المدمج في محافظة بيت لحم.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من كونها تعد من الدراسات التي تناولت موضوعا حديثا هو التعلم المدمج. وخاصة في المدارس الحكومية، كما أن الدراسة قد تشجع الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المدمج، وآليات تطويره، كما يُؤمل أن تثري الدراسة المكتبة التّربويّة من خلال تناولها لموضوع حديث لم ينل الحظّ الكافي من الدّراسة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تفيد الدراسة في التعرف إلى مدى توفر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها. وما تقدمه الدراسة من اقتراحات لتطوير التعلم المدمج، والتعرف إلى أثر المتغيرات بدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المفحوصين حول مدى توفر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، التخصص، المرحلة، موقع المدرسة.

إضافة إلى أهمية ما خلصت إليه هذه الدراسة من توصيات بناء على نتائجها، ما من شأنه مساعدة مديري ومديرات المدارس ومتخذي القرار على فهم الواقع وتشخيص نقاط القوة والضعف لضمان إعداد الخطط المستقبلية التي تهدف إلى التحسين والتطوير.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم
2- **الحدود البشرية:** معلمو ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.
3- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023-2024م

مصطلحات الدراسة:

مقومات: وردت في معجم لسان العرب في جذر قَوَم: "قوام الشيء عماده الذي يقوم به، وما يقوم بحاجته الضرورية، وقام الأمر واستقام أي اعتدل واستوى." (ابن منظور،2003: جزء 7، 544).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: أسس وقواعد يجب توافرها في التعلم المدمج لضمان تحقيق أهدافه.

التعلم الإلكتروني: هو عملية التعليم والتعلم من خلال الوسائط التكنولوجية الإلكترونية مثل: التعليم عبر الإنترنت، التعليم المبنى على استخدام الكمبيوتر، التعلم الرقمي، التعلم عبر الأقمار الصناعية، والأقراص المدمجة، والمكتبات الإلكترونية والفيديو التفاعلي. (عبد الرؤوف،2014، 24).

التعلم المدمج: نظام متكامل يدمج الأسلوب التقليدي للتعلم الذي يتم وجها لوجه (Face – to -Face) مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت (e-Learning) لتوجيه ومساعدة المتعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة (الفقي، 2011، 15).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه نمط تعليمي يدمج بين التعليم الوجاهي التقليدي الذي يتم في غرفة الصف، والتعلم عن بعد الذي يتم خارج المدرسة، من خلال استثمار الإمكانات التكنولوجية الحديثة ومنصات التعلم لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

المدارس الحكومية: هي كل مدرسة تديرها الوزارة وتشرف عليها (محمود عباس،2017، قراربقانون رقم 8)

المعلمون: جمع معلم وهو الشخص الذي يستخدم بصفة رسمية لتوجيه تعلم الطلبة والإشراف عليهم في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصة (نجار، 2003، 995)

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وذلك لمناسبته لمثل هذه الأبحاث، ولذلك الغرض تم تطوير أداة الدراسة "الاستبانة" وقد تكونت الاستبانة من (67) عبارة تقيس أربعة محاور هي: المقومات البشرية، المقومات الإدارية، المقومات التقنية، والمقومات المجتمعية، وبعد إعدادها

بصورتها النهائية تم توزيعها إلكترونيا على العينة واستعادتها بهدف تحليلها ومعالجتها إحصائيا للحصول على أهم النتائج والتوصيات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم للعام الدراسي 2024-2023 والبالغ عددهم (2232) معلما ومعلمة، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة عدد أفرادها (365) معلما ومعلمة، أي بنسبة (16.4%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، حيث إن نسبة 41.9% للذكور، ونسبة 58.1% للإناث. ويبين متغير المرحلة أن نسبة 39.5% للأساسي، ونسبة 60.5% للثانوي، ويبين متغير التخصص أن نسبة 45.5% للعلمي، ونسبة 54.5% للأدبي، ويبين متغير موقع المدرسة أن نسبة 49.9% للمدينة، ونسبة 50.1% للقرية.

جدول (1) :

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	153	41.9
	أنثى	212	58.1
المرحلة	أساسي	144	39.5
	ثانوي	221	60.5
التخصص	علمي	166	45.5
	أدبي	199	54.5
موقع المدرسة	مدينة	182	49.9
	قرية	183	50.1

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استبانة للتعرف على درجة توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، وتم تصميم الاستبانة بالاستعانة بالأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وبلغ عدد فقراتها (67) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، المجال الأول المقومات البشرية وعدد فقراته (18) فقرة، المجال الثاني المقومات الإدارية وعدد فقراته (20) فقرة، المجال الثالث المقومات التقنية وعدد فقراته (11) فقرة، والمجال الرابع المقومات المجتمعية وعدد فقراته

(18) فقرة، وقد تم معالجة الأداة وفق تدريج ليكرت الخماسي حيث تم إعطاء الإجابة مرتفعة جدا (5) درجات، ومرتفعة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، ومنخفضة (درجتين)، ومنخفضة جدا (درجة واحدة)، كما تم حساب المدى (5 – 1 = 4) وتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات (الخيارات) الثلاث (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) حيث (3/4 = 1.33) والحكم على المتوسطات الحسابية على النحو التالي:

جدول (2)

مدى المتوسط الحسابي للفقرات

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي للفقرات
منخفضة	2.33 – 1.00
متوسطة	3.67 – 2.34
مرتفعة	5.00 – 3.68

صدق الأداة: قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بشكلها الأولي، ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على (12) من المحكمين وأصحاب الخبرة والاختصاص، حيث قدم المحكمون ملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة، من ناحية لغتها، وشمولها للجانب المدروس، حيث تم حذف بعض الفقرات، ودمج بعضها، حسب ملاحظاتهم، وإخراج الأداة بصورتها النهائية. بالإضافة إلى التحقق عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الأداة مع الدرجة الكلية لها، واتضح وجود دلالة إحصائية في فقرات الاستبانة جميعها مما يعزز وجود اتساق داخلي بين الفقرات. والجداول الآتية تظهر ذلك:

جدول (3):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مدى توافر المقومات البشرية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.604**	0.000	7	0.653**	0.000	13	0.676**	0.000
2	0.647**	0.000	8	0.580**	0.000	14	0.651**	0.000
3	0.622**	0.000	9	0.720**	0.000	15	0.428**	0.000
4	0.652**	0.000	10	0.687**	0000.	16	0.510**	0.000
5	0.604**	0.000	11	0.668**	0.000	17	0.602**	0.000

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
6	0.568**	0.000	12	0.444**	0.000	18	0.623**	0.000

** دالة إحصائيا عند 0.001 * دالة إحصائيا عند 0.050

جدول (4):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مدى توافر المقومات الإدارية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.671**	0.000	8	0.595**	0.000	15	0.770**	0.000
2	0.757**	0.000	9	0.751**	0.000	16	0.775**	0.000
3	0.796**	0.000	10	0.752**	0.000	17	0.753**	0.000
4	0.744**	0.000	11	0.736**	0.000	18	0.746**	0.000
5	0.763**	0.000	12	0.740**	0.000	19	0.772**	0.000
6	0.805**	0.000	13	0.741**	0.000	20	0.781**	0.000
7	0.767**	0.000	14	0.706**	00.00			

** دالة إحصائيا عند 0.001 * دالة إحصائيا عند 0.050

جدول (5):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مدى توافر المقومات التقنية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.751**	0.000	5	0.729**	0.000	9	0.780**	0.000
2	0.782**	0.000	6	0.809**	0.000	10	0.797**	0.000
3	0.786**	0.000	7	0.823**	0.000	11	0.791**	0.000
4	0.780**	0.000	8	0.749**	00.00			

** دالة إحصائيا عند 0.001 * دالة إحصائيا عند 0.050

جدول (6):

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مدى توافر المقومات المجتمعية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.693**	0.000	7	0.629**	0.000	13	0.672**	**0.000**
2	0.658**	0.000	8	0.349**	0.000	14	0.700**	**0.000**
3	0.619**	0.000	9	0.233**	0.000	15	0.576**	**0.000**
4	0.617**	0.000	10	0.234**	0000.	16	0.617**	**0.000**
5	0.710**	0.000	11	0.628**	0.000	17	0.688**	**0.000**
6	**0.706****	**0.000**	**12**	**0.649****	**0.000**	**18**	**0.705****	**0.000**

** دالة إحصائيا عند 0.001 * دالة إحصائيا عند 0.050

ثبات أداة الدراسة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة، عن طريق حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لمدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها (0.966)، وتشير النتيجة إلى أن ثبات أداة الدراسة عال ويؤدي الغرض. والجدول (6) يوضح معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (7) :

معامل الثبات للمجالات والدرجات الكلية

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المقومات البشرية	18	0.897
المقومات الإدارية	20	0.957
المقومات التقنية	11	0.935
المقومات المجتمعية	18	0.888
الدرجة الكلية		0.966

تطبيق أداة الدّراسة:

طبقت الباحثة أداة الدراسة على أفراد عينتها، من خلال توزيع استمارة ورقية، تم جمعها من أفراد العينة بعد استجابتهم، وقد تبين أن عدد الصالح منها هو 365 استمارة، وقد تم إخضاعها للتحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية:

بعد استعادة الاستبانات، تم ترميزها استعدادا لإدخال بياناتها إلى الحاسوب وإجراء التحليل الإحصائي وفقا لأسئلة الدراسة، وبياناتها، وقد تمت المعالجات الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكلّ فقرة من فقرات الأداة، واختبار(t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا، وذلك من خلال استخدام spss.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة، تم جمع البيانات وتم تحليلها، وفيما يلي الإجابة على أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما درجة تو افر مقومات التعلم المدمج في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها.

جدول (8):

المتوسطات **الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمدى** توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها:

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	المقومات الإدارية	3.6132	0.82031	متوسطة	**72.3**
4	المقومات المجتمعية	3.2408	0.72792	متوسطة	**64.8**
1	المقومات البشرية	3.2385	0.69297	متوسطة	**64.8**
3	المقومات التقنية	3.1437	0.94546	متوسطة	**62.9**
الدرجة الكلية		**3.3354**	**0.64953**	متوسطة	**66.7**

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.33) والانحراف المعياري (0.649) وهذا يبين أن مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.7%). ولقد حصل مجال المقومات

الإدارية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.61)، يليه مجال المقومات المجتمعية بمتوسط حسابي (3.24)، يليه مجال المقومات البشرية بمتوسط حسابي (3.23)، وأخيرا مجال المقومات التقنية بمتوسط حسابي (3.14).

اتفقت نتيجة البحث في سؤاله الرئيس حول توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها والتي جاءت بدرجة متوسطة مع دراسة المعمري والمسروري (2013) التي توصلت إلى درجة توافر متوسطة لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة عليان (2022) التي أظهرت درجة صعوبة مرتفعة على كافة مجالات تحديات تطبيق التعلم المدمج والذي تعزو الباحثة سببه إلى محدودية توافر مقومات التعلم المدمج والذي جاء بدرجة متوسطة. كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة ونتيجة دراسة الحبشان (2019) والتي أظهرت درجة متوسطة إلى كبيرة لممارسة الكفايات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة فيما اختلفت عنها بدرجة توافر تلك الكفايات لديهم والتي جاءت بدرجة قليلة.

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتيجة دراسة كل من الحربي (2022) والقرعان (2023) في الدرجة المرتفعة التي حصل كل منهما عليها في درجة توفر كفايات التعلم المدمج وفقا للمدخل البنائي لدى معلمي المرحلة الثانوية، وفي درجة فاعلية إدارة التعلم المدمج في جودة التعلم، وتعزو الباحثة الاتفاق تارة والاختلاف تارة أخرى إلى تشابه بعض الخصائص والظروف لدى غالبية المبحوثين وإلى اختلاف بعضها الآخر وهذه حقيقة لا يمكن إغفالها.

النتائج المتعلقة بمجال المقومات البشرية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المقومات البشرية. كما يظهر في الجدول (9):

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمجال المقومات البشرية:

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	يمتلك المعلم القدرة على تطبيق التعلم المدمج	4.14	0.920	عالية	82.8
5	يمتلك المعلم القدرة على متابعة نتائج التحصيل لدى الطلبة إلكترونيا	3.89	1.020	عالية	77.8

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	يمتلك المعلم القدرة على تصميم المقررات لتلائم التعلم المدمج سواء الجاهزة منها أو تلك التي تتطلب مهارات خاصة	3.79	1.031	عالية	75.8
13	يمتلك المعلم القدرة على إعداد الاختبارات الإلكترونية التي تلائم التعلم المدمج	3.57	1.206	متوسطة	71.4
11	يمتلك المعلم القدرة على التواصل الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين طلابه لتحقيق أهداف التعلم المدمج	3.49	1.250	متوسطة	69.8
7	يمتلك المعلم القدرة على تحويل الصورة النمطية في التعليم إلى واقع حي عن طريق الوسائط المتعددة من خلال الإنترنت	3.48	1.083	متوسطة	69.6
18	يمتلك المعلم القدرة على التطوير والتجديد بصفة مستمرة	3.47	1.060	متوسطة	69.4
1	يمكن التعلم المدمج الطالب من المشاركة في العملية التعليمية (وضع الأهداف – التنفيذ – وغيرها من الخطوات)، وليس متلقيا للمعرفة فقط.	3.41	1.092	متوسطة	68.2
14	يمتلك الطالب المهارات الإلكترونية للتواصل عبر الشبكة لتحقيق أهداف التعلم المدمج	3.39	1.175	متوسطة	67.8
2	يسعى الطالب باستمرار لمواكبة المستحدثات التكنولوجيا بما يخدم أهداف التعلم المدمج	3.30	1.107	متوسطة	66.0
6	تتابع الإدارة المدرسية المعلمين والمتعلمين للتأكد من مدى فاعلية تطبيق التعلم المدمج	3.30	1.118	متوسطة	66.0
10	تسهل الإدارة المدرسية المهمات المادية واللوجستية الخاصة بالتعلم المدمج	3.28	1.169	متوسطة	65.6
17	يقوم المشرفون والمتخصصون بعقد لقاءات دورية علمية من أجل متابعة ومساندة المعلمين في التغلب على العقبات والتحديات التي تواجههم	3.05	1.142	متوسطة	61.0
9	يقوم المشرفون والمتخصصون بتدريب المعلمين على كيفية استخدام أدوات التعلم المدمج في منظومة التعليم	2.90	1.197	متوسطة	58.0
12	يتم تقديم الخدمات الإرشادية والتوجيه للطلبة باستمرار خلال فترة التعلم المدمج	2.77	1.369	متوسطة	**55.4**
16	يسهم توظيف التعلم المدمج في زيادة التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة	2.61	1.272	متوسطة	**52.2**
8	يقوم أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم الطلبة عن كثب	2.50	1.210	متوسطة	**50.0**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
15	يقوم أولياء الأمور بتوفير كافة المستلزمات والمتطلبات التي تحقق أهداف التعلم المدمج	1.96	1.181	منخفضة	39.2
	الدرجة الكلية	3.2385	0.69297	متوسطة	64.8

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المقومات البشرية هو (3.23) بانحراف معياري (0.692) وهذا يوضح أن مجال المقومات البشرية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (64.8%).

كما تظهر النتائج في الجدول أعلاه أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية و(14) فقرة جاءت بدرجة متوسطة وفقرة واحدة جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " يمتلك المعلم القدرة على تطبيق التعلم المدمج " على أعلى متوسط حسابي (4.14)، تتبعها فقرة " يمتلك المعلم القدرة على متابعة نتائج التحصيل لدى الطلبة إلكترونيا " بمتوسط حسابي (3.89).

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بالدورات التدريبية، وتأهيل المعلمين التأهيل المناسب الذي يتماشى مع تطورات الساحة العالمية، إضافة إلى أن الانقطاعات المتلاحقة عن التعليم الوجاهي ولدت لدى المعلمين الحاجة إلى استكمال واجباتهم التعليمية ضمن المنصات الإلكترونية المتاحة.

وحصلت الفقرة " يقوم أولياء الأمور بتوفير كافة المستلزمات والمتطلبات التي تحقق أهداف التعلم المدمج" على أقل متوسط حسابي (1.96)، تلها الفقرة " يقوم أولياء الأمور بمتابعة أبنائهم الطلبة عن كثب " بمتوسط حسابي (2.50). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أولياء الأمور لا يمتلكون الوعي الكامل بجدوى وأهمية التعليم المدمج، وأن التعليم الإلكتروني لا يقدم الفائدة التي يقدمها التعليم الوجاهي، إضافة إلى أن العائلات الفلسطينية تتسم بعدد أبناء مرتفع، وانخفاض الأمية والتسرب من المدارس، ومع صعوبة الوضع الاقتصادي الذي يعيشه الفلسطينيون فإن ذلك يشكل عائقا في توفير الأجهزة الكافية لجميع أفراد الأسرة.

اتفقت نتيجة مجال المقومات البشرية والذي جاء بدرجة متوسطة مع نتيجة دراسة المعمري والمسروري (2013) التي أظهرت أن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت متوسطة ودراسة الحبشان (2019) التي أظهرت كذلك درجة كبيرة إلى متوسطة في ممارسة الكفايات التقنية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، كما اتفقت نتيجة

الدراسة ونتيجة دراسة **(Mahmoud,2022)** التي أظهرت مستوى متوسطا لاتجاه الطلبة نحو التعلم المدمج فيما اختلفت معها في المستوى المنخفض لامتلاكهم لكفايات التعلم المدمج، كما اختلفت مع دراسة الحربي (2022) والتي أظهرت درجة مرتفعة لتوافر كفايات التعلم المدمج وفقا للمدخل البنائي لدى معلمي المرحلة الثانوية .

النتائج المتعلقة بمجال المقومات الإدارية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المقومات الإدارية كما يظهر في الجدول (10).

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال المقومات الإدارية:

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	تضع الإدارة المدرسية الخطط المناسبة لإدارة التعلم المدمج	3.89	0.996	عالية	77.8
2	تضع الإدارة المدرسية القوانين والأنظمة التي تحكم تطبيق التعلم المدمج	3.88	1.012	عالية	77.6
1	تعمل الإدارة المدرسية على تفويض الصلاحيات لكافة الأطراف المعنية لتحقيق أهداف التعلم المدمج	3.87	1.037	عالية	77.4
11	تتابع الإدارة المدرسية سير التعلم المدمج وفق خطة متابعة واضحة ومعلنة	3.86	1.090	عالية	77.2
18	تعقد الإدارة المدرسية الاجتماعات الإلكترونية لمتابعة مدى تحقيق أهداف التعلم المدمج	3.84	1.025	عالية	76.8
6	تتابع الإدارة المدرسية سير عمل اللجان المختلفة في ظل التعلم المدمج	3.78	1.029	عالية	75.6
12	توفر الإدارة المدرسية كافة أشكال الدعم لتحقيق التعلم المدمج	3.71	1.129	عالية	74.2
7	تتيح الإدارة المدرسية الفرصة لمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في صنع القرارات المتعلقة بالتعلم المدمج	3.67	1.052	متوسطة	73.4
15	تقوم الإدارة المدرسية بإطلاع الهيئة التدريسية على سير العمل ومدى تحقيق أهداف التعلم المدمج باستمرار.	3.63	1.031	متوسطة	72.6
4	تقوم الإدارة المدرسية بتحقيق التواصل مع المجتمع المحيط إلكترونيا باستمرار	3.62	1.079	متوسطة	72.4

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	تواكب الإدارة المدرسية سرعة التطورات والتغيرات التي تطرأ على جوانب العمل خلال فترة التعلم المدمج	3.60	1.153	متوسطة	72.0
10	تحرص الإدارة المدرسية على وجود ترابط وتكامل في الأعمال والمهام مع كافة المعنين من هيئة تدريسية أو طلبة أو أولياء أمور وغيرها	3.55	1.137	متوسطة	71.0
20	تعد الإدارة المدرسية خطط طوارئ لتنظيم التعلم المدمج في حال التعامل مع الأزمات في ظل الأوضاع الراهنة	3.55	1.054	متوسطة	71.0
13	تعقد الإدارة المدرسية اللقاءات التدريبية للعاملين لرفع كفاءتهم في تطبيق التعلم المدمج	3.50	1.178	متوسطة	70.0
9	تقوم الإدارة المدرسية بتقييم التعلم المدمج وفق أسس واضحة وبصورة مستمرة	3.48	1.108	متوسطة	69.6
16	تقوم الإدارة المدرسية بالاستفادة من التجارب المحلية والإقليمية لتطبيق التعلم المدمج	3.48	1.045	متوسطة	69.6
19	تقدم الإدارة المدرسية الحوافز بأشكالها للمعلمين والطلبة خلال فترة تطبيق التعلم المدمج	3.45	1.182	متوسطة	69.0
17	تقدم الإدارة المدرسية التغذية الراجعة حول سير العمل في التعلم المدمج	3.41	1.191	متوسطة	68.2
8	تشارك الإدارة المدرسية النتائج المتحققة وتطلع الهيئات التدريسية والطلبة وأولياء الأمور عليها	3.28	1.308	متوسطة	65.6
14	توفر الإدارة المدرسية التجهيزات المادية اللازمة لتطبيق التعلم المدمج	3.21	1.205	متوسطة	64.2
	الدرجة الكلية	3.6132	0.8203	متوسطة	72.3

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.61) بانحراف معياري (0.820) وهذا يبين أن مجال المقومات الإدارية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (72.3%).

يتضح من خلال النتائج أن (7) فقرات جاءت بدرجة عالية و(13) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " تضع الإدارة المدرسية الخطط المناسبة لإدارة التعلم المدمج " على أعلى متوسط حسابي (3.89)، ثم فقرة " تضع الإدارة المدرسية القوانين والأنظمة التي تحكم تطبيق التعلم المدمج " بمتوسط حسابي (3.88). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدرسة تشتق خططها من

خطط الوزارة وخطة لجنة الطوارئ التي تعدها مديريات التربية في حالات الطوارئ والتحول إلى التعليم المدمج، وهذه الخطط تبنى برعاية فائقة وبمشاورة ذوي الاختصاص، فيكون دور المدرسة في الاجتهاد وتعديل الخطط طفيفا، مما يبني التزاما عاما بالخطط العامة.

وحصلت الفقرة " توفر الإدارة المدرسية التجهيزات المادية اللازمة لتطبيق التعلم المدمج " على أدنى متوسط حسابي (3.21)، ويمكن تفسير ذلك بضعف الميزانيات المخصصة للمدارس من قبل وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى أن ميزانيات المدارس الحكومية التي يتم تحصيلها من أقساط الطلبة الرمزية غير كافية للإنفاق على كافة احتياجات المدرسة، ولربما لا تكون كافية لتوفير القرطاسية في بعض المدارس. تتبعها الفقرة " تشارك الإدارة المدرسية النتائج المتحققة وتطلع الهيئات التدريسية والطلبة وأولياء الأمور عليها " بمتوسط حسابي (3.28). وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف الوعي لدى إدارات المدارس بمفهوم الشراكة المجتمعية، والتشاركية في صنع القرار ونتائجه.

اختلفت نتيجة الدراسة في مجال المقومات الإدارية والتي جاءت بدرجة متوسطة مع نتيجة دراسة القرعان (2023) التي توصلت إلى درجة تقدير مرتفعة لفاعلية إدارة التعلم المدمج في جودة التعليم.

النتائج المتعلقة بالمقومات التقنية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المقومات التقنية، وجاءت على النحو الآتي:

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المقومات التقنية:

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	توفر المدرسة الأدلة الإرشادية المناسبة لتطبيق التعلم المدمج	3.40	1.327	متوسطة	68.0
10	تمتلك الهيئة الإدارية والتدريسية المهارات اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني	3.25	1.242	متوسطة	65.0
8	يتوفر نظام لإدارة التعليم (Learning Management System)	3.21	1.221	متوسطة	64.2
9	يتوفر نظام إدارة المحتويات (Learning Content Management System)	3.19	1.091	متوسطة	63.8

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	تتوفر برامج التقييم الإلكتروني (E . Evaluate)	3.18	1.209	متوسطة	63.6
4	تتوفر مواقع للتواصل الإلكتروني للتحاور مع المختصين والخبراء في مجال التعلم المدمج	3.10	1.258	متوسطة	62.0
2	توفر المدرسة الأدوات والتسهيلات الفنية اللازمة لتحقيق العمل بكفاءة	3.09	1.156	متوسطة	61.8
6	تقدم المدرسة التسهيلات اللازمة للاستفادة من المختبرات والتجهيزات داخلها لكافة العاملين بسهولة	3.09	1.205	متوسطة	61.8
11	يتوفر مقرر إلكتروني (E- Course) لكل مادة	3.08	1.150	متوسطة	61.6
7	تتوفر الإمكانيات التكنولوجية في الفصول الدراسية	3.03	1.266	متوسطة	60.6
5	تتوفر في المدرسة التطبيقات والأنظمة والبرامج التقنية الحديثة التي تلائم تطبيق التعلم المدمج	2.96	1.213	متوسطة	59.2
	الدرجة الكلية	3.1437	0.9454	متوسطة	62.9

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المقومات التقنية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.14) بانحراف معياري (0.945) وهذا يدل على أن مجال المقومات التقنية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (62.9%).

كما يتضح من خلال النتائج أن الفقرات جميعها جاءت بدرجة متوسطة. أما الفقرة " توفر المدرسة الأدلة الإرشادية المناسبة لتطبيق التعلم المدمج " فحصلت على أعلى متوسط حسابي بين الفقرات بمتوسط حسابي مقداره (3.40)، تتبعها فقرة " تمتلك الهيئة الإدارية والتدريسية المهارات اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني " بمتوسط حسابي (3.25). وهذا يفسره اهتمام وزارة التربية والتعليم بتزويد المدارس بالأدلة التعليمية، وبالتدريبات اللازمة لتطبيق التعلم المدمج. أما الفقرة " تتوفر في المدرسة التطبيقات والأنظمة والبرامج التقنية الحديثة التي تلائم تطبيق التعلم المدمج " فحصلت على أدنى متوسط حسابي (2.96)، ثم الفقرة " تتوفر الإمكانيات التكنولوجية في الفصول الدراسية " بمتوسط حسابي (3.03) وهذا مرتبط بضعف الإمكانات المالية في المدارس، وضعف مساهمة القطاع الخاص والمجتمع المحلي في توفيرها.

اتفقت نتائج الدراسة في مجال المقومات التقنية والتي جاءت بدرجة متوسطة مع نتيجة دراسة المعمري والمسروري (2013) فيما اختلفت مع نتيجة دراسة الحبشان (2019) التي توصلت إلى درجة قليلة لامتلاك معلمي العلوم للكفايات التقنية، كما اختلفت مع نتيجة الحربي (2022) التي توصلت إلى توفر الكفايات التكيفية والتقنية بدرجة عالية.

النتائج المتعلقة بالمقومات المجتمعية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المقومات المجتمعية، وجاءت على النحو الآتي:

جدول (12):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المقومات المجتمعية:

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
15	يساعد التعلم المدمج الطلبة على إقامة مشاريع وأفكار ريادية تعود بالفائدة عليهم وعلى المجتمع	3.64	1.216	متوسطة	72.8
16	يقلل التعلم المدمج من الضغط النفسي على أولياء الأمور الناجم عن الظروف السياسية الراهنة	3.60	1.183	متوسطة	72.0
13	يوفر التعلم المدمج فرصا لتوظيف ذوي الاحتياجات الخاصة	3.55	1.141	متوسطة	71.0
1	يخفف التعلم المدمج من الأعباء المالية على أولياء الأمور الخاصة بالتنقل والقرطاسية وغيرها في ظل الظروف السياسية الراهنة	3.53	1.171	متوسطة	70.6
17	يمكن التعلم المدمج الطلبة من تقديم البرامج التدريبية وإفادة المجتمع المحلي منها	3.50	1.242	متوسطة	70.0
12	ينمي التعلم المدمج الثقافة السائدة لدى الطلبة في المحافظة على المرافق العامة	3.43	1.148	متوسطة	68.6
6	يساعد التعلم المدمج الطلبة على المشاركة في المشاريع التنموية في المجتمع	3.33	1.261	متوسطة	66.6
7	يكسب التعلم المدمج الطلبة الاتجاهات الإيجابية نحو أهمية العمل التطوعي في المجتمع	3.33	1.231	متوسطة	66.6
5	يساهم التعلم المدمج في تنمية قدرة الطلبة على ممارسة القيم المجتمعية	3.30	1.185	متوسطة	66.0

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
14	يوجه التعلم المدمج اهتمامات الطلبة نحو إجراء الدراسات والأبحاث التي تخدم المجتمع	3.30	1.204	متوسطة	66.0
11	يساعد التعلم المدمج الطلبة على تبني سياسات ومقترحات واضحة لخدمة المجتمع	3.18	1.280	متوسطة	63.6
18	يوجه التعلم المدمج الطلبة نحو الاهتمام بإنشاء جمعيات خيرية تساعد المحتاجين في المجتمع	3.16	1.257	متوسطة	63.2
9	يعمل التعلم المدمج على تحقيق التواصل بين المراحل التعليمية المختلفة المدرسية منها والجامعية	3.12	1.262	متوسطة	62.4
10	يرتقي التعلم المدمج بالطلبة إلى مستوى طلبة الأمم المتقدمة	3.03	1.393	متوسطة	60.6
2	يحقق التعلم المدمج التواصل الفعال بين المدرسة والمجتمع المحلي	3.01	1.240	متوسطة	60.2
4	يسهم المجتمع المحلي في توفير كافة مقومات التعلم المدمج باستمرار	2.94	1.234	متوسطة	58.8
3	يحرص المجتمع المحلي على نشر ثقافة تبني التعلم المدمج باعتباره صورة بديلة للتعليم الوجاهي عند الحاجة إلى ذلك	2.86	1.267	متوسطة	57.2
8	يحرص المجتمع المحلي على متابعة سير التعلم المدمج ومدى تحقيق أهدافه	2.51	1.360	متوسطة	50.2
	الدرجة الكلية	**3.2408**	**0.72792**	**متوسطة**	**64.8**

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.24) والانحراف المعياري (0.727)، وهذا يدل على أن مجال المقومات المجتمعية جاء بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية (64.8%).

وتشير النتائج إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث حصلت الفقرة " يساعد التعلم المدمج الطلبة على إقامة مشاريع وأفكار ريادية تعود بالفائدة عليهم وعلى المجتمع " على أعلى متوسط حسابي (3.64)، وتليها فقرة " يقلل التعلم المدمج من الضغط النفسي على أولياء الأمور الناجم عن الظروف السياسية الراهنة " بمتوسط حسابي (3.60). ولعل ذلك يعود إلى أن الظروف السياسية الراهنة شكلت خطرا كبيرا على الشعب الفلسطيني بمختلف أطيافه، وممن ذهب ضحيته الكثير من الشهداء من طلبة المدارس، أو الأسرى منهم.

وحصلت الفقرة " يحرص المجتمع المحلي على متابعة سير التعلم المدمج ومدى تحقيق أهدافه " على أدنى متوسط حسابي (2.51)، تليها الفقرة: " يحرص المجتمع المحلي على نشر ثقافة

تبني التعلم المدمج باعتباره صورة بديلة للتعليم الوجاهي عند الحاجة إلى ذلك " بمتوسط حسابي (2.86). وتعزو الباحث ذلك إلى اعتبار أولياء الأمور أن التعليم التقليدي هو التعليم الذي يحقق نتاجات تعليمية مرضية، وهو النظام الذي درس وفقه الآباء والأجداد، وأن غياب الطلبة عن التعليم الوجاهي يولد إهمالا لدى الطلبة، ويقلل من اهتمامهم بالنظام اليومي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= ∝) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تو افر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، التخصص، المرحلة، موقع المدرسة.

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

نتائج السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير الجنس؟

لهذا الغرض وللإجابة على السؤال الفرعي الأول تم حساب نتائج اختبار " ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير الجنس، كما يظهر في الجدول (13):

جدول (13):

نتائج اختبار " ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المقومات البشرية	ذكر	153	2.9513	0.67596	7.177	0.000
	أنثى	212	3.4458	0.62953		
المقومات الإدارية	ذكر	153	3.3176	0.79678	6.134	0.000
	أنثى	212	3.8264	0.77103		
المقومات التقنية	ذكر	153	3.0826	0.89725	1.049	0.295
	أنثى	212	3.1878	0.97850		

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المقومات المجتمعية	ذكر	153	3.0461	0.78404	4.451	0.000
	أنثى	212	3.3813	0.65112		
الدرجة الكلية	ذكر	153	3.1077	0.66071	5.953	0.000
	أنثى	212	3.4997	0.59044		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة " ت" للدرجة الكلية (5.953)، ومستوى الدلالة (0.000)أي أنه توجد فروق في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المقومات التقنية حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وهذا الأمر لا يبدو غريبا، فالالتزام في مدارس الإناث من قبل الطالبات والهيئات التدريسية والإدارية غالبا ما يكون أعلى، وهناك بعض الدراسات التي انفردت بالبحث في أسباب هذا التفوق، وقد اختلفت نتائج الدراسة في وجود فروق تعزى لمتغير الجنس مع كل من دراسة المعمري والمسروري (2013) والوطيان (2021) وعليان (2022) والحربي (2022) والقرعان (2023) و**(Saboowala & Manghirmalani,2021)**

نتائج السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير المرحلة؟

لهذا الغرض وللإجابة على السؤال الفرعي الثاني تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير المرحلة، وفق الجدول (14):

جدول (14):

اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير المرحلة.

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المقومات البشرية	أساسي	144	3.2087	0.59362	0.662	0.508
	ثانوي	221	3.2579	0.75134		
المقومات الإدارية	أساسي	144	3.6306	0.71405	0.327	0.744

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
	ثانوي	221	3.6018	0.88409		
المقومات التقنية	أساسي	144	3.2506	0.82716	1.749	0.081
	ثانوي	221	3.0740	1.01090		
المقومات المجتمعية	أساسي	144	3.3233	0.63048	1.753	0.080
	ثانوي	221	3.1870	0.78164		
الدرجة الكلية	أساسي	144	3.3723	0.55089	0.876	0.382
	ثانوي	**221**	**3.3113**	**0.70662**		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.876)، ومستوى الدلالة (0.382)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير المرحلة، وكذلك للمجالات.

نتائج السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير التخصص؟

لهذا الغرض وللإجابة على السؤال الفرعي الثالث تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير التخصص، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15):

نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المقومات البشرية	علمي	166	3.1861	0.62379	1.322	**0.187**
	أدبي	199	3.2822	0.74453		
المقومات الإدارية	علمي	166	3.5563	0.71381	1.210	**0.227**
	أدبي	199	3.6606	0.89860		
المقومات التقنية	علمي	166	3.2059	0.81189	1.149	**0.252**

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المقومات المجتمعية	أدبي	199	3.0918	1.04311	0.790	**0.430**
	علمي	166	3.2078	0.66292		
الدرجة الكلية	أدبي	199	3.2683	0.77860	0.797	**0.426**
	علمي	166	3.3057	0.57319		
	أدبي	**199**	**3.3602**	**0.70743**		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.797)، ومستوى الدلالة (0.426)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات. ولعل السبب يعود في السؤال الفرعي الثاني والثالث إلى أن المعلمين في التخصصين ينتمون إلى المدرسة نفسها والظروف نفسها والإدارة المدرسية نفسها ويخضعون للدورات التدريبية نفسها.

نتائج السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير موقع المدرسة؟

لهذا الغرض وللإجابة على السؤال الفرعي الرابع تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير موقع المدرسة، كما يوضح الجدول (16).

جدول (16):

نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها يعزى لمتغير موقع المدرسة

المجال	موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المقومات البشرية	قرية	182	3.2799	0.68080	1.139	**0.255**
	مدينة	183	3.1973	0.70431		
المقومات الإدارية	مدينة	182	3.6549	0.78323	0.971	**0.332**
	قرية	183	3.5716	0.85571		

المجال	موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المقومات التقنية	قرية	182	3.0010	0.96033	2.905	0.004
	مدينة	183	3.2856	0.91104		
المقومات المجتمعية	قرية	182	3.3104	0.67876	1.829	0.068
	مدينة	183	3.1715	0.76934		
الدرجة الكلية	قرية	182	3.3543	0.60156	0.553	0.580
	مدينة	183	3.3166	0.69512		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.553)، ومستوى الدلالة (0.580)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير موقع المدرسة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال المقومات التقنية حيث كانت الفروق لصالح المدينة. ولعل السبب يعود إلى أن مجتمع المدينة أكثر انفتاحا، وتوفر التجهيزات التقنية ضرورة من ضروريات الحياة اليومية والعمل، إضافة إلى أن اهتمامات الوزارة التمويلية في إعداد المختبرات العلمية والأجهزة عادة ما تكون موجهة لمدارس المدن لزيادة عدد الطلبة فيها مقارنة بالقرية، وبذلك تعم الفائدة على شريحة أكبر من الطلبة.

اتفقت نتيجة الدراسة بعدم وجود فروق في متوسطات مدى توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير موقع المدرسة مع نتيجة دراسة الوطيان (2021).

الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما المقترحات التي قد تسهم في توفير مقومات التعلم المدمج في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها؟

أولا: التخطيط: يعد اختيار التخطيط الأسلوب الأمثل لتحقيق أي تنمية، ولا سيما التخطيط التربوي الذي نعده أهم مجالات التخطيط الوطني؛ لما يقوم به من تنمية للقوى البشرية في جوانبها العلمية والفنية والسلوكية، كما تعتبر عملية الانتهاء من وضع الخطة الإستراتيجية خطوة مهمة باتجاه رؤية وإبراز القضايا التربوية التي تحتاج إلى علاج وإصلاح، من خلال تحديد الأولويات التربوية داخل الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم، ومن ثم تقسيم عملية الإصلاح إلى أجزاء ومحاور ذات أولوية مبنية على نتائج مسح الاحتياجات (رمحي وعيسى، 2011).

التخطيط من أهم نقاط استشراف المستقبل، ولكي تقوم هذه الرؤية على قواعد متينة، يجب أن تبنى على تحليل واقع متفحص، من خلال تطبيق تحليل (SWOT) على كافة أرجاء المؤسسة التربوية، بحيث تشمل المباني، والكوادر، والمناهج، وأساليب التدريس وغيرها. وهي أمر لا بد منه في عملية الاستعداد للتعليم المدمج بكفاءات عالية.

ثانيا: التحول إلى نماذج تعليم جديد: يرى الترزي (Tarazi,2021) ضرورة التحول الفوري والشامل في نظام التعليم الحالي، من خلال تبني نماذج تعلّم جديدة في محتواها ومنهجيّاتها، تضمن للطلبة اكتسابَ مهارات التفكير النقدي، والتعلّم الذاتي، والمهارات الحياتية، والانخراط في البحث، وتطوير ذهنيّة التفكير الحاسوبي، وتطبيق المعارف التي يكتسبونها في سياقات حياتهم المختلفة، والتركيز على الاختراع والإبداع وإنتاج المعرفة المتواصل، لأنّ هذا ما سيكفل لهم البقاء على صلة مع التغيّرات التكنولوجيّة المعاصرة وتمكّنهم من إيجاد طرقٍ آمنة عبر غدٍ محفوف بالمخاطر.

ويتطلّب التحوّل تغييرًا جذريًّا موازيًّا في نموذج "تقديم خدمة التعليم"، فالتكنولوجيا تتيح فرص تعلّم لا محدودة دون قيود مكانيّة أو زمانية، وقد تطيح بدورها بقطاعات التعليم والمدارس والجامعات في مجال خدمات التعليم.

ثالثا: تطوير المناهج الدراسية: للمنهاج أهمية كبيرة في جودة المخرجات، فلا يمكن أن نطالب المنهاج بتحقيق كفاءات قادرة على اجتياز الاختبارات الدولية، أو الثورة الرقمية، وهو منهاج تقليدي، وعلينا أن نتخلص من أوجه القصور الموجودة في المناهج السابقة، التي نتج عنها تراكم عدة مشكلات والاستفادة من نتائج الأبحاث ،والدراسات العلمية ، وليس الهدف الرئيس من التعديل البحث عن الأخطاء الإملائية كما هو معمول به حاليا، وإنما هو تعديل يشمل الأساليب الحديثة من خلال إدخال تطوير شامل على المنهج بأكمله من حيث فلسفته ،و أهدافه ،و فصوله ، والمحتوى الخاص به، وطرق تنظيمه، وطرق تدريسه، مع ضرورة مجاراة تحديث المنهاج الجديد في العالم الرقمي، أو نتائج الأبحاث العلمية ذات الصلة.

رابعا: حوكمة نظام التعليم: من خلال إتاحة المجال لقيادات المجتمع الأكاديمية والفكرية والاجتماعية المختلفة إلى جانب وزارات التعليم والمؤسسّات التعليمية الأخرى للتدخّل في عمليّة حوكمة نظام التعليم وتصميمه وتسييره وإدارته ومتابعته. تأتي ضرورة هذا الإجراء كما يرى الترزي (Tarazi,2021) ليس لأنه مجرّد استجابةٍ لإخفاق النظم التقليديّة في النهوض بقطاع التعليم طوال فترة إدارتها المتفردة لهذا القطاع، ولكن لأنّ حجم التغيير المطلوب لِبَثِّ الأمل في تحقيق نظام تعليم

مستقبلي ينطوي على أجندة تحرّر فلسطينيّة يتطلب مشاركة الجميع، بما فيه المؤسّسات التعليمية، والقطاعات الحكومية والخاصّة والمجتمع المدني، والأهل، والأهمّ من ذلك كلّه هم الطلّاب أنفسهم؛ فالتعليم مسؤوليّة الجميع.

خامسا: تأهيل نوعي للمعلمين: إن أي جهود مبذولة لإصلاح منظومة التعليم، لا يمكنها تحقيق أهدافها، وجني ثمارها، دون أن يكون المعلمون محور هذا الإصلاح، وحجر الأساس له، وأي جهود لا بد لها من أن تستند إلى جهود المعلمين، حيث إن أفضل المقررات والمناهج على حداثتها، لا يمكن أن تنجح دون معلم ذي كفايات تعليمية، يكتسب طلبته من خلاله خبراتهم المتنوعة (أحمد، 2019). الأمر الذي يلقي على كاهل المعلم مسؤولية جيل بأكمله، إذ أصبح لزاما على المعلم أن يكون مواكبا للتطور العلمي الهائل، والتكنولوجي المتسارع، ويُطلب من المعلم أن يقوم بأدوار جديدة، فلم تعد مسؤوليته نقل معارف ومعلومات، بل أصبحت تتجاوز دوره التقليدي التلقيني، فمسؤوليته هي بناء جيل يواكب الثورة الصناعية الرابعة (الرقمية)، فعليه أن يكون باحثا، مواكبا لكل جديد، ونقل هذه المعارف إلى طلبته بحيث يتمكنون من مواجهة هذه التغيرات والمستجدات، وأن يكون نموذجا يحتذى به في تطوير ذاته (الدهشان ومحمود، 2021).

سادسا: مواءمة البيئة التكنولوجية: إن من أكثر المعوقات التي تواجه التعلم المدمج إلحاحا، هي عدم توفر الإمكانيات التكنولوجية الملائمة، سواء أكان ذلك في المؤسسات التعليمية، أو المنازل، وهنا يكمن دور التكامل في الدور بين مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص، مع القطاع التربوي، من خلال العمل على تزويد المدارس بالأجهزة الكافية، وخطوط الإنترنت القوية، إضافة إلى عمل عروض تشجيعية حقيقية من شركات الاتصال والإنترنت لتزويد عائلات الطلبة بالإنترنت الذي يمكنهم من مواصلة تعلمهم بالشكل الذي خطط له.

كل ما سبق يفرض على صانعي السياسات التربوية، وذوي العلاقة والاختصاص في وزارة التربية والتعليم التوجه إلى نوع جديد من التدريب، يستوعب متطلبات الثورة الجديدة، تبدأ من سياسات تعيين المعلمين الجدد، وتسير معهم في برامج التأهيل الحديثة، مع عدم إغفال أهمية تدريب المعلمين القدامى بشكل يتواءم مع متطلبات هذه الثورة.

التوصيات والمقترحات:

- ضرورة الارتقاء بمقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في جميع مجالاتها البشرية والتقنية والمجتمعية والإدارية من المستوى المتوسط إلى المستوى العالي.

- ضرورة تبني السياسات والخطط المستقبلية الخاصة بتطوير البيئات التقنية المادية في المدارس الحكومية.
- ضرورة زيادة الاهتمام بتأهيل المعلمين وتدريبهم من خلال إلحاقهم بالدورات وورش العمل في المدارس عامة ومدارس الذكور خاصة والتي من شأنها الارتقاء بمهاراتهم وأساليبهم التعليمية وتنمية قدراتهم التقنية.
- ضرورة تفعيل دور المجتمع المحلي ومجالس أولياء الأمور وبناء شراكات حقيقية فاعلة معهم.
- عقد برامج التوعية والإرشاد للطلبة فيما يتعلق بالدافعية والالتزام بالتعلم بمختلف أنواعه: الوجاهية والإلكترونية والمدمجة.

المقترحات:

- الاطلاع على نماذج التعلم المدمج الناجحة والإفادة منها في تطوير واقع التعلم المدمج في مدارس محافظة بيت لحم الحكومية.
- إجراء العديد من الدراسات والأبحاث الكمية والنوعية والتي تعنى بدراسة التعلم المدمج في كافة جوانبه.
- إجراء العديد من الدراسات والأبحاث التي تستهدف كافة المحافظات للوقوف على واقع التعلم المدمج وذلك لتسهيل إمكانية تعميم النتائج والخروج بالتوصيات.

المراجع:

اولاً: المراجع العربية

أحمد، أمل. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في ضوء متطلبات النظام التعليمي الجديد في مصر (2018/2019): دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 30*(119)، 452-530.

جبر، سعد محمد، والعرنوسي، ضياء عويد. (2014). التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية). *مجلة جامعة بابل، 17*، 152-171.

جون، أليسون ليتل، وبجلز، كريس. (2012). *الإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج*. ترجمة: عثمان بن تركي التركي، عادل السيد سرايا، هشام بركات بشر حسين، الرياض: النشر العلمي والمطابع.

الحبشان، حافظ عبد الله. (2019). مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم، *مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط، 35*(9)، 168-206.

الحربي، بدر بن عبدالله.(2023). درجة توفر كفايات التعلم المدمج في ضوء المدخل البنائي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم الإنسانية، 17*، 207-233.

الدهشان، جمال ومحمود، هناء. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، 27(11)، 1-136.

زغلول، برهامي عبد الحميد. (2010). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مفاهيم الاستثمار في بورصة الأوراق المالية لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة جامعة عين شمس، 158* (2)، 119-156.

السعود، راتب. (2022). رؤية مقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الدول العربية في ضوء توجهات العالم المعاصر. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،18* (3)، 95-130.

عباس، محمود. (2017). *قرار بقانون (8) لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام*، فلسطين.

عبد الرؤوف، طارق. (2014). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي*: اتجاهات عالمية معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.

عبد العاطي، حسن البائع والمخيني، محمد راشد. (2009). أثر اختلاف نمطي التدريب (المدمج - التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة دراسات وبحوث، 75-167.*

عفونة، سائدة (2014)، واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28* (2)، 265-292.

عليان، غدير فرحان. (2022). التحديات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج لدى معلمي العلوم وتصور مقترح للتغلب عليها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

العنزي، فاطمة بنت قاسم. (2011). *التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني*. دار الراية للنشر والتوزيع: عمان.

الفقي، عبد اللاه إبراهيم. (2011). *التعلم المدمج التصميم التعليمي – الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري*. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

القرعان، حسام أحمد. (2023). *درجة فاعلية إدارة التعلم المدمج في جودة التعليم بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جرش، الأردن.

محمود، مديحة. (2021). متطلبات تطبيق التعليم المدمج بجامعة حلوان: دراسة حالة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15*(1)، 257-368.

المعمري، سيف بن ناصر والمسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 34*، 60-92.

ابن منظور، جمال الدين. (2003). *لسان العرب*، دار الحديث: القاهرة.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (2005). *استخدام الحاسب الآلي في التعليم*. مكتبة تربية الغد: الرياض.

- نجار، فريد. (2003). *المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية* - إنجليزي عربي، مكتبة لبنان: بيروت.

الوطيان، عمر محمد صغير عبدالله. (2021). متطلبات تفعيل التعليم الهجين بمدارس التعليم الأساسي بالكويت من وجهة نظر المعلمين. *العلوم التربوية*، 29(4)، 115، 162.

Arabic References

Sladá Muʿallimī al-ʿUlūm bi-al-marḥalah al-mutawassiṭah wa-darajat mmārsthm la-hā min wijhat naẓarihim, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmiʿat Asyūṭ, 35* (9), 168-206.

Al-Ḥarbī, Badr ibn ʿbdāāllh. (2023). darajat tawaffur kfāyāt al-taʿallum almdmj fī ḍawʾ al-Madkhal al-bināʾī li-muʿallimī al-Tarbiyah al-Islāmīyah fī al-marḥalah al-thānawīyah, *Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah, 17*, 207-233.

Al-Dahshān, Jamāl wa-Maḥmūd, Hanāʾ. (2021). ruʾyah muqtaraḥah li-taṭwīr Barāmij al-tanmiyah al-mihnīyah lil-Muʿallimīn fī ḍawʾ Mutaṭallabāt al-thawrah al-Ṣināʿīyah al-rābiʿah. *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Asyūṭ, 27* (11), 1-136.

Zaghlūl, Burhāmī ʿAbd al-Ḥamīd. (2010). fāʿilīyat istikhdām al-taʿallum almdmj fī Tanmiyat Mafāhīm al-istithmār fī Būrṣat al-awrāq al-mālīyah ladá ṭullāb al-Madāris al-thānawīyah al-Tijārīyah. *Dirāsāt fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, Majallat Jāmiʿat ʿAyn Shams, 158* (2), 119-156.

Al-Saʿūd, Rātib. (2022). ruʾyah muqtaraḥah li-taṭwīr Barāmij iʿdād al-Muʿallimīn fī al-Duwal al-ʿArabīyah fī ḍawʾ Tawajjuhāt al-ʿālam al-muʿāṣir. *Majallat Ittiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabīyah lil-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 18* (3), 95-130.

ʿAbbās, Maḥmūd. (2017). *qarār bi-Qānūn (8) li-sanat 2017 bi-shaʾn al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿāmm,* Filasṭīn.

ʿAbd al-Raʾūf, Ṭāriq. (2014). *al-Taʿlīm al-iliktrūnī wa-al-taʿlīm al-iftirāḍī* : Ittijāhāt ʿālamīyah muʿāṣirah. al-Majmūʿah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr : al-Qāhirah.

ʿAbd al-ʿĀṭī, Ḥasan albāʿ wālmkhyny, Muḥammad Rāshid. (2009). Athar ikhtilāf namaṭī al-Tadrīb (almdmj-al-taqlīdī) fī Tanmiyat baʿḍ mahārāt istikhdām al-Ḥāsūb ladá Muʿallimī Madāris al-Taʿlīm al-asāsī bi-Salṭanat ʿAmmān. *Majallat Dirāsāt wa-buḥūth, 75*-167.

ʿFwnh, sāʾdh (2014), wāqiʿ al-Taʿlīm fī al-Madāris al-Filasṭīnīyah mā baʿda nushūʾ al-Sulṭah al-Filasṭīnīyah : taḥlīl wa-naqd, *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth (al-ʿUlūm al-Insānīyah), 28* (2), 265-292.

ʿʿlyān, Ghadīr Farḥān. (2022). *al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu taṭbīq al-taʿallum almdmj ladá Muʿallimī al-ʿUlūm wa-taṣawwur muqtaraḥ lltghlb ʿalayhā* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Al-ʿAnzī, Fāṭimah bint Qāsim. (2011). *al-tajdīd al-tarbawī wa-al-taʿlīm al-iliktrūnī.* Dār al-Rāyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ : ʿAmmān.

Al-Fiqī, ʿAbd al-Lāh Ibrāhīm. (2011*). al-taʿallum almdmj al-taṣmīm al-taʿlīmī – al-Wasāʾiṭ al-mutaʿaddidah – al-tafkīr al-ibtikārī.* Dār al-Thaqāfah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ : ʿAmmān.

Al-Qarʿān, Ḥusām Aḥmad. (2023). *darajat fāʿilīyat Idārat al-taʿallum almdmj fī Jawdah al-Taʿlīm bi-Jāmiʿat Jarash min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmiʿat Jarash, al-Urdun.

Maḥmūd, Madīḥah. (2021). Mutaṭallabāt taṭbīq al-Taʿlīm almdmj bi-Jāmiʿat Ḥulwān : dirāsah ḥālat. *Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15* (1), 257-368.

Al-Muʿammarī, Sayf ibn Nāṣir wālmsrwry, Fahd. (2013). darajat twāfr kfāyāt Tiknūlūjiyā al-maʿlūmāt wa-al-ittiṣālāt ladá Muʿallimī al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah bi-marḥalat al-Taʿlīm mā baʿda al-asāsī fī baʿḍ al-muḥāfaẓāt al-ʿUmānīyah, *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth al-Tarbawīyah, 34*, 60-92.

Ibn manẓūr, Jamāl al-Dīn. (2003*). Lisān al-ʿArab*, Dār al-ḥadīth : al-Qāhirah.

Al-Mūsá, ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-ʿAzīz. (2005*). istikhdām al-Ḥāsib al-Ālī fī al-Taʿlīm*. Maktabat tarbiyat al-Ghad : al-Riyāḍ.

Najjār, Farīd. (2003). *al-Muʿjam al-mawsūʿī li-muṣṭalaḥāt altrbyt-Injilīzī ʿArabī*, Maktabat Lubnān : Bayrūt.

Alwṭyān, ʿUmar Muḥammad Ṣaghīr ʿbdāāllh. (2021). Mutaṭallabāt Tafʿīl al-Taʿlīm alhjyn bi-madāris al-Taʿlīm al-asāsī bi-al-Kuwayt min wijhat naẓar al-Muʿallimīn. *al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 29* (4), 115, 162

ثانياً: المراجع الانكليزية

Alebaikan, R., & Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: challenges and perspectives, ALT-J, 18(1), 49-59

Keshta,K. (2015). The Effectiveness of Blended Learning on the Palestinian Seventh Graders' English Listening Skills and their Attitudes toward it, (un published Master thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.

Mahmoud. H. A. A. (2022). Blended Learning Competencies: Their Relationship to English Majors' Attitude towards Blended Learning and their Academic Achievement Level, Educational college journal,35(1), 1-68.

Saboowala, R., & Manghirmalani, M. P. (2021). Readiness of in-service teachers toward a blended learning approach as a learning pedagogy in the post-COVID-19 Era. Journal of Educational Technology Systems, 50(1), 9-23.

Tarazi, M. (2021). Our Education System is Failing, This Week in Palestine, 277, 47-50.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. International Journal on E-Learning, 6(1), 81-94.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. International Journal on E-Learning, 6(1), 81-94.

Zainuddin, Z. (2015). Exploring the potential of blended learning and learning Management Systems (LMSs) for Higher Education in Aceh. Journal of Language Education, and Humanities, 2(2), 70-85.

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 11/ 11/ 2023م
تاريخ القبـول: 13/ 12/ 2023م

معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

د. صالح نورين إبراهيم*
Norain1965@gmail.com

خميس صالح الزهراني**
Kam141355@gmail.com

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ، والكشف عن الفروق الدالة احصائياً بين آراء أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (21) فقرة، موزعة على مجالين هي: (المعوقات التعليمية، والمعوقات البشرية)، وأظهرت النتائج أن المعوقات التعليمية جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج أن المعوقات البشرية جاءت بدرجة كبيرة جداً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية على الاستبانة ولمجالاتها (المعوقات التعليمية والمعوقات البشرية) تعزى للنوع ولصالح الذكور .

وأوصت الدراسة بأن يعمل المعلم بإشراك الطلاب باختيار الاستراتيجيات التي تشبع حاجاتهم، وبأن يربط مخططي المناهج بين المعوقات التعليمية والبشرية في المدرسة الابتدائية إيجاد حلول لهذه المعوقات، وتنظيم ندوات علمية تعالج المعوقات التي تواجه المعلمين.

الكلمات المفتاحية: معوقات تعليمية، معوقات بشرية، التعليم المنزلي، المدرسة الابتدائية.

* أستاذ أصول التربية المشارك – قسم جودة الحياة والتعليم المستمر- كلية التربية والتنمية البشرية – جامعة بيشة – المملكة العربية السعودية.
**باحث / خميس صالح الزهراني -ماجستير أصول التربية – الباحة – محافظة قلوة- المملكة العربية السعودية

للاقتباس: إبراهيم، صالح نورين ؛ الزهراني، خميس صالح. (2024). معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *6*(1)، 354-387.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1870

OPEN ACCESS
Received: 11-11-2023
Accepted: 13-12-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Primary School Home Education Philosophy Obstacles form the Perspective of Teachers and Inspectors

Dr. Saleh Norain Ibrahim* Norain1965@gmail.com

Khamees Saleh Al-Zahrani ** Kam141355@gmail.com

Abstract

This study aimed to identify the obstacles for actualizing home education philosophy in primary school from the perspective of teachers, and find out statistically significant differences between the viewpoints of the study participants. Adopting the descriptive analytical approach, the study sample consisted of (250) teachers. A questionnaire consisting of (21) items, distributed into two dimensions: (educational obstacles and human hindrances) was used as a data collection tool. The results showed that the educational obstacles scored high, and that the human obstacles scores were very high. It was also revealed that there were statistically significant differences in the overall score on the questionnaire and its dimensions both educational and human obstacles, attributed to gender variable in favor of males. The study recommended that teachers should engage students in the choice of strategies that satisfy their needs, and that curriculum planners should link the educational and human obstacles in primary school to find out solutions for such issues, and organize seminars tailored to address the challenges facing teachers.

Keywords: Educational obstacles, human obstacles, home education, primary school.

** Khamees Saleh Al-Zahrani, Researcher, MA in Education Fundamentals, AL-Bahah, Qilwah Province, KSA

Cite this article as:: Norain, Saleh Ibrahim, & Al-Zahrani, Saleh Khamees. (2024). Primary School Home Education Philosophy Obstacles form the Perspective of Teachers and Inspectors. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies.*, *6* (1). 354-387.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1870

مقدمة البحث:

يعتبر التعليم العامل المحرك والمنشط لحركة التغيير المطلوب في أي مجتمع من المجتمعات، فالتعليم ضرورة لازمة بل ملحة بالنسبة للمجتمعات النامية إذا ما أرادت اللحاق بركب الحضارة الإنسانية، كما أن التعليم لم يعد هدفه محو الأمية كما في الماضي بل أصبح نوعاً من الاستثمار الاجتماعي للإنسان للإفادة منه في تحقيق أهداف التغيير الذي يرنو إليها المجتمع.

ويُعد التعليم الركيزة الأساسية لرقي الشعوب وتقدمها، لما له من أثر في تشكيل وتكوين شخصية الفرد وتأهيله للتعامل مع عصر الانفجار المعرفي والتطورات التكنولوجية، وهذه المتغيرات المتسارعة في مختلف المجالات المعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية، جعلت الدول تهتم بتطوير نظمها التعليمية، واستحداث نظم تعليمية حديثة، تدعم النظم القائمة في توفير مستوى تعليمي عالي الجودة، وتوفير خيارات متنوعة تتناسب مع ظروف واحتياجات الطلاب واستيعاب جميع الطلاب الذين هم في سن التعليم تحقيقا للجودة والإتاحة. (قرني؛ أحمد، ٢٠١١).

يعد مدخل التعليم المنزلي متناسبًا بشكل كبير مع التقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم المعاصر؛ حيث إن هذا العالم يتسم بأن به سوق عمل سريع التغير، وهذا في ذاته يتطلب من التربية أن تغير نفسها بشكل سريع، وهذا يجعل التعليم المنزلي من أنسب المداخل لمقابلة متطلبات التغيير، فبيئة التعليم المنزلي المختلطة الأعمار والمختلطة القدرات هي مشابهة لسوق العمل أكثر من مشابهتها للفصل المدرسي ذي الصف الواحد وتكوين شخصية الفرد وتأهيله للتعامل مع عصر الانفجار المعرفي والتطورات التكنولوجية، وهذه المتغيرات المتسارعة في مختلف المجالات المعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية، جعلت الدول تهتم بتطوير نظمها التعليمية، واستحداث نظم تعليمية حديثة، تدعم النظام القائم في توفير مستوى تعليمي عالي الجودة، وتوفير خيارات متنوعة تتناسب مع ظروف واحتياجات الطلاب، واستيعاب جميع الطلاب الذين هم في سن التعليم تحقيقا. (العساسي، 2005، ص23).

إن فكرة التعليم المنزلي جاءت نتيجة معطيات واحتياجات لحل العديد من المشاكل والصعوبات التي تواجه المجتمع ، إضافة إلى كسر الحواجز والمعوقات المكانية والتعليمية والزمانية والمادية والبشرية والجغرافية ليصبح التعليم للجميع انطلاقا من الأسرة بوصفها مدرسة اجتماعية طبيعية، وصولا لمجتمع متعلم ومعلم، وذلك بتوظيف شبكات الإنترنت والإذاعة المرئية التعليمية (التلفزيون التربوي التعليمي) وأجهزة العرض المرئي والحقائب والزووم التعليمية وتقنية الأقمار

الصناعية لإنجاز هذا الطموح التربوي التعليمي الحضاري، وتحقيق الغايات والأهداف الإنسانية في مجال التعليم .

فالتعليم المنزلي يعني تلك العملية التي يتم فيها توجيه الأبناء داخل الأسرة من خلال تنظيم عناصر عملية تعلم منزلي تعمل على رفع قدرات الأبناء المعرفية والمهارية والسلوكية وهذه العملية قد تتم بالتعاون مع المدرسة. (قلموش،2014،ص21).

والتعليم المنزلي يعتبر رافدا تربويا جديدا للمدرسة وليس بديلا عنها باعتباره نمطا حضاريا متقدما في إطار نظام التعليم غير الرسمي ، حيث إن التعليم التقليدي الذي عرفه الإنسان منذ القدم لا يتعدى نُظُماً قوامها غرفة الصف ذات العدد المحدود من الطلاب والمعلم .

غير أن حركة التعليم المنزلي قد ظهرت بقوة في خمسينيات وستينيات القرن الماضي لعدة أسباب منها ما هو اجتماعي تمثّل في الحركات التربوية المتجددة التي دعت إلى ضرورة العودة إلى المنزل وإلغاء المدارس التي تعد مدخلا لترسيخ الطبقية وتكوين إنسان منغلق ومن أهم روادها إيفان ايلتش وهولت وريمر، أو أسباب ثقافية دينية سعت إلى دمج الدين بالتعليم من خلال الأسرة وتحت إشرافها، أو لأسباب تقدمية رأت أن التعليم الحالي لم يستطع الوفاء بمتطلباته كميا وكيفيا ومن ثم فالبديل أو المساند له الأسرة. (رفعت ، ٢٠١٤ ، ص29).

وللمؤسسات التعليمية دور بارز في تربية الفرد وتشكيل شخصيته، فيذكر القيسي في دراسته أن المؤسسة التربوية على اختلاف أنواعها ومظاهرها لم تعد مظهراً من مظاهر الرفاه الاجتماعي، بل هي ضرورة مهمة في التربية المعاصرة إذا استخدمت الاستخدام الصحيح الذي ينشر الثقافة والوعي في ربوع المجتمع، فالتربية لها الأثر في إعداد الفرد من خلال عمل تلك المؤسسات التربوية في المحيط الذي يعيش فيه، لأن تلك المؤسسات تؤثر في المجتمع تأثيراً جيداً في جميع مجالات الحياة (القيسي،2011م،ص477).

وأشار راي (2015) إلى أن حوالي (2.2) مليون طالب في الولايات المتحدة قد تلقوا تعليماً منزليا منفصلاً عن ذلك التعليم التقليدي داخل المدرسة، وأن أعداد الطلاب الذين يخضعون للتعليم المنزلي آخذةً في النمو عاما تلو الآخر، وأن التعليم المنزلي يتميز بالقدرة على متابعة الطالب بشكل مستمر.

كما أشار السمان (2022) إلى متطلبات تطبيق التعليم المنزلي ومنها المتطلبات الثقافية والمجتمعية، كنشر ثقافة التعليم المنزلي في المجتمع المصري عبر وسائل الإعلام، والمواقع الإلكترونية،

والتوسع في إنشاء قنوات تعليمية تهتم بالمحتوى التعليمي وتقدمه بتنوع ليستفيد منه تلاميذ التعليم المنزلي، مع عمل برامج تأهيلية وإرشادية للأسرة، وأشار زكريا (2019) إلى أن النتائج التي أجريت للأطفال عند البدء بالتجربة وعند الانتهاء منها لاحظت تطورا جيدا في مستوياتهم العلمية، من حيث إجادتهم القراءة والكتابة والإملاء والحساب.

وقد أشارت السميري (2018) إلى ضرورة تبني مثل هذا النوع من التعليم من قبل مؤسسات التعليم الرسمية، بعد أن أثبت فعاليته ونجاحه.

وهناك نماذج كثيرة لنظام التعليم المنزلي في المملكة العربية السعودية ومن تلك النماذج نظام الانتساب ويتلقى الطالب تعليمه عن بعد من خلال منصة مدرستي وتم اعتماد هذا النظام حتى يكون خيارًا تعليميا معتمدًا وفق ضوابط وشروط معيَّنة لدى وزارة التعليم؛ بحيث يُتيح للطالب المنتسب نظاما تعليميا يتم فيه نقل المعرفة إلى مكان إقامته أو أي مكان عبر وسائط وأساليب تقنيَّة مختلفة بطريقة متزامنة، أو غير متزامنة. (الزهراني،2023،ص62).

وتأسيساً على ما تقدم؛ فإن خيار التعليم المنزلي يُعَدُّ أحد أبرز الخيارات التربوية المعاصرة التي يمكنُ الاستفادة منها على الصعيد المحلي بحكم اعتماده على المبادئ التربوية المعتمدة في الأنظمة التعليمية المختلفة.

ويرى الباحثان أن التعليم المنزلي أحد أهم أنواع التعليم لأنه بدايةُ تعلُّم الطلاب ويؤثر بشكل كبير في طريقة تعلمهم، فمتى ما أتقن الطالب التعليم في المنزل فلن يواجه أي مشكلة في المدرسة، ومن ثم فإن التعرف على معوقات التعليم المنزلي في البيئة المدرسية يعد أمراً بالغ الأهمية، لأن طلاب وطالبات هذه المرحلة لا يزالون في طور اكتسابهم لقيم جديدة، وأن بالإمكان تطبيق التعليم المنزلي في أي وقت، وأنه يركز بشكل خاص على الطالب ومواهبه وقدراته وتنميتها وتطويرها منذ الصغر، لذا يرى الباحث ضرورة التعرف على معوقات هذا النوع من التعليم وسبل التغلب عليها لرفع جاهزية المدرسة الابتدائية بيئياً وتربوياً.

مشكلة البحث:

يواجه التعليم في شتى أنحاء العالم الآن كثيراً من المعوقات والتحديات التي تتطلب منه استخدام إستراتيجيات وطرق فعالة لمواجهة تلك المشكلات، ولضمان استمرارية التعليم في جميع الظروف.

وعلى الرغم من إمكانية الاستفادة من تطبيقات التعليم المنزلي في الفكر التربوي الإسلامي والتجارب العالمية المعاصرة، وذلك بالاستفادة منها في الواقع المعاصر مع التعديل والتطوير فيها بما يتناسب مع المجتمع الحالي وفق تطلعات المملكة العربية السعودية بمستويات التعليم وفق رؤية 2030، وفي ظل البحث عن أعلى درجات الجودة في التعليم، والسعي المستمر من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للوصول بالتعليم إلى أعلى مستوياته، فإننا نلاحظ غياب مفهوم التعليم المنزلي وعدم تطبيقه، وقصور في فهم آليته ومدى جدواه.

ومن خلال اطلاع الباحثين على الأدب التربوي الذي تناول مفهوم التعليم المنزلي، وفي ضوء الأهمية التربوية التي حظي بها التعليم عالمياً وإقليمياً، واستمراراً للتكامل بين المدرسة الابتدائية والمنزل، ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، تم صياغة مشكلة الدراسة الحالية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة على السؤال الرئيسي التالي والذي ينص على "ما معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ؟"، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1/ ما المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ؟

2/ ما المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ؟

3/ ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد العينة في المعوقات التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية وفقاً للمتغيرات (النوع - المؤهل - سنوات الخدمة - الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني)؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن المعوقات التعليمية والبشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد العينة في المعوقات التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية.

حدود البحث:

اشتملت حدود البحث على أربعة مجالات أساسية هي :

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في المجالات التالية: (التعليمية - البشرية).

2- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية بإدارة التعليم بمحافظة المخواة والمتمثلة في (مكتب التعليم بمحافظة المخواة ومكتب التعليم بقلوة ومكتب التعليم بغامد الزناد ومكتب التعليم بالحجرة).

3- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث لعام 1444هـ.

4- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية في مكتب التعليم بمحافظة المخواة ومكتب التعليم بقلوة ومكتب التعليم بغامد الزناد ومكتب التعليم بالحجرة.

إطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: إطار نظري:

مفهوم التعليم المنزلي:

هو تعليم كل طفل ما بين السابعة والسادسة عشرة تحت إشراف الوالدين ووفق تعليمات محددة داخل المنزل. (قلموش، 2014، ص65). كما يشير إلى قيام الوالدين أو الوصي بعملية تعليم الأطفال بين سن السابعة والسادسة عشرة، وهذا يكون بديلاً عن حضور الأطفال الإلزامي للمدرسة العامة مع إظهار الوالد أو الوصي القدرة على توفير تعليم متساوٍ للتعليم الذي يحدث في المدرسة العامة (العساسي، 1426هـ، ص66).

التعليم المنزلي هو الذي يتلقاه الطالب أو الطالبة في المنزل، وليس المدرسة، ويقوم بتعليمه والداه أو أحدهما أو شخص آخر مؤهل من الإخوة أو الأقارب أو الجيران أو المدرس الخصوصي، ويقتصر على التعليم العام أو الخاص، من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية، على أن تؤدى الاختبارات المطلوبة في المدرسة؛ التي تتولى بدورها تنظيم الاختبارات والإشراف عليها وإظهار النتائج النهائية وتقرر نجاح الطالب من عدمه. (السميري،2018).

وهناك تعريف قريب: (وهو أن التعليم المنزلي تعليم بديل للتعليم التقليدي، حيث يتحمل الأبوان مسؤولية تعليم أولادهما بدل تركهم للمؤسسات)، ويكون عمر الطالب يتراوح بين 5 سنين إلى 17 سنة، ويمكن أن يشترك جزئيًا في المدرسة، وتكون المصادر التي يتعلم منها متعددة؛ مثل الكتب والمتاحف والرحلات والمكتبات وغيرها؛ ومن أهم الشروط اللي يمكن الأخذ بها: أن يكون الأبوان أو أحدهما لديه تعليم لا يقل عن المستوى الجامعي، أو أحدهما لديه مؤهل تربوي في التعليم، ويجتاز الاختبار المخصص من الوزارة .

مميزات التعليم المنزلي:

فيما يلي بعض المزايا للتعليم المنزلي التي قد ترغِّب في التفكير فيها وأنت تفكر في أسلوب حياة تعليمي منزلي، وهي ليست سوى قائمة جزئية. (السميري،2018).

1- يبقى الأهل مع أطفالهم طوال اليوم.

2- يعرف الآباء أطفالهم ويفهمونهم وهم مؤثرون في حياتهم، حتى عند دخولهم سن المراهقة.

3- يمنع التعليم المنزلي الفصل المبكر بين الآباء والأطفال، وتجنب الضغط غير الملائم على الأطفال.

4- يسمح للأطفال بالنضوج بسرعاتهم الخاصة، دون متلازمة "طفل متعجل".

5- الآباء وغيرهم من البالغين هم القدوة الأساسية للأطفال في المنزل، وقديماً كان الوالدان والأعمام والأخوال والأجداد يشاركون في تربية الطفل وينقلون له ثقافاتهم وخبراتهم.

6- يوفر التعليم المنزلي لقاءً اجتماعياً إيجابياً ومناسباً مع الأقران والكبار.

7- يحافظ التعليم المنزلي على علاقات إيجابية مع الإخوة.

8- يشجع التعليم المنزلي على التواصل الجيد والتقارب العاطفي داخل الأسرة.

9- إنه أبعد من كونه مدرسة، بل هو أسلوب حياة متكامل وهذا لأن الأبوين يقضيان مع الأبناء أغلب الأوقات من خلال ممارسة الحياة الطبيعية واليومية واللعب والتنزه والتعلم فهذه فرصة كبيرة للتفاعل والتفاهم والاحتكاك بين الأسر والأبناء.

10- بيئة التعليم بالمنزل أكثر أمنًا وأمانًا، وأكثر كفاءة في استغلال وإدارة الوقت.

إلا أنه رغم هذه المميزات؛ فله عيوب مثل: أن الطفل يعيش مع واقعه الذاتي فقط، ويفتقد للمشاركة وممارسة الاعتماد المتبادل، وتغيب روح التطوع عنده، كما أن العائلة تتحمل الأعباء المادية للتعليم كلها من أدوات ووسائل تعليمية وشراء للمناهج، وهذا عبء كبير عليهم، وخصوصًا لو

كان هناك أكثر من طفل، وفي جميع الحالات، على الوالدين اختيار المناسب لأولادهم، بما يناسب قدراتهم ومهاراتهم، وبما يناسب قدراتهم على تلبية احتياجات أطفالهم ومدى قدرتهم على الالتزام بعملية التعليم المنزلي وتحمل أعبائها.

أهداف التعليم المنزلي :

التعليم المنزلي يعني تلك العملية التي يتم فيها توجيه الأبناء داخل الأسرة من خلال تنظيم عناصر عملية تعلم منزلي تعمل على رفع قدرات الأبناء المعرفية والمهارية والسلوكية وهذه العملية قد تتم بالتعاون مع المدرسة، وتدور أهداف التعليم المنزلي حول الحرية المطلقة للأسرة في اختيار ما يكسب أبناءهم مستوى تعليمياً مقبولاً، وأهم هذه الأهداف: (قلموش،2014، ص21-22):

1- **الاستعداد**: فعلى الأسرة أن تختار الوقت المناسب الذي يكون فيه الطفل مستعداً للتعلم بحيث لا يكون عبئاً يمكن أن يعود بنا إلى أبعاد سلبية في هذا المجال، والاستعداد له عدد من المتطلبات يجب على الأسرة العمل بها وهي:

- تحقيق متطلبات تنفيذ شروط التعليم في المنزل كما وردت بالقانون.
- الانضمام إلى إحدى المجموعات الأسرية المهتمة بالتعليم المنزلي.
- مرونة اختيار المناهج الملائمة للأبناء.
- حرية وضع خطة محددة لنجاح سير عملية التعليم المنزلي.
- تحديد الأهداف المطلوب بلوغها يوميا.
- وضع جدول زمني محدد خاص بالتعليم المنزلي.

2- **التفاعل والمشاركة**: فالطفل أو المتعلم مشارك في العملية بحيث يتم الابتعاد عن التلقين وإثارة دافعية الطفل إلى نمط جديد من التعلم يجعل التعليم المنزلي إيجابياً في نظره ومهماً في نفس الدرجة التي يرتب فيها أولوياته الأخرى.

3- **الابتعاد عن الأسلوب التسلطي وإدخال الطمأنينة إلى نفس المتعلم**: فالخوف من الأب أو الأم قد يقود الطفل إلى التعلم لكنه في المقابل يقود إلى أنواع مختلفة من التوتر والقلق وانعدام الثقة بالنفس الأمر الذي يفسد عملية التعلم ويلحق الأذى بأهدافها، لأن الطفل المتردد هو طفل غير واثق بما لديه ومن ثم فهو خاسر.

4- **مراعاة ما لدى المتعلم من معلومات وخلفية معرفية:** حيث لا بد من توظيف هذه المعلومات بشكل جيد، وحتى لا يكون هناك إهدار للوقت والجهد.

5- **يراعي الحالة النفسية والاجتماعية للطفل:** فالمتعلم لا يمكن أن يكون قادراً على تحقيق النجاح بغير اكتساب المعرفة وهو يقع تحت تأثير نفسي أو فسيولوجي معين.

6- **التعليم المنزلي تعليم متبادل:** قد يكون من فوائد عملية التعليم المنزلي أنها عملية متبادلة ومتفاعلة بين الأسرة والمنهج التعليمي من جهة وبين الأسرة والطفل أو التلميذ من جهة أخرى بحيث يتم من خلالها ترسيخ المعلومات المعرفية لأفراد الأسرة ومن ثم يحصل تعلم أسري ويتم من خلالها أيضاً تدرج معرفي لدى التلميذ بعد أن يتم التأكيد على تلك المعلومات وإثرائها من قبل الأسرة . (خايمي،2020).

وبناءً على ما سبق وانطلاقاً من محاولة اللحاق بركب الأمم المتقدمة، والاستفادة من بعض التجارب العالمية المعاصرة الناجحة في التعليم المنزلي، والرغبة نحو السعي والتطوير في العملية التعليمية، يتضح مدى أهمية هذا النوع من التعليم، حيث يعد خياراً تعليمياً جيداً، لذا تم التطرق إليه في هذه الدراسة. الا أن ثمة العديد من المعوقات التي تواجه القائمين عليه أهمها:

أولاً: المعوقات التعليمية:

أ- : مفهوم المعوقات التعليمية:

هي وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية، ويمكن النظر إليها على أنها المسببة للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي، أو على أنها الانحراف في الأداء عن معيار محدد سابقا. (الصانع،2011).

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها مجموعة من المعضلات والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية وتعيق بلوغها لحل مشكلاتها الخاصة بالإمكانيات المتوفرة لديها، مما يحول دون تحقيق فلسفة وأهداف التعليم المنزلي.

ب- أنواع المعوقات التعليمية:

1: معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي: تشكل المناهج الدراسية حجر الزاوية في أزمة التعليم، حيث إن أغلب المناهج الدراسية المطبقة حالياً هي مناهج تقليدية، وتكاد تنفصل عن الواقع الذي تقدم فيه، فهي لا تلبي طموح وحاجات المجتمع، كما أنها لا تلبي حاجات التلاميذ الذين لا يشعرون بأهمية هذه المناهج ولا بجدواها في حياتهم العملية، كما أنها لا تراعي الميول والاتجاهات والفروق

الفردية لدى التلاميذ، فقد وضعت على اعتبار أنها تقدم إلى شخص أو تلميذ واحد، وليس هذا فحسب بل إن واضعي هذه المناهج لا يقومون بأية دراسات استطلاعية حول الواقع المعيشي للتلاميذ الذين سوف يتعلمون من هذه المناهج، بل يقومون بوضع المقررات والمناهج الدراسية من خلال وجهة نظرهم الشخصية فقط أو ما يعتقدونه، وليس على أسس علمية وموضوعية، أو أهداف مدروسة تسعى تلك المناهج لتحقيقها.

فيرى الباحثان أن هناك صعوبة في موضوعات المنهج المدرسي المطبقة حالياً في المدرسة الابتدائية، فهناك كثرة في عدد صفحات الكتب التي قد لا يحتاجها الطالب ولا يتفاعل معها، وقد تكون بعض الموضوعات الدراسية غير واضحة للطلاب، وتفتقر للبساطة ولا تثير أفكار الطلاب، مما يزيد العبء على الطلاب ويشتت انتباههم عن تحقيق الأهداف التعليمية المراد تعلمها، بعكس المناهج الدراسية السابقة التي كانت تركز على إيصال المعلومات للطلاب وتشوقهم وتزيد من رغبتهم ودافعيتهم للتعلم، كذلك قصور وعجز المنهج المدرسي عن مواكبة التغيرات التي تطرأ، وقصر وقت الحصة الدراسية، لذا فإن هذه المناهج تحتاج إلى تشخيص وعلاج من خلال تحديد مجموعة الموضوعات التي يتم تدريسها في المنهج ومواكبة التطورات والأحداث الاجتماعية وتحقيق القدر الكبير من المرونة والفاعلية، لكي تساعد الطلاب على التعلم وتحسنه لديهم وتحقق أهداف وفلسفة التعليم المنزلي.

2: **معوقات تتعلق بطرق التدريس المتبعة:** يقصد بطرق التدريس، كل ما ينهجه المدرس داخل الفصل من عمليات وأنشطة، وما يستخدمه من وسائل ومواقف تعليمية مبنية على خطة مُحكمة تراعي مستوى المتعلمين وقدراتهم، وذلك من أجل إكسابهم المعارف والمهارات والمواقف التي تحقق الأهداف أو الكفايات المُراد تحقيقها في نهاية الدرس.

وقد لا يقتصر المدرس على استعمال طريقة تدريس واحدة، بل يمكنه دمج أكثر من طريقة إن رأى أنها ستساعد تلاميذه في تعلمهم، وهكذا يمكن استعمال طريقة سمعية أو بصرية أو الجمع بينهما (مثلا استعمال فيديو) أو استعمال طريقة سمعية وأخرى عملية (أعمال يدوية) بعد أن يكون قد استمع إلى محاضرة أو تسجيل صوتي أو مرئي.

كيف يختار المعلم طرق التدريس: يواجه المعلم عدة عوائق قد تحول دون استعماله لطريقة تدريسية معينة، فيكتفي بطريقة أخرى قد تكون أقل فعالية من غيرها. وتتحكم في هذا الاختيار عدة

عوامل منها: مستوى المتعلمين واستعداداتهم الذاتية ، والوسائل المتوفرة داخل المدرسة ، والبنية التحتية في المدرسة ، والاطلاع المستمر على المستجدات التقنية والتعليمية .

3- **بعض المعوقات الأخرى التي يمكن تلخيصها فيما يلي:**

* صعوبة موضوعات المنهج الدراسي.
* استخدام أساليب صارمة في التعامل مع الطلاب.
* صعوبة الاختبارات وعدم مناسبتها لمستويات الطلاب.

4- معوقات تتعلق بالوسائل التعليمية: قلة الوسائل التعليمية، وعدم معرفة المعلمين بطرق إنتاجها، قناعة المعلمين بعدم جدواها، عدم إلمام المعلمين باستخدامها الصحيح، عدم وضوح الوسائل التعليمية بالمدارس، عدم مطابقتها للمقررات.

وقد ترجع أسباب ضعف الاستخدام الأمثل للتقنية التعليمية في المدارس في المملكة إلى العوامل التالية :

1- سلبية المتعلم وعدم إحساسه بجدوى التقنية التعليمية .

2- عدم قدرة المعلم على التوظيف الصحيح للتقنية التعليمية .

3- الاهتمام بطرق التعلم التقليدية كالتلقين إيثارا للسلامة وفتح باب التساؤل لدى التلاميذ .

4- البعد عن الاحتياجات الحقيقية للمتعلمين وفهم مطالب مرحلة النمو التي يمرون بها .

5- جمود النمط الإداري الحالي في بعض المدارس عن استيعاب الطرق والأساليب التي تفرضها استخدامات التقنية التعليمية الحديثة .

6- ضعف الموارد المالية والمخصصات التي تتيح للنظام التعليمي استحداث وسائل وتقنيات كافية صالحة للاستخدام داخل العملية التعليمية .

ثانياً : المعوقات البشرية :

تعد المعوقات البشرية من أهم ما يواجه التعليم بشكل عام، لارتباطها المباشر بالمعلم والمتعلم، وفي هذا المبحث سيتم التطرق إلى هذه المعوقات التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي.

1- معوقات تتعلق بالمعلم: ومنها:

- استمرار المعلم على النمط التقليدي في التعليم، وقلة الرغبة والدافعية لديه لممارسة مثل هذا النوع من التعليم في المدرسة.

- قلة المتخصصين في مجال معين وإسناد تدريس بعض المواد لمعلمين غير متخصصين وهذا منتشر بشكل كبير في المرحلة الابتدائية.
- معاناة كثير من المعلمين من كثرة عدد حصصهم الأسبوعية وكثرة أعداد الطلاب في الغرفة الصفية الواحدة، وهذا يلقي على كواهل المعلمين أعباء وجهوداً إضافيّة.
- الخوف والقلق من كلّ ما هو جديد، والاستمرار على النمط السائد التقليدي، والنظرة إلى عدم فائدة بعض البرامج، والجهل بالطرق الجديدة في التدريس، وعدم التزام المعلم بحضور الدورات والبرامج المعدة؛ فلا شك أن المعلم الذي لا يحضر الدورات التدريبية ولا يطور من نفسه يبقى في محيطه وغير مطلع على كل ما هو جديد، والجهل بطرق التقييم الجديدة والالتزام بالطرق القديمة؛ فلا بد من الحد من أساليب التقويم القديمة واستبدالها بأساليب جديدة تدعم مثل هذا النوع من التعليم. (منصور، 2022).
- ما يعانيه المعلم في المرحلة الابتدائية من معوقات:
- إن رسالة التدريس ليست بالمهمة السهلة كما يظن البعض فهي رسالة الأنبياء وهم صفوة الله من خلقه، فهي تحتاج إلى أن يكون الذي يختارها على قدر من الذكاء والحلم وسرعة البديهة والقدرة على تحمل المشاق والمثابرة التي تتطلبها، وأن يكون اختياره لها عن رغبة وإيمان بأنها من أنبل وأشرف المهن إذا جاز لنا التعبير أن نسميها مهنة. وأن يكون عنده اعتقاد وإيمان بأنه مثاب عليها من الله - سبحانه وتعالى - وأن أي مكافأة يأخذها المدرس لا تعادل ما يقدمه من عطاء وما يكابده من متاعب إذا أخلص في عمله مهما بلغت تلك المكافأة، فمهمة التدريس تحتاج إلى الضمير الحي والإنسان الذي عنده روح التضحية والبذل والعطاء دون توقف أو فتور وإلا فقد يقل أداء المدرس عما يجب أن يكون لأسباب تتعلق بميوله وقدراته الفكرية. (عماره، 2011).

2: معوقات تتعلق بالطالب: ومنها:

- تكدس الطلاب في الفصول، مما ينعكس على المستوى التحصيلي للطلاب.
- عدم تمكن المعلمين من استخدام التقنيات التعليمية في الغرف الصفية.
- عدم تجاوب أولياء الأمور مع المدرسة، وعدم وعي بعض الأسر بأهمية دور المدرسة، وعدم دعم أولياء الأمور لنشاط المدرسة.

- عزوف بعض الطلاب عن المشاركة في الأنشطة، لقلة دعمهم مادياً ومعنوياً، وضعف تشجيعهم وتحفيزهم من قبل بعض المعلمين.
- عدم إقبال الطلاب على مثل هذا النوع من التعليم في المدرسة، والرغبة في تلقي التعليم المنزلي في البيت.
- قلة التشجيع ويكون هناك تأثير سلبي وإحباط للطالب، فلا بد من قبول النقد البناء والأخذ برأي ومشورة بعض الطلاب المتميزين.
- مقاومة بعض الطلاب للتغيير والتجديد. (الصانع، 2011).

ثانياً: دراسات سابقة:

يتناول هذا المحور عرض بعض الدراسات السابقة المتعلقة من حيث عنوان الدراسة وأهدافها والمنهج المستخدم ومجتمع وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة وأهم النتائج.

- **دراسة عبد القوي، إمام (2021)، بعنوان: "إستراتيجية مقترحة للتعليم المنزلي في مصر على ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية".**

هدفت هذه الدراسة إلى وضع إستراتيجية مقترحة للتعليم المنزلي في مصر، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف البيانات وتحليلها وتفسيرها، حيث تم تحديد ماهية التعليم المنزلي، ودواعي اللجوء له، ثم الوقوف على الخبرات الأمريكية والجنوب أفريقية والأسترالية في التعليم المنزلي، ورصد الوضع الراهن للتعليم قبل الجامعي بمصر وأهم مجهودات التعليم المنزلي التي تمت بمصر، وقد تمت كل الخطوات السابقة بالرجوع إلى الأدبيات والوثائق الرسمية ذات الصلة، وبالتحليل البيئي لتحديد نقاط القوة، والضعف SWOT ، وكذلك الفرص والتهديدات الموجودة بالبيئتين الداخلية والخارجية، حتى يمكن الوصول إلى الإستراتيجية بناء على تحديد جيد للواقع.

- **دراسة الصردي (2021)، بعنوان: "متطلبات تفعيل التعليم المنزلي في زمن الكورونا".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم التعليم المنزلي وأسباب اللجوء إليه ومميزاته ومعوقاته وصوره المختلفة، كما هدفت إلى التعرف عن مدى تأثير جائحة كورونا (Coved-19) على التعليم والإجراءات التي اتخذتها المنظومة التعليمية في مصر، ومعرفة متطلبات تفعيل التعليم المنزلي في زمن الكورونا Coved 19-، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأظهرت النتائج أهمية تفعيل التعليم المنزلي كبديل تعليمي رسمي له تشريعاته وقوانينه في ظل جائحة كورونا وأوصت الدراسة بالآتي: إمكانية التسجيل والقيد في المدرسة بدون قيود الحضور ورفع الغياب وأعمال السنة

والامتحانات الشهرية واعتماد النجاح والانتقال لمرحلة دراسية أعلى على الامتحان النصفي وآخر الفصل الدراسي، إنشاء وحدة تعليم منزلي في وزارة التربية والتعليم ولها فروع في كل مديرية وفي كل إدارة تعليمية على أن تتولى وحدة التعليم المنزلي في الإدارة مسئولية متابعة الأطفال المتعلمين منزلياً في منطقتها الجغرافية.

- **دراسة جمال الدين وآخرين (2015)، بعنوان: "الاتجاهات الحديثة في ممارسة التعليم المنزلي".**

هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة الاتجاهات الحديثة في ممارسة التعليم المنزلي واهتمامها به من الناحية النظرية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة، واستخدم المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن ظاهرة التعليم المنزلي في ماليزيا تتميز بطابع متوسط الحجم، وأن معظم الدراسات المرتبطة بالتعليم المنزلي قد تم عملها في الولايات المتحدة بسبب تنوع الهويات الثقافية، وأن التعليم المنزلي ينتشر بشكل متوسط على مستوى المجتمع الماليزي.

- **دراسة الزهراني (2023)، بعنوان: "التعليم المنزلي مبرراته وأهمية تطبيقه في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية".**

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مبرّرات وأهمية تطبيق التعليم المنزلي في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية، وتبيان أهم الممارسات التعليمية للتعليم المنزلي في المملكة العربية السعودية، وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يتضمن جمع البيانات من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة عبر أسلوب الاستبيان ومناقشتها للوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تُساعد على فهم التعليم المنزلي بطريقة معاصرة؛ لدعم اتخاذ القرار بشأنه، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة، ثم التأكد من صدقها وثباتها وتكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، وبلغ عدد المعلمين (362) معلما، وأظهرت النتائج، من وجهة نظر العينة، الآتي: أن مستوى المبررات لتقديم التعليم المنزلي في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية جاء بمتوسط (2.52) من (5) وأن مستوى أهمية تطبيق التعليم المنزلي في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية جاء بمتوسط حسابي (2.51)، وأن مستوى الجانب الإيجابي من الممارسات التربوية للتعليم المنزلي جاء بمتوسط (2.56) ، وأن مستوى الجانب السلبي من الممارسات التربوية للتعليم المنزلي مرتفع وجاء بمتوسط (2.48) ، وجميعها بتقدير لفظي (متوسطة) وبناء على النتائج أوصى الباحث بوضع خطة واضحة لمنظومة التعليم المنزلي تتضمن تحديد النظام وأهدافه، ووسائل

تنفيذه ومراحل تطبيقه والتطوير المستمر لمنظومة التعليم المنزلي، ومواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة والاستفادة من تجارب الدول الأخرى.

- **دراسة (Sarajlic Eldar ,2019)، بعنوان: "الدو افع الثقافية للوالدين نحو التعليم المنزلي".**

وهدفت إلى التعرف على الدوافع الثقافية للوالدين نحو التعليم المنزلي واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وتمثلت عينة البحث في (102) أسرة تنتهج التعليم المنزلي، وكانت أداة البحث هي الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن رغبة الوالدين في الحفاظ على هوية أطفالهم الثقافية والدينية كانت أهم دوافعهم الثقافية نحو التعليم المنزلي، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات الثقافية التي ينبغي توفيرها في المنزل والوالدين وفي المناهج ونظام البحث .

- **دراسة (Belánová Andrea , 2018)، بعنوان: "تبرير التعليم المنزلي في جمهورية التشيك".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الطريقة التي يتم بها تقديم التربية في المنزل في دولة التشيك، وكيف يشارك الأطفال في هذه الممارسة ويتأثرون بها. واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وكانت الطريقة الأساسية لجمع البيانات هي المقابلات شبه المنظمة، والمشاركة في اجتماعات غير رسمية، والمشاركة في المراقبة طويلة المدى للعملية التعليمية في أسر مختلفة في جمهورية التشيك. وتوصلت الدراسة إلى أن الآباء الذين يقومون بالتعليم المنزلي على استعداد لتقديم وتعزيز الممارسات التعليمية في المنزل، وأن اعلاقة بين المعلم والطفل قوية ويسودها الاحترام المتبادل.

- **دراسة (Rahma et al ,2018)، بعنوان: "مناقشة التطور الاجتماعي للأطفال المشاركين في التعليم المنزلي".**

هدفت الدراسة إلى مناقشة التطور الاجتماعي للأطفال المشاركين في التعليم المنزلي، وكانت عينة الدراسة مجموعة من الأطفال المتعلمين منزليا في المرحلة العمرية (٦-١٢)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت المقابلة مع أفراد العينة. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المنزلي يستخدم بعض الأساليب التي تساهم في تنمية التطور الاجتماعي للأطفال مثل التواصل واللعب والتعاطف، لكنه في الوقت ذاته لا يعطيهم فرصة التعرف على أشخاص مختلفين في المواقف المختلفة؛ ولذا اقترحت الدراسة بعض التنظيمات الاجتماعية التي يمكن أن تسد تلك الفجوة.

- **دراسة (Neuman & Guterman ,2018)، بعنوان: "التحصيل الأكاديمي في التعليم المنزلي ومقارنته بالتحصيل في التعليم المدرسي".**

استهدفت الدراسة نقد الطرق التي يتم بها تقييم التحصيل الأكاديمي في التعليم المنزلي ومقارنته بالتحصيل في التعليم المدرسي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى ضرورة أن يتم تقييم التحصيل الأكاديمي في التعليم المنزلي بطرق مختلفة عن تلك التي يقيم بها التعليم المدرسي وفقا للأهداف التي يتم تحديدها لكل منهما، ووفقا للطرق والمناهج المستخدمة أيضاً؛ وذلك حتى تكون المقارنة بين نتائجهما صحيحة علميا.

- **دراسة (McTurna, 2019)، بعنوان: "أثر بعض العوامل على استخدام التعليم المنزلي".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر بعض العوامل كالشخصية والتدين والاحتياجات البدنية والعقلية وغيرها على ما إذا كان أحد الوالدين سيستخدم تنسيقا تعاونيا للتعليم المنزلي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتألف المشاركون من عينة ملائمة لكل من تلاميذ التعليم المنزلي التعاوني وتلاميذ التعليم المنزلي التقليدي المقيمين في مقاطعة فيرفاكس بولاية فيرجينيا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاقا بين العينة على أن الشخصية والتدين وتعليم الأخلاق لها تأثير كبير على قرار الوالدين في تعليم أطفالهما منزليا.

- **دراسة (kyle,2019) ، بعنوان: "التعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأميركية ".**

هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة الباحثين وصانعي السياسة والمعلمين وأولياء الأمور لفهم التعليم المنزلي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتتضمن الدراسة عدة أقسام؛ ومنها: تحديات تواجه التعليم المنزلي وتتعلق بالممارسة الاجتماعية، وتبحث الدراسة عن أفضل طريقة لتصميم التعليم المنزلي، وكيف يفكر الأمريكيون في أسر التعليم المنزلي، والصورة الاجتماعية للأسرة، والجنس والطفولة وتفحص هذه الدراسة الطرق المرتبطة بالبحوث الاجتماعية في التعليم المنزلي بالتفكير في الأسرة والطفل في السياق الأمريكي .

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوعات مختلفة تسهم في ترسيخ البنية التحتية للتعليم المنزلي، وركزت على الحاسب الآلي والتعليم عبر الإنترنت والتحصيل الدراسي ودور الوالدين، فيمكن القول أن الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع متعددة ولكنها تختلف في أهدافها وأدواتها ، أما أوجه الاتفاق والاختلاف عن الدراسات السابقة فهي كالآتي:

من حيث المنهج المستخدم:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة وهي: دراسة السمان (2022)، ودراسة عبد القادر، وإمام (2021)، ودراسة الصردي (2021)، ودراسة جمال الدين وآخرين (2015)، ودراسة السميري (2018)، ودراسة الزهراني (2023)، ودراسة Rahma et al (2019)، ودراسة Neuman (2018)، ودراسة Neuman (2019)، من حيث استخدامهم للمنهج الوصفي.

من حيث الأدوات المستخدمة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة وهي: دراسة السمان (2022)، ودراسة عبد القادر، وإمام (2021)، ودراسة الصردي (2021)، ودراسة جمال الدين وآخرين (2015)، ودراسة السميري (2018)، ودراسة الزهراني (2023)، في استخدامها لأداة الدراسة وهي الاستبانة، واختلفت مع دراسة Rahma et al (2018)، في استخدامها لأداة الدراسة وهي المقابلات والمشاركة في الاجتماعات.

من حيث عينة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة وهي: دراسة السمان (2022)، ودراسة عبد القادر، وإمام (2021)، ودراسة الصردي (2021)، ودراسة السميري (2018)، ودراسة الزهراني (2023)، حيث طبقت على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، واختلفت مع دراسة جمال الدين وآخرين (2015)، حيث كانت على الطلاب، ودراسة McTurna (2019)، ودراسة kyle (2019)، حيث طبقتا على الأسر.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تصميم أداة الدراسة المناسبة.
- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.
- تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.
- الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة.

ما يتميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

الأهمية المتحصلة من تطبيق هذه الدراسة كونها تبرز دور المدرسة الابتدائية في العصر الحديث من خلال استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم وحل المشكلات التي تواجهها.

وما يميز هذا الدراسة عن الدراسات السابقة هو تناولها لمعوقات المدرسة الابتدائية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المملكة العربية السعودية والذي يقودنا في نهاية هذه الدراسة إلى التغلب على هذه المعوقات.

منهج البحث وإجراءاته

- **منهج البحث**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه المناسب لتحقيق الإجابة على تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه.

- **مجتمع البحث:**

تكوّن مجتمع البحث من جميع المعلمين والمشرفين بالمرحلة الابتدائية في محافظة المخواة البالغ عددهم (1871) معلماً ومعلمةً، والجدول (1) يبين ذلك :

جدول رقم (1):

يوضح توزيع مجتمع البحث حسب النوع والمكاتب التعليمية،

مكاتب التعليم	عدد المعلمين	عدد المعلمات
مكتب التعليم بالمخواة	283	412
مكتب التعليم بقلوة	209	323
مكتب التعليم بغامد الزناد	100	130
مكتب التعليم بالحجرة	96	105
المشرفون بالإدارة	140	73

- **عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث والتي بلغت العينة (250) معلما ومعلمة ، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	180	%72
	أنثى	70	%28
الإجمالي		250	%100

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

يتضح من الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس، حيث أن نسبة المعملين من العينة بلغت (72%) بواقع (180) معلماً، بينما جاءت نسبة المعلمات (28%) بواقع (70) معلمةً. والجدول (3) يبين ذلك.

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	215	%86
	ماجستير	30	%12
	دكتوراه	5	%2
الإجمالي		250	%100

يتضح من الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، حيث إن هناك (215) مفردة مؤهلهم العلمي بكالوريوس بنسبة (86%) من عينة البحث، وهناك (30) مفردة مؤهلهم العلمي ماجستير بنسبة (12%) من عينة البحث، وهناك (5) مفردات فقط مؤهلهم العلمي دكتوراه (2%) من عينة البحث. والجدول (4) يبين ذلك .

جدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	10	%4
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	30	%12
	10سنوات فأكثر	210	%84
الإجمالي		250	%100

يتضح من الجدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة، حيث إن هناك (210) مفردة خبرتهم من 10 سنوات فأكثر بنسبة (84%) أي غالبية عينة البحث، وهناك (30) مفردة خبرتهم من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات بنسبة (12%) من عينة البحث، وهناك (10) مفردات فقط خبرتهم أقل من 5 سنوات بنسبة (4%) من عينة البحث. والجدول (5) يبين ذلك.

جدول رقم (5)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني

متغيرات عينة البحث		التكرار	النسبة المئوية
الدورات التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني	أقل من 5 دورات	60	%24
	5دورات فأكثر	190	%76
الإجمالي		250	%100

يتضح من الجدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني، حيث إن هناك (190) مفردة لديهم من 5 دورات فأكثر في مجال التنمية المهنية بنسبة (76%) أي غالبية عينة البحث، وهناك (60) مفردة لديهم أقل من 5 دورات في مجال التنمية المهنية بنسبة (24%) من عينة البحث.

- **أداة البحث:**

قام الباحثان ببناء أداة البحث التي تحقق أهدافها وهي الاستبانة، واشتملت على الفقرات المتعلقة بمعوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين والتي بلغت (20) فقرة.

- **صدق الأداة:** تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أصول التربية في الجامعات السعودية وخارجها، وتم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم في تعديل أو تحسين صياغة بعض الفقرات ، والجدول (6) يبين توزيعها على محوريها المعوقات التعليمية ، والبشرية.

جدول رقم (6):

يوضح توزيع الفقرات على محاور الأداة (المعوقات التعليمية والبشرية).

م	المحاور	أرقام الفقرات
1	المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	10
2	المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	10
	العدد الكلي	20

وهذا يشير الى ان الأداة تتمتع بصدق مناسب، وصالحة لقياس ما أعدت لقياسه، وعليه سيتم استكمال إجراءات البحث..

- **ثبات الأداة:**

تم التأكد من ثبات الأداة بطريقتي التجزئة النصفية، والفاء كرونباخ، ولكل محور، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول رقم (7)

معاملات ثبات محاور الأداة بطريقتي التجزئة النصفية ، والفاء كرونباخ

الرقم	المجال	التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
1	المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	*0.87	*0.88
2	المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	*0.94	*0.94

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ انحصر بين (0.88– 0.94)، وبطريقة التجزئة النصفية انحصر بين (0.87 – 0.94)، مما يعني ان معامل ثبات الأداة مرتفع،

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، على وفق تساؤلات البحث، ومناقشة النتائج وفق الدراسات السابقة والإطار النظري وخصائص المجتمع، ثم الإشارة الى التوصيات .

نتائج وتفسير السؤال الأول: وينص على: **ما المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟**

وللإجابة على هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لاستجابات أفراد العينة، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	افتقار المدرسة إلى الوسائل التعليمية المناسبة لنظام التعليم المنزلي.	4.45	0.58	2	كبيرة جداً

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
2	ضعف مفهوم فلسفة التعليم المنزلي لدى المعلمين يؤدي إلى نقص وجوده في المدرسة.	3.71	1.36	9	كبيرة
3	قلة إعطاء المعلمين الصلاحية لتخصيص برامج دراسية في التعليم المنزلي تناسب الطلاب.	4.13	0.81	6	كبيرة
4	قلة الورش المقدمة لأولياء الأمور لمساعدتهم في متابعة التعليم المنزلي لطلابهم.	4.55	0.58	1	كبيرة جداً
5	قلة الدورات التدريبية التي تقدمها المدرسة لأولياء الأمور عن محتوى المناهج في التعليم المنزلي.	4.36	0.88	4	كبيرة جداً
6	ندرة خطط التوعية والتثقيف من المدرسة لأولياء الأمور بدورهم في التعليم المنزلي.	4.32	0.81	5	كبيرة جداً
7	ندرة وجود لوائح تنظم دور المدرسة في التعليم المنزلي.	4.41	0.83	3	كبيرة جداً
8	تتسم أنشطة التعليم المنزلي داخل المدرسة بالمرونة من حيث الوقت والمكان.	4.03	1.06	8	كبيرة
9	قلة التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين لنقل الخبرات التعليمية في مجال التعليم المنزلي.	4.05	1.05	7	كبيرة
10	توفر المعلم الخصوصي في المنزل يؤدي إلى عزوف بعض الطلاب عن الذهاب للمدرسة لتلقي التعليم.	2.85	1.51	10	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.09	0.64		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن المتوسط الكلي للفقرات بلغ (4.09)، وبانحراف معياري (0.64)، ودرجة ممارسة كبيرة ، وأن الفقرات (1 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7) جاءت بدرجة كبيرة جداً، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.32 – 4.55)، والفقرات (2 ، 8 ، 9) جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.71 – 4.05)، والفقرة (10) جاءت بدرجة متوسطة وبلغ متوسطها (2.85).

وقد جاءت الفقرة (4) في المرتبة الأولى، ونصت على: "قلة الورش المقدمة لأولياء الأمور لمساعدتهم في متابعة التعليم المنزلي لطلابهم"، بمتوسط حسابي (4.55)، وانحراف معياري (0.58)، ودرجة إعاقة كبيرة جداً، وهذا يعزى إلى مدى أهمية عمل ورش ودورات تدريبية تقدم لأولياء الأمور لمساعدتهم في متابعة التعليم المنزلي لطلابهم.

وجاءت الفقرة (1) في المرتبة الثانية، والتي نصها: "افتقار المدرسة إلى الوسائل التعليمية المناسبة لنظام التعليم المنزلي"، بمتوسط حسابي (4.45)، وانحراف معياري (0.58)، ودرجة إعاقة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بالوسائل التعليمية المناسبة لنظام التعليم المنزلي ولما لها من أهمية في قوة تواصل المتعلمين بينهم وبين المدرسة والمنزل وخاصة في الظروف التي تحول دون وجود المتعلم في المدرسة.

نتائج وتفسير السؤال الثاني:

وينص على: **ما المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ؟**

وللإجابة على هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لاستجابات أفراد العينة ، والجدول (9) يوضح ذلك .

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإعاقة
11	تدني مستوى بعض الطلاب يحول دون الاستفادة من التعليم المنزلي .	3.82	1.03	6	كبيرة
12	قلة تهيئة الطلاب على أساليب التدريس المنزلي وتحفيزهم من قبل المعلمين.	3.96	0.92	4	كبيرة
13	رغبة الطلاب في شغل أوقاتهم باللعب مع زملائهم داخل المدرسة.	4.23	0.79	3	كبيرة جداً
14	ضعف الاستقرار النفسي للطلاب لتلقي التعليم المنزلي في المدرسة.	3.80	0.99	8	كبيرة
15	قلة تواصل المعلمين داخل المدرسة لنقل الخبرات في مجال التعليم المنزلي.	3.68	1.14	9	كبيرة
16	خبرة بعض المعلمين في أساليب التعليم المنزلي ضعيفة.	3.81	0.99	7	كبيرة
17	انخفاض مستوى بعض المعلمين في استخدام تقنيات التعليم الحديثة التي يتطلبها التعليم المنزلي.	3.60	1.11	10	كبيرة
18	كثرة الأعباء والمهام الموكلة إلى المعلمين تؤثر على دورهم في التعليم المنزلي.	4.55	0.58	1	كبيرة جداً

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإعاقة
19	أساليب القياس والتقويم المستخدمة من قبل المعلمين غير ملائمة لنظام التعليم المنزلي.	3.86	1.06	5	كبيرة
20	قلة الدورات التأهيلية للمعلمين في مجال التعليم المنزلي.	4.32	0.76	2	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	3.96	0.72		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (9) إلى أن المتوسط الكلي للفقرات بلغ (3.96)، وبانحراف معياري (0.72)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن الفقرات (13 ، 18 ، 21 ،20) جاءت بدرجة كبيرة جداً، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.23 – 4.32)، والفقرات (11، 12، 14، 15، 16، 17) جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.68 – 3.96).

وقد جاءت الفقرة (18) في المرتبة الأولى، ونصت على: "كثرة الأعباء والمهام الموكلة إلى المعلمين تؤثر على دورهم في التعليم المنزلي"، بمتوسط حسابي (4.55)، وبانحراف معياري (0.58)، ودرجة إعاقة كبيرة جداً، وهذا يعزى إلى أن كثرة الأعباء والمهام الموكلة إلى المعلمين تؤثر على دورهم في التعليم المنزلي حيث إن كثرة الأعباء والمهام الموكلة إلى المعلمين من المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف التعليم المنزلي.

وجاءت الفقرة (21) في المرتبة الثانية، والتي نصها: "قلة الدورات التأهيلية للمعلمين في مجال التعليم المنزلي"، بمتوسط حسابي (4.32)، وبانحراف معياري (0.76)، ودرجة إعاقة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام بعض المعلمين بالدورات التدريبية التأهيلية في مجال التعليم، وكذلك اقتراح حلول مبتكرة لمعوقات التعليم المنزلي .

نتائج وتفسير السؤال الثالث:

وينص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عناصر أفراد العينة في المعوقات التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وفقا للمتغيرات (النوع - المؤهل - سنوات الخدمة - الدورات التدريبية)؟**

أولاً الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير النوع:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية تعزى لمتغيرات النوع فقد تم استخدام اختبار(ت) t.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10):

اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع

المحاور	ذكر (180)		أنثى (70)		اختبار ت	
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	4.21	0.59	3.78	0.65	*4.96	0.01
المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	4.07	0.76	3.67	0.52	*4.09	0.01
الدرجة الكلية	4.20	0.60	3.70	0.45	*2.05	0.01

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات المدرسة الابتدائية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي تعزى لمتغيرات النوع وذلك لمجالات (المعوقات التعليمية، والمعوقات البشرية) وكذلك للدرجة الكلية ولصالح فئة الذكور وذلك ربما يرجع إلى أن فئة الذكور لديهم معوقات أكثر تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي.

وأيضاً تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات المدرسة الابتدائية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي تعزى لمتغيرات النوع وذلك لمجالات (المعوقات المادية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية) وذلك ربما يرجع إلى أن الفئتين الذكور والإناث لديهما نفس المعوقات. .**ثانياً: الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات المدرسة الابتدائية لتحقيق فلسفة التعليم المنزلي تعزى لمتغيرات النوع تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام اختبار (ت) t.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11):

اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	بكالوريوس (170)		دراسات عليا (80)		اختبار ت	
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	4.02	0.70	4.24	0.45	*2.57	0.01
المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	3.87	0.68	4.14	0.78	*2.78	0.01
الدرجة الكلية	4.01	0.70	4.22	0.52	1.55	0.13

تشير النتائج في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات المدرسة الابتدائية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لمجالات (المعوقات التعليمية، المعوقات البشرية) ولصالح فئة الدراسات العليا وربما يرجع ذلك إلى أن فئة الذكور لهم معوقات أكثر تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي .

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فئة الدراسات العليا متحمسون للعمل الأكاديمي، ولديهم طموحات وظيفية وعلمية لتحسين مركزهم الوظيفي والحصول على مكافآت.

ثالثاً: الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغير سنوات الخدمة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات المدرسة التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي تعزى لمتغيرات النوع تبعًا لمتغير سنوات الخدمة، فقد تم استخدام اختبار (ت) t.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12):

اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخدمة

المحاور	من 5 إلى أقل من 10 سنوات (22)		10 سنوات فأكثر (228)		اختبار ت	
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	4.35	0.66	4.06	0.63	*1.99	0.01
المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	4.35	0.66	3.92	0.72	*2.36	0.01
الدرجة الكلية	4.35	0.66	4.05	0.63	0.37	0.71

تشير النتائج في الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات المدرسة الابتدائية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك لمجالات (المعوقات التعليمية، والمعوقات البشرية،) ولصالح فئة من 5 إلى أقل من 10.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات -وهم يمثلون المعلمين الجدد والأقل خبرة- هم متحمسون للعمل الأكاديمي، وأنهم أكثر تقبلًا للأفكار التجديدية في أساليب تحقيق فلسفة التعليم المنزلي.

رابعاً: الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغير الدورات التدريبية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمعوقات المدرسة الابتدائية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي تعزى لمتغير الدورات التدريبية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف
المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	أقل من 3 دورات	45	4.02	0.78
	من 3- 5 دورات	34	4.29	0.53
	أكثر من 5 دورات	171	4.06	0.61
المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	من 3- 5 دورات	34	4.11	0.62
	أكثر من 5 دورات	171	4.30	0.56
	أقل من 3 دورات	45	3.98	0.77
	من 3- 5 دورات	34	4.01	0.70
	أكثر من 5 دورات	171	3.95	0.71
الدرجة الكلية	من 3- 5 دورات	34	3.81	0.91
	أكثر من 5 دورات	171	4.69	0.39
	أقل من 3 دورات	45	4.11	0.80
	من 3- 5 دورات	34	4.06	0.66
	أكثر من 5 دورات	171	4.25	0.46

يلاحظ من الجدول (13) جود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات أداة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية، ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل ، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (14) يبين ذلك .

جدول (14):

تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	بين المجموعات	1.75	2	0.87	2.15	0.12
	داخل المجموعات	100.40	247	0.40		
	الكلي	102.16	249			
	داخل المجموعات	99.69	247	0.40		
	الكلي	100.92	249			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجةت الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية	بين المجموعات	0.13	2	0.06	0.13	0.87
	داخل المجموعات	131.02	247	0.53		
	الكلي	131.16	249			
	داخل المجموعات	84.35	247	0.34		
	الكلي	109.66	249			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.50	2	0.75	2.29	0.11
	داخل المجموعات	80.08	247	0.32		
	الكلي	81.58	249			

تشير النتائج في الجدول (14) إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل لمعوقات المدرسة التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي تعزى لمتغير الدورات التدريبية لمجالات (المعوقات التعليمية، والمعوقات البشرية الت تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية) وكذلك الدرجة الكلية.

أهم النتائج والتوصيات

1- أن المعوقات التعليمية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (4.09)، وبانحراف معياري (0.64).

2- أن المعوقات البشرية التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية جاءت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط حسابي (3.96)، وبانحراف معياري (0.72).

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية تعزى لمتغيرات النوع وذلك لمجالات (المعوقات التعليمية، والمعوقات البشرية) وكذلك للدرجة الكلية ولصالح فئة الذكور.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لمجالات (المعوقات التعليمية، والمعوقات البشرية) ولصالح فئة الدراسات العليا.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك لمجالات (المعوقات التعليمية، والمعوقات البشرية، التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية) ولصالح فئة من 5 إلى أقل من 10 .

6- عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للمعوقات التي تحول دون تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية لمجالات (المعوقات التعليمية، والمعوقات البشرية) وكذلك الدرجة الكلية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- أن تقوم وزارة التعليم بمعالجة المعوقات التعليمية والمادية والبشرية في المدرسة الابتدائية لتحقيق فلسفة التعليم المنزلي.

2- أن يعمل المعلم على إشراك الطلاب باختيار الإستراتيجيات التي تناسبهم وتشبع حاجاتهم.

4- أن يهتم مخططو المناهج بالربط بين المعوقات التعليمية والبشرية في المدرسة الابتدائية لتحقيق فلسفة التعليم المنزلي وكيفية إيجاد حلول لهذه المعوقات.

5- جعل عملية التقويم مستمرة عند إعداد البرامج والخطط الدراسية.

6- تنظيم لقاءات وندوات علمية تعالج المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين، والعمل على إيجاد حلول لها.

المقترحات

إجراء المزيد من الدراسات المكملة للدراسة الحالية حول:

- معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الموجهين التربويين وأولياء الأمور.
- معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي في المدرسة المتوسطة من وجهة نظر الموجهين التربويين وأولياء الأمور.
- معوقات تحقيق فلسفة التعليم المنزلي التي تواجه الطلاب والطالبات في المدرسة الابتدائية من وجهة نظرهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

السميري، مها بنت محمد بن بكري (2018). *التعليم المنزلي في الفكر التربوي الإسلامي وآلية مقترحة لتطبيقه في ضوء التجارب العالمية، [رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الصردي، نيرمين حسن (2021). متطلبات تفعيل التعليم المنزلي في زمن الكورونا، *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، دمياط، (79)*، 1-35.

عبد القوي، حنان عبد العزيز؛ إمام، منى محمد أبو الفتوح (2021). إستراتيجية مقترحة للتعليم المنزلي في مصر على ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 90*(90)، 957 -1058.

العساسي، عبد الناصر زكي (2005). *المدارس المنزلية في الولايات المتحدة الأمريكية وموقف الأقلية المسلمة منها "دراسة وصفية تحليلية"*، *دار الناشر للجامعات*، القاهرة.

منصور، حسنية عبد الخالق (2022). المعتقدات التربوية ودورها في تحقيق كفاءة معلمي التعليم الابتدائي، *المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط، 4*(1)، 291-325.

الصانع، عمر جاسم عبد الله. (2011). دراسة حول بعض معوقات العملية التعليمية في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، *العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية ، 19* (2)، 139-171.

القيسي، عبدالهادي فريح (2011). *دور المؤسسات التربوية في تنمية المجتمع، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش، التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل*، جرش، الأردن.

الزهراني، علي عبد الله أحمد (2023). التعليم المنزلي مبرراته وأهمية تطبيقه في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7*(21)، 61-78.

قرني، أسامة محمود ؛أحمد، عزام عبد النبي (2011). منظومة مقترحة للمدارس المنزلية في مصر، دراسة استشرافية، *مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف، 8* (61). ص1-90.

زكريا، ظلام (2019). تطبيق التعليم المنزلي على الأطفال السوريين خارج المدارس: دراسة ميدانية في مدينة غازي عنتاب التركية، قلمون ، *المجلة السورية للعلوم الإنسانية، مركز حرمون للدراسات المعاصرة والجامعية السورية للعلوم الاجتماعية، 2019*، (10). 95-119.

قلموش، محمود سلامة (2014). كتاب التعليم المنزلي ومشكلات التعليم، المكتبة العصرية للنشر، القاهرة، ط1.

عماره، سامي فتحي عبد الغني (2011). تصور مقترح لأدوار معلم المدرسة الابتدائية في ضوء تحديات مجتمع المعلوماتية، *مجلة كلية التربية ، جامعة دمنهور، 3*(2). ص 60-124.

شواهين، خير سليمان (2021). التعليم المدرسي في البيت، ط1، دار ركائز للنشر والتوزيع، الأردن.

Arabic References :

Al-Samīrī, Mahā bint Muḥammad ibn Bakrī (2018). al-Taʿlīm al-manzilī fī al-Fikr al-tarbawī al-Islāmī wa-ālīyat muqtaraḥah ltṭbyqh fī ḍaw' al-tajārib al-ʿĀlamīyah, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah.

Alṣrdy, nyrmyn Ḥasan (2021). Mutaṭallabāt Tafʿīl al-Taʿlīm al-manzilī fī zaman alkwrwnā, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Dimyāṭ, Dimyāṭ,* (79), 1-35.

ʿAbd al-Qawī, Ḥanān ʿAbd al-ʿAzīz ; Imām, Muná Muḥammad Abū al-Futūḥ (2021). istirātījīyah muqtaraḥah lil-taʿlīm al-manzilī fī Miṣr ʿalá ḍaw' khibrāt baʿḍ al-Duwal al-ajnabīyah, *al-Majallah al-Tarbawīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Sūhāj, 90* (90), 957-1058.

Alʿsāsy, ʿAbd al-Nāṣir Zakī (2005*). al-Madāris al-manzilīyah fī al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-Amrīkīyah wa-mawqif al-aqallīyah al-Muslimah minhā "dirāsah waṣfīyah taḥlīlīyah", Dār al-Nāshir lil-Jāmiʿāt*, al-Qāhirah.

Manṣūr, Ḥasanīyah ʿAbd al-Khāliq (2022). al-Muʿtaqadāt al-Tarbawīyah wa-dawruhā fī taḥqīq kafā'at Muʿallimī al-Taʿlīm al-ibtidā'ī, *al-Majallah al-Tarbawīyah li-taʿlīm al-kibār, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Asyūṭ, 4* (1), 291-325.

ʿal-Ṣāniʿ, ʿUmar Jāsim ʿAbd Allāh. (2011). dirāsah ḥawla baʿḍ Muʿawwiqāt al-ʿamalīyah al-taʿlīmīyah fī Madāris al-marḥalah al-ibtidā'īyah fī Dawlat al-Kuwayt min wijhat naẓar al-Muʿallimīn, *al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, Jāmiʿat al-Qāhirah, Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā lil-Tarbiyah, 19* (2), 139-171.

al-Qaysī, ʿbdālhādy Furayḥ (2011). *Dawr al-muʿassasāt al-Tarbawīyah fī Tanmiyat al-mujtamaʿ, Waraqah muqaddimah ilá al-Muʿtamar al-ʿIlmī al-rābiʿ li-Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah bi-Jāmiʿat Jarash, al-Tarbiyah wa-al-mujtamaʿ : al-ḥāḍir wa-al-mustaqbal*, Jarash, al-Urdun.

al-Zahrānī, ʿAlī ʿAbd Allāh Aḥmad (2023). al-Taʿlīm al-manzilī mubarrirātuh wa-ahammīyat taṭbīqih fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍaw' al-mabādiʾ al-Tarbawīyah al-Islāmīyah, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 7* (21), 61-78.

Quranī, Usāmah Maḥmūd ; Aḥmad, ʿAzzām ʿAbd al-Nabī (2011). manẓūmat muqtaraḥah lil-madāris al-manzilīyah fī Miṣr, dirāsah istishrāfīyah, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Banī Suwayf, 8* (61). 1-90.

Zakarīyā, Ẓalām (2019). taṭbīq al-Taʿlīm al-manzilī ʿalá al-aṭfāl al-Sūrīyīn khārij al-Madāris : dirāsah maydānīyah fī Madīnat Ghāzī ʿntāb al-Turkīyah, Qalamūn, *al-Majallah al-Sūrīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah, Markaz Ḥirmūn lil-Dirāsāt al-muʿāṣirah wāljāmʿyh al-Sūrīyah lil-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah, 2019*, (10). 95-119.

Qlmwsh, Maḥmūd Salāmah (2014). *Kitāb al-Taʿlīm al-manzilī wa-mushkilāt al-Taʿlīm,* al-Maktabah al-ʿAṣrīyah lil-Nashr, al-Qāhirah, Ṭ1.

ʿImārah, Sāmī Fatḥī ʿAbd al-Ghanī (2011). Taṣawwur muqtaraḥ li-Adwār Muʿallim al-Madrasah al-ibtidāʾīyah fī ḍawʾ taḥaddiyāt mujtamaʿ al-maʿlūmātīyah, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Damanhūr, 3* (2). 60-124.

Shwāhyn, Khayr Sulaymān (2021). *al-Taʿlīm al-Mudarrisī fī al-Bayt*, Ṭ1, Dār rakāʾiz lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, al-Urdun.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Sarajlic, E. (2019). Homeschooling and authenticity. Theory and Research in Education, 17(3), Pp280–296. https://doi.org/10.1177/1477878519885360

Rahma R. Arina et al. (2018). The social Emotional Development Of homeschooling Children, journal of Notformal Education 4(2). Pp 151-160

Neuman A., Guterman O. (2016). Academic achievements and homeschooling-It all depends on the goals, Studies in Educational Evaluation, 51, 1-6,

McTurna R. Eugene. (2019).Reasons Why Home-Schooling Families Choose Strict Home-Based Education or Cooperative Groups, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg, VA.

Kyle Green Walt (2019)Home Schooling in the United States

www.researchgate.net/putlication/331386435,february

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 11/ 2023م
تاريخ القبـول: 28/ 12/ 2023م

دراسة مقارنة لتطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا

سامية عمر الديك*
Samya.aldeek@moe.edu.ps

الملخص

تهدف الدراسة إلى **تطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا**. وقد تم اعتماد المنهج المقارن كمسار منهجي شامل يتضمن مداخل متعددة للمعالجة التربوية المقارنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وضوح رؤية وفلسفة التعليم الفلسطينية، واعتماد مصادر تمويل التعليم على الجهات المانحة، وتدني الميزانية المخصصة للتعليم من إجمالي الدخل القومي الفلسطيني، وتردي أوضاع المعلمين وأجورهم، وكثافة الطلبة في الصفوف الدراسية مما يقلل من فرص تقديم الدعم الفردي لهم ومن اكتشاف مواهبهم ورعايتهم، وضعف شراكة المجتمع في صنع القرارات وتصميم المناهج، وضعف جودة برامج التدريب وتعدد الجهات المسؤولة عنها، وعدم الإفادة من نتائج تقارير المتابعة والتقييم ، وغياب دور السلطات المحلية والبلديات في تمويل التعليم وإدارة شؤونه على مستوى المحافظات، وفي ضوء ذلك طورت الباحثة عددا من السياسات التربوية بالإفادة من الخبرة الفنلندية، وتوصي الدراسة بتبني تلك السياسات والعمل بها كإطار مرجعي موحد.

الكلمات المفتاحية: السياسات التعليمية، التعليم العام، فنلندا، فلسطين.

* باحث دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية - كلية العلوم التربوية ف-جامعة القدس- فلسطين.

للاقتباس: الديك ، سامية عمر. (2024). دراسة مقارنة لتطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، *6*(1)، 389-415.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1842

OPEN ACCESS
Received: 15-11-2023
Accepted: 28-12-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Developing educational policies for public education system in Palestine in light of Finland's experience: A Comparative Study

Samya Omer Aldeek *
Samya.aldeek@moe.edu.ps

Abstract

The study aims to explore and develop educational policies for the public education system in Palestine based on Finland's experience. The comparative approach was adopted for the purpose of comparative educational analysis. The study main results showed a lack of a clear vision and philosophy in Palestinian education, reliance on external funding sources for education, low Palestinian gross domestic production allocation for education budget, deteriorating conditions and salaries of teachers, high student-to-teacher ratios, which limit individual support and the discovery and nurturing of their talents. It was revealed that there was evident weak community partnership in decision-making and curriculum design, poor quality of training programs. The study concluded there was a pluralistic official authority, failure to utilize monitoring and evaluation reports, and the absence of the role of local authorities and municipalities in funding and managing education at the provincial level. Accordingly, developed several educational policies were suggested for development based on the Finnish experience, highlighting their adoption and implementation as a unified framework.

Keywords: Educational policies, public education, Finland, Palestine

.

* Ph.D. Scholar in Educational Leadership & Administration, College of Educational Science, Al-Quds University

Cite this article as:: To cite this article: Aldeek, Samya, Omer. (2024). Developing educational policies for public education system in Palestine in light of Finland's experience: A Comparative Study. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies,, 6* (1). 389-415.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v6i1.1842

المقدمة

يعد التعليم أهم استثمارات المجتمعات البشرية، وعاملاً أساسيا في التقدم العلمي والحضاري، وهو حق من حقوق الإنسان وفق المواثيق والمعاهدات الدولية فهو يعنى برأس المال المعرفي والفكري باعتبارهما المورد الإستراتيجي لنهضة المجتمعات وأساس بقائها وتميزها في ظل التطورات المتلاحقة والتغيرات المتسارعة والتحديات الجمة لعالم رقمي التحول، وتكنولوجي الاتجاه، وفي ظل الألفية الثالثة، والاقتصاد المعرفي، والثورة الصناعية الرابعة زادت المطالب للتوسع في أنظمة التعليم، وتوفير الفرص المتكافئة لكل فرد في المجتمع كحق من حقوق المواطنة، وتحقيق المشاركة المجتمعية الشاملة لتعزيز النظم التربوية وقيامها بأدوارها التنموية وتحقيق تعليم ذي جودة يتناسب ومتغيرات القرن الحادي والعشرين.

إن فلسطين قد بذلت جهودا حثيثة في مجال تجويد نظمها التربوية منذ تسلم السلطة الوطنية لمهامها عام 1994م عبر صياغتها وصنعها للعديد من السياسات التربوية في إطار تخطيطها الإستراتيجي، لتشكل إطاراً مرجعياً وإيديولوجياً يسعى من خلاله النظام التعليمي لتحقيق أهداف ومطالب التنمية المستدامة، فالمدارس تتبع مباشرة لوزارة التربية والتعليم إذ يتم تمرير السياسات التي تراها مناسبة من خلالها وفق الصلاحيات الممنوحة لها من قانون التربية والتعليم لعام 2017(وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

وتسعى فلسطين جاهدة للحاق بركب النظم التعليمية المتقدمة، من خلال رفد جهودها لتطوير المناهج، وإصلاح نشاطات تقويم تعلم الطلبة، حيث أظهرت نتائج دراسة أبو دقة(2019) غياب الفلسفة التعليمية في المناهج المدرسية الفلسطينية وانعكاس ذلك على التطور والإبداع والتلقين في التعليم، مما أضعفَ القدرة على تبنى إستراتيجية يكون الهدف منها إعداد المواطن القادر على التفكير بصورة فردية مستقلة. وأقرت فلسطين المشاركة في الاختبارات والدراسات الدولية باعتبارها مؤشرات ذات قيمة عن جودة مدخلات ومخرجات النظام التربوي، وتقييم أثر التدخلات التي تتبناها وزارة التربية والتعليم بالشراكة مع المؤسسات الوطنية والإقليمية والدولية. فهنالك إجماع بتدني مستوى التعليم في فلسطين في ضوء نتائج دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study(TIMSS) في دورات الدراسة للأعوام2003، 2007، 2011 (عفونة،2014).

ولتحسين نوعية التعليم والارتقاء بواقعه وتطويره وفق معايير الاختبارات الدولية حرصت الوزارة على المشاركة في اختبار (PISA) Program for International Student Assessment Palestine لعام 2022 لأول مرة منذ تطبيق هذا الاختبار عام 2000م من قبل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) وبعينة مكونة من 274 مدرسة و8057 طالباً وبنسبة مشاركة بلغت 95.8% لتقييم معارف ومهارات وكفايات الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15- 16 سنة في مجالات القرائية باللغة الأم والرياضيات والعلوم والتفكير الإبداعي، وشاركت في دراسةTIMSS لعام2023 بعد انقطاع دام حوالي 10 أعوام مع أكثر من 60 دولة ونظام تربوي عالمي، وفي دراسة تقييم مهارات القرائية والحساب Literacy and Numeracy Assessment (LaNA) لتقييم واقع التعليم الأساسي ومقارنة أداء طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا بالمعايير العالمية لوضع آلية لتصويب المسار، وإعادة النظر في السياسات التعليمية الفلسطينية، حيث أظهرت العديد من الدراسات كدارسة أبو حشيش(2010) أن مستوى تماثل التعليم الأساسي في فلسطين للمعايير التي اقترحتها الدراسة جاء بدرجة متوسطة.

وللاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة في مجال التعليم، سعى الكثير من الباحثين لدراستها ومقارنة نظم التعليم فيها، فأجرى بكر(2018) دراسة لنظام التعليم العام الفلندي و خلص إلى عدد من المقترحات لإصلاح التعليم الإلزامي في مصر في ضوء خبرة فنلندا في مجال إدارة التعليم، وإعداد المعلم وتدريبه، وفي المناهج والتمويل، في حين ذكرت عائشة(2020) أسباب تفوق طلبة التعليم الأساسي في فنلندا في الاختبارات الدولية.

بينما أشار مرسي (2020) إلى أن فنلندا تعتبر التعليم المورد الإستراتيجي لها، وبيّن أن على النظم التعليمية أن تجعل من الخبرة الفنلندية في مجال التعليم أنموذجاً لما تتمتاز به من توافق وتكامل بين القيم الثقافية والاجتماعية، وأن لديها مرونة في نظامها مما ساهم في تحقيق متطلبات سوق العمل ، واكتساب طلبتها للمهارات اللازمة لمواصلة مراحل التعليم التالية. إذ يوجد المسار التقني والمهني كخيار متاح أمام طلاب المرحلة الثانوية إلى جانب المسارات الأكاديمية؛ فضلا عن المرونة في الانتقال بين المسارات المختلفة، ودراسة الطالب في المسار الأكاديمي لجميع المواد الدراسية العلمية والأدبية؛ وفقا لميوله (بورسلي،2018).

بينما أشار الشاعري (2021) إلى ضرورة تطوير حوافز المعلمين في ضوء خبرتي فنلندا وسنغافورة وآراء بعض الخبراء وأكد على تنوع مبررات حوافز المعلمين، ما بين مبررات محلية

ومبررات دولية، وأن من أهم المعايير التي ينبغي توافرها عند تصميم وتطبيق حوافز المعلمين هو مراعاة معايير الأداء الموضوعية، ومنح الحوافز لمن يستحقها من المعلمين، وأن تتكامل الحوافز مع حاجات المعلمين، وأن تكون دورية، مع ضرورة تقليل البيروقراطية في أنظمة الخدمة المدنية.

بينما أكد يوسف (2021) على ضرورة الاستفادة من خبرة فنلندا في مجال السياسة التعليمية بتحقيق السياسة التعليمية لطموح السياسة المجتمعية، ومشاركة المختصين في صنعها، واستثمار كافة الموارد البشرية والمالية اللازمة لتحسينها، والاهتمام ببناء المدارس في مقابل الزيادة المطردة في أعداد الطلبة.

أما على مستوى فلسطين فقد بينت الشوبكي (2021) أن خطط التعليم لا تنفذ؛ لارتباطها بالسياسة، ولعدم وضوح دور المؤسسة التعليمية، وأن حالة الانقسام في فلسطين حالت دون إقرار القانون ومن ثم يوجد نظام بلا قانون، وتدني حصة التعليم من موازنات الحكومة، والحاجة إلى إعادة تشكيل الهيكلية لتداخل مهام الإدارات العامة، وتراجع أوضاع المعلمين الوظيفي ، وعدم مواكبتهم للمستجدات التكنولوجية، وتعدد الجهات الممولة للتعليم وعدم ارتباطها بأولوية التعليم فهي مشاريع تنتهي بانتهاء التمويل، وأن هنالك تنوعا في خصوصية المواقع الفلسطينية تبعاً للأوضاع الاقتصادية ومركزية معظم القرارات، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على واقع التعليم العام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه التعليم في فلسطين تحديات كثيرة منها: تخبط السياسات في رأس الهرم التربوي وغياب الفلسفة التربوية المستمرة المتطورة ذات الخاصية المؤسسية، لاقتران العديد من السياسات بشخص وزير التربية والتعليم، مما حال دون استقرارها النسبي، ووجود فجوة بين مساعي الإصلاح التربوي في المنظومة التربوية، وبين الميدان التربوي الذي يثقل كاهله العديد من التحديات والأعباء والمعوقات، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال عملها في قطاع التعليم وشغلها لعدد من المناصب ، وغياب البدائل والسياسات التربوية المرتبطة بالطوارئ والأزمات، وظهر ذلك جلياً خلال جائحة كورونا، وكذا الظروف السياسية التي نجم عنها إغلاقات مستمرة للمدارس وانقطاع عن التعليم.

وأشارت عفونة (2014) إلى غياب الرؤية الفلسطينية للتعليم التي تعكس خصوصية المجتمع الفلسطيني، ويشارك فيها جميع شرائح المجتمع، وأن الخطط الإستراتيجية العديدة الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم والهادفة إلى إحداث تغيير نوعي في التربية تحتاج إلى وقت طويل لقياس أثر

تطبيقها على العملية التربوية، وتقليدية المناهج وإعدادها بمعزل عن رؤية التعليم، واعتبار الكتاب المدرسي المصدر الوحيد لتعلم الطالب وتدريس المعلم، وضعف جدوى برامج وتأهيل المعلمين، وتردي الوضع السياسي، كما أشارت السعود(2024) إلى تأثير التدخلات الإسرائيلية على التعليم الفلسطيني بشكل أعاق المنظومة التعليمية نتيجة الإغلاقات والاعتقالات، وتعطيله للمؤسسات التعليمية، وأَسْرَلَة المناهج(أي: جعلها إسرائيلية) وتحريفها وسحب الرخص والاعتمادات من المدارس الخاصة، وتضيف الباحثة إلى ذلك إضراب المعلمين المتكرر بسبب اقتطاع رواتبهم في ظل ضعف قدرة الحكومة الفلسطينية على تمويل التعليم لتدني مستوى الموازنات المرصودة لتطوير التعليم في ظل السيطرة الاقتصادية للاحتلال الإسرائيلي على الموارد الاقتصادية والقطاعات الإنتاجية، والمعابر والموانئ، وكل ذلك انعكس على التعليم وبما أن السياسات تحدد مستوى جودة التعليم، فقد جاءت هذه الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع نظام التعليم العام في المدارس الفلسطينية في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية؟
- ما السياسات التعليمية التي تحدد الإطار العام لنظام التعليم العام الفلسطيني ومدارس التعليم العام بفنلندا؟
- ما السياسات التربوية المناسبة لتطوير نظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير سياسات تعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة فنلندا، وبصورة أكثرا تحديداً فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على واقع نظام التعليم العام في المدارس الفلسطينية في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية، والسياسات التعليمية التي تحدد الإطار العام للنظام التعليمي الفلسطيني ومدارس التعليم العام في فنلندا، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما، ووضع مقترحات يمكنها أن تسهم في تحسين صياغة سياسات تعليمية فلسطينية في ضوء خبرة فنلندا.

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية النظرية المفاهيمية للدراسة فيما يأتي:

- الكشف عن واقع تظام التعليم العام في فلسطين منذ عهد السلطة الوطنية، والمعوقات التي تواجهه.
- زيادة الوعي بالسياسات التعليمية الفلسطينية وأثرها على نظام التعليم العام في المدارس الفلسطينية .
- معرفة ملامح السياسات التعليمية في فنلندا، والتي جعلتها من الدول الخمس عالمياً وفق تصنيف (TIMSS) وتصنيف (PIZA).
- تتميز هذه الدراسة بتناولها السياسات التعليمية المناسبة لتطوير نظام التعليم العام في فلسطين استنادا لخبرة فنلندا وهي الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة.

وتتجلى الأهمية العملية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يأتي:

من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

- المسؤولين وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لرسم السياسات وصياغة التشريعات لتطوير نظام التعليم العام الفلسطيني وإصلاح سائر مراحله في ضوء خبرة فنلندا وبما يتناسب وخصوصية المجتمع الفلسطيني.
- الباحثين؛ لاجراء المزيد من الدراسات حول واقع نظام التعليم العام ومرحلة رياض الأطفال والتعليم الأساسي والثانوي، وتجارب الدول المتقدمة وسبل الاستفادة منها.

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج التحليلي المقارن كمسار منهجي شامل يتضمن مداخل متعددة للمعالجة التربوية المقارنة ويسير المنهج متبعاً خطوات جورج برداي (Bereday,1964) وهي:

الوصف Description: وذلك بوصف واقع التعليم والسياسات التعليمية للتعليم العام في فلسطين وفنلندا.

التفسير Interpretation: وذلك بالاستعانة بالقوى والعوامل المؤثرة في دولتي المقارنة.

المناظرة Juxtaposition: بمعنى وضع أسس المقارنة بين الدولتين في ضوء الأفكار الرئيسية ومحاولة إيجاد أوجه الشبه والاختلاف.

المقارنة Comparison: وذلك للتعرف على أهم خصائص السياسات للتعليم العام في فلسطين وفنلندا وتحديد كيفية الإفادة منها في فلسطين.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدّراسة في جانبها الموضوعي على السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في المدارس الفلسطينية وتطويرها في ضوء خبرة فنلندا، وخلال الفصل الأول من العام 2023 – 2024م.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

السياسات التعليمية Educational policies: هي جميع التشريعات والإجراءات والقرارات التي تصدرها الدولة لتوجيه النظام التعليمي فيها، وبما يخدم مصالحها الوطنية، ويلبي حاجة التنمية فيها، وينسجم مع ظروفها الاجتماعية وإمكانياتها الاقتصادية (السعود،2024، ص. 31).

وتعرّفها الباحثة إجرائيّاً بأنها القرارات والقوانين والأنظمة واللوائح التي تتضمن مبادئ أو أفكارا أو اتجاهات، تمثل الأطر العامة التي تصدرها الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم؛ لتنظيم التعليم وتحديد إطاره العام وأهدافه وتوجيه نظامه التربوي والعملية التربوية، والناتجة عن تفكير منظم وتحليل للواقع لتحقيق طموحات أفرادها وتنمية مجتمعاتها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة.

نظام التعليم العامGeneral Educational system: يتكون من المراحل الآتية في فلسطين: رياض الأطفال لمدة لا تزيد عن سنتين قبل مرحلة التعليم المدرسي، التعليم الأساسي ومدته تسع سنوات، والتعليم الثانوي ومدته ثلاث سنوات (ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية ،2017،ص.4).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وفيما يلي عرض لنتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها وفق ما جاء في الأدب النظري وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على : ما و اقع التعليم العام في فلسطين في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية؟

منذ تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية مهامها عام 1994م أنيط بها مهام وصلاحيات التعليم، وعملت جاهدة لإصلاح المنظومة التربوية ضمن خطط إستراتيجية في إطار واضح سقفه

الإستراتيجي أهداف التنمية المستدامة 2030 لتوفير التعليم الجيد، إيماناً بأن التعليم مسؤولية الجميع، وأساساً للمنافسة إقليمياً وعالمياً ، لذا فإن قدرة النظام التربوي تتجلى في قدرته على مواكبة التغيرات والتصدي للتحولات المستمرة، وبناء الإنسان وتأهيله بشكل شامل، وبما أن الظروف السياسية في فلسطين متغيرة، الاحتلال الإسرائيلي مستمر، واستحقاق إقامة الدولة الفلسطينية ، فهذا يتطلب استحداث نظام تربوي مرن يستجيب بشكل مستمر للتغيرات الدائمة ويؤهل الأفراد لغدٍ أفضل.

هيكل نظام التعليم الفلسطيني:

تتعدد القطاعات الفرعية المنطوية تحت قطاع التعليم والتي تشكل هيكل نظام التعليم الفلسطيني وهي: التعليم ما قبل المدرسي (رياض الأطفال)، التعليم المدرسي (الأساسي والثانوي)،التعليم العالي، التعليم غير النظامي، التعليم المستمر، وتنفذ الوزارة برامج التعليم قبل المدرسي/ رياض الأطفال، التعليم المدرسي (الأساسي، الثانوي) والتعليم المهني ، التعليم غير النظامي، وفيما يلي وصف موجز لقطاع التعليم وفق ما أوردته وزارة التربية والتعليم(2021):

التعليم ما قبل المدرسي(رياض الأطفال): يمتد من عمر ثلاث سنوات وسبعة شهور إلى سن القبول في المدرسة لتنمية شخصية الطالب، وتهيئته للالتحاق بالمرحلة الأساسية، وتشرف وزارة التربية والتعليم بشكل غير مباشر على هذا النوع من التعليم بمنحها التراخيص اللازمة لرياض الأطفال وفق مواصفات محددة، وتم إدماج رياض الأطفال ضمن التعليم النظامي، وتبني منهج موحد لرياض الأطفال، وتعتبر هذه المرحلة غير إلزامية لحين إقرار قانون التربية والتعليم الجديد الذي يعتبر صفًّا واحداً قبل التعليم الأساسي إلزامياً ومدة الدراسة في مرحلة رياض الأطفال تتكون من سنتين اثنتين(البستان والتمهيدي).

التعليم المدرسي(التعليم الأساسي والثانوي): مرحلة التعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول حتى نهاية الصف التاسع، وتقسم إلى مرحلتين: المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف (1-4) مرحلة التأسيس، والمرحلة الأساسية العليا(5-9) مرحلة التمكين. أما مرحلة التعليم الثانوي(الامتلاك): تشمل هذه المرحلة الصفوف (10-12)بمساراتها المختلفة الأكاديمية، والمهنية التقنية.

التعليم غير النظامي: تشمل أنشطة تعلم تُنظَّم عادة خارج إطار التعليم النظامي.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما السياسات التعليمية التي تحدد الإطار العام لنظام التعليم العام الفلسطيني ومدارس التعليم العام بفنلندا؟

وفيما يلي عرض لملامح السياسات التعليمية في كلا الدولتين:

أولاً: ملامح السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين

تعد السياسات التعليمية الرؤية المجتمعية التي يسعى من خلالها النظام التعليمي لتحقيق قوة وجودة مخرجاته، فالمتعلم هو العنصر الأول في بناء الحضارة، والتعليم قضية أمن قومي والسياسات حركة التربية المستقبلية للمجتمع، وأشار السعود(2024) إلى استخدام مفهومي السياسات التربوية والسياسات التعليمية بشكل تبادلي بصفتهما يحملان المعنى ذاته.

القوى والعوامل المؤثرة والمسؤولة عن السياسات التعليمية في نظام التعليم الفلسطيني

تتولى وزارة التربية والتعليم بصفتها الرسمية قيادة الجهود الوطنية للتخطيط الإستراتيجي لقطاع التعليم في دولة فلسطين، وبرئاسة معالي وزير التربية والتعليم، ويشاركه في عملية التخطيط المؤسسات الرسمية والحكومية ذات العلاقة، ومؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الأهلية والمؤسسات الدولية، ويوجد في فلسطين وزارتان للإشراف على التعليم: الأولى وزارة التربية والتعليم المسؤولة عن ملف التعليم المدرسي KG-12، والأخرى وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، وقد شهدتا حالات دمج وفصل متعددة (السعود، 2024).

ويشكل الاحتلال الإسرائيلي، والانقسام السياسي بين الضفة وغزة، وضعف تحصيل الطلبة في الاختبارات الدولية، وارتفاع ظاهرة العنف في المدارس، والتعليم المتمركز حول المعلم والمنهاج، والالتحاق غير المتوازن في مسارات التعليم الثانوي، وضعف الالتحاق بالتعليم المهني، وعدم المقدرة على توفير أبنية مدرسية ملائمة، وتحديات الحوكمة والإدارة، عواملَ مؤثرة بالسياسات التعليمية في نظام التعليم العام الفلسطيني(وزارة التربية والتعليم،2021).

فلسفة وأهداف التعليم العام في فلسطين

تتمثل فلسفة التعليم العام في فلسطين في تنشئة جيل يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

أهداف التعليم العام في فلسطين

تتمثل أهداف التعليم العام في فلسطين وفق ما أوردته وزارة التربية والتعليم العالي (2017) فيما يلي:

- ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام جميعها.
- تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب.

- تعزيز المساءلة والقيادية المبنية على النتائج والحوكمة والإدارة.

المبادئ والأولويات التي تقوم عليها السياسات التربوية الفلسطينية:

تركز السياسات التربوية في فلسطين على المبادئ والأولويات الوطنية وهي: التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان وحق تمكيني، ومن أجل إعمال هذا الحق يجب الانتفاع بالتعليم والتعلم الجيدين على نحو متكافئ ومنصف وشامل للجميع، يحقق المساواة بين الجنسين، وذلك على أساس مجاني وإلزامي، وأن التعليم منفعة عامة ومسعى مجتمعي (وزارة التربية والتعليم العالي،2017).

وقد قامت الوزارة بخطوات جادة ومسؤولة لرسم السياسات التربوية والخطط الرامية لتحقيق إلزامية التعليم، وأعدت الخطط ومنها: الإستراتيجية القطاعية للتعليم 2017-2022م ، والخطة الإستراتيجية القطاعية 2021 -2023، وإقرار قانون التربية والتعليم العام الفلسطيني لعام2017م (ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطيني،2017).

مصادرالإنفاق على التعليم العام في فلسطين

تقوم الحكومة الفلسطينية بالإنفاق على التعليم ضمن موازنتها المحدودة وبالاعتماد بشكل رئيس على الجهات المانحة، فقد بلغت التكلفة الكلية للإنفاق على التعليم لعام2022 (399040396) ألف شيقل، وفي السنوات الأخيرة بدأ تراجع الدعم المالي الخارجي المقدم للتعليم الفلسطيني فقلصت بعض الدول في سلة التمويل المشترك من دعمها، وكذا انسحاب دولة بلجيكا من المساهمة في هذه السلة، ودول أخرى قطعت دعمها بشكل كامل مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وتقليص الدعم الموجه لوكالة الغوث وخاصة التعليم فيها، مما شكل عبئا كبيرا على الإنفاق على التعليم الفلسطيني وفق ما ورد في تقرير البنك الدولي (2022)، وخطة وزارة التربية والتعليم العالي(2017).

الموارد المادية والتجهيزات في مدارس فلسطين

قامت وزارة التربية والتعليم بزيادة عدد الغرف الصفية وغير الصفية لبرنامج التعليم الأساسي والتي تنسجم والمعايير الفيزيقية التربوية في المدارس من (84%) في العام2015 إلى (85.9%) عام 2022 بمعدل 882 غرفة سنويا، بينما بلغت النسبة لغرف برنامج التعليم الثانوي(85.4%) عام 2022 أي بمعدل 150 غرفة سنوياً في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة ، وتم تزويد جميع المدارس الحكومية بخدمة الإنترنت المجانية باتفاقية مع شركة الاتصالات، وتعزيز المحتوى الرقمي من خلال بورتل تعليمي يستفيد منه الجميع في المدرسة، وتزويد المدارس بأجهزة حاسوب كافية وأجهزة لوحية،

وقامت بزيادة نسب المدارس القائمة التي يتوفر بها غرف تخصصية ووسائل تعليمية إلى (80.6%) عام 2022. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

مدارس التعليم العام في فلسطين

تشرف وزارة التربية والتعليم على غالبية المدارس(73.4% من المدارس)، منها في الضفة الغربية (79,3%)، و(55.5%) في قطاع غزة ، وتفيد نتائج المسح بأن في فلسطين 3142 مدرسة لعام 2023/2022م منها 2369 مدرسة في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، منها 784ذكور، 755 إناث، 830 مختلطة، وتوزع وفق جهات الإشراف إلى 1878 مدرسة حكومية، 96 مدرسة تابعة لوكالة الغوث، و395 مدرسة خاصة، بينما بلغ عدد المدارس773 مدرسة في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) منها 326 ذكور، 248 إناث، 199 مختلطة، وتوزع وفق جهات الإشراف إلى 492 مدرسة حكومية، 278 مدرسة تابعة لوكالة الغوث، و(66) مدرسة خاصة(السعود،2024).

وأظهرت دراسة قام بها صندوق الأمم المتحدة للسكان مع مكتب رئيس الوزراء عام 2016 الحاجة إلى توفير حوالي (100) مدرسة سنويا لاستيعاب الزيادة في أعداد الطلبة لغاية عام 2030 وهذا غير ممكن ضمن موازنات وزارة التربية والتعليم السنوية الحالية (وزارة التربية والتعليم العالي،2017).

معلمو التعليم العام في فلسطين

تعيّن وزارة التربية والتعليم حاملي الشهادات الجامعية المؤهلين تربوياً لشغل الوظائف التعليمية، ويكون لهم اتصال مباشر مع الطلبة والمنهاج، ويمكن تعيين حملة الدبلوم وفق حاجة الوزارة، ووفق تعليمات تصدر عن الوزير، ويعيَّن المعلم الجديد في السنة الأولى تحت التجربة سنة تهيئة أولى وفي حال كان تقديره أقل من جيد تنهى خدماته، وفي حال كان تقديره جيدا فأعلى ينتقل إلى سنة تهيئة ثانية، وينتقل إلى رتبة معلم إذا حصل على تقدير جيد في نهاية السنة الثانية، وإذا لم يحصل على تقدير جيد يعطى سنة إضافية وفي حال حصل على تقدير أقل من جيد في السنة الثالثة يحق للوزير إنهاء خدماته وفقا لما نصت عليه المادة 26" فترة التجربة" من قانون التربية والتعليم الفلسطيني، ويحصل على رخصة مزاولة المهنة، ويصنف المعلمون إلى رتب وفق نظام مزاولة المهنة" ، ويتولى المعلمون مهمة التربية والتعليم والتدريس والتقييم وفقاً للأهداف التي تحددها البرامج الرسمية للوزارة، والمساهمة في تطوير البرامج والتأهيل المستمر، وإنتاج الوسائل لتفعيلها في الأنشطة المدرسية(ديوان الرئاسة الفلسطينية،2017).

وأشارت نتائج المسح إلى أن معدل عدد الطلبة لكل معلم في المدارس يتفاوت حسب جهة الإشراف فبلغت 17.4 طالبا لكل معلم في المدارس الحكومية و28.2 طالبا لكل معلم في مدارس وكالة الغوث الدولية، و13.0 طالبا لكل معلم في المدارس الخاصة، وتتفاوت تلك القيم بين الضفة الغربية وقطاع غزة، ففي الضفة يبلغ معدل عدد الطلبة لكل معلم 15.5 بينما يرتفع في قطاع غزة ليبلغ 24.5، وحول معدل الطلبة في الشعبة فهو في المرحلة الأساسية 31.3 أما في المرحلة الثانوية فقد بلغ 28.6 طالبا لكل شعبة(وزارة التربية والتعليم،2022).

إن التعلم ما زال متمركزا حول الكتاب المدرسي، وتتسم طرائق التدريس والتقويم بالتحفيظ والتلقين الموجه نحو الامتحانات ،وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة عفونة (2014)، ويمنع استخدام الواجبات المنزلية لصفوف المرحلة الأساسية الدنيا(وزارة التربية والتعليم،2021).

طلاب التعليم العام في فلسطين

يلتحق الطلبة بالتعليم الإلزامي من الصف الأول (إذ أتم خمس سنوات وسبعة أشهر من عمره) حتى نهاية الصف العاشر ويكون مجانياً في كافة المؤسسات التعليمية الحكومية، ويحدد سن القبول للطلبة ذوي الإعاقة بموجب تعليمات يصدرها الوزير وبما ينسجم مع المعايير والمواثيق الدولية ذات العلاقة، بعد التنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وتقوم الوزارة بتسريع التعليم للطلبة المبدعين والمتميزين وتحديد البرامج اللازمة لرعايتهم وتعليمهم، وتضم المدارس الفلسطينية حوالي 1.4 مليون طالب وطالبة، منهم 760688 طالباً وطالبة في الضفة، منهم 373519 طالباً و387169 طالبة، بينما بلغ عددهم في غزة 597722 طالباً وطالبة منهم 299048 طالباً و298674 طالبة. وبلغ المجموع العام لطلبة المرحلة الأساسية 1.092572 طالباً في حين بلغ عدد طلبة المرحلة الثانوية 265838 طالباً وطالبة في الضفة الغربية وقطاع غزة. ويقوم على تدريسهم 73377 معلماً ومعلمة منهم 48991 معلما ومعلمة في الضفة الغربية و24386 في قطاع غزة.

أما نسبة الرسوب فبلغت في الضفة الغربية 86.% لكافة المراحل الأساسية والثانوية، و71.% في قطاع غزة، وكانت نسب تسرب الذكور أعلى منها للإناث في كافة المراحل وكانت أعلى نسبة التسرب في المرحلة الثانوية في الضفة الغربية حيث بلغت 3.13 % للذكور، 1.77% للإناث وتتفاوت من صف إلى صف لتصل إلى ذروتها في صفوف الحادي عشر الأدبي إلى 7.1 %(وزارة التربية والتعليم،2022).

ويقيَّم أداء الطلبة ومستوى تحصيلهم ونوعية تعلمهم وفقاً للتوجهات الحديثة في التقويم التربوي، وفي ضوء أهداف العملية التعليمية التي تركز على إنتاج المعرفة، والتعلم العميق، على أن

يشمل كافة المستويات التعليمية، وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير (ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية،2017).

جهات الإشراف على التعليم

التعليم قبل المدرسي: يشرف على هذا القطاع بشكل أساسي القطاع الخاص أو الأهلي أو الجمعيات، أما وزارة التربية والتعليم فهي تشرف على الصفوف التمهيدية التي تتبع المدارس الحكومية أو مراكز مستقلة لرياض الأطفال الحكومية.

التعليم المدرسي: يشرف على هذا القطاع كل من:

- وزارة التربية والتعليم وتشرف على غالبية المدارس، ويستثنى من هذا الواقع تلك الموجودة في القدس التي لا تزال تحت الاحتلال الإسرائيلي ويشرف على مدارسها(الأوقاف والمدارس الخاصة التابعة للكنائس أو الجمعيات الخيرية أو حتى الأفراد بشكل خاص، ومدارس المعارف والبلدية التي تدار بشكل مباشر من دائرة المعارف الإسرائيلية، ومدارس شبه المعارف المرخصة من المعارف الإسرائيلية لفتح صفوف في مبانٍ سكنية، ومدارس الوكالة).

- وكالة الغوث الدولية التي توفر خدمة التعليم في المدارس المخصصة للاجئين الفلسطينيين بنسبة (12.2%) من المدارس، وتشكل (4.2%) من المدارس في المحافظات الشمالية و(37.2%) من المدارس في المحافظات الجنوبية وتعمل وكالة الغوث في لبنان والأردن وسوريا.

- القطاع الخاص: جمعيات خيرية ومجموعات دينية، وشركات خاصة تقوم بالإشراف، وبتمويل خدمات التعليم وتبلغ نسبة ما يشرف عليها القطاع الخاص (14.3%) من المدارس في المحافظات الشمالية والجنوبية (وزارة التربية والتعليم، 2021).

الإدارة المدرسية

يتم اختيار مدير المدرسة ونائبه والمشرف التربوي ممن يمتلكون الخبرات التربوية والمؤهلات المحددة وفق تعليمات تصدر عن الوزير وفق ما نصت عليه المادة 25 من قانون التربية والتعليم لعام 2017.

تنظيم التعليم العام في فلسطين

تمنح الصلاحيات لرئيس اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية بناءً على تنسيب مجلس الوزراء باعتباره الجهة المخولة كقيادة سياسية عليا لصياغة وإصدار السياسات بالاستناد لأحكام القانون الأساسي المعدل لسنة 2003م وتعديلاته ولاسيما أحكام المادة (43)، وبعد الاطلاع

على قانون المعارف رقم 1 لسنة 1933م وتعديلاته المعمول به في المحافظات الجنونية وقانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964م وتعديلاته المعمول بها في المحافظات الشمالية وقانون الخدمة المدنية رقم 4 لسنة 1998م وفيه يحدد بنود إلزامية التعليم ومدة العام الدراسي.

وتصدر تعليمات من الوزير حول تفاصيل اليوم الدراسي في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة والأجنبية وعدد ساعات التدريس الأسبوعية لكل مادة تدريسية ولا يشارك فيها جميع أطراف التعليم ، ويبلغ معدل الدوام المدرسي 180 يوما في السنة، وتستمر الدراسة خمسة أيام في الأسبوع كما يوجد مجلس استشاري مكون من18 عضوا من مختلف الفعاليات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والمؤسسات الحكومية ذات العلاقة، ويتم تعيينهم بقرار من مجلس الوزراء وبتنسيب من الوزير الذي يرأس هذا المجلس ويتولى مهام تقديم التوصيات والاستشارات اللازمة للنهوض بالعملية التعليمية إلى الوزير ويصدر نظام عن مجلس الوزراء يحدد مهامه وآليات عمله (ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية،2017).

تنظيم المناهج

تقوم الوزارة بتطوير المناهج لجميع المراحل الدراسية وترتكز على الأسس والقواعد المرتبطة بمنظومة القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية التي تؤصل قيم المواطنة والديمقراطية، وتواكب المستجدات بمختلف المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية والحضارية، وتستجيب للاحتياجات الفردية للطلبة المتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقة. ويتم توزيع الكتب المدرسية مجانا في جميع المؤسسات التعليمية باستثناء كتب اللغة الأجنبية (ديوان الرئاسة الفلسطينية،2017).

الجهات المسؤولة عن التدريب

تهيئ وزارة التربية والتعليم في حدود إمكانياتها الفرص والوسائل للعاملين في المؤسسات التعليمية الحكومية لتنمية مهاراتهم العلمية والتربوية ورفعها إلى المستوى المطلوب(ديوان الرئاسة الفلسطينية،2017)، ويتم تأهيل المعلمين بالتعاون مع الجامعات الفلسطينية، والوزارة والبنك الدولي والإيميديست، وتتم مواصلة تطويرهم وتأهيلهم أثناء الخدمة بمعدل 85 اجتماعا وورشة عمل سنوياً(وزارة التربية والتعليم،2017،ص. 114)

ثانياً: ملامح السياسات التربوية في فنلندا

سعت فنلندا بعد الحرب العالمية الثانية 1939-1945 إلى تحقيق التقدم، بعد أن كانت خاضعة للاحتلال الروسي، وحاولت اللحاق بركب الدول الأوربية، ومحاولة تحقيق ما فاتها، فبات

نظامها التعليمي من أفضل النظم التعليمية في العالم، وتحتفظ منذ سنوات بمركز متقدم ضمن أفضل خمس دول في التعليم عالمياً، وذلك عن طريق انتهاج سياسات تعليمية تعتمد على التحول إلى اللامركزية في نشر التعليم منذ عام 1970 (رفاعي،2015)، واستناد السياسات التعليمية إلى القيم الأساسية للمجتمع، والتشريعات والمواثيق الدولية التي تسعى إلى تعزيز حقوق الإنسان، وتوفير التعليم المشترك من أجل تحقيق النمو لجميع الأطفال، وأفضل الفرص التعليمية، وانتقلت فنلندا إلى نظام المدارس الشاملة (العباسي،2020).

فقد جعلت التعليم القوة الدافعة لنهضتها وتطورها وتعافيها الاقتصادي، واستطاعت خفض نسب التسرب في المراحل التعليمية، وحصول جميع الأفراد على حقوقهم المتساوية في التعليم، واعتمد نظامها التعليمي منذ عام 1979م على مبدأ التعلم مدى الحياة (يوسف عبد الغني،2021) .

القوى والعوامل المؤثرة المسؤولة عن السياسات التعليمية في نظام التعليم في فنلندا

تعد وزارة التعليم والثقافة المسؤولة عن سياسات التعليم في فنلندا من خلال المجلس الوطني الفنلندي للتعليم الذي يعمل على رسم الخطوط الرئيسية للسياسات التعليمية، وتقويم السياسات الوطنية بدلا من تقويم أداء المعلم، وتفوض السلطات التعليمية للبلديات والمدارس في الإشراف والمتابعة، وتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، كما أن الأحزاب تساند النظام التعليمي الفلندي لدعم الإصلاح (رفاعي،2015). ويعد العامل الجغرافي، والعامل الاجتماعي والاقتصادي والسياسي من العوامل المؤثرة في السياسات التعليمية في النظام التعليمي الفنلندي (عون،2020).

فلسفة وأهداف التعليم العام في فنلندا

تسعى فلسفة ورؤية التعليم العام الفنلندي لدعم تطور مجتمع مبني على المعرفة وتنمية شخصية الطالب المتكاملة (الجمال،2012،ص.564).

أهداف التعليم العام في فنلندا

يهدف التعليم العام الفنلندي إلى :

- إعداد الطلبة لسوق العمل.
- زيادة نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي العام أو الثانوي الفني.
- تنمية الوعي القومي عند الطلبة، ودعم نموهم ، وتعزيز الإنسانية والمسؤولية الأخلاقية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للحياة.
- تحقيق المساواة في المجتمع.

- إكساب الطلبة المتطلبات الأساسية للمشاركة في التعلم ومهارات التعلم الذاتي للحياة المستقبلية، وإيقاظ الرغبة لديهم للتعلم مدى الحياة (عبد النبي،2020،ص. 98).

المبادئ والأولويات الوطنية التي يقوم عليها التعليم العام في فنلندا

تركز السياسات التعليمية في فنلندا على توفير تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، وتحقيق تعليم عالي الجودة والكفاءة والإنصاف وعالمية المعارف والمعلومات وينص الدستور الفنلندي على أن "للطفل حقاً أساسياً في التعليم والثقافة، وتعتمد السياسة التعليمية على مبادئ التعليم المستمر" (Niemi,2013,p.117).

مصادرالإنفاق على التعليم في فنلندا

يرى يوسف وعبد الغني (2021) أن التعليم الفنلندي يتمتع بالدعم الحكومي بشكل كامل فتخصص فنلندا 6.4% من إجمالي الدخل القومي للتعليم و14% من جملة الإنفاق العام وتوزع مسؤوليات التمويل بين الحكومة الاتحادية بنحو 57% وحكومات المقاطعات بنسبة 43% وتحدد كمية المال الاتحادي الذي يقدم لكل مقاطعة بعدد الطلبة وبكلفة الوحدة لكل طالب، والتي يجري احتسابها سنوياً، وتنفق فنلندا على التعليم أقل مما تنفقه الولايات المتحدة الأمريكية.

مدارس التعليم العام في فنلندا

تهتم الحكومة الفنلندية بالتعلم وتهتم كثيرا بالمدارس التي تجهزها كمجتمعات للتعلم والرعاية تجهيزاً جيداً وتتراوح أعداد التلاميذ في الفصل بين 20-30 طالبا، وإجمالي أعداد التلاميذ بالمدرسة الواحدة أقل من 300 طالب. وأقرت فنلندا منذ عام 1990 مجتمع المعلومات بامتلاك كل مدرسة حاسبا آلياً لكل عشرة طلاب، ووفرت للتلاميذ حجرة مناقشة افتراضية ليتعاونوا فيما بينهم، وعملت على زيادة وصلات الإنترنت في عام 2000، وقامت بإدارة بيئات تعلم افتراضية مع دول أخرى (الجمال ، 2012،ص.563).

معلمو التعليم العام في فنلندا

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن المرموقة في فنلندا وينظر لها بأنها مهنة مستقلة ومحترمة، ويتم إعداد معلمي التعليم العام الفنلندي لمدة خمس سنوات ويشترط لتعيينهم حصولهم على درجة الماجستير للاستمرار في العمل والتدريس، وكل معلمي التعليم الأساسي الفنلندي من الـ ١٠٪ الأوائل من خريجي الجامعات، ويجب عليهم قبل شغل الوظيفة أن يجتازوا مقابلة شخصية تهدف إلى التحقق من مدى تمسك المتقدم بأخلاقيات وقيم التربية، ومدى شغفه بالتدريس، لذا توجد ثقة

تامة في هؤلاء المعلمين فأُعطوا حرية واسعة في التصرف في المناهج الدراسية (الفهد، 2018، ص 17٠)

ويحصل المعلمون على رواتب أعلى ويعيشون في أحياء وظروف اجتماعية واقتصادية رغيدة، ويوجد معلم لكل 15,5 طالبا بالمرحلة الابتدائية ومعلم لكل 12.4 طالبا بالمرحلة الثانوية الدنيا. ولا يدرس المعلمون أكثر من أربع حصص في اليوم، وباقي الوقت يقومون بالتخطيط والتحضير لعملهم أو إرشاد الطلاب وتوجيههم وتقويمهم أو إثراء أنفسهم بكل جديد يرتبط بعملهم أو بالتشاور والتنسيق والتعاون فيما بينهم (يوسف وعبد الغني،2021).

وبيّن سالبيرج(2016) أن المعلمين الفنلنديين يخصصون وقتاً أقلَّ للتعليم من نظرائهم في العديد من الدول الأخرى، على سبيل المثال: يُعلِّم المدرس في المدارس الإعدادية الأنموذجية في فنلندا أقل من 600 ساعة سنوياً، أي ما يعادل حوالي أربعة دروس ذات 45 دقيقة في اليوم. ويشير(Hemphill,2018) إلى أن عدد الساعات التي يقوم المعلمون بتدريسها أسبوعيا هي 19.3 ساعة علما أن متوسط ساعة الدراسة وفق منظمة التعاون الاقتصادية والتنمية هي 20.6 ساعة في الأسبوع.

وتتسم طرائق التدريس والتقويم في فنلندا بتركيزها على التعلم النشط والتعلم التفاعلي والعمل الجماعي، لتوفير بيئة تعلم جاذبة للطلبة تشجع على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وتنمي المهارات الحياتية لديهم، كما يتم التركيز على الدعم الفردي لتعلم الطلبة ورفاهيتهم، وتركيز المعلمون الفنلنديون على تقييم أداء الطلبة قليل، إذ يعقد اختبار شهادة الثانوية العامة في نهاية المرحلة الثانوية، ولا تستخدم المدارس الفنلندية الاختبارات الموحدة لتحديد نجاح الطلاب، فهم يعتمدون على نظام التقييم المستمر الذي يتضمن ملاحظات التقييم التكويني والتقييمات الذاتية للمعلم، ويتم تحديد شكل التقييمات على مستوى المدرسة (Hemphill,2018).

أما التقييمات الوطنية لنتائج التعلم فتتم بانتظام من خلال إجراء اختبار كل عام إما في اللغة الأصلية والأدب أو في الرياضيات، ولا تقتصر عملية التقييم على المواد الدراسية فحسب بل تشمل كذلك مواد مثل الفنون والحرف وموضوعات المناهج متعددة التخصصات. ومن وجهة نظر المدارس فإن التقييمات ليست كاملة لأنها تعتمد على عينات (العباسي،2020).

والهدف من تقييم نتائج التعلم هو الحصول على معلومات تساعد المعلم والطلبة على التطور، وتحديد المجالات التي تتطلب مزيدا من التحسين، وفي المرحلة الأساسية يتم تقويم الطلبة

بناء على اختبارات يعدها المعلم ولا يحصل الطلبة على درجات رقمية لوجود قانون يحظر الدرجات، ويتم استخدام التقييمات الوصفية حتى سن التاسعة. وتستخدم الواجبات المنزلية كجزء من نظام التعليم الفنلندي فالمعلمون مسؤولون عن كيفية التعامل مع الطلبة وتكليفهم بما يرونه مناسباً (مرسي،2020).

طلبة التعليم العام في فنلندا

يلتحق الأطفال بالتعليم الإلزامي عند بلوغهم سن السابعة من خلال المدرسة الشاملة المنتشرة في كل أنحاء فنلندا. حيث بلغ عدد طلاب التعليم الأساسي الفنلندي 564,100 طالب عام 2019م، وتدعم السياسة التعليمية الفنلندية توظيف المعلمين ذوي الخلفيات المهاجرة لمساعدة الطلبة المهاجرين على الاندماج مع أقرانهم، وتوفر معلماً إضافياً للطلبة لتحقيق التعليم الجامع من خلال دمج ذوي الإعاقة.

ويعتمد التعليم العام في فنلندا على تخطيط جيد مما ساهم في انخفاض كثافة الطلبة في الفصل الواحد، حيث يبلغ متوسط كثافة الفصل واحدا وعشرين طالباً، وساهم ذلك في تميز أداء الطلبة، وتقديم الدعم الفردي، والتعرف على مواهبهم وميولهم وحاجاتهم مما قلل من الضغط النفسي على المعلمين (يوسف وعبد الغني، 2021).

جهات الإشراف على التعليم العام في فنلندا

تتم عملية تنفيذ السياسات التعليمية على مستويين:

المستوى الأول: وزارة التعليم والثقافة التي تعتبر مسؤولة عن إعداد وتنفيذ سياسات التعليم في فنلندا، وتتعاون مع المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، لوضع الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتعلم للمراحل التعليمية المختلفة، وتشمل مرحلة ماقبل المدرسة، والتعليم الأساسي والثانوي، وتعليم الكبار.

المستوى الثاني: السلطات المحلية أو سلطات البلديات، وهي مسؤولة عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل، وتنفيذ المناهج المحلية، وتوظيف العاملين، وتتمتع البلديات بالاستقلالية لتفويض السلطات للمدارس، ويتم مناقشة تشريعات السياسة التعليمية من قبل البرلمان، بناء على مقترحات الحكومة (رفاعي ،2015).

الإدارة المدرسية في فنلندا

تحرص الإدارة المدرسية على توفير بيئة محلية ذات معايير عالية وتوفير المتطلبات الأساسية من كتب ومواد تعليمية، في ضوء مرونة التنظيمات الإدارية التي منحتها استقلالية إدارة التعليم والإشراف على الميزانية، ويتكون مجلس الإدارة المدرسية الفنلندية من مدير المدرسة : ويتم تعيينه من قبل إدارة المقاطعة لمدة ست أو سبع سنوات ومجلس الحكام : ويتكون من (أولياء الأمور – المعلمين- طالبين في السنوات العليا من المدرسة الإلزامية ولجنة المعلمين) ويتولى المجلس مسؤولية تحديد الوظائف المطلوبة والإعلان عنها ، ثم الاختيار الأنسب منها للعمل بالمدرسة وليس للإدارة المركزية الحق في التدخل ، بينما يقع على عاتق اتحاد الطلبة للسنوات العليا تنظيم الأنشطة الترفيهية واحتضان مواهب الطلبة ورعايتها (رفاعي،2015).

تنظيم التعليم العام في فنلندا

تحدد الحكومة الأهداف القومية للتعليم ومدة العام الدراسي وعدد ساعات التدريس الأسبوعية لكل مادة تدريسية، وتمتد السنة الدراسية الفنلندية على مدار مائة وتسعين يوما وتستمر الدراسة خمسة أيام في الأسبوع ويتم تحديد الجداول الزمنية اليومية والأسبوعية في المدارس.

ويبدأ سن إلزام التعليم من سبع سنوات وحتى نهاية الصف التاسع وتقدم الخدمة التعليمية بواسطة السلطات المحلية وهي البلديات أو اتحاد البلديات التي تكون مسؤولة عن جودة التعليم في المدارس المحلية، وتدعم السياسة الفنلندية توظيف المعلمين من ذوي الخلفيات المهاجرة للمساعدة في تعليم الطلبة المهاجرين للاندماج مع أقرانهم، ويوجد معلم/ة إضافي للطلبة الذين يجدون صعوبة في موضوع معين، فالطفل المعاق يجد شخصا مؤهلا ليكون مساعداً له في الصف ليحصل على نفس القدر من التعليم(الشويعر ،2015).

كما أن سياسة صنع القرار في التعليم الفنلندي لا تضعها جهة محددة بل يشارك فيها جميع أطراف العملية التعليمية، فتتم الاستفادة من التجارب الفردية الناجحة للمدارس ويُشجَّع المعلمون على البحث والتجربة (Reimers,2020).

تنظيم المناهج

المجلس الوطني الفنلندي للتعليم هو المسؤول عن تحديد الأهداف العامة، وتحديد المناهج الدراسية للتعليم، والتي تتضمن الأهداف والمحتوى الدراسي للمواد المختلفة، ومبادئ تقييم الطلبة،

والتعليم الخاص بذوي الإعاقة والموهوبين، والمبادئ الخاصة ببيئة التعلم الجيدة ومناهج العمل، ويتولى تصميمها وفقا للقانون بعد التشاور مع الخبراء والمختصين وأصحاب المصالح والمعلمين لوضع إطار عمل المناهج، وتتم الموافقة على المناهج الدراسية من قبل السلطات التعليمية المحلية ويؤدي المعلمون ومديرو المدارس دورا رئيسا في تصميم المناهج، يساعدهم في هذا التدريب على المعرفة بالمنهج والتخطيط المطور والمهارات (سالبيرج ، 2016 ، ص .12)

وتركز مضامين المناهج على طرق وأساليب العمل المنتقاة لتأسيس التعلم التفاعلي والعمل الجماعي، وتتضمن المناهج الدراسية الأساسية القومية المواد الآتية : اللغة الأم، البيئة والطبيعة، التربية الصحية، الأخلاق، التربية الدينية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات ، الفيزياء، الكيمياء، علم الأحياء، الموسيقى والفنون المرئية ، الحرف، الاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى تدريس المواد الاختيارية التي يتم تحديدها من قبل السلطات المحلية بهدف تشكيل المواطنة والهوية الثقافية للطلبة وإعدادهم للتفوق عالمياً (الحسيني ، 2014 ، ص .403).

الجهات المسؤولة عن التدريب

في منتصف السبعينيات كان يتم تدريب معلمي المدارس الأساسية في كليات المعلمين، ومعلمي الإعدادية في أقسام خاضعة للجامعات الفنلندية وبحلول نهاية السبعينيات أصبحت كل برامج إعداد المعلمين جامعية (Hemphill,2018).

أن الجهات المسؤولة عن التدريب هي وزارة التعليم والثقافة بالتعاون مع كليات التدريب المهني، ومجالس البلدية التي تنظم برامج تدريب أثناء الخدمة ووفق الاحتياج. ويتلقى المعلمون في فنلندا تدريبا رسميا في المحتوى وطرائق التدريس للموضوعات التي سيقومون بتدريسها. ويعزى نجاحهم إلى عملية الإعداد والتدريب والدمج للممارسة والبحث في المناهج الدراسية للوصول إلى جودة التدريب. كما أن إعداد المعلمين الفنلنديين يتوافق والمنظمة الأوروبية للتعليم العالي (سالبيرج،2016).

مزايا النظام التعليمي في فنلندا:

يمتاز نظام التعليم في فنلندا بالاستقلالية ، واللامركزية، ومنح الثقة للمدارس والمعلمين، والمكانة المرموقة لمهنة التدريس وللمعلمين اجتماعياً ووظيفياً، والعلاقات الفاعلة بين المجالس المحلية والدولة، والتقويم المرتكز على السياسات الوطنية بدلاً من تقويم أداء المعلم، وكذا تقييم الطلبة بغية التحسين والتطوير في النظم وبرامج التدريب، وتقييم أداء المعلم بناءً على خطة تطوير

فردية يعدونها بغية التطوير المهني المستمر أثناء الخدمة وتقديم التدريب وفق الاحتياج، وتركيز المناهج في تصميمها على القيم.

ثالثاً: نقاط الاتفاق والاختلاف بين النظامين التعليميين الفلسطيني والفنلندي :

وفيما يلي أبرز أسس المقارنة بين الدولتين في ضوء الأفكار الرئيسة وأوجه الشبه والاختلاف:

أولا أوجه التشابه :

- مجانية التعليم الأساسي.
- المساواة في التعليم .
- إجبارية التعليم الإبتدائي ومدته تسع سنوات في كلا الدولتين.

ثانيا أوجه الاختلاف :

يوجد اختلاف بين الدوليتين في كل من:

- الإنفاق على التعليم: التعليم بفلسطين يتم تمويله من الحكومة والجهات المانحة، في حين توزع مسؤوليات التمويل في فنلندا على الحكومة الاتحادية، وحكومة المقاطعات، ويوجد تحديد لكمية المال الذي يقدم لكل مقاطعة بعدد التلاميذ وبكلفة الوحدة لكل تلميذ والتي يجري احتسابها سنويا.
- الاختبارات والتقويم: في فلسطين يقيَّم الطلبة وفق اختبارات تركز على الحفظ والتلقين تحدد نجاحهم أو رسوبهم ، بينما في فنلندا تجري تقييمات وطنية لعينات من الطلبة بغية تطوير وتحسين النظم التربوية وبرامج تدريب المعلمين، ولا تستخدم الاختبارات لتحديد نجاح الطلبة.
- المكانة الاجتماعية للمعلم ولمهنة التدريس: يمتع المعلم بمكانة مرموقة في فنلندا والثقة والاستقلالية وارتفاع الأجور ، بينما يعاني المعلم في فلسطين من تردي الوضع الاجتماعي وتدني الأجور.
- طرائق التدريس: تركز طرائق التدريس في فنلندا على التعلم النشط والتفاعلي والدعم الفردي، بينما في فلسطين تركز على التلقين والكتاب المدرسي.
- أسس تعيينات المعلمين ومؤهلاتهم: يشترط في تعيين المعلم في فنلندا أن يكون من حملة درجة الماجستير أما في فلسطين فيمكن تعيين من هم حملة درجة الدبلوم.

- العلاقة بين الدولة والمجالس المحلية: تفوَّض السلطات المحلية للإشراف على التعليم وتمويله في فنلندا وتشارك في صنع القرار، بينما لا توجد إسهامات فاعلة للمجالس المحلية الفلسطينية سوى تبني المدارس ودعمها مالياً.
- استخدام التكنولوجيا في التعليم : يواكب المعلم الفنلندي المستجدات التكنولوجية ويستخدمها في التعليم، بينما المعلم الفلسطيني لا يواكب ذلك، ويستخدمها بشكل محدود.
- الاختلاف من حيث الدوام الدراسي: إذ يبلغ عدد أيام الدوام المدرسي في فنلندا 190 يوما بينما يبلغ في فلسطين 180 يوما.
- الاختلاف من حيث الواجبات الدراسية: في فنلندا يكلف الطالب بالواجبات المنزلية وفق ما يراه المعلم مناسبا، أما في فلسطين فيمنع استخدام الواجبات المنزلية للمرحلة الأساسية الدنيا.

نتائج السؤال الثالث والذي ينص على : ما السياسات التربوية المناسبة لتطوير نظام التعليم العام الفلسطيني في ضوء خبرة فنلندا؟

السياسات التربوية المناسبة هي تصورات مقترحة للاستفادة من خبرة فنلندا والتي خلصت إليها الباحثة من واقع النتائج والمقارنات بهدف تطوير نظام التعليم العام في فلسطين وهي:

- التأهيل والتدريب المستمر للمعلمين والطواقم المساندة، وبما ينسجم واحتياجاتهم، وتشجيعهم على البحث والتجربة.
- سن التشريعات واللوائح والقوانين والتعليمات المنظمة لرفع أجور، ومكانة المعلم الاجتماعية، وخفض نصابهم من الحصص، ومنحهم الاستقلالية والثقة لتعديل المناهج.
- رفع معدل إنفاق الحكومة على التعليم من الدخل القومي الإجمالي لفلسطين .
- تطوير المعايير المهنية للمعلم، ورفع أسس التعيينات لمن ينتسب لمهنة التعليم.
- إصلاح المناهج الدراسية في ضوء رؤية وفلسفة التعليم، وتطويرها بشكل دوري لتلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة والتركيز عند بنائها على القيم.
- التوجه نحو اللامركزية والإدارة الذاتية للمدارس.
- مشاركة البلديات والمجالس المحلية والقروية في مسؤولية اتخاذ القرارات بالتمويل، وتنفيذ المناهج وتعيين المعلمين، وتفويض السلطات للمدارس.
- الاستفادة من نتائج تقارير التقييم لتطوير السياسات التربوية.

- تعزيز فرص التعاون مع القطاع الخاص وتشجيعه على الاستثمار بالتعليم.

خاتمة وتوصيات:

من أجل تطوير النظام التعليمي الفلسطيني توصي الباحثة بتبني التشريعات والسياسات التي تم تطويرها، وتفعيل دور السلطات والمجالس المحلية ، وتبني فلسفة واضحة ومحددة تلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني، وتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم.

المراجع باللغة العربية

أبو حشيش، بسام.(2010). تطوير نظام التعليم الأساسي في فلسطين في ضوء تجارب الدول الأجنبية والعربية: دراسة نظرية وميدانية.مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، ع15، 1-119.

بكر، عبد الجواد.(2018). إصلاح نظام التعليم الإلزامي في فنلندا وكيفية الإفادة منه في مصر. *مجلة كلية التربية*،*18* (2)،305-334.

البنك الدولي.(2022). *وثيقة معلومات المشروعات: دعم أجندة إصلاح التعليم لتحسين طرق التدريس وأساليب التقييم والمسارات في الضفة الغربية وقطاع غزة*. واشنطن، البنك الدولي.

بورسلي، نورا.(2018).طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من سنغافورة وفنلندا: تحليل الوثائق.*المجلة التربوية*، *33*(129)،15-64.

جمال، رانيا.(2012).دراسة مقارنة لسياسات التعليم الإلكتروني في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، *دراسات تربوية واجتماعية* ، *18* (4)، 541-627.

الحسيني، عزة.(2014). دراسة مقارنة للتعليم كقوة ناعمة في كل من فنلندا وهونج كونج والإفادة منها في مصر. *مجلة التربية*، *3*.(157) ،435-375.

ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية.(2017) .*قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام*. رام الله، ديوان الرئاسة الفلسطينية الفلسطينية.

رفاعي، عقيل .(2015،أيلول 16-17).*السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا [بحث مقدم]* . المؤتمر القومي التاسع عشر بعنوان: العربي الحادي عشر، جامعة عين شمس، القاهرة.

سالبيرج، باسي.(2016). *سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين*(مركز البيان للدراسات والتخطيط، ترجمة، ط.1).

السعود، راتب.(2024). *السياسات التربوية في الدول العربية مفاهيم وآفاق* (ط.1). طارق للخدمات المكتبية.

الشاعري، بدر.(2021).تطوير سياسة حوافز المعلمين في المملكة العربية السعودية على ضوء خبرتي فنلندا وسنغافورة وآراء بعض الخبراء: دراسة مستقبلية.*المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*،*85*(85)،337-600.

الشوبكي، فداء.(2021).إعداد المعلم الفلسطيني مقارنة بنظرائه في الدول المتقدمة دراسة مقارنة فلسطين-فنلندا-اليابان، ماليزيا .*مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية* ، ع11، 281-309.

الشويعر، رنا .(2015). *التعليم في فنلندا [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العباسي، عزة .(2020). دراسة مقارنة للنظم المحاسبية في التعليم الثانوي العام في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*،*25*(8):30-81.

عبد النبي، حاتم.(2020) .*الرقابة الإدارية في التعليم قبل الجامعي بكل من فنلندا وماليزيا وكيفية الإفادة منها في مصر*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كفر الشيخ.

عفونة، سائدة.(2014). تحليل واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد .*مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)*، *28*(2)، 266-292.

عون، عائشة.(2020). نظام التعليم الأساسي في فنلندا وكيفية الإفادة منه في مصر.*مجلة كلية التربية*، *30*(3)، 519-550.

الفهد، سعاد.(2018). *تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة[أطروحة دكتوراه]*. جامعة الإمام محمد بن سعود.

مرسي، مصطفى .(2020). قراءة تحليلية لخبرة فنلندا وأوجه الاستفادة منها في تطوير التعليم المصري، *الثقافة والتنمية.جمعية الثقافة من أجل التنمية*، *20*(151)، 439-478.

موسى، عماد .(2019). غياب الفلسفة في المناهج المدرسية وانعكساته على التطور والإبداع في فلسطين. *رؤى تربوية*،*57*(58)،231-234.

وزارة التربية والتعليم .(2021). *الإستراتيجية القطاعية للتعليم (2021-2023)*. رام الله، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2022). *الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2021-2022(إحصاءات المدارس ورياض الأطفال)*. رام الله، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم العالي.(2017). *الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم:(2017-2022)*. رام الله، وزارة التربية والتعليم العالي.

يوسف، يحيى وعبد الغني، مصطفى .(2021). دراسة مقارنة لتحسين السياسات التعليمية بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء خبرة جمهورية فنلندا. *مجلة البحث العلمي في التربية* ، *22*(11):43-81.

Arabic references

Abū Ḥashīsh, Bassām. (2010). taṭwīr Niẓām al-Taʿlīm al-asāsī fī Filasṭīn fī ḍawʾ tajārib al-Duwal al-ajnabīyah wa-al-ʿArabīyah : dirāsah Naẓarīyat wa-maydānīyah. *Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah al-Filasṭīnīyah, ʿ15,* 1-119.

Bakr, ʿAbd al-Jawwād. (2018). Iṣlāḥ Niẓām al-Taʿlīm al-ilzāmī fī fnlndā wa-kayfīyat al-Ifādah minhu fī Miṣr. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 18* (2), 305-334.

Al-Bank al-dawlī. (2022). *wathīqah maʿlūmāt al-Mashrūʿāt : Daʿm Ajindat Iṣlāḥ al-Taʿlīm li-taḥsīn Ṭuruq al-tadrīs wa-asālīb al-Taqyīm wālmsārāt fī al-Ḍiffah al-Gharbīyah wa-Qiṭāʿ Ghazzah.* Wāshinṭun, al-Bank al-dawlī.

Būrsalī, Nūrā. (2018). ṭabīʿat al-siyāsah al-taʿlīmīyah fī al-marḥalah al-thānawīyah fī kull min Sanghāfūrah wfnlndā : taḥlīl al-wathāʾiq. *al-Majallah al-Tarbawīyah, 33* (129), 15-64.

Jamāl, Rāniyā. (2012). dirāsah muqāranah lsyāsāt al-Taʿlīm al-iliktrūnī fī kull min fnlndā wālnrwyj wa-imkānīyat al-Ifādah minhā fī Jumhūrīyat Miṣr al-ʿArabīyah, *Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah, 18* (4), 541-627.

Al-Ḥusaynī, ʿAzzah. (2014). dirāsah muqāranah lil-taʿlīm kqwh Nāʿimah fī kull min fnlndā whwnj kwnj wa-al-ifādah minhā fī Miṣr. Majallat al-Tarbiyah, 3 (157), 435-375.

Dīwān al-Riʾāsah al-Filasṭīnīyah al-Filasṭīnīyah. (2017). *qarār bi-Qānūn raqm (8) li-sanat 2017 bi-shaʾn al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿāmm. Rām Allāh,* Dīwān al-Riʾāsah al-Filasṭīnīyah al-Filasṭīnīyah.

Rifāʿī, ʿAqīl. (2015, Aylūl 16-17). al-Siyāsāt al-taʿlīmīyah wa-al-taḥawwul ilá al-lā-markazīyah fī Miṣr wfnlndā [baḥth muqaddam. [al-Muʾtamar al-Qawmī al-tāsiʿ ʿashar bi-ʿunwān : al-ʿArabī al-ḥādī ʿashar, Jāmiʿat ʿAyn Shams, al-Qāhirah.

Sālbyrj, bāsy. (2016). *Sirr al-Najāḥ fī fnlndā : iʿdād al-Muʿallimīn* (Markaz al-Bayān lil-Dirāsāt wa-al-takhṭīṭ, tarjamat, Ṭ. 1).

Al-Saʿūd, Rātib. (2024). *al-Siyāsāt al-Tarbawīyah fī al-Duwal al-ʿArabīyah Mafāhīm wa-āfāq* (Ṭ. 1). Ṭāriq lil-Khidmāt al-maktabīyah.

Al-Shāʿirī, Badr. (2021). taṭwīr Siyāsat Ḥawāfiz al-Muʿallimīn fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah ʿalá ḍawʾ khbrty fnlndā wsnghāfwrh wa-ārāʾ baʿḍ al-khubarāʾ : dirāsah mustaqbalīyah. al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 85 (85), 337-600.

Al-Shūbakī, Fidāʾ. (2021). iʿdād al-Muʿallim al-Filasṭīnī muqāranah bnẓrāʾh fī al-Duwal al-mutaqaddimah dirāsah muqāranah flsṭyn-fnlndā-al-Yābān, Mālīziyā. *Majallat Jāmiʿat al-Isrāʾ lil-ʿUlūm al-Insānīyah, ʿ11,* 281-309.

Al-Shuwayʿir, Ranā. (2015). *al-Taʿlīm fī fnlndā* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah.

Al-ʿAbbāsī, ʿAzzah. (2020). dirāsah muqāranah lil-nuẓum al-muḥāsabīyah fī al-Taʿlīm al-thānawī al-ʿāmm fī kull min al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-Amrīkīyah wfnlndā wa-imkānīyat al-Ifādah minhā fī Miṣr. *Majallat Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah, 25* (8) : 30-81.

ʿAbd al-Nabī, Ḥātim. (2020). *al-Raqābah al-Idārīyah fī al-Taʿlīm qabla al-Jāmiʿī bi-kull min fnlndā wa-Mālīziyā wa-kayfīyat al-Ifādah minhā fī Miṣr* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Kafr al-Shaykh.

ʿFwnh, sāʾdh. (2014). taḥlīl wāqiʿ al-Taʿlīm fī al-Madāris al-Filasṭīnīyah mā baʿda nushūʾ al-Sulṭah al-Filasṭīnīyah : taḥlīl wa-naqd. *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth (al-ʿUlūm al-Insānīyah), 28* (2), 266-292.

ʿAwn, ʿĀʾishah. (2020). Niẓām al-Taʿlīm al-asāsī fī fnlndā wa-kayfīyat al-Ifādah minhu fī Miṣr. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 30* (3), 550-519.

Al-Fahd, Suʿād. (2018). *Taṣawwur muqtaraḥ li-Takwīn al-Muʿallim al-bāḥith fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ mujtamaʿ al-Maʿrifah* [uṭrūḥat duktūrāh]. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd.

Mursī, Muṣṭafá. (2020). qirāʾah taḥlīlīyah lkhbrh fnlndā wa-awjuh al-istifādah minhā fī taṭwīr al-Taʿlīm al-Miṣrī, al-Thaqāfah wa-al-tanmiyah. *Jamʿīyat al-Thaqāfah min ajl al-tanmiyah, 20* (151), 439-478.

Mūsá, ʿImād. (2019). ghiyāb al-falsafah fī al-Manāhij al-madrasīyah wānʿksāth ʿalá al-taṭawwur wa-al-ibdāʿ fī Filasṭīn. *Ruʾá tarbawīyah, 57* (58), 231-234.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm. (2021). *al-Istirātījīyah al-qiṭāʿīyah lil-taʿlīm (2021-2023)*. Rām Allāh, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm. (2022). *al-Kitāb al-iḥṣāʾī al-tarbawī al-Sanawī lilʿām aldrāssy (2021-2022*)Iḥṣāʾāt al-Madāris wa-Riyāḍ al-aṭfāl). Rām Allāh, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm.

Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī. (2017). *al-khiṭṭah al-Istirātījīyah li-qiṭāʿ al-Taʿlīm : (2017-2022)*. Rām Allāh, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm al-ʿĀlī.

Yūsuf, Yaḥyá wa-ʿAbd al-Ghanī, Muṣṭafá. (2021). dirāsah muqāranah li-taḥsīn al-Siyāsāt al-taʿlīmīyah bi-madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm bi-Miṣr fī ḍawʾ khibrat Jumhūrīyat fnlndā. *Majallat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah, 22* (11) : 43-81.

المراجع باللغة الانكليزية

Bereday G.(1964). Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964–1966.*Comparative Education*, *3*(3), 169–8.

Hemphill, A. (2018). *How teachers in the U.S. and Finland see their jobs*. Center for public education.

Niemi ,H.(2013). The Finnish Teacher Education. Teacher for Equity and Professional Autonomy. *Revista Española de Education Comparada*, v22, 117-138.

Reimers,F.(2020). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Graduate School of Education.

Contents

- Measurement Equivalence in Cattell's Intelligence Test among Adults in Light of Gender Using Multi-Group Confirmatory Factor Analysis
  Dr. Nisreen Mohammed Zarea, Khulood Khaled Al-Idan.....**9**
- Perceived self-efficacy mediating role in cognitive beliefs and academic adaptation relationship among female students in public and private universities
  Dr. Eman Mohammed Fayadh, Dr. Lamia Sulaiman Alfniekh.....**46**
- University Life Quality and its Relationship with Learning Motivation among Deaf and Hearing- impaired Students of One-year Rehabilitation program
  Dr. Bader Nasser Mohammed AlKahtani.....**91**
- Project of Improving Quality of Mathematics and Science Education (PIQMAS)Interventions Effectiveness in Enhancing Students' Motivation towards Learning Science and Mathematics: A study of Teacher Perspectives in Palestine.
  Lubna Musa Abu Sarhan, **Marai Abdel Hafez Al-Sous**.....131
- The Role of the Family in Building up the Individual's Moral Values in the Light of Open Cognitive Space from the Point of View of Teachers of the Middle Schools in Al-Qunfudhah Governorate.
  Dhaif Allah Mohammed Khater Al-Ammari, **Dr. Abdulrahman Mohammed Nafiz Al-Harethi**.....158
- Challenges Facing Inclusion Programs Hearing Impairment Students from the Perspective of Teachers in Hail City.
  Dr. Theeb Turayhib Aljbreen Almutairi, Nouf Ayed Huders Alenezi.....**202**
- Training Impact on Human Resources Performance in Al-Wusta Governorate Education Directorate, Ministry of Education, Sultanate of Oman
  Mansour Abdullah Salem Al-Junaibi.....**244**
- Blended Learning Role in Achieving Sustainable Development in Palestine
  Isra Maher Fatafta.....**280**
- Blended learning resources availability in public schools in Bethlehem Governorate from the perspective of teachers
  Seham Radhi Mohammad Hammad.....**316**
- Primary School Home Education Philosophy Obstacles form the Perspective of Teachers and Inspectors
  Dr. Saleh Ibrahim Norain , Khamees Saleh Al-Zahrani.....**354**
- Developing educational policies for public education system in Palestine in light of Finland's experience: A Comparative Study
  Samya Omer Aldeek.....**389**

- In cases where substantial revisions are recommended, the research is re-evaluated by the reviewers to assess the researcher's compliance. For minor amendments, the editorial department oversees the process. Once final verification is completed, the researcher is issued an acceptance letter for publication, specifying the issue number and publication date.
- After ensuring that the research is in its final form, it undergoes editing, linguistic review, and technical review before proceeding to the final stages of publication.
- Researchers are provided with the research paper in its final form for one last review and to address any remaining comments, if applicable, using a designated form.
- Issues are published electronically on the journal's website according to the predefined publication schedule and are available for free download immediately upon publication.
- The organization of research papers within issues adheres to technical standards.

Fourth: Publication Fees

Researchers are required to pay the following prescribed fees:

- Faculty members at Thamar University are charged a fee of 2000 Yemeni riyals.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen are charged $200 or the equivalent in their currency.
- Additionally, researchers are responsible for covering the expenses associated with sending hard copies of the publication.
- Please note that the fees are non-refundable, even if the research is rejected during the review process.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep

Jornal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- Research Methodology: Describe the research population, the sample used, tool validity and reliability, corrections made, and the statistical methods employed for data analysis.
- Presentation of Results: This section presents the results of the statistical analysis and provides commentary.
- Results Discussion: Sometimes, the discussion can be integrated with the results section.
- Offer recommendations and proposals.
- Include reference tables and footnotes.
- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- Submit research papers in both Word and PDF formats to the editor-in-chief via the journal's email address: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief will acknowledge receipt of the research and inform the researcher whether it will be subjected to peer review or require revisions before being considered for review.

Third: Editorial Review and Publication Procedures

- Once the editor-in-chief or managing editor approves a research paper for editorial review, it is forwarded to the assigned reviewers.
- Two reviewers, holding prestigious academic titles (professor or associate professor) in the relevant field of specialization, review each research paper. If one reviewer rejects it, a third reviewer is consulted for fairness to the researcher. The final decision is made based on the reports from the reviewers, considering the research's scientific merit, adherence to publication conditions, and the journal's stated policy, rooted in principles of scientific integrity and research originality.
- The editor-in-chief is responsible for communicating the reviewers' decision regarding publication suitability, potential amendments required, or rejection to the researcher.
- Researchers are obligated to implement the amendments suggested by the reviewers, as outlined in their reports, within a maximum of 15 days.

Author Guidelines:

The Journal of *(Arts for Psychological & Educational Studies*), a peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Thamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General Publishing Guidelines

- Research should exhibit originality and adhere to rigorous scientific methodology. It must not have been previously published or submitted for publication elsewhere.
- Correct language usage, adherence to grammar rules, and precision in formatting are essential.
- Research papers should be typeset in the "Sakkal Majalla" font, size 15, for Arabic submissions, and in the "Sakkal Majalla" font, size 13, for English and French submissions. Main titles should be in bold and size 16. Line spacing should be set at 1.5 cm, and there should be a margin of 2.5 cm on each side.
- The research manuscript should fall within the range of 5,000 to 7,000 words, encompassing figures, tables, and appendices. It is permissible to exceed this limit up to 9,000 words.
- Researchers must avoid all forms of plagiarism, including the use of others' phrases or ideas without proper attribution to the original sources.

Second: Submission Procedures

Researchers are expected to follow these steps when submitting their researches:

- The first page should include the title in Arabic, the researcher's name and affiliation, email address, and an Arabic abstract.
- The second page should provide an English translation of the information on the first page.
- Both the Arabic and English abstracts should include the following elements: research objectives, methodology, tools, and results. Each abstract should not exceed 170 words or fall below 120 words, presented in a single paragraph. Additionally, include 4-5 keywords in both languages.
- Introduction: This section encompasses the research's theoretical framework and integrates previous studies without a separate title.
- Address the research problem, its questions, hypotheses (if any), and objectives.
- Highlight the theoretical and practical significance of the research, define its terms, and outline the factors that influenced it.

Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 6)

(Issue. 1)

March: 2024

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordon)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlafi (Yemen)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlafi (Saudi Arabia)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sana Majoul Faisal (University of Baghdad - Iraq)	Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)	Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)	Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen, Yemen)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan)	Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani

Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor in Chief

Prof. **Abdu Farhan Al-Hymiari**

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia)	Dr. Inshirah Ahmed Ismail **(Yemen)**	**Prof. Abdulkareem Ismail Zbiba (Yemen)**
Dr.Amal Saleh Suleiman Al-Sharida (Saudi Arabia)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	**Dr. Hisham Bani Khalaf (Jordan)**
Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq)	**Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)**	**Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)**

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

Arts

ISSN:2707-5788
EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

Measurement Equivalence in Cattell's Intelligence Test among Adults in Light of Gender Using Multi-Group Confirmatory Factor Analysis

Perceived self-efficacy mediating role in cognitive beliefs and academic adaptation relationship among female students in public and private universities

Project of Improving Quality of Mathematics and Science Education (PIQMAS)Interventions Effectiveness in Enhancing Students' Motivation towards Learning

Challenges Facing Inclusion Programs Hearing Impairment Students from the Perspective of Teachers in Hail City.

The reality of primary school teachers' commitment to the ethics of the teaching profession from the point of view of educational supervisors

Volume:6- Issue.:1