جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
Prince Sattam bin Abdulaziz University

# مجلة العلوم التربوية

# Journal of Educational Sciences

مجلة دورية علمية محكمة نصف سنوية

المجلد الثالث : العدد الأول
رجب 1439 هـ - مارس 2018م
ردمد: ٧٤٤٨ - ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

# مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المجلد الثالث: العدد الأول
رجب ١٤٣٩هـ - مارس ٢٠١٨م
ر. د. م.د:٧٤٤٨-١٦٥٨
URL: http://jes.psau.edu.sa

**هيئة التحرير**

**رئيس هيئة التحرير**

أ.د.مبارك بن فهيد القحطاني

**أعضاء هيئة التحرير**

أ.د.جبر محمد الجبر

أ.د.يس بن عبدالرحمن قنديل

أ.د.نوف بنت ناصر التميمي

أ.د. إسماعيل محمد الفقي

د. عبد السلام بن عمر الناجي

د. فرحان سالم العنزي

**مدير التحرير**

د.خالد ناصر العاصم

**الهيئة الاستشارية**

أ.د. صلاح عبد السلام الخراشي

أ.د. عبد الله بن علي الحصين

أ.د. محمد بن سليمان المشيقح

أ.د. محمود عباس عابدين

أ.د. هاني عبد الستار فرج

**الهيئة الفنية في المجلة**

د. عبد الفتاح ضو

أ.عبدالله ناصر العاصمي

أ.منيرة مبارك القحطاني



**جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني** jes@psau.edu.sa



©١٤٣٩هـ/٢٠١٨، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، و لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة، أو نسخه، أو إدخاله في أي نظام حفظ المعلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير

## التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة، وهي دورية نصف سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في كافة المراحل التعليمية ، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، من خلال نشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية، كما تهدف إلى دعم الباحثين في هذا المجال من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

١. المشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
٢. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
٣. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصيلة في التخصصات التربوية والنفسية.
٤. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

- صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م
- صدر المجلد الأول- العدد الأول من المجلة٧ /١٤٣٧هـ ٤/٢٠١٦م

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
ص. ب.١٧٣ الخرج:١١٩٤٢
الخرج، المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني: jes@psau.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http://jes.psau.edu.sa

Journal of Educational Sciences
Prince Sattam Bin Abdulaziz niversity
P. O. Box:173Alkharj: 11942
Alkharj. Kingdom of Saudi Arabia
Email: jes@psau.edu.sa
Website UR: http://jes.psau.edu.sa

## قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية
## جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

١. يشترط في البحوث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلاً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم إرسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني، مطبوعة على برنامج Microsoft Word، ويكون تصميم الصفحات بقياس (١٧سم×٢٤سم)، مع ترك هامش (٢سم) على الجانبين، وهامش (٢,٥سم) أعلى الصفحة وأسفلها، ويمكن الاستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال -إن وجدت - ومطبوعاً ببنط (١٦) وبخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وبنط ١٢ وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (١٠) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة .يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (٤٠٠٠) كلمة، ولا يزيد عن (٨٠٠٠) كلمة متضمنة المستخلص، والهوامش، والمراجع، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة، ويستخدم الخط (Traditional Arabic)، بنط (١٠) في متن الجداول في البحوث العربية، والخط (Times New Roman)، بنط (٨) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية. أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (American Psychological Association. APA. 6th Edition)
- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة البحوث المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصاً باللغة الإنجليزية، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلص باللغة العربية في حدود (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

٢. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.

٣. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٤. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.

٥. في حالة قبول البحث مبدئياً، يتم إشعار الباحث، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.

٦. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر - على الأكثر - من تاريخ تسلم البحث.

٧. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.

٨. البحوث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

- يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الإلكتروني jes.psau.edu.sa

١٠. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

١١. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٢. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

## المحتويات


| عنوان الباحث | الباحث | الصفحة |
|---|---|---|
| افتتاحية العدد | | ٧ |
| المشكلات التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض | أحمد بن علي البارقي<br>د. صالح بن سليمان المفدى | ٩ |
| أثر التدريس المعزز بالحوسبة السحابية على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي | علي محمد المسلمي<br>د. رياض الحسن | ٣٥ |
| الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يدركها عينة من طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة | د. غالي بن دهيران اللقماني | ٦٥ |
| تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS-2015) | د. منى سعد الغامدي | ١٠١ |
| مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية | فهد بن إبراهيم موكلي<br>د.أحمد بن زيد آل مسعد | ١٢٧ |
| المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية والمشخصين باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد | موضي بنت نفال الحارثي | ١٦١ |
| فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية التحصيل الدراسي (Kagan) والاتجاهات نحو البيئة الصفية في مقرر الحاسب الآلي لطالبات المرحلة المتوسطة | د. نجوى بنت عطيان المحمدي | ١٩٥ |
| المستخلصات باللغة الإنجليزية | | ٢٢٥ |

## افتتاحية المجلد الثالث - العدد الأول

عدد جديد يصدر من «مجلة العلوم التربوية»، وحلقة تواصل علمية وتربوية تضيفها المجلة إلى أعدادها السابقة لتعزيز أواصر التواصل التربوي، والإسهام في تحقيق رؤية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ورسالتها، لتشجع التواصل العلمي بين الباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية. فالمجلة تسعى لتطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتهما من خلال نشر البحوث النظرية والتجريبية ذات التميز والأصالة والارتباط الوثيق بهذين المجالين في كافة المستويات التعليمية.

وقد تضمن العدد الأول من المجلد الثالث من «مجلة العلوم التربوية» سبعة أبحاث، تنوعت في موضوعاتها التربوية والتعليمية، حيث تناولت أبحاثا حول تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS-2015)، كما تناول العدد بحثًا حول مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وكذلك فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو البيئة الصفية في مقرر الحاسب الآلي لطالبات المرحلة المتوسطة، ودراسة تناولت أثر التدريس المعزز بالحوسبة السحابية على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. إضافة إلى ذلك فقد تناول هذا العدد بحوثًا حول المشكلات التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض، والصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يدركها عينة من طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الزائد، والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية والمشخصين باضطراب الانتباه والنشاط الحركي.

وبهذه المناسبة، تتقدم هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» بالشكر والتقدير لجميع المشاركين في تحكيم البحوث المقدمة للمجلة، وكذلك الباحثين في مختلف التخصصات التربوية والنفسية ودعمهم المتواصل، والذي انعكس بشكل إيجابي على استمرارية المجلة ونشر أعدادها بشكل منتظم.

وختاما، تؤكد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» ترحيبها الدائم وتشجيعها لجميع الباحثين والكتّاب والمهتمين في المجال التربوي والتعليمي على استمرارية النشر العلمي في المجلة، لتحقيق رؤيتها ورسالتها تجاه البحث العلمي، وإثراء المكتبة العربية في مجال العلوم التربوية والنفسية.

والله نسأل لنا ولكم دوام التوفيق والسداد

**رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية**

**أ. د. مبارك فهيد القحطاني**

# المشكلات التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض

أحمد بن علي البارقي
د.صالح بن سليمان المفدى
جامعة الملك سعود

**المستلخص**

استهدفت الدراسة الكشف عن واقع الممارسات للإشراف التربوي. حيث تم إجراء دراسة ميدانية على عينة من المشرفين التربويين بلغ عددهم (٥٠) مشرفا، ممثلين كامل المجتمع المستهدف من الدراسة وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي وتم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، حيث كانت بثلاثة محاور رئيسة موزعة على (٦٣) فقرة.

وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، حيث أن معامل الثبات العام يبلغ ٠,٨١ وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات هي زيادة نصاب المشرفين التربويين وكثرة الأعباء الكتابية والإدارية، كذلك عدم امتلاك المعلمين لمهارات التفاعل الإنساني وضعف استخدام المعلم لتقنيات المعلومات. وعليه توصي الدراسة بتخصيص مشرفين لكل فرع من فروع مواد العلوم الشرعية وتخصيص مشرفين للمرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، ووضع مشرف بدوام يوم كامل بشكل أسبوعي في إحدى المدارس التي يشرف عليها.

**المقدمة :**

إنَ المؤسسات التعليمية من أهم مؤسسات المجتمع، وذلك بحكم دورها في الحفاظ على ثقافة المجتمع وصيانته من التغير السلبي، والعمل على تطوير أفراد المجتمع والقوى العاملة فيه وتزويدهم بالمهارات والخبرات والاتجاهات الجديدة في مجالات الحياة المختلفة في إطار غايات المجتمع وثقافته وأخلاقه وقيمه، ذلك أنّ المؤسسات التي تقوم بعملها التربوي عن قصد هي التي أنشأها المجتمع ورصد ميزانياتها ووضع فلسفتها وأهدافها وقام بالإشراف عليها وأعد لها البرامج المختلفة للمعلمين والإداريين والمشرفين الفنيين، ووضع لها المناهج والمقررات الدراسية من أجل توفير بيئة اجتماعية صالحة للتعلم، والتزود بالخبرات المتنوعة، والتربية على أنواع السلوك التي تساير فلسفة المجتمع (سهير حوالة ، ١٤٢٣هـ، ٨٧) .

كما يعدُّ الإشراف التربوي أحد العوامل المهمة لتطوير العمل التربوي بشكل عام ومواد التربية الاسلامية بشكل خاص، ومع أن بعض التربويين والباحثين لا زال يعتقد أن هذا المصطلح غير محدد الوظائف، ولا زال في مرحلة بين القيادة والإدارة والمناهج التعليمية، والتدريب، ويتميز بالغموض والعمومية وعدم وجود التعريف المناسب (القحطاني، ١٤٢٦هـ) إلا أن بعض التربويين يرى أن عدم وضح مصطلح الإشراف التربوي مبالغ فيه، وأن الإشراف التربوي حقل تطبيقي من حقوق التربية (البابطين، ١٤٢٥هـ).

إن هذا التعدد في المهام والأساليب، أدى إلى تشعَّب عمل مشرف التربية الإسلامية في عمله اليومي مع جهات مختلفة من رؤساء ومديرين ومعلمين وطلاب ومقررات، أدى إلى وجود مشكلات تواجهه في أثناء أداء عمله الإشرافي؛ كتفاوت مشرفي مواد التربية الإسلامية في تطبيق الأساليب الإشرافية وتنويعها كما ثبت ذلك في (دراسة الخطيب ١٤٢٢هـ)، أو وجود معوقات تواجه مشرفي التربية الإسلامية ومعلميها في جانب التخطيط والعلاقات العامة وتقويم العملية التعليمية، كما في دراسة الهويدي (٢٠٠٢م ). وفي تقرير تحت رعاية الدكتور عبد الرحمن بن حمد ١٤٢٩ (واقع الفجوة بين النظرية والتطبيق في المشرف المنسق (نجد من الناحية النظرية أن هناك الكثير من الشروط والصفات المتعلقة بالمشرف التربوي - والذي هو في الوقت نفسه يمارس دور المشرف المنسق - وتضع على كاهله كثيراً من المهام التي ينبغي القيام بها لأداء دوره الحقيقي، غير أن الواقع التربوي متباين مع الناحية النظرية المثالية. فمن المفترض أن يكتسب المشرف المنسق «تأهيله» من إطار نظري علمي تطبيقي ثري، وتراث أو تقليد ممارس يحدد الإجراءات والآليات. ويظهر أن هذا مالا نجده في واقعنا اليوم فيوجد عند الكثير من المشرفين التربويين قصور في الناحيتين: فمن ناحية الإطار النظري والعلمي

نجد أن صلة معظم المشرفين بعلم الإشراف التربوي صلة ضعيفة مقصورة على ما يتلقونه في الدورات التدريبية قد تمتد في أحسن حال إلى فصل دراسي واحد، ومن ناحية التراث الممارس نجد أنه لا توجد أدلة تصف العمل وتحدد مسؤوليات المشرف التربوي وصلاحياته وتقدم له آليات وأدوات ونماذج العمل وإطاره القانوني، بل الموجود الآن مجموعة من التعاميم المتناثرة هنا وهناك والمتباعدة في الوقت يصف ويوضح بعضها بعضاً وينقض بعضها الآخر.

كما أن هناك أيضا مشكلات خاصة تتعلق بالتقنية حيث إن بعض المشرفين لا يجيدون التعامل مع الحاسب الآلي، وبعض المشرفين ليس لديهم القدرة على الاستقصاء والبحث لزيادة العلم لديهم أو تنشيط معلوماتهم، ومن أجل حصر هذه المشكلات وخاصة مشرفي مواد العلوم الشرعية.

**مشكلة الدراسة:**

في الدراسات التي تتناول العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف فهناك على المستوى المحلي دراسة الداود ١٤٢٤هـ عن العلاقة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين، أما الدراسات من خارج المملكة العربية السعودية فإن أبرز دراستين تعرضتا لهذه المشكلة هما دراسة بستان وحجاج(١٩٨٨) عن العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت، ودراسة بطاح(١٩٩١) عن علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في الأردن. غير أن هذه الدراسات تركز على طبيعة العلاقة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة من حيث إيجابيتها أو سلبيتها، ولكن ليست هي المشكلة الوحيدة فحسب، فعلاقة المشرف التربوية علاقة تفرعية تتعدى إلى أكثر من جهة فهي : "مجهود منظم، وعمل إيجابي، يهدف إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم والتدريب؛ وذلك لتنسيق وتوجيه النمو الذاتي للمعلمين ليزداد فهمهم التربوي وإيمانهم بأهداف التعليم، وبذلك يؤدون دورهم بصورة أكثر فاعلية" (عبد الهادي، ٢٠٠٢).

ولم يعد الإشراف التربوي بمفهومه الحديث ذا مهمة واحدة فقط؛ وهي مساعدة المعلم على تطوير أساليبه ووسائله في غرفة الصف؛ بل أصبحت له مهام كثيرة ترتكز على تطوير الموقف التعليمي بجميع جوانبه وعناصره. فهناك مشكلات عديدة تواجه مواد العلوم الشرعية على وجه الخصوص، ومن ثم ينبغي تدارك هذه المشكلات حتى يتسنى لنا حلها وكان لزاما علينا صياغة المشكلة بأسلوب تربوي دقيق حتى نكوّن إطاراً لها يساعد في حلها، وتمت صياغتها على النحو التالي: المشكلات التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض:

إن من الخطوات المهمة لحل أية مشكلة هي التعرف على العوامل التي تكمن وراء وجودها واستمراريتها وعلى حد علم الباحثين لا توجد دراسة وخاصة على مستوى المملكة تتعرض للمشكلات التي تواجه المشرف التربوي لمواد العلوم الشرعية في مدينة الرياض. ولهذا أدرك الباحثان أهمية إجراء مثل هذه الدراسة لسد الثغرة في هذا المجال.

من هنا نبعت أهمية الإشراف التربوي بدءاً من سلطته ومهامه والأدوار المتوقعة، التي بمجملها تسعى إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، تلك السلطة التي تعتمد أساسا على الثقة والاقتناع والحوار المتبادل (عطاري، عيسان، وجمعة، ٢٠٠٥، ٨٦). وحيث أن الباحثين وجدا هذه المنظومة غير مكتملة وغير موفقة في أدائها فكانت هذه الدراسة.

**أسئلة الدراسة:**

١. ما المشكلات المتعلقة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض في مجال التخطيط؟
٢. ما المشكلات المتعلقة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض في مجال إدارة الصف؟
٣. ما المشكلات المتعلقة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض في مجال التقويم؟
٤. ما المشكلات المتعلقة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض في أقسام المواد الشرعية؟
٥. ما المشكلات الخاصة بمشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض؟
٦. ما المشكلات الإدارية التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض؟

**أهداف الدراسة:**

١. التعرّف على المشكلات المتعلقة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض.
٢. التعرف على الفروق بين إجابات أفراد العينة تبعاً للمهام الإشرافية.
٣. دراسة المشكلات الخاصة بمشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض.
٤. التعرّف على المشكلات الإدارية التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض.
٥. اقتراح توصيات قد تحد من المشكلات التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض.

**أهمية الدراسة:**

١. إنّ هذا البحث يعد اهتماماً بأداء مشرف التربية الإسلامية؛ وبالتالي فهو اهتمام بمواد التربية الإسلامية التي تعدُّ أساسية في جميع مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كما جاء في سياسة التعليم للمملكة (١٤١٦هـ، بند رقم ١١من الباب الأول): " أنّ العلوم الدينية أساسية في جميع المراحل التعليمي الابتدائي، والمتوسط، والثانوي.

٢. الإثراء المعرفي من حيث المشاركة مع الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي التي تعرضت لواقعه ومشكلاته إذ أنّ هذا البحث سوف يتناول المشكلات الفنية والإدارية والشخصية التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية في تطبيقهم للأساليب الإشرافية.

٣. تأتي أهمية الدراسة من أهمية الإشراف التربوي ودوره في الرقي بالعملية التعليمية، إذ هو حلقة الوصل بين المعلم وبين الجهة المسؤولة عنه، والإشراف التربوي في التربية الإسلامية جزء منه.

٤. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي ودوره في تطوير العملية التعليمية ومشكلاته.

٥. كما تنبع أهميتها من أهمية التفكير والعمل الجمعي في العمل الإشرافي لحل هذه المشكلات في مدينة الرياض.

٦. ولعل أبرز ما يؤكد أهمية هذه الدراسة كونها ضرورية جدا لمشرفي مواد العلوم الشرعية في مدينة الرياض.

**حدود الدراسة:**

- **الحدود المكانية:** مشرفو مواد التربية الإسلامية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض وعددهم خمسون مشرفاً موزعون على ثلاثة عشر مكتباً وهي:

| | | | |
|---|---|---|---|
| الشمال | الجنوب | الشرق | الغرب |
| الوسط | الرائد | الروابي | السويدي |
| قرطبة | العزيزية | الدرعية | الروضة |
| | | | رماح |

- **الحدود الزمانية** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ هـ / ١٤٣٦ هـ.

- **الحدود الموضوعية** المشكلات التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض (محور الدراسة)

**مصطلحات الدراسة :**

**مشرف التربية الإسلامية :**

ويعني به الباحثان: الخبير الفني، وظيفته الرئيسة مساعدة معلمي التربية الإسلامية على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسن أساليب التدريس لديهم في أثناء تدريسهم لمقررات التربية الإسلامية المقررة، في المرحلة الثانوية. وهي ما ورد في (دليل المشرف التربوي، ١٤١٩هـ، ٩٥) .: (خبير فني، وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة). وهذا التعريف يتفق مع ما يقصده الباحثان بمصطلح المشرف التربوي في هذه الدراسة.

يرى بامشموس وآخرون أن مفهوم الإشراف التربوي لم يعد قاصراً على قياس مدى كفاية المعلمين في العمل، بل أصبح يهدف إلى النهوض وبشتى الوسائل بالعملية التعليمية، وذلك عن طريق مساعدة المعلم وتهيئة الوسائل التي تيسر له النجاح في تحقيق رسالته، ودراسة جميع العوامل المختلفة التي تسهل عملية التعليم وتحقق أهدافها" (بامشموس وآخرون، ١٤١٥هـ، ص١٠ (نقلاً عن السديري، ١٤٢٦هـ. ١٠.).

**الإطار النظري**

**مفهوم الإشراف التربوي**

لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي تطوراً واضحاً فقد مر بمراحل من تفتيش إلى توجيه إلى إشراف بالمفهوم الحديث الذي يهتم بالعملية التعليمية بكافة عناصرها في سبيل تطويرها إلى الأفضل. فيمكن تعريف الإشراف التربوي بأنه هو:"المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة وذلك بهدف فهم وظائف التعليم وتأديتها بصورة أكثر فاعلية" (الشهري،١٤٢٣هـ، ص١٥).

(ويعرفه الطعاني (٢٠١٠م، ص١٩ بأنه هو "عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية).

ويعرف هومانا (Homana،2007، P.23) الإشراف التربوي أيضاً على أنه: "عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل

وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة، وتهدف لدراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها بالعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية".

ويعمل الإشراف التربوي على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم ، فالإشراف التربوي هو عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية التي تساعد الطلبة على التعلم بأسهل الطرق وأفضلها بحيث تتفق وحاجاتهم، وبهذا يصبح المشرف التربوي قائداً تربوياً، كما أن الإشراف نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في أكمل صورة، كما أنه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لانطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها (Hismanoglu، 2010، P.28).

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن للباحثين أن يعرفا الإشراف التربوي بأنه عملية تهدف إلى تحقيق النمو الشامل للمعلم والمتعلم والمشرف لتحقيق أفضل المخرجات التربوية.

**أهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه.**

كل شخص مكلف بأعمال معينة يحتاج إلى من يساعده ويقف بجانبه لتحسين أدائه وحل مشكلاته وذلك بإرشاده وتوجيهه وتعديل مسار عمله إلى الأفضل؛ فمهنة التعليم كما ذكرنا أنها من أشرف المهن وهي أكثر تعقيداً لأنها تتعامل مع البشر، فلذلك لا بد من وجود مشرف تربوي مؤهل يقوم بتوجيه وإرشاد المعلم والإشراف عليه حتى يتقن أسلوب التعامل مع الطلاب والقيام بعمله بالشكل المطلوب.

وهنا تكمن أهمية الإشراف التربوي وارتباطه بالعملية التعليمية والتربوية التي لم تعد عشوائية بل أصبحت عملية منظمة. وكما ذكر الشهري (١٤٢٣هـ، ص١٩) العوامل التي تبرز أهمية الإشراف التربوي ما يلي:

- أن الإشراف التربوي هو الذي يعايش العمل التربوي في الميدان ويتعامل مباشرة مع قطبي العملية التربوية "المعلم والمتعلم".
- أن الإشراف التربوي هو الذي يتابع العملية التربوية في ميدانها ويرى مقوماتها ويعايش قضاياها ومشكلاتها ويتحسس مطالبها.
- أن الإشراف التربوي يعد حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية المسؤولة عنه.

فالإشراف التربوي له أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية، وترمى على عاتقه نتائج أداء

العاملين في الميدان التربوي وأنه هو المعني بتحسين أدائهم.

ويذكر الرميح (١٤٢٤هـ، ص١٤)، أهمية وجود عملية الإشراف التربوي للأسباب التالية:

- عدم توصل المعلمين إلى الأداء الجيد المطلوب والمتوقع منهم.
- تطور عملية إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء المتغيرات المعرفية السريعة المتزايدة والطرق الحديثة في التدريس.
- عدم إلمام المعلمين الجدد إلماماً كافياً بالمعلومات اللازمة في عملية التدريس وكذلك عدم إلمامهم بفنية التدريس التي تحتاج إلى الوقت والخبرة.
- إن المعلم لا يكون على علم تام بالفروق الفردية بين الطلاب الأمر الذي يحتاج إلى خبرة طويلة في مجال التدريس كذلك الفروق الفردية بين المعلمين في قدراتهم واحتياجاتهم الأمر الذي يحتم ضرورة وجود المشرفين.

**أهداف الإشراف التربوي**

الهدف العام من الإشراف التربوي هو تحسين عملية التعليم والتعلم عن طريق التفاعل الإيجابي من جميع الأطراف، ومن خلال هذا الهدف العام تندرج تحته أهداف محددة هي:

- تحسين أداء النظام التعليمي وتطويره.
- المشاركة الفاعلة في تهيئة وإعداد المعلم الكفء للقيام بعمله.
- إكساب المعلم المهارات والخبرات التربوية الجديدة.
- تنمية مهارات المعلم وقدراته ومساعدته على توظيفها ورفع أدائه التعليمي.
- تنمية المهارات الأساسية لدى المعلم لإدارة المواقف التعليمية بفاعلية.
- تشجيع المديرين والمعلمين على البحث العلمي والتربوي بالتركيز على البحث الإجرائي (الطعاني، ٢٠١٠م، ص٢٠).

**المهارات اللازم توافرها في المشرف التربوي:**

يتطلب نجاح المشرف التربوي كقائد تربوي توافر مجموعة من المهارات، ومنها:

**١- المهارات الذاتية:**

تعدُّ شخصية المشرف التربوي وما يتعلق بها من خصائص شخصية من العناصر الأساسية في القيادة التربوية، حيث أن لها دوراً كبيراً في التأثير على أدوار المعلمين، ومن السمات الشخصية التي يجب توافرها في القائد التربوي:

**القوة الجسمية:** ولها علاقة مباشرة بقوة الجسم من حيث القيام بواجباته خير قيام بالوقت

المناسب وبكفاءة عالية.

**قوة الشخصية :** فالشخصية القوية لها تأثير كبير على الآخرين فإنه يكسب ثقتهم به ويكون أكثر قدرة على إصدار القرارات ومشاركة الآخرين.

**الحيوية :** لا بد أن يكون المشرف التربوي متميزاً بالحيوية والنشاط للعمل.

**الطلاقة اللفظية :** يجب أن يتميز المشرف التربوي بالطلاقة اللفظية في إيصال المعلومات والتعليمات لمرؤوسيه بأقل وقت وأقل جهد (الطعاني، ٢٠١٠م، ص٤٥).

**٢-المهارات الإنسانية :**

وهي القدرة على العمل مع الناس وتحفيزهم لتحقيق الأداء المطلوب وخاصة في مجال التعامل مع المعلمين. فالمشرف التربوي عليه أن يكسر جدار الخوف والرهبة بينه وبين المعلم وأن يبني في المقابل جسر المودة والاحترام المتبادل مع الأفراد (هوانه وتقي، ١٤٢٢هـ، ص١٠٤).

وهذه المهارة تتعلق بالجانب الإنساني وبالعلاقات الإنسانية وكذلك قدرة المشرف التربوي على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم.

وتتطلب هذه المهارة أن يكون المشرف التربوي قادراً على القيام بما يلي:

- تكوين علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين ومديري المدارس الذين يتم التعامل معهم.
- تلبية احتياجات المعلمين وميولهم.
- التعامل مع المعلمين بثقة قائمة على التفاهم البناء.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لكي يعبروا عن آرائهم.

**٣-المهارات الإدراكية :**

وتتعلق بقدرة المشرف التربوي على رؤيته لتطوير المعلمين الذين يشرف عليهم، وكذلك قدرته على تصور وفهم علاقات المعلمين بالمؤسسة ككل والبيئة التي يعمل بها، وهذه المهارات تتعلق بالتخطيط ووضع تصور ورؤية مستقبلية لعمله وهذه المهمة تحتاج إلى مهارات عقلية، وفكرية مما يؤدي إلى سلوكات إيجابية لدى المعلمين تتميز بالإبداع والعمل بروح الفريق.

**٤-المهارات الفنية :**

ويقصد بها المعرفة التخصصية والقدرة المطلوبة لإنجاز الأعمال الأساسية التي هي من صميم عمل الإشراف، فالمشرف التربوي ينقل خبرة عملية من خارج المدرسة إلى المعلمين بجانب الخبرات الأكاديمية، ويدخل ضمن هذه المهارات القدرة على تطبيق نظام الملاحظة الصفية (هوانه وتقي، ١٤٢هـ، ص١٠٤).

وهذه المهارات يمكن اكتسابها عن طريق الدراسة وكذلك الخبرة والتنمية المهنية عن طريق التدريب وتمتاز هذه المهارة الفنية بالتالي:

- سهولة التحقق من توافرها لدى المشرف التربوي، لأنها واضحة ومحددة أثناء قيام المشرف بعمله.
- تتميز بقدرة المشرف التربوي على التحليل واستخدام أداوت القياس المقننة.
- سهولة اكتسابها وتنميتها لدى المشرف التربوي.
- تميزها بالتخصصية (الطعاني، ٢٠١٠م، ص٤٥).

**الدراسات السابقة**

لقد تناولت دراسات عديدة مجال الإشراف التربوي ومنها على سبيل الذكر لا الحصر دراسة (عيسان،٢٠٠٨م) بعنوان: (دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان)، كان منهج الدراسة منهج وصفي حيث إنه تم عن طريق استبانات وزيارات ميدانية، أظهرت نتائج الدراسة أن أقل المتوسطات الحسابية في استجابات عينة الدراسة سجلت في محوري المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي ومعوقات تطويره، في حين أن أعلى المتوسطات الحسابية سجلت لصالح محوري خصائص الإشراف التربوي ومبادئه.

وفي دراسة ( البابطين ١٤٢٥ هـ ) عن مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في الميدان، من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض، ذكرت المشكلات التي تحد من فاعلية الإشراف، زيادة نصاب المشرف من المعلمين، وكثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرف، و قلة الدورات التدريبية للمشرفين، وضعف الكفاءة المهنية لدى بعض المعلمين، وقلة اهتمام المسؤولين بمقترحات المشرفين، وضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين، كذلك صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرفين، وضعف الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم.

أما دراسة الحريري (٢٠٠٤) فقد تناولت النظرة المستقبلية للإشراف التربوي، موضحة الخطوات التي يتوقع من المشرف التربوي ومدير المدرسة كمشرف مقيم اتباعها تجاه المعلم المستجد، كما تضمنت دور المشرف التربوي في التعامل مع الإجهاد والصراع موضحة قائمة من أنماط السلوك في إدارة الصراع، إضافة إلى دور المشرف التربوي في التعامل مع التغيير، كما وضعت الدراسة أهم التطلعات المستقبلية التي يمكن تحقيقها في مجال الإشراف التربوي لمواكبة تطورات العصر، كما تم وضع توجيهات ومقترحات للتصعيد من فاعلية الإشراف

التربوي فيما يخص الإدارة التربوية والمشرف التربوي ومدير المدرسة كمشرف مقيم وفيما يخص المعلم. وكان منهج الدراسة المتبع المنهج المسحي.

أما دراسة الكندي (٢٠٠٣) التي تناول فيها الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل الذين يقومون بدور المشرفين المقيمين بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين، واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي، فقد أظهرت نتائج دراسته، أن محوري الاحتياجات المتعلقة بالنمو المهني والقياس والتقويم سجلا أعلى المتوسطات الحسابية مقارنة ببقية المجالات حيث إن المشرفين التربويين كانوا أكثر قدرة في تقدير احتياجاتهم التدريبية الإشرافية مقارنة بالمعلمين الأوائل وعلى محاور الدراسة جميعها.

وفي دراسة الحماد (١٤٢١هـ) بعنوان: معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض كما يراها المشرفون التربويون)، استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدا على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) مشرفا تربويا. أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات تأثيرا في فاعلية الإشراف التربوي تتمثل في ازدحام الصفوف الدراسية، وكثرة عدد المدارس، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين. أما أقل المشكلات تأثيراً في الإشراف التربوي فتتمثل في ضعف قدرة بعض المشرفين التربويين على التعبير عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم نحو المعلمين بكل يسر وسهولة، وضعف العلاقة بين المسؤولين في مراكز الإشراف التربوي والمشرفين التربويين.

وفي دراسة عبد الكريم المطرودي ١٤٣٢هـ بعنوان: المشكلات التي تواجه مشرفي التربية الإسلامية في تطبيق الأساليب الإشرافية في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية وتقديم تصور مقترح لعلاجها. توصل الباحث إلى جملةٍ من النتائج منها أنّ أكثر المشكلات مواجهة لمشرفي التربية الإسلامية بناء على المتوسط الحسابي لكل نوع من أنواع المشكلات التي وردت في المحاور في الأقسام الثلاثة هي المشكلات الإدارية، ثم جاءت بعدها المشكلات الفنية، ثم المشكلات الشخصية.

**التعليق على الدراسات:**

في ضوء العرض السابق للدراسات التي تناولت موضوع المشكلات التي تواجه المشرف التربوي، تبين أن هذه الدراسات أثبتت وجود مشكلات تواجه المشرفين سواء مشكلات إدارية أو شخصية، وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي،

معتمدة على الاستبانة في جمع البيانات. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة الحالية، وبناء أداتها.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

**منهج الدراسة :**

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي حيث استخدم الباحثان هذا المنهج للتعرف على المشكلات المختلفة التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض، وكذلك التعرف على الصعوبات التي تواجههم في أثناء أداء مهام عملهم على مستوى المهام الإشرافية والمستوي الشخصي وكذلك على المستوي الإداري.

**مجتمع الدراسة وعينتها :**

يتكون مجتمع الدراسة من عدد (٥٠) مشرفا تربوياً لمواد العلوم الشرعية بإدارة تعليم الرياض. ونظراً لقلة أفراد مجتمع الدراسة، فقد رأى الباحثان أن يستهدفا في دراستهما جميع أفراد المجتمع، فتكون بذلك عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة، وعلى ذلك قام الباحثان بتوزيع استبانة الدراسة على عدد (٥٠) مشرفاً، وهم مجموع مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض في ثلاثة عشر مكتباً للتربية، وتمكنا من استرداد الاستبيانات بعد تعبئتها من قبل المشرفين، وبعد دراسة الاستبانات والوقوف على مدى صلاحيتها وجد الباحثان أن هناك (٥) استبانات لم تفِ بالشروط وتم استبعادها ليكون بذلك مجموع الاستبانات الصالحة لعملية التحليل الإحصائي (٤٥) استبانة والتي تمثل ٨٩٪ من مجموع أفراد المجتمع ويرجع الباحثان أسباب هذه النسبة العالية من الاستبانات المستردة والصالحة لموضوع الدراسة لأهمية الموضوع بالنسبة لمجتمع الدراسة، وكذلك الاعتماد على الطريقة التقليدية اليدوية في توزيع وجمع الاستبانات خلال أحد اجتماعات مشرفي مواد التربية الإسلامية الدورية والمنعقد بمدارس الجيل بحي السويدي بمدينة الرياض.

**جدول رقم (١) توزيع المشرفين على المكاتب**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الشرق | ٤ | ٨ | الوسط | ٤ |
| ٢ | رماح | ١ | ٩ | السويدي | ٣ |
| ٣ | الدرعية | ٢ | ١٠ | العزيزية | ٤ |
| ٤ | الغرب | ٤ | ١١ | الروابي | ٣ |
| ٥ | الشمال | ٥ | ١٢ | الروضة | ٥ |
| ٦ | الجنوب | ٣ | ١٣ | الرائد | ٤ |
| ٧ | قرطبة | ٣ | المجموع | | ٤٥ |

**أداة الدراسة:**

في ضوء مراجعة أهداف الدراسة ومحاورها وكذلك تساؤلات الدراسة؛ فقد وجد الباحثان أن الأداة الأكثر ملاءمة لموضوع الدراسة هي الاستبانة، ولذلك أعد الباحثان استبانة لاستخدامها في الدراسة الميدانية المتعلقة بموضوع الدراسة، وتم تصميم أداة الدراسة بصورتها الأولية والتي تكونت من قسمين رئيسين وهما:

**القسم الأول:** المعلومات الأساسية التي تخص عينة الدراسة كالعمر والمؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة بالإشراف التربوي، وكذلك عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي لمواد العلوم الشرعية.

**القسم الثاني:** واشتمل على محاور الدراسة وتساؤلاتها من خلال (٦٣) فقرة موزعة على ثلاثة محاور وهي:

- المشكلات الخاصة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية.
- المشكلات الخاصة بمشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض.
- المشكلات الإدارية التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض.

**صدق الأداة وثباتها:**

**الصدق الظاهري:**

تم التأكد من صدق الأداة وذلك بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين وعددهم ( ١٤) محكَّماً من أساتذة الجامعات وذوي الخبرة في المجال التربوي والبحثي، حيث تم أخذ أرائهم في كل فقرة من فقرات الاستبانة والتأكد من مدى ملاءمتها لأسئلة وأهداف الدراسة ودرجة ملاءمتها وانتمائها للمحور الذي تنتمي إليه، كذلك وضوح كل عبارة من عدمه، ومن ثم تجميع تلك المقترحات و تعديل الاستبانة في صورتها النهائية

قبل توزيعها على أفراد العينة إذ استقرت الأداة بعدها علي (٦٣) عبارة توضح المشكلات التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض، وتمهيدا لتطبيق الأداة استخدم الباحث مقياس ليكرت الرباعي ( موافق بشدة – موافق – غير موافق – غير موافق ابداً ) إزاء كل فقرة من الفقرات وأعطيت الخيارات قيماً رقمية (٤،٣،٢،١) على الترتيب لكل من الخيارات المذكورة.

**ثبات الدراسة :**

تم استخدام معامل الارتباط ألفا – كرونباخ (Cronbach-Alpha) لبيان الاتساق الداخلي بين فقراتها وقد بلغ (٠,٨) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة كما يتضح من الجدول التالي:

**جدول (٢) معامل ألفا – كرونباخ (Cronbach-Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة**

| محاور الدراسة | عدد العبارات | ثبات المحور | الصدق |
|---|---|---|---|
| المشكلات الخاصة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض. | ٤٢ | ٠,٨٢ | ٠,٩٠ |
| المشكلات الخاصة بمشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض. | ١٠ | ٠,٨١ | ٠,٩ |
| المشكلات الإدارية التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض. | ١١ | ٠,٨٠ | ٠,٨٩ |
| معامل الثبات الكلي للاستبانة. | ٦٣ | ٠,٨١ | ٠,٩ |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام يبلغ ٠,٨١ وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني، واستخلاص توصيات الدراسة بناء على نتائجها، كما تم حساب صدق المحك وذلك بأخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

**أساليب التحليل الإحصائية (المعالجة الإحصائية) :**

بعد جمع البيانات المستقاة من إجابات مجتمع الدراسة، تم ترميز البيانات، ثم عولجت البيانات إحصائياً على النحو التالي:

١. الجدول التكراري والمئوي للتعرف على الخصائص الديموغرافية لأفراد مجتمع الدراسة وتبيان أثر التنوع في المؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، وكذلك عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي.
٢. المتوسط الحسابي المرجح للاستعانة به في ترتيب الفقرات حسب الأعلى والأهم ثم الأقل أهمية.
٣. الانحراف المعياري لتبيان تشتت استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الدراسة فكلما قل التشتت تركزت الاستجابات.
٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس أهمية كل مجال من مجالات الدراسة وكذلك كل فقرة من فقراتها وترتيب الفقرات من حيث الأهمية.

## عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

### أولا: وصف عينة الدراسة:

**جدول (٣) وصف عينة الدراسة**

| المؤهل الدراسي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| المؤهل | | |
| دكتوراه | ٢ | ٤,٤ ٪ |
| ماجستير | ٢٣ | ٥١,١٪ |
| بكالوريوس | ٢٠ | ٤٤,٤٪ |
| أخرى | ٠ | ٠٪ |
| المجموع | ٤٥ | ١٠٠٪ |
| سنوات الخبرة في الإشراف التربوي | | |
| أقل من ٥ سنوات | ٣ | ٦,٧ ٪ |
| من ١٠ إلى اقل من ١٥ سنة | ٩ | ٢٠ ٪ |
| أكثر من ١٥ سنة | ٢٥ | ٥٥,٦ ٪ |
| أخرى | ٨ | ١٧,٨ ٪ |
| المجموع | ٤٥ | ١٠٠٪ |
| عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي | | |
| لم أحصل على دورات | ٠ | ٠ ٪ |
| دورتان | ٠ | ٠ ٪ |
| أكثر من ثلاثة | ٤٥ | ١٠٠ ٪ |
| المجموع | ٤٥ | ١٠٠٪ |

يتبين من الجدول السابق أن نصف العينة تقريبا (٥١,١٪) من الحاصلين على الماجستير، وأن (٥٥,٦٪) منهم سنوات خبراتهم في الإشراف التربوي أكثر من ١٥ سنة، ويتبين أن كامل أفراد العينة حاصلون على أكثر من ثلاث دورات في مجال الإشراف التربوي.

**ثانياً: التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة:**

المشكلات الخاصة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض.

**جدول (٤) المشكلات الخاصة بمجال التخطيط**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ضعف القدرة على توفير متطلبات التعلم القبلي اللازمة لتعلم كل موضوع. | ٢,٧٧ | ١,٢٢ | ١ |
| ٢ | ضعف قدرتي على استخدام الحاسب في عمليات التخطيط. | ٢,٦٠ | ١,١٥٦ | ٢ |
| ٣ | ضعف التعاون بين المعلم والمشرف في إعداد الخطط التدريسية النموذجية. | ٢,٢٢ | ٠,٩١ | ٣ |
| ٤ | عدم الاهتمام بتحديد قاعدة بيانات لكل معلم أشرف عليه. | ١,٨٠ | ٠,٧٨ | ٤ |

يتضح من الجدول الموضح أعلاه على أن المشكلات المتعلقة بضعف القدرة على توفير متطلبات التعلم القبلي اللازمة لتعلم كل موضوع حلت أولاً بمتوسط حسابي ٢,٨ أي يقع في فئة (موافق) حسب مقياس ليكرت وأيضا مشكلة ضعف قدرتي على استخدام الحاسب في عمليات التخطيط بمتوسط حسابي ٢,٦ تقع في فئة (موافق) مما يدل على تأييد عينة البحث لوجود تلك المشكلات.

**جدول (٥) المشكلات الخاصة بمجال (إدارة الصف)**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | عدم امتلاك المعلمين لمهارات التفاعل الإنساني. | ٢,٦٤ | ٠,٧٤٣ | ١ |
| ٢ | ضعف استخدام المعلم لتقنيات المعلومات. | ٢,٦٤ | ٠,٩٥٧ | ٢ |
| ٣ | عدم اتباع الأسلوب الإشرافي المناسب للموقف الصفي. | ١,٩١ | ٠,٧٠١ | ٣ |
| ٤ | ضعف قدرة المشرف على اتخاذ القرارات الخاصة بالبيئة الصفية. | ١,٧٣ | ٠,٨٣٦ | ٤ |

من الجدول السابق يتضح أن من أهم المشكلات الخاصة بإدارة الصف والتي تواجه غالبية أفراد العينة هي عدم امتلاك المعلمين لمهارات التفاعل الإنساني، وضعف استخدام المعلم لتقنيات المعلومات بمتوسط حسابي يزيد عن ٢,٥ أي يقع في فئة (موافق).

**جدول (٦) المشكلات الخاصة بمجال (التقويم)**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | عدم التنوع في استخدام أساليب جمع البيانات للتقويم. | ٢,٧٣ | ٠,٧٥ | ١ |
| ٢ | ضعف اطلاع المعلمين على الجديد في مجال التقويم التربوي. | ٢,٧٣ | ٠,٧٥٦ | ٢ |
| ٣ | عدم تنويع المعلم لأساليب التقويم. | ٢,٧١ | ٠,٦٩ | ٣ |
| ٤ | عدم استخدام المعلمين أسلوب التقويم الذاتي مع طلبتهم. | ٢,٦٨ | ٠,٧٩ | ٤ |
| ٥ | عدم التنوع في استخدام أدوات القياس. | ٢,٦٦ | ٠,٧٩ | ٥ |
| ٦ | ضعف القدرة على تحليل نتائج الاختبارات. | ٢,٦٠ | ٠,٨٠ | ٧ |
| ٧ | ضعف القدرة على تفسير نتائج الاختبارات. | ٢,٦٠ | ٠,٨٣ | ٦ |

يستدل من الجدول السابق أن المشكلات الخاصة بالتقويم؛ جاءت مشكلة عدم التنوع في استخدام أساليب جمع البيانات للتقويم بمتوسط حسابي ٢,٨ أي تقع في منطقة الموافقة وتلاها ضعف اطلاع المعلمين على الجديد في مجال التقويم التربوي وعدم تنويع المعلم لأساليب التقويم جميعها تقع في منطقة (موافق) حسب توزيع ليكرت مما يدل على أن المشكلات المتعلقة بمجال التقويم تقع جميعها في إطار الموافقة بزيادة المتوسط الحسابي لجميع النقاط عن ٢,٥.

**جدول (٧) المشكلات الخاصة بمجال (التلاوة والتجويد)**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | عدم استخدام الوسائل التعليمية في الحفظ. | ٣,٠٨ | ٠,٨٢ | ١ |
| ٢ | عدم حرص المعلمين على تكرار تلاوة الآيات التي يخطئ الطلبة في تلاوتها. | ٢,٩٥ | ٠,٩٠ | ٢ |
| ٣ | ضعف مستوى المعلم في تطبيق أحكام التجويد. | ٢,٩١ | ٠,٨٧ | ٣ |
| ٤ | ضعف التزام المعلمين بآداب التلاوة. | ٢,٨٠ | ٠,٨٤ | ٤ |

يدل الجدول على موافقة عينة البحث على المشكلات المتعلقة بمجال التلاوة والتجويد وأن جميع النقاط تقع في فئة الموافق فهي تزيد جميعها عن ٢,٥، ولعل مشكلة عدم استخدام الوسائل التعليمية في الحفظ تقع في البداية كما هو ظاهر.

**جدول (٨) المشكلات الخاصة بمجال (التفسير)**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ضعف القدرة على ربط محتوى الآيات الكريمة بواقع الحياة. | ٢,٩١ | ٠,٦٦ | ١ |
| ٢ | المعلم لا يحرص على حث الطلاب على تطبيق ما يرد في الآيات من أوامر ونواه. | ٢,٨٨ | ٠,٩١ | ٢ |
| ٣ | المعلم لا يربط موضوع درس القرآن مع ما يتعلمه الطلبة في الموضوعات الأخرى. | ٢,٣٥ | ٠,٧٧ | ٣ |
| ٤ | ضعف اهتمام المعلمين ببيان أسباب نزول الآيات القرآنية للطلبة. | ٢,٢٤ | ٠,٧٧ | ٤ |
| ٥ | تفسير المعلم للآيات القرآنية لا يتناسب وقدرة الطالب العقلية | ٢,٢٠ | ٠,٧٥ | ٥ |

يتضح من نتائج الجدول السابق بأن مشكلة ضعف القدرة على ربط محتوى الآيات الكريمة بواقع الحياة، وعدم حرص المعلم على حث الطلاب على تطبيق ما يرد في الآيات من أوامر ونواهٍ جاءت أولى المشكلات التي يواجها المشرف التربوي في مجال (مادة التفسير) بمتوسط حسابي يزيد عن ٢,٥ أي يقع في فئة (موافق).

**جدول (٩) المشكلات الخاصة بمجال (السيرة النبوية)**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | عدم استخدام عنصر التشويق في عرض دروس السيرة النبوية. | ٣,٠٢ | ٠,٦٢ | ١ |
| ٢ | عدم الاهتمام بصحة الأحاديث في سرد أحداث سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام. | ٣,٠٢ | ٠,٦٢ | ٢ |
| ٣ | ضعف الاهتمام بتنمية محبة النبي صلى الله عليه وسلم في قلوب الطلبة. | ٣,٠٠ | ٠,٦٠ | ٣ |
| ٤ | ضعف التزام المعلمين بما ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من الأقوال والأفعال. | ٢,١٧ | ٠,٧٧ | ٤ |

من نتائج الجدول السابق وتحليلها باستخدام حزم البرامج الإحصائية المحددة يتبين أن مشكلات مجال (السيرة النبوية) الثلاث الأولى جميعها في منطقة القبول (موافق) بمتوسط حسابي يزيد عن ٢,٥ ، بينما جاءت فقرة ضعف التزام المعلمين بما ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من الأقوال والأفعال في منطقة (غير موافق ) بمتوسط يقل عن ٢,٥ وذلك حسب توزيع ليكرت .

**جدول (١٠) المشكلات الخاصة بمجال (الحديث النبوي الشريف)**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ضعف توجيه المشرفين للمعلمين لإرشاد الطلبة لقراءة الأحاديث قراءة صحيحة. | ٣,٢٨ | ٠,٧٢ | ١ |
| ٢ | ضعف القدرة على تدريب المعلمين على كيفية ربط الحديث الشريف بواقع الحياة. | ٣,١٣ | ٠,٨١ | ٢ |
| ٣ | المعلمون ليس لديهم مهارات استخدام أمهات كتب الحديث الشريف | ٣,١١ | ٠,٩٥ | ٣ |
| ٤ | عدم الاهتمام بترغيب الطلاب في حفظ ما تيسر من أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم. | ٣,٠٦٦ | ٠,٨٠ | ٤ |

بتحليل نتائج الجدول السابق تبين للباحثين أن هناك إجماعاً بالموافقة على المشكلات التي تواجه المشرف التربوي في مجال (الحديث الشريف) بمتوسط يزيد عن ٣ واقل من ٣,٢٥ أي يقع في منطقة موافق.

**جدول (١١) المشكلات الخاصة بمجال (الفقه)**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ضعف توجيه المشرفين للمعلمين لاستخدام أسلوب الترغيب والترهيب لحث الطلبة على أداء العبادات. | ٣,٢٤ | ٠,٨٠ | ١ |
| ٢ | المعلم لا يهتم بمساعدة الطلاب على تجنب الأخطاء الشائعة في ممارسة العبادات. | ٣,٠٠ | ١,٠٦ | ٢ |
| ٣ | عدم دعم مناقشة الأحكام الفقهية بين المعلمين والطلبة بما يناسبها من الأدلة الشرعية. | ٢,٣٣ | ٠,٨٥ | ٣ |
| ٤ | ضعف قدرة المشرف على مناقشة القضايا الفقهية وما يثيره المعلمون والطلبة من تساؤلات | ١,٩٣ | ٠,٨٦ | ٤ |

يستدل من الجدول السابق على أن ضعف توجيه المشرفين للمعلمين لاستخدام أسلوب الترغيب والترهيب لحث الطلبة على أداء العبادات وعدم اهتمام المعلم بمساعدة الطلاب على تجنب الأخطاء الشائعة في ممارسة العبادات من أهم المشكلة التي حظت بتأييد عينة الدراسة بمتوسط ٣,٠٠ وأكثر وانحراف معياري يقارب الواحد الصحيح.

**جدول (١٢) المشكلات الخاصة بمجال (العقيدة الإسلامية)**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ضعف استخدام تقنيات التعليم مثل الأفلام التي تظهر قدرة الله تعالى. | ٣,٣١ | ٠,٨٤ | ١ |
| ٢ | المعلمون لا يوظفون الأدلة النقلية والعقلية في موضوع الدرس | ٣,٢٨ | ٠,٧٥ | ٢ |
| ٣ | عدم وعي المعلمين بدورهم الإيجابي في الدعوة الإسلامية. | ٣,٢٦ | ٠,٨٣ | ٣ |
| ٤ | عدم توظيف المواقف التعليمية المختلفة في ترسيخ العقيدة الصحيحة في نفوس الطلبة | ٣,٢٠ | ٠,٩١ | ٤ |
| ٥ | ضعف وعي المعلمين بمخاطر الأفكار المنحرفة كالإلحاد واللبرالية. | ٢,١٧ | ٠,٨٦ | ٥ |
| ٦ | ضعف توعية المشرفين للمعلمين بمخاطر الأفكار المنحرفة كالإلحاد واللبرالية. | ٢,٠٠ | ٠,٧٣ | ٦ |

باستخلاص النتائج المتعلقة بمجال العقيدة الإسلامية تبين للباحثين أن مشكلة ضعف استخدام تقنيات التعليم مثل الأفلام التي تظهر قدرة الله تعالى، احتلت المركز الأول من بين المشكلات التي تواجه المشرف التربوي، فيما يتعلق بمجال ( العقيدة الإسلامية ) بمتوسط يتجاوز ٣,٢٥ أي يقع في فئة (موافق بشدة) في توزيع ليكرت للاستجابات، وأيضا عدم توظيف المعلمين للأدلة النقلية والعقلية في موضوع الدرس جاءت في منطقة ( موافق بشدة) بينما المشكلات المتعلقة بعدم وعي المعلمين بدورهم الإيجابي في الدعوة الإسلامية وعدم توظيف المواقف التعليمية المختلفة في ترسيخ العقيدة الصحية في نفوس الطلاب جاءت في منطقة (موافق) .

**المشكلات الخاصة بمشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض:**

**جدول (١٣) المشكلات الخاصة بمشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | عدم الرضا الشخصي عن الدور الذي أقوم به. | ٣,١٧ | ٠,٨٦٠ | ١ |
| ٢ | بُعد المدارس التي أشرف عليها عن مقر عملي. | ٣,١٥ | ٠,٩٠٣ | ٢ |
| ٣ | أشعر أن عملي أكبر من طاقتي العادية. | ٢,٣٥ | ١,٠٩٠ | ٣ |
| ٤ | عدم حرصي على المناقشة الجماعية مع أشخاص أكفأ مني في مجال الإشراف. | ٢,٠٨ | ٠,٩٧ | ٤ |
| ٥ | الإحساس بنقص كفاءتي مقارنة ببعض المعلمين. | ١,٩٥ | ١,٠٢١ | ٥ |
| ٦ | عدم قناعتي بالإشراف التربوي الحديث. | ١,٨٨ | ١,٠٠٥ | ٦ |
| ٧ | ضعف الكفاءة الفنية لدي كمشرف. | ١,٧٧ | ٠,٩٠ | ٧ |
| ٨ | ضعف الاطلاع على تجارب الآخرين في مجال الإشراف التربوي. | ١,٧٣ | ٠,٧١ | ٨ |
| ٩ | عدم اغتنام الوقت لتطوير ذاتي في مجال الإشراف التربوي. | ١,٥٧ | ٠,٧٥ | ٩ |
| ١٠ | عدم الاطلاع على المستجدات في مجال الإشراف التربوي. | ١,٤٦ | ٠,٥٨ | ١٠ |

بتحليل نتائج الاستبانات للمحور الثاني والخاص بالمشكلات الشخصية التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية وجد الباحثان أن المشرفين يتمتعون بحالة من عدم الرضا الشخصي عن الدور الذي يقومون به في مجال الإشراف التربوي بمتوسط حسابي يتجاوز ٣ ويقل عن ٣,٢٥ مما يجعله في منطقة (موافق) في مقياس ليكرت، تلى ذلك مشكلة بُعد المدارس التي يشرف عليها عن مقر عمله من المشكلات الخاصة بالمشرف التربوي بمتوسط حسابي يتجاوز ٣ ويقل عن ٣,٢٥ مما يجعله في فئة (موافق). وجاءت بقية نقاط المحور بمقياس يقل عن ٢,٥ مما يعني وقوعها في فئة (غير موافق أو غير موافق أبداً) في مقياس ليكرت مما يعني عدم تمثيلها لأهمية تذكر فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية التي تواجه المشرف التربوي.

**المشكلات الإدارية التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض:**

**جدول (١٤) المشكلات الإدارية التي تواجه مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض**

| م | العبارات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | قلة الدورات التدريبية لمشرفي العلوم الشرعية. | ٣,٢٨ | ٠,٨١ | ١ |
| ٢ | قلة عدد المشرفين بالنسبة لعدد المدرسين. | ٣,٠٦ | ٠,٩٦ | ٢ |
| ٣ | التضارب في اتخاذ القرارات بين المشرف والسلطات الأخرى. | ٣,٠٤ | ٠,٩٧ | ٣ |
| ٤ | ضعف الحوافز المادية للمشرفين. | ٣,٠٤ | ٠,٩٧ | ٤ |
| ٥ | تعدد الجهات التي يتعامل معها المشرف التربوي. | ٢,٩٥ | ٠,٨٧ | ٥ |
| ٦ | أشعر بضغط المسؤولين عليَّ لإنجاز عملي. | ٢,٤٤ | ٠,٩٨ | ٦ |
| ٧ | عدم الجدية من قبل المعلم في التجاوب مع تقارير المشرف التربوي. | ١,٨٦ | ٠,٧٨ | ٧ |
| ٨ | ضعف وضوح مسؤولياتي ومتطلبات عملي. | ١,٨٠ | ٠,٧٨ | ٨ |
| ٩ | كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على المشرف التربوي. | ١,٧١ | ٠,٦٢ | ٩ |
| ١٠ | وجود عجز في معلمي العلوم الشرعية. | ١,٧١ | ٠,٨٤ | ١٠ |
| ١١ | ضعف المعلومات التي تمكنني من أداء عملي بشكل فاعل. | ١,٦٨ | ٠,٧٣ | ١١ |

بتحليل نتائج الاستبانات الخاصة بالمحور الثالث والذي يتعلق بالمشكلات الإدارية التي يواجها المشرف التربوي لمواد العلوم الشرعية؛ وجد الباحثان أن هناك عدداً من المشكلات التي تصدرت اهتمامات المشرف مثل قلة الدورات التدريبية لمشرفي العلوم الشرعية، وقلة عدد المشرفين بالنسبة لعدد المدرسين، وكذلك التضارب في اتخاذ القرارات بين المشرف والجهات الأخرى ومشكلة ضعف الحوافز المادية للمشرفين وتعدد الجهات التي يتعامل معها المشرف التربوي بمتوسط حسابي يقع بين ٢,٥ و٣,٢٥ مما يعني وقوعه في فئة (موافق) في مقياس ليكرت.

**نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها**

**نتائج الدراسة :**

**أولاً : ما المشكلات المتعلقة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض في مجال التخطيط؟**

تبين من نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة، والتي تعوق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم هي مشكلة ( زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم)، وعليه يوصي الباحثان بضرورة تقليل نصاب المشرف التربوي من المعلمين، لكي يستطيع القيام بدوره على أحسن وجه ممكن .

كما أن مشكلة (كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين) تؤثر في أعمالهم الفنية، وفي ضوء ذلك يوصي الباحثان بأن تقلل هذه الأعباء الكتابية والإدارية، ويركز على المهام الفنية في مجال الإشراف التربوي، وذلك بإيجاد برنامج حاسوبي يقيس الأداء ويسهل التعامل معه لحفظ الأوقات.

إن المشكلات المتعلقة بضعف القدرة على توفير متطلبات التعلم القبلي اللازمة لتعلم كل موضوع جاءت بمتوسط حسابي ٢,٨ أي يقع في فئة (موافق) حسب مقياس ليكرت وأيضا مشكلة ضعف قدرتي على استخدام الحاسب في عمليات التخطيط بمتوسط حسابي ٢,٦ تقع في فئة (موافق)؛ مما يدل على تأييد عينة البحث لوجود تلك المشكلات، وهذا يدل على أن المشرف التربوي لابد من تزويده بمهارات معينة لاستخدام الحاسب الآلي.

**ثانياً : مالمشكلات المتعلقة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض في مجال إدارة الصف؟**

إن مشكلة إدارة الصف والتي تواجه غالبية أفراد العينة هي عدم امتلاك المعلمين لمهارات التفاعل الإنساني وضعف استخدام المعلم لتقنيات المعلومات بمتوسط حسابي يزيد عن ٢,٥ أي يقع في فئة (موافق). وهذا يدل على ضرورة رفع مستوى المعلم وعقد دورات تنشيطية لاكتساب هذه المهارة وهي التفاعل الإنساني.

**ثالثاً : ما المشكلات المتعلقة بالمهام الإشرافية لدى مشرفي مواد العلوم الشرعية بمدينة الرياض في التقويم؟**

إن المشكلات الخاصة بالتقويم جاءت مشكلة عدم التنوع في استخدام أساليب جمع البيانات للتقويم بمتوسط حسابي ٢,٨، أي تقع في منطقة الموافقة وتلاها ضعف اطلاع المعلمين على الجديد في مجال التقويم التربوي، و عدم تنويع المعلم لأساليب التقويم جميعها تقع في منطقة

( موافق) حسب توزيع ليكرت مما يدل على أن المشكلات المتعلقة بمجال التقويم تقع جميعها في إطار الموافقة .

**توصيات الدراسة :**

١. تخصيص مشرفين لكل فرع من فروع مواد العلوم الشرعية؛ ليكون التخصص أكثر دقة وذلك لكثرة مواد العلوم الشرعية.
٢. تخصيص مشرفين للمرحلة الابتدائية، وآخرين للمتوسطة، ومجموعة ثالثة للثانوي.
٣. تطوير الأساليب الإشرافية المعتمدة من وزارة التربية، وإدخال بعض التوجيهات الحديثة في الإشراف التربوي مثل الإشراف التكاملي.
٤. التركيز على تطبيق أساليب الإشراف التربوي الجماعية، في ميدان التعليم العام.
٥. زيادة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرف التربوي، لرفع كفاءته في مجال الإشراف التربوي.
٦. التنوع في أساليب التدريس واستخدام أساليب تقويم مناسبة.
٧. ربط محتوى الآيات القرآنية بواقع الحياة، وتوجيه المعلم لحثِّ الطلاب على تطبيق ما يرد في الآيات من أوامر ونواهٍ.
٨. زيادة أعداد المشرفين التربويين لسد الاحتياجات الفعلية والمستقبلية.
٩. توصيف مهام المشرف التربوي حتى يتعرف على الدور المطلوب منه، ليصل إلى مرحلة الإتقان ليفعلّ دوره بشكل أكبر.
١٠. من أجل تطوير الإشراف لجعله أكثر فاعلية، فإنه من الضروري إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالمعلومات التي ترتبط بتخصصات المعلمين واحتياجاتهم الإشرافية، وبالتالي يحقق المنحى المعاصر في الإرشاد التربوي القائم على المعرفة.
١١. تطوير أساليب الإشراف التربوي، وتبني طرق ونماذج حديثة لمساعدة المعلمين على التنمية المهنية الموجهة والذاتية.
١٢. إثراء خبرات المشرفين التربويين، وإكسابهم المهارات فيما يتعلق بكيفية التخطيط للشؤون الإدارية والمالية، ووضع خطط لتطوير الإشراف التربوي على مستوى.

**المراجع العربية :**

الرميح، عبد الرحمن بن عيسى. (١٤٢٤هـ). **دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود.

الشهري، صالح بن أحمد. (١٤٢٣هـ). **إسهام المشرف التربوي في التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية في مدينة أبها**، رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود كلية التربية.

الطعاني، حسن أحمد (٢٠١٠م) **الإشراف التربوي:** الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هوانه؛ وليد؛ تقي؛ علي. (١٤٢٢هـ). **مدخل إلى الإدارة التربوية.** الطبعة الثالثة. مكتبة. الكويت: الفلاح للنشر والتوزيع.

**لمعلمي المواد الاجتماعية.** رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود.

البابطين، عبد العزيز. (١٤٢٥هـ). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي.** الرياض: مكتبة العبيكان.

بستان، أحمد عبد الحسين؛ حجاج، علي حسين. (١٩٨٨). **العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت.** العدد السابع عشر. المجلد الخامس. جامعة الكويت: المجلة التربوية

بطاح، أحمد. (١٩٩١م). **علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.** العدد الثاني. المجلد السادس. الأردن: مؤتة للبحوث والدراسات.

الحريري، رافدة عمر. (٢٠٠٤). **الإشراف التربوي والنظرة المستقبلية. رسالة التربية.**

الحماد، إبراهيم سعد عبد العزيز. (١٤٢١هـ). **معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة**

**الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود.**

السديري، محمد. (١٤٢٦هـ). **أداء الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية"**. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود.

عطاري، عارف توفيق؛ عيسان، صالحة عبد الله؛ محمود، ناريمان. (٢٠٠٥). **الإشراف التربوي اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العملية**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

القحطاني، حميد. (١٤٢٦هـ). **المشكلات التي تواجه مراكز الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية كما يراها المشرفون التربويون**. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود.

الخطيب، إبراهيم. (١٤٢٢هـ). **تقويم أداء مشرفي العلوم الشرعية في ضوء ممارساتهم الأساليب الإشرافية ومدى استفادة معلمي المرحلة المتوسطة منها**. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

الهويدي، عبد الرحمن. (٢٠٠٢م). **معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومعلمو التربية الإسلامية في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

**سياسة التعليم في المملكة**، (١٤١٦)، الباب الأول، وزارة التعليم. وزارة التربية والتعليم، (١٤١٩هـ)، دليل المشرف التربوي عام.

## المراجع الأجنبية :

Hismanoglu. M.. & Hismanoglu. S.. (2010). English Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision in Relation to Their Professional Development: A case Study of Northern Cyprus. Research on Youth and Language.

Homana. G.. (2007). Research in Services Learning. The Center for Information on Civic Learning & Engagement. The University of Maryland.

# أثر التدريس المعزز بالحوسبة السحابية في التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

**علي محمد المسلمي**
**وزارة التعليم**
**المملكة العربية السعودية**

**د. رياض الحسن**
**جامعة الملك سعود**

**مستخلص**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس المعزز بالحوسبة السحابية في التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. وقد اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي متبعاً تصميم المجموعتين المتكافئتين. وطُبق البحث على عينة قصدية من طلاب الصف الثاني الثانوي من ثانوية موسى بن نصير بمحافظة (أبو عريش) بلغ عددها (٦٠) طالباً، حيث تم تقسيم أفرادها إلى مجموعتين، (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية حيث درست باستخدام التدريس المعزز بالحوسبة السحابية، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة حيث درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في تدريس مقرر الحاسب. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الحاسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، في مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل لبلوم. وأوصت الدراسة بالحاجة إلى تعزيز تدريس مقررات الحاسب باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، وتدريب معلمي الحاسب على ذلك.

**الكلمات المفتاحية:** الحوسبة السحابية، تعليم الحاسب، مقرر الحاسب الآلي، التدريس المعزز بالتقنية.

**المقدمة**

يتيح استخدام الإنترنت وتطبيقاته في التعلم الفرصة أمام المربين لتفعيل أنشطة التعلم التعاوني، والذي أصبح موضوعا ذا أهمية للبحث في مجال التعليم، فالإنترنت يتيح مشاركة مصادر المعرفة، وتجميع البيانات، ومعالجة المعلومات، وتحليل نتائج المعلومات، وتقييم النتائج (Hathorn & Ingram، 2002). ويؤثر استخدام تكنولوجيا المعلومات في التفاعل التعاوني بين الطلاب بشكل إيجابي، كما أنه يقوم بتعزيز التعلم (Lia and Ng 2003). وقد ظهرت بيئات التعلم الإلكتروني المختلفة بعد تأثر بيئة التعلم التقليدية بتقنيات الإنترنت، وظهر مصطلح التعلم الإلكتروني الذي جذب الكثير من الانتباه؛ لأنه أحد أنواع التعلم الجديدة نسبياً (Hui، Zhongmei، Fei & Sanhong، 2010).

وتعدُّ الحوسبة السحابية (Cloud Computing) أحد أبرز المستجدات في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتعدُّ الجيل الخامس من الحوسبة، وذلك بعد الحواسب الكبيرة، والحواسب الشخصية، وحواسب خدمة العميل وأخيراً الشبكة العالمية. وطبقا للمعهد الدولي للمعايير والتكنولوجيا تعرف الحوسبة السحابية بأنها نموذج يتيح سهولة الوصول إلى خدمات شبكة الإنترنت حسب الطلب، وإلى عدد من موارد الحوسبة التشاركية والتي يمكن نشرها بسرعة بأقل جهد إداري. وقد أصبحت المؤسسات التعليمية أكثر اعتماداً على تقنيات المعلومات بهدف دعم التعلم المقدم إلى الطلاب؛ فمدارس التعليم العام في عادة الأمر تفتقر إلى الموارد أو القدرة التي تجعلها تستفيد استفادة كاملة من تكنولوجيا المعلومات، وتقدم الحوسبة السحابية حلاً لهذه المشكلة من خلال توفير التطبيقات الحاسوبية عبر الإنترنت بشكل مجاني أو أسعار معقولة (Willey & Gardner، 2010).

يعدُّ كلاً من التعاون والمشاركة من المفاهيم المهمة في بيئة الحوسبة السحابية، وعند الحديث عن بيئة التعلم المعتمدة على الحوسبة السحابية، تبرز الخدمات السحابية التي توفرها منصة قوقل التعاونية، فهي تساعد على التعاون والتفاعل بين المعلمين والطلاب (Hui & et.al.، 2010). بعبارة أخرى، تضيف الحوسبة السحابية ميزة لا توجد في أجهزة الحواسيب الشخصية ألا وهي التعاون، فالموارد في السحابة يمكن الوصول إليها ومشاركتها من أي مكان شريطة أن يكون المتعلم متصلاً بالإنترنت (العبيد، 2015؛ Traxler، 2010).

يذكر العبادي (Alabbadi، 2011) أن تطبيقات الحوسبة السحابية تتميز بأنها سهلة الاستخدام ويمكن الوصول إليها من أي مكان. وتوفر الحوسبة السحابية لمستخدميها فرصة الاختيار بين خدمات الحساب المدفوعة أو المجانية. وقد وجدت الكثير من المؤسسات التعليمية

حول العالم أنّ الحوسبة السحابية نظام فعال في الاستخدام التعليمي، واستطاعت جامعة كاليفورنيا، على سبيل المثال، أن تسخر الحوسبة السحابية بشكل فعال في عملية التعلم (Fox، 2009).

لتطبيقات الحوسبة السحابية في المؤسسات التعليمية فوائد وعوائد إيجابية منها (إسماعيل، ٢٠١٦؛ Pocatilu، Alecu & Vetrici، 2010): (١) أنها تمكن المستخدم من الوصول إلى ملفاته وتطبيقاته من خلال السحابة دون الحاجة لتوفر التطبيق في جهاز الحاسب الشخصي، وبالتالي تقل المخاطر الأمنية وموارد الأجهزة المطلوبة، (٢) تساعد على الاستفادة من الخادمات الكبيرة في إجراء العمليات المعقدة التي قد تتطلب أجهزة بمواصفات عالية، (٣) توفر الكثير من المال اللازم لشراء البرمجيات التي يحتاجها المستخدم، فكل ما يحتاجه المستخدم هو جهاز حاسب متصل بخط إنترنت سريع ،وحساب في أحد المواقع التي تقدم البرمجيات التي يحتاجها، (٤) تساعد على تقليل التكاليف وذلك من خلال تقليل عدد الأجهزة الخاصة بالبنية التحتية، وتوفير عدد العاملين في صيانة الأجهزة والبرمجيات في المؤسسة.

بالإضافة إلى ما سبق، يضيف بكتليو، وزملاؤه (Pocatilu، Alecu & Vetrici، 2010) أن تقنية الحوسبة السحابية تقدم العديد من المزايا للمتعلمين؛ مثل: إجراء الاختبارات على شبكة الإنترنت، وسهولة إرسال التدريبات والمشروعات للطلاب، وسهولة الوصول للاختبارات والتدريبات والمشروعات المقدمة من الطلبة، والتغذية الراجعة السريعة بين الطلاب والمعلمين، وسهولة التواصل بين الطلاب، والمساعدة على تعليم الطلاب بطرق جديدة ومحفزة، وتساعد الطلاب والمعلمين على استخدام تطبيقات الحاسب بدون الحاجة إلى تحميلها على أجهزتهم.

وتعدُّ مجلة بي سي (PC Magazine) خدمات قوقل درايف من أفضل التطبيقات السحابة توازنا وأكثرها انتشارا، حيث توفر وظائف التحرير السهل، والتشارك في المستندات، والتكامل الكامل مع وظائف قوقل الأخرى. حيث تقدم تطبيقات قوقل أدوات تواصل وتعاون وإنتاجية (كالبريد الإلكتروني، والتقويم، ومشاركة الصور الفيديو) يمكن الوصول إليها من أي مكان (Google Drive، 2011).

**مشكلة الدراسة:**

إن أحد العراقيل التي تواجه التعليم الإلكتروني هي القيام بإنشاء المستندات أو المشاريع التي يتعاون فيها اثنان أو أكثر من المتعلمين (السيد، ٢٠١٤). ففي عادة الأمر يواجه المتعلمون مشكلات تتمثل في صعوبة دمج الكتابات المنفصلة في وثيقة نهائية واحدة. وعادة تكون التكنولوجيا مشكلة بذاتها، إذ بسبب مشكلات التوافق بين التطبيقات المختلفة، يصبح دمج المستندات التعاونية أمراً متعذراً. فيهدر الكثير من الوقت والجهد في حل الأمور المتعلقة بالتوافق بين تطبيقات الحاسب (الظفيري، غريب، ٢٠١٦). ففي الوقت الذي تتم فيه عملية التحرير التعاوني في إحدى المستندات (كمشروع تخرج مشترك) يجب على أعضاء الفريق أن يجدوا طريقة لتداول المستند بينهم، وتعدُّ تلك العملية عملية مجهدة تتطلب إرسال المستند عن طريق البريد الإلكتروني في شكل مرفقات لينتقل من أحد أعضاء الفريق إلى باقي الفريق ليقوم كل منهم بمراجعة المستند بطريقة فردية، فكل أعضاء الفريق مجبرون على انتظار عملية التحرير والخضوع للجدول الزمني الخاص بباقي أعضاء الفريق. ولكن، تسمح تطبيقات الحوسبة السحابية، مثل تطبيقات قوقل، للمستخدمين بإنشاء ومشاركة تحرير مستندات، وجداول بيانات، وقواعد بيانات، وعروض تقديمة على شبكة الإنترنت (Kieser & Golden، 2009).

وتُعدُّ منصة قوقل التعاونية إحدى التطبيقات السحابية الأكثر استخداماً (الشايع، ٢٠١٥)، حيث إنها تتضمن مجموعة من التطبيقات المعتمدة على الإنترنت مثل: تحرير المستندات، ومشاركة ملفات الفيديو، والتقويم الشخصي، والعروض التقديمة في المكان نفسه (Hui، Zhongmei، Fei، & Sanhong، 2010). ويؤكد كل من سشنيكنبيرج وآخرون (Schneckenberg، Ehlers، & Adelsberger، 2011) أن هناك حاجة لمزيد من البحث والتقصي لطرق جديدة في مجال استخدام الحوسبة السحابية في مجالات التعليم المختلفة. وتأتي هذه الدراسة لتتعرف أثر التدريس المعزز بالحوسبة السحابية، وعلى وجه التحديد بيئة قوقل درايف، في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة الحاسب الآلي، حيث أن هناك شحاً نسبياً في الدراسات التي تقصت أثر الحوسبة السحابية في تعلم مفاهيم الحاسب الآلي.

**أهمية الدراسة :**

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١. تفيد هذه الدراسة القائمين على وزارة التعليم لتبنّي تعزيز إستراتيجيات التعليم باستخدام الحوسبة السحابية بشكل عام، وقوقل درايف بشكل خاص، في تعليم مقررات الحاسب الآلي.
٢. تساعد نتائج هذه الدراسة مصممي مناهج الحاسب الآلي وتقنية المعلومات على اتخاذ القرار فيما يتعلق بتعزيز التدريس التقليدي في مقرر الحاسب الآلي باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.
٣. تضيف هذه الدراسة إلى الأدبيات البحثية في مجال استخدام الحوسبة السحابية في التدريس بشكل عام، وفي مجال تدريس الحاسب الآلي بشكل خاص.

**أهداف الدراسة :**

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة أثر التدريس المعزز باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية (قوقل درايف على وجه الخصوص) في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل في تصنيف بلوم كل على حدة، وفي مجمل الاختبار التحصيلي لمقرر الحاسب الآلي.
٢. تقديم نموذج لتوظيف الحوسبة السحابية في تدريس الحاسب الآلي وتقنية المعلومات داخل الصف الدراسي وخارجه.

**أسئلة الدراسة :**

أجابت هذه الدراسة عن التساؤلات التالية:

ما أثر التدريس عبر الحوسبة السحابية (قوقل درايف) في التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟ ويتفرع من هذ السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$) في متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الحاسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من مستويات بلوم المعرفية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الحاسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مجمل الاختبار التحصيلي؟

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على تدريس الوحدة الثالثة بعنوان "صياغة حل المسائل" في مقرر الحاسب الآلي للصف الثاني الثانوي، وسبب اختيار الصف الثاني الثانوي هو احتواء المقرر على موضوعات يمكن من خلالها تفعيل استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية (قوقل درايف) والاستفادة من خدماتها. وسبب اختيار هذه الوحدة الدراسية هو أنه يمكن تدريسها إلكترونياً من أي مكان دون الحاجة لحفظ البيانات في جهاز محدد بل تكون محفوظة على السحابة، ويمكن أيضاً تشارك الملف المطلوب إنجازه بين كل مجموعة من الطلاب وإجراء التعديلات في ملف واحد في نفس اللحظة دون الحاجة لنقل الملف لكل طالب وضرورة إجراء كل طالب تعديل للملف. واستغرق تنفيذ الوحدة الدراسية خمسة أسابيع.

**الحدود الزمانية:** أُجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦هـ.

**الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة قصدية من طلاب المدارس الثانوية الحكومية النهارية بمحافظة أبي عريش.

**مصطلحات الدراسة:**

الحوسبة السحابية Cloud Computing: يعرفها المعهد الوطني الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا أنها نموذج يتيح الوصول التقليدي الواسع الانتشار إلى شبكة الإنترنت حسب الطلب والوصول إلى تجمع مشترك لموارد الحوسبة المهيأة (مثل شبكات الإنترنت، الخوادم، التخزين، التطبيقات والخدمات) والتي يمكن تزويدها وإطلاقها بطريقة سريعة مع أقل مجهود إداري ومع تفاعل مزود الخدمات (Mell & Grance، 2011).

وفي هذه الدراسة تعرف الحوسبة السحابية بأنها استخدام تطبيقات قوقل السحابية، وقوقل درايف Google Drive على وجه الخصوص، في تعزيز تعلم الحاسب الآلي.

**قوقل درايف** (Google Drive): هو مجموعة من المنتجات التي يمكن استخدامها في أغراض مختلفة، فقوقل درايف توفر الكثير من التطبيقات مثل محرر المستندات والعروض التقديمة وجداول البيانات والنماذج والرسومات والجداول، إلا أن أهم مزية متاحة عن طريق قوقل درايف هي القدرة على مشاركة مستند معين والعمل عليه في الوقت نفسه مع أشخاص آخرين (Blood، 2011).

ويعرف قوقل درايف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه عبارة عن إحدى خدمات الحوسبة السحابية المُقدمة من قِبل شركة قوقل تتيح للمتعلمين تخزين الملفات ومشاركتها وإجراء التعديلات عليها في نفس الوقت كل على حسب صلاحية استخدامه التي يعطيها منشئ الملف.

**الإطار النظري.**

**مفهوم الحوسبة السحابية** (Cloud Computing).

جاء مصطلح السحابة ليشير إلى توظيف مباشر لتكنولوجيا المعلومات عبر Web، وتأتي تطبيقات الحوسبة السحابية لتقع ضمن الأدوات المتقدمة الخاصة بالويب ٢,٠ مثل الشبكات الاجتماعية والعوالم الافتراضية، فالحوسبة السحابية تقدم مساحات تخزينية كبيرة يستخدمها المتعلمون كما في البريد الإلكتروني مع إمكانية مشاركة محتوياتها كما في تطبيقات الويب ٢,٠ (Thomas، 2011).

لقد تم تقديم مفهوم الحوسبة السحابية لأول مرة عن طريق قوقل لتصبح نقطة تحول في مجال المعلومات التعليمية، ويمكن تعريف الحوسبة السحابية بأنها الحوسبة التي تعتمد على معيار مشترك وعلى خدمة معتمدة على الإنترنت بهدف تخزين البيانات بطريقة ملائمة وسريعة وآمنة، وبهدف الحصول على خدمات حاسوبية تعتمد على الإنترنت لتتيح شبكة الإنترنت الفرصة أمام "السحابة" لتصبح هي موارد ومركز الحاسب الآلي لكل مستخدمي الإنترنت (الظفيري وغريب، 2016؛ Hui & et.al.، 2010).

**استخدام الحوسبة السحابية في التعليم.**

تُعد فكرة الحوسبة السحابية وتطبيقاتها من المستجدات التقنية التي جذبت كثيرا من المؤسسات التعليمية نحو دراسة سبل توظيفها حيث يذكر ميلر (Miller، 2008) أن الحوسبة السحابية تمثل مستقبل التعليم الإلكتروني، ويرجع ذلك لما تقدمه الحوسبة السحابية من مزايا ترتبط بشكل كبير بتخفيض كلفة بيئات التعلم من أجهزة وبرامج، حيث تقوم فكرة الحوسبة السحابية على إتاحة التطبيقات والبرامج من خلال خادمات متنوعة عبر Web يصل إليها المتعلم عبر أي جهاز شخصي أو محمول ليقوم باستخدام هذه الخادمات في تخزين ملفاته

الخاصة، مع إمكانية تشارك هذه الملفات مع الآخرين. كما يمكن استخدام بعض البرامج التطبيقية عبر موقع الخادم دون حاجة لأن تكون تلك البرامج محملة على الجهاز الخاص بالمستخدم مثل برامج: معالجة النصوص، والعروض التقديمية، والجداول الإلكترونية، وغيرها من البرامج؛ مما يعني أن المؤسسة التعليمية لم تعد في حاجة إلى شراء عدد كبير من الأجهزة أو تراخيص البرامج (Rao، Sasidhar & Kumar، 2010).

وفي هذا الإطار يذكر هي وسيروسكا وأبدوس (He، Cernusca & Abdous، 2011) أنه في الوقت الراهن تعتمد أنظمة التعلم الإلكتروني بشكل كبير على مفاهيم وخصائص تطبيقات الحوسبة السحابية التي تعد بمثابة نموذج يسمح بالحصول على محتويات التعلم عند الطلب، وفي إطار يضمن سهولة الوصول والاستخدام من قبل المتعلم. ويرى ايركان،(Ercan 2010) أن الحوسبة السحابية وتطبيقاتها تعدُّ حلاً مثالياً للمؤسسات التعليمية التي ترغب في التوسع المرتبط بتقديم خدمات التعلم الإلكتروني في إطار من التشاركية والتكلفة المخفضة.

**مميزات البيئات التعليمية للحوسبة السحابية:**

يشير كوب وكارول (Kop & Caroll، 2011) إلى أن بيئات الحوسبة السحابية تشجع على الابتكار من خلال ما تقدمه من فرص متعددة للتشارك والنقاش بين المتعلمين، هذا فضلاً عما تتضمنه من خدمات ترتكز على تحويل المتعلمين من مجرد مشاركين إلى منتجين مبدعين للمعرفة في إطار تشاركي يشجع على تبادل الخبرات بين مجموعة التعلم، وهو ما ينعكس على جودة التعلم لدى كل المشاركين في بيئة الحوسبة السحابية، حيث إن الحوسبة السحابية تفرض على المتعلم التحرك في مسارات خلاقة للوصول إلى هدفه.

وأوضح بوكوني وكامبايلس وبونيس (Bocconi، Kampylis & Punis، 2011) أن تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين يتطلب وجود دوافع تشجع المتعلمين على الابتكار، حيث يجب أن تتضمن بيئة التعلم محفزات تتصف بالتعددية والتشاركية وروح المرح، مع التأكيد على تنمية الدافعية الداخلية للمتعلم وهو ما تستطيع الحوسبة السحابية توفيره وإتاحته عبر سياقات توفر تعلمًا ذا معنى يركز على قيام المتعلم بتحرير موضوعات التعلم ومناقشتها والتفاعل معها بأكثر من طريقة دون قيود زمنية أو مكانية، هذا فضلا عن إتاحة أنشطة تعاونية.

**قوقل درايف** Google Drive.

ففي ٢٤ أبريل ٢٠١٢ أعلنت شركة قوقل إطلاق خدمة: Google Drive وهي خدمة مجانية من قوقل تسمح للمستخدم (المتعلم) بتخزين ورفع الملفات من جهاز الكومبيوتر الخاص به إلى

خوادم شركة قوقل والوصول إليها من أي مكان في العالم. ويتيح قوقل درايف للمستخدم إنشاء المستندات وجداول البيانات والنماذج وتعديلها على الإنترنت بصورة مجانية (أحمدي، ٢٠١٤). وتضمن قوقل أمن الملفات وعدم الوصول إليها إلا من قبل مالك الملف أو من يخوله. كما أنها أضافت ميزة OCR للتعرف البصري على الحروف الأمر الذي يساعد في تحرير المستندات التي تم حفظها باستخدام الماسح الضوئي. ويمكن رفع الملفات وتحميلها وحتى تعديلها على الإنترنت باستخدام الحواسيب أيًّا كان نظام التشغيل فيها، وقد أضافت قوقل خدمة التخزين السحابي على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية العاملة بنظام تشغيل أندرويد ،كما قدمت قوقل هذه الخدمة على أجهزة الآيفون والأيباد. وتتيح خدمة قوقل درايف لكل المستخدمين مساحة تخزينية مجانية سعتها ١٥ قيقا بايت من التخزين السحابي كبداية.

**الدراسات السابقة.**

سيتم استعراض الدراسات المحلية والإقليمية، وبعدها عرض للدراسات العالمية بغرض المقارنة بين استخدامات الحوسبة السحابية في البيئة المحلية، والبيئات الأجنبية. فقد أجرى إسماعيل (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الحوسبة السحابية على تعلم الطلاب مهارات الحاسب في قسم تكنولوجيا التعليم، وقد تكونت عينة الدراسة التجريبية من ٦٠ طالباً جامعياً. وأظهرت نتائج الدراسة أثراً إيجابياً للحوسبة السحابية في اكتساب مهارات التعلم التشاركي، واستنتج الباحث أن الحوسبة السحابية تقنية تمتلك خصائص مميزة تجعلها قادرة على زيادة فاعلية مواقف التعلم المختلفة، وتساعد على تكوين بيئات تعلم تعاونية. وفي دراسة مماثلة أجريت في المرحلة الجامعية، قام الشايع (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الحوسبة السحابية للتغلب على بعض المشكلات التي تواجه المتعلمين في المرحلة الجامعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجريت على عينة مكونة من ٩٠ طالبة أن تطبيقات الحوسبة السحابية، وقوقل درايف على وجه الخصوص، قد ساعد الطالبات على التغلب على عدد من المشكلات التعليمية مثل: صعوبة التواصل بين أفراد المجموعات التعليمية، وصعوبة العمل التشاركي في إعداد المشاريع التعليمية.

أما حسونة (٢٠١٦) فقد سعت دراسته إلى التعرف على أثر توظيف الحوسبة السحابية على اكتساب مهارات الحاسب المتعلقة بتقنية الحوسبة السحابية. وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية التي أجراها على عينة مكونة من ٢٧ طالب الأثر الإيجابي لاستخدام الحوسبة السحابية في إتقان مهارات الحاسب الآلي المتعلقة بالحوسبة السحابية، بالإضافة إلى الأثر

الإيجابي في التوجه نحو استخدام تلك التقنية. وعززت الدراسة مزايا التعليم المعتمد على الحوسبة السحابية وذلك بقدرة هذه التقنية على تخطي عوائق الزمان والمكان، وجعل التعلم متمحوراً حول الطالب. وقد أظهرت دراسة مماثلة للظفيري وغريب (٢٠١٦) أثراً إيجابياً لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تعلم الطلاب لمهارات الحاسب، وتعزيز مفهوم التعلم التشاركي، وذلك في دراسة تجريبية أجريت على ٤٢ طالباً. وقد أوصت الدراسة بضرورة حث المعلمين على توظيف خدمات الحوسبة السحابية في تعليم مهارات الحاسب التي يمكن تقديمها باستخدام هذه الوسيلة.

وباستخدام منهجية استطلاعية، قامت العبد الجبار (٢٠١٦) بتحري التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، وقد أظهرت نتائج الاستطلاع الذي وزع على ٨٣ عضو هيئة تدريس أنه على الرغم من إيجابيات استخدام الحوسبة السحابية في العملية التعلمية، إلا أن هناك نسبة دالة إحصائية منهم لا يدركون معنى الحوسبة السحابية، ولا الخدمات التي تقدمها لهم في تسهيل العملية التعليمية. ويرجع تخوف البعض من استخدام الحوسبة السحابية إلى خشية ضياع المعلومات الموجودة على السحابة أو اختراقها من جهات خارجية. وأوصت الدراسة بضرورة تثقيف أعضاء هيئة التدريس بأهمية الحوسبة السحابية في التعليم، وتطمينهم من ناحية المخاوف الأمنية التي تراودهم.

أما العييد (٢٠١٥) فقد وضعت تصوراً لاستخدام الحوسبة السحابية في تدريس بعض التقنيات التعليمية من خلال تطبيقات قوقل. وقد طبقت ذلك التصور المقترح على عينة مكونة من ٩٢ طالبة، حيث استخدمت خدمات قوقل السحابية في عملية التعلم (التقويم، التحرير المشترك، المحادثات، مشاركة الملفات). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تعلمهن، حيث أشرن إلى أن تلك التقنية قد سهلت لهن العديد من المهام التعليمية التي يصعب أداؤها بالأسلوب التقليدي. وفي مجال مهارات الحاسب أظهرت الحجيلان (٢٠١٥) وجود أثر إيجابي لتدريس مهارات الحاسب باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية، تطبيقات قوقل، وذلك في دراسة تجريبية على عينة من ٦٠ طالبة من المرحلة الثانوية.

وللتأكيد على فاعلية الحوسبة السحابية في المجالات التدريسية المختلفة، قام عبد اللطيف (٢٠١٦) بالتعرف على أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تعلم التربية الرياضية. وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية التي أجريت على عينة مكونة من ٦٠ طالباً الأثر الإيجابي لتطبيقات الحوسبة السحابية، تطبيقات قوقل على وجه التحديد، في تنمية التحصيل

في التربية البدنية. أما سيد (٢٠١٥) فقد أظهرت دراسته الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تدريس مادة الرياضات في المرحلة الجامعية على التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو المادة، وذلك في دراسة تجريبية أجريت على عينة من ٣٠ طالبة. وفي مجال تنمية قدرات البحث العلمي، أظهرت دراسة السيد (٢٠١٤) فاعلية الحوسبة السحابية في تنمية تلك المهارات لدى طلاب الدراسات العليا. وقد قارن الباحث مجموعتين من الطلاب (٦٠ طالباً)، إحداهما تعلمت مهارات البحث العلمي من خلال بيئة تعلم تقليدية، والأخرى من خلال بيئة تعلم قائمة على خدمات الحوسبة السحابية. وقد لاحظ الباحث تميز منتجات الطلاب الذي درسوا بمساعدة خدمات الحوسبة السحابية حيث ساعدتهم على مشاركة المعلومات، والتعاون فيما بينهم، والبقاء على اتصال مستمر مع مدرس المقرر، ومع بعضهم البعض. وفي ذات السياق أظهر النشوان (٢٠١٦) أثراً إيجابيا لاستخدام الحوسبة السحابية في مجال اللغة العربية.

وهناك عدد من الدراسات العالمية التي بحثت أثر التدريس باستخدام تقنية قوقل درايف؛ ويتم استعراضها هنا بنوع من الاختصار بغرض المقارنة، ومنها ما قام به وود (Wood، 2011) حيث استخدم قوقل درايف والتطبيقات المكتبية المعتمدة على السحابة لحث الطلاب على كتابة تقارير معملية تعاونية، ووجد لذلك أثر إيجابي. وبنفس الطريقة قامت بونهام (Bonham، 2011) بتوظيف جداول بيانات ونماذج قوقل بهدف جمع ورسم جداول بيانية لنقاط البيانات من الطلاب أثناء التجارب العلمية المعملية. وكلا الدراستين اتفقتا على فعالية استخدام قوقل درايف. وفي إحدى دراسات الحالة قام سشكنبيرج وآخرون (Schneckenberg، et.al.، 2011) باستخدام الحوسبة السحابية لتعزيز عملية التدريس عند الطلاب في مقرر الأعمال، وتم التركيز على إستراتيجية التعلم التشاركي التي توفرها قوقل درايف، وتشمل الأنشطة التي مارسها الطلاب في هذه الدراسة مشاركة إنشاء الوثائق، وتقييم الذات والرفقاء. وأظهرت نتائج الدراسة أثراً إيجابيا في التحصيل في المقرر الدراسي، وقد أرجع الباحثون تلك النتائج لاستخدام الممارسات التدريسية المعززة بتطبيقات الحوسبة السحابية.

كما أجرت كوفاروفا (Kovarova، 2012) دراسة هدفت لاستخدام مستندات قوقل ومواقع قوقل كأدوات لإعداد المشاريع الطلابية في مقرر اللغة الإنجليزية. ومنذ بداية المشروع اتضح أن الطلاب متحفزين في أعمالهم وذلك بسبب التفاعل المتبادل فيما بينهم، كما أشارت إلى ذلك الباحثة. وقد عبّر الطلاب عن رغبتهم في استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية مرات أخرى، كما أظهروا قدرتهم على التكيف مع ظروف جديدة على الرغم من وجود بعض

المخاوف الأولية. وقد اقترحت كيران (Kiran، 2014 ) استخدام تطبيقات البرامج المكتبية من خلال الحوسبة السحابية لبناء بيئة تعلم إلكتروني ذاتية، واتفق معها في ذلك إيركوك وكيرت (Erkoc & Kert، 2010) حيث قدمت الدراسة نموذجا مقترحا لاستخدام الحوسبة السحابية في الجامعة التقنية بتركيا التي تتضمن كليات في أماكن متباعدة، كما توصلت الدراسة إلى أهمية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في الجامعات للتغلب على مشاكل ارتفاع تكاليف بناء وتطوير نظم المعلومات ومشاكل تواجد كليات الجامعة في أماكن كثيرة متباعدة. كما جاءت الدراستان السابقتان موافقتين لدراسة سميث (Smith، 2009) ودراسة الشويعر وآخرين (Alshwaier & et.al.، 2012) ودراسة ساندا وآخرين (Sanda & et.al.، 2012) حيث توصلت جميعها إلى فاعلية استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم.

ومن حيث توفير حلول لمشكلات التعليم وتقريب المسافات الجغرافية المتباعدة، أشار كل من قوراف (Gaurav & et.al.، 2010) وإيركوك وكيرت (Erkoc & Kert، 2010) إلى ضرورة الاستفادة من خدمات الحوسبة السحابية في تقريب المسافات الجغرافية الشاسعة بين المدارس خاصة في المناطق المعزولة والنائية، ولأجل التغلب على مشاكل تواجد المدارس في أماكن كثيرة متباعدة، وتوصلت كلتا الدراستين إلى أن الحوسبة السحابية هي التقنية التي باستخدامها يمكن توفير حلول لجعل عملية التعلم مستمرة خارج الفصل الدراسي.

ومن حيث تنمية وتطوير مستويات الطلاب، فقد اتفقت عدد من الدراسات (Gaurav & et al، 2010؛ Douglas & David، 2010؛ Del، 2010؛ Wu، 2011) على أن للحوسبة السحابية دور بارز في تحسين مستوى التحصيل العلمي والدراسي عند الطلاب، وتنمية مهاراتهم في استخدام شبكة الإنترنت في دراساتهم، وكيفية الاستفادة من خدماتها، وكذلك استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز التواصل بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم. وقد توصلت تلك الدراسات إلى وجود تغير إيجابي في اتجاهات المتعلمين نحو التعلم المعزز بالحوسبة السحابية؛ كما توصلت إلى فاعلية الحوسبة السحابية كخيار تكنولوجي لتعزيز التعلم التعاوني؛ وذلك لصقل مواهب الطلاب وتوسيع مداركهم وقدراتهم العقلية.

**منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental)، وتم تقسيم عينة البحث القصدية إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم إخضاع المجموعة التجريبية للمعالجة بواسطة المتغير المستقل وهو التدريس عبر قوقل درايف لقياس أثره في المتغير التابع وهو الاختبار التحصيلي. بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وتم إجراء اختبار قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء المعالجة، وذلك بغرض التأكد من تكافؤ المجموعتين، ثم بعد إجراء المعالجة تم إجراء الاختبار البعدي للمجوعتين الضابطة والتجريبية للتحقق من أثر المعالجة.

**مجتمع الدراسة.**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي في قسم العلوم الطبيعية في المدارس الثانوية الحكومية النهارية بمحافظة أبي عريش للعام الدراسي ١٤٣٦هـ، في الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم ٩٩٥ طالباً وفقاً للإحصائية الصادرة من موقع نظام نور الخاص بوزارة التربية والتعليم. وبعد تحديد المجتمع تم اختيار ثانوية موسى بن نصير بمحافظة أبي عريش، وذلك لتوفر معمل حاسب، وتوفر إنترنت في المعمل، وتعاون إدارة المدرسة ومعلميها مع الفريق البحثي.

**عينة الدراسة.**

تم اختيار فصلين دراسيين بصورة قصدية من طلاب الصف الثاني الثانوي من ثانوية موسى بن نصير بمحافظة أبي عريش بلغ عددها ٦٠ طالباً عينة لهذه الدراسة. احتوى الفصل الأول ٣٠ طالباً في المجموعة التجريبية تم تدريسهم باستخدام قوقل درايف، و٣٠ طالباً في المجموعة الضابطة تدريسهم بالطريقة الاعتيادية في تدريس مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات والمحددة في وثيقة منهج الحاسب.

**أداة الدراسة.**

تم إعداد أداة البحث؛ وهي عبارة عن اختبار تحصيلي في وحدة صياغة حل المسائل في مقرر الحاسب الآلي للصف الثاني الثانوي. كما تم تصميم أنشطة صفية تعتمد على الحوسبة السحابية في منصة قوقل درايف.

**بناء الاختبار التحصيلي.**

تم بناء الاختبار التحصيلي، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

**١. تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي بمقرر الحاسب الآلي للمعلومات المتضمنة في الوحدة الأولى "صياغة حل المسائل" عند المستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل.

**٢. إعداد جدول المواصفات:**

بعد أن تم تحديد أهداف الاختبار، تم إعداد جدول المواصفات بالنسبة للأهداف ليكون مرشداً عند بناء أسئلة الاختبار التحصيلي. فقد تم تحديد الوزن النسبي لموضوعات الوحدة الدراسية وتحديد الوزن النسبي لأهداف الوحدة الدراسية، ثم احتساب عدد الأسئلة في كل مستوى ولكل موضوع. وبلغ عدد فقرات الاختبار ٢٠ فقرة.

**٣. إعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأولية:**

تم إعداد الاختبار في صورته الأولية، وقد تكون الاختبار من جزأين؛ الجزء الأول يتكون من ١٠ فقرات من نوع صح أو خطأ، بينما يتكون الجزء الثاني من الاختبار من١٠ فقرات من نوع الاختيار من متعدد، حيث يطلب من الطالب اختيار الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل (أ، ب، ج، د) لكل فقرة من الفقرات؛ ومن ثم يتكون مجمل الاختبار من ٢٠ فقرة. كما تم ترتيب أسئلة الاختبار حسب السهولة والصعوبة. هذا فضلا عن تعليمات الاختبار والتي تضمنت الهدف من الاختبار، وعدد الأسئلة، ونوعها، وكيفية الإجابة عنها، وزمن الإجابة على أسئلة الاختبار، وقد تضمنت التعليمات - أيضاً - مثالاً توضيحياً لأحد الأسئلة من كل نوع، وكيفية الإجابة عنه.

**٤. وضع نظام التقدير للدرجات:**

وضع نظام التقدير للدرجات في هذا الاختبار، بحيث تعطى درجة واحدة فقط، في حال الإجابة الصواب للمفردة - سواء من نمط الصواب والخطأ أو الاختيار من متعدد- وصفر في حال الإجابة الخطأ.

**٥. صدق الاختبار التحصيلي:**

تم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية على ثمانية من المحكمين المختصين في تعليم الحاسب، والمناهج وطرق والتدريس، والقياس التربوي، مصحوبا بمقدمة تضمنت جدول مواصفات الاختبار، والأهداف السلوكية لكل مفردة. وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملحوظات من أهمها: (١) بعض مفردات الاختبار ليست مرتبطة

بالهدف من الاختبار، و(٢) ضرورة إعادة صياغة بعض مفردات الاختبار، لتصبح أكثر وضوحاً ومناسبة لخصائص الطلاب العمرية والمعرفية الطلاب، و (٣) إعادة صياغة بعض البدائل في المفردات الخاصة بالاختيار من متعدد، لتصير أكثر ارتباطاً بمقدمة المفردة.

**التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي.**

بعد أخذ آراء المحكمين وتوجيهاتهم في الاعتبار تم تعديل بعض المفردات وخرج الاختبار في صورته النهائية تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ٢٥ طالباً من أحد صفوف الصف الثاني الثانوي من ثانوية موسى بن نصير بمحافظة أبي عريش غير عينة البحث الأساسية، وكان الهدف من ذلك:

١. تحديد الزمن اللازم للاختبار: وجد أن الزمن اللازم للاختبار ٣٥ دقيقة.
٢. حساب معامل الثبات للاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة تحليل التباين لكودر وريتشاردسون ٢٠ Kuder. Richardson 20 (علام، ٢٠٠٦) حيث بلغ قيمة معامل الثبات (٠،٧٩)، ويعد ذلك مؤشراً على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي من الممكن الحصول عليها عند تطبيقه على عينة الدراسة.

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: وقد أظهر التحليل الإحصائي أن معاملات السهولة لمفردات الاختبار التحصيلي تراوحت ما بين ٠،٤٠-٠،٧٦، أما معاملات الصعوبة فقد تراوحت ما بين ٠،٢٤- ٠,٦٠ وتعد معاملات السهولة والصعوبة مقبولة (علام، ٢٠٠٦).

حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار: وقد تراوحت قيم معاملات التمييز المحسوبة ما بين ٠,٢٠- ٠,٦٥، وهو ما يشير إلى قدرة مفردات الاختبار على التمييز بين الطلاب.

**التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة.**

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) تم إجراء تطبيق قبلي للاختبار التحصيلي وتم حساب قيمة "ت" للتعرف على مستوى الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي بمستوياته المختلفة. وقد أظهرت نتائج الاختبار (طالع جدول ١) أن الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي غير دالة إحصائيا، مما يعزز تكافؤ مجموعتي الدراسة في مجال التحصيل الأكاديمي والخبرات السابقة.

**جدول ١. اختبار "ت" للفرق بين متوسطي الاختبار القبلي لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة.**

| المجموعة | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة(ت) المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٠ | ٨,٥٥ | ٠،٥٨ | ٥٨ | ٢,٩٤٥ | غير دال إحصائيا عند مستوى ٠،٠٥ |
| الضابطة | ٣٠ | ٨،٤٩ | ٠,٥١ | | | |

**تطبيق المعالجة التجريبية.**

قام أحد أفراد الفريق البحثي بتدريس كلتا المجموعتين؛ التجريبية التي درست باستخدام قوقل درايف، والضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس. وقد كان عدد الطلاب في المجموعة التجريبية ٣٠ طالبا، تم توزيعهم على ١٠ مجموعات، حيث إن كل مجموعة تضم ٣ طلاب. وتم إنشاء حسابات قوقل لكل مجموعة للتمكن من الدخول إلى قوقل درايف. وتم تقسيم المجموعات إلى قسمين: القسم (أ) والقسم (ب) حيث إن كل قسم يتكون من ٥ مجموعات. وتم القيام بتدريب الطلاب على استخدام قوقل درايف لمدة يومين، واستغرقت فترة تنفيذ التجربة مدة أربعة أسابيع.

وفي أثناء المعالجة التجريبية، تم إنشاء مجلد في قوقل درايف باسم وحدة "صياغة حل المسائل". وقد تم الاعتماد في تدريس مواضيع الوحدة على تقسيم كل درس إلى قسمين أ وَب وذلك بناءً على تقسيم الطلاب، ويحوي كل قسم ٥ مجموعات. ويتم أسبوعيا إنشاء ملفين نصيين باستخدام قوقل درايف، ويتم إعطاء الصلاحية بالمشاركة والتعديل في كل ملف لكل قسم، حيث يقوم كل قسم من المجموعات المحاورة والمناقشة والمشاركة في إعداد المستند النصي لهم حول الجزء المخصص لهم من الدرس، خارج الفصل المدرسي؛ حيث إن خدمة قوقل درايف تتيح المشاركة والتعديل في المستند لأكثر من مستخدم في نفس الوقت. ويقوم كل قسم برفع المحتوى على المجلد المخصص لوحدة "صياغة حل المسائل" في قوقل درايف، والذي تمت مشاركة جميع المجموعات فيه. ثم يقوم كل قسم بعرض المستند النهائي للجزء المخصص لهم من الدرس في الفصل المدرسي. بعد ذلك يتم إنشاء مستند نصي نهائي لكل درس يتم مشاركة جميع الطلاب فيه.

وتتم مناقشة كل قسم من القسم الآخر في أثناء عرض الدرس، تحت إشراف المعلم وتوجيهه، ومن ثم يقوم المعلم بالتعليق على الإجابات. وبعد الانتهاء من إنشاء المستندات

النصية لكل درس، يتم إنشاء مستند نصي فيه جميع الدروس للوحدة المخصصة للدراسة، ومشاركة جميع الطلاب فيه.

أما ما يتعلق بتدريس المجموعة الضابطة، فقد تم تدريس المجموعة الضابطة بالتزامن مع المجموعة التجريبية مع الالتزام بالخطة الزمنية للتدريس. ودرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية المقدمة في وثيقة منهج الحاسب ودليل المعلم والتي تعتمد على تقديم عروض بالبوربوينت واستخدام الكتاب المدرسي واستخدام جهاز العرض.

**نتائج البحث وتفسيرها**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام الحوسبة السحابية (قوقل درايف) في التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي للصف الثاني الثانوي. ولتفسير نتائج الدراسة؛ تم الاعتماد في تحليل النتائج على تحليل البيانات باستعمال أساليب الإحصاء الوصفي باستعمال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتفسير نتائج التحليل في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات

**الإجابة عن السؤال الدراسة الأول:**

كان نص سؤال الدراسة الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$) في متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الحاسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستويات بلوم المعرفية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل؟ تم استخدام اختبار "ت" T-Test للتعرف على مستوى دلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويعرض الجدول رقم ٢ نتائج الاختبار.

**جدول ٢. نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستويات بلوم المعرفية.**

| المستوى | المجموعة | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة(ت) المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التذكر | التجريبية | ٣٠ | ٨,٨٦ | ٠،٥٨ | ٥٨ | ٧,٩٤٥ | دال إحصائيا عند مستوى ٠،٠٥ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٧،٢٢ | ٠,٥١ | | | |
| الفهم | التجريبية | ٣٠ | ٤,٥٦ | ٠,٧٧ | ٥٨ | ٥,٦٣١ | دال إحصائيا عند مستوى ٠،٠٥ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٣,١٧ | ٠,٥١ | | | |
| التطبيق | التجريبية | ٣٠ | ٢,٥ | ٠,٤١ | ٥٨ | ٧,١١٥ | دال إحصائيا عند مستوى ٠،٠٥ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٠,٩٩ | ٠,٦٨ | | | |
| التحليل | التجريبية | ٣٠ | ٢,٨٠ | ٠,٥٣ | ٥٨ | ٤,٩٩٩ | دال إحصائيا عند مستوى ٠،٠٥ |
| | الضابطة | ٣٠ | ١,٥٤ | ٠,٧٨ | | | |

يتضح من الجدول رقم ٢ وجود فروق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي في مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل لبلوم لصالح المجموعة التجريبية، وأن جميع تلك الفروق دالة إحصائيا.

**الإجابة عن السؤال الدراسة الثاني:**

كان نص سؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الحاسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مجمل الاختبار التحصيلي؟ تم استخدام اختبار "ت" T-Test للتعرف على مستوى دلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويعرض الجدول رقم ٣ نتائج الاختبار.

**جدول ٣.اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل.**

| المجموعة | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة(ت) المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٠ | ١٨,٧٢ | ١,٤١ | ٥٨ | ٨,٩٨٨ | دال إحصائيا عند مستوى ٠،٠٥ |
| الضابطة | ٣٠ | ١٢,٩٢ | ١,٩٦ | | | |

ويتضح من الجدول رقم ٣ وجود فرق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي في الاختبار التحصيلي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وأن ذلك الفرق دال إحصائياً.

**حجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.**

يتضح مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بمستوياته المختلفة لصالح طلاب المجموعة التجريبية. فالدلالة الإحصائية في ذاتها لا تقدم سوى دليل على وجود فرق أو علاقة بين متغيرين بصرف النظر عن ماهية هذا الفرق وأهميته؛ ومن هنا فالدلالة الإحصائية وحدها غير كافية لاختبار فروض البحث، فهي شرط ضروري ولكنه غير كاف، ولذلك وجب أن يتبع اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائيا وتحديد أهمية النتائج التي تم التوصل إليها؛ ومن هذه الأساليب المناسبة للبحث الحالي اختبار مربع إيتا ( $\eta^2$ ) (السعيد، ٢٠٠٣). ويوضح الجدول رقم ٤ قيم مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لنتائج البحث ذات الدلالة الإحصائية.

**جدول ٤.نتائج حساب اختبار مربع إيتا ( $\eta^2$ )**

| مستويات الاختبار | قيمة (ت) المحسوبة | درجة الحرية | قيمة $\eta^2$ | الأهمية التربوية |
|---|---|---|---|---|
| مستوى التذكر | ٧,٩٤٥ | ٥٨ | ٠,٥٢١ | مهم |
| مستوى الفهم | ٥,٦٣١ | ٥٨ | ٠,٣٥٣ | مهم |
| مستوى التطبيق | ٧,١١٥ | ٥٨ | ٠,٤٦٦ | مهم |
| مستوى التحليل | ٤,٩٩٩ | ٥٨ | ٠,٣٠١ | مهم |
| مجمل الاختبار | ٨,٩٨٨ | ٥٨ | ٠,٥٨٢ | مهم |

ويتضح من الجدول رقم ٤ أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التذكر قد بلغت ٠,٥٢١ وقد تجاوزت هذه النتيجة القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها ٠,١٤ (مراد، ٢٠١٢، ٢٤٨)، وهي تعني أن ٥٢,١٪ من التباين بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة- يرجع إلى متغير المعالجة التجريبية، وهو تدريس مقرر الحاسب الآلي للصف الثاني الثانوي عبر الحوسبة السحابية (قوقل درايف) أي أن ٥٢,١٪ من التباين بين طلاب المجموعتين في التحصيل عند

مستوى (التذكر) يمكن تفسيره بسبب اختلاف المعالجة التدريسية التي تعرض لها مجموعتا البحث؛ أي أن هناك فعالية كبيرة ومهمة تربويًّا لاستخدام الحوسبة السحابية (قوقل درايف) على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي (عند مستوى التذكر) في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

وفيما يتعلق بمستويات الفهم، والتطبيق، والتحليل ،كل على حدة، فيتضح أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) تساوي: ٠،٣٥٣، ٠,٤٦٦، ٠,٣٠١ على التوالي (وهي أكبر من ٠,١٤) أي أن نسبة لا بأس بها من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المستويات يمكن تفسيرها في ضوء متغير المعالجة التدريسية؛ وعلى هذا يمكن القول بأنه توجد فعالية كبيرة ومهمة تربوياً لاستخدام الحوسبة السحابية (قوقل درايف) في التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي عند مستويات الفهم، والتطبيق، والتحليل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

أما بالنسبة لمجمل الاختبار التحصيلي، فيتضح أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) تساوي ٠،٥٨٢ وهي أعلى من ٠،١٤ أي أن ٥٨,٢٪ من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المستوى يمكن تفسيره في ضوء متغير المعالجة التدريسية؛ وعلى هذا يمكن القول بأنه توجد فعالية كبيرة ومهمة تربويا لاستخدام الحوسبة السحابية (قوقل درايف) في التحصيل الدراسي الكلي بمستوياته المختلفة في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

**مناقشة النتائج.**

أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن التدريس المعزز بالحوسبة السحابية لمقرر الحاسب الآلي للصف الثاني الثانوي أدى إلى رفع مستوى التحصيل للطلاب عند المستويات المعرفية الأربعة: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل؛ مقارنة بنتائج الطلاب الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع أغلب الدراسات التي وظفت الحوسبة السحابية في التدريس (سيد، ٢٠١٥؛ عبد اللطيف، ٢٠١٦؛ الحجيلان وعبد العال، ٢٠١٥؛ Douglas & David، 2010) حيث تقدم الحوسبة السحابية الكثير من الخدمات للمعلمين والطلاب، كما تساعد الطلاب على الاستفادة من تطبيقات الإنترنت بغرض معالجة وتخزين البيانات الخاصة بهم، كما يمكن عزو النتائج الإيجابية لتعزيز التدريس بخدمات الحوسبة السحابية لتعزيزها التعلم التعاوني بين الطلاب (Kiran، 2014; Del، 2010)، كما أن الحوسبة السحابية تسهل الوصول إلى المعلومات ومشاركة المحتوى الإلكتروني التعليمي من أي مكان وفى أي وقت (حسونة، 2016؛ Wu، 2011)

ويمكن أيضاً تفسير الأثر الإيجابي للحوسبة السحابية في رفع مستوى تحصيل المجموعة

التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة، بأن التعلم من خلال المجموعات التعاونية والمشاركة بين المجموعات المختلفة ساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي ((Kiran، 2014، كما أن خدمات الحوسبة السحابية تساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، حيث يتعلم الطلاب ذوو المستوى الضعيف والمتوسط حسب قدراتهم الخاصة مما يسهم في زيادة التحصيل الكلي للطلاب. ويمكن أيضاً القول إن طبيعة التعلم عبر الحوسبة السحابية يشجع الطلاب على المشاركة وتعزيز التعلم التعاوني، مما قد يكون قد أسهم في تلك النتائج الإيجابية (عبد اللطيف، ٢٠١٦).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن طبيعة التعلم المعزز بالحوسبة السحابية، يستحث مهارات عديدة لدى الطالب من ملاحظة واستنتاج وتلخيص أفكار ومناقشة وتبادل الآراء مما قد يسهم في زيادة التحصيل وتنميته (Bocconi، Kampylis & Punis، 2011). كما أن طبيعة التدريس بالحوسبة السحابية تقوم على التعلم التعاوني؛ والذي يعتمد على نشاط الطلاب، حيث يتعلم الطلاب في مجموعات مما ينمي روح التعاون والعمل الجماعي، فيصبح الطالب محور العملية التعليمية حيث يقوم بالبحث والتقصي حتى يصل للمفاهيم بنفسه (العبيد، 2015؛ Bonham، 2011).

وتتميز تطبيقات قوقل السحابية بتوافرها على الأجهزة المحمولة وأجهزة الهواتف الذكية مما سهل من عملية التواصل الدائم بين الطلاب والمعلم، وكان بإمكان الطلاب إنجاز المهمات الموكلة لهم عبر الهاتف الذكي وهذا ما جعل عملية التعلم ممتدة وفعالة دون أن يدرك الطلاب ذلك.

ويكمن كذلك تفسير النتائج الإيجابية للتعليم المعزز بالحوسبة السحابية إلى أن الحوسبة السحابية قد ساعدت على تكوين بيئة تعلم إيجابية وفعالة ساعدت على جذب الطلاب للتعلم والمناقشة والمشاركة في اكتساب المعلومات وتبادل الخبرات من خلال التطبيقات السحابية، ويمكن القول بأن التفاعل زاد حرص كل طالب على أن يكون متميزاً بين أفراد مجموعته في اكتساب المعلومات ليتمكن من الحوار والمناقشة وإبدا الرأي.

وبشكل عام، فإن المناقشات الجماعية عبر التطبيقات السحابية تساعد على استذكار الطلاب للمعلومات فيما بينهم؛ مما يؤدي إلى تعميق الفهم للمعلومات وممارسة الطلاب للتعلم بالمجموعات، مع ممارسة المعلم لدور التوجيه والإشراف على التعلم مما يعزز لدى الطلاب الثقة بأنفسهم وقدراتهم؛ ويحقق التعلم التفاعلي النشط (Lynn، Aaron، Catherine، & Roche 2011).

وقد لاحظ الباحثان حماس الطلاب ونشاطهم وفاعليتهم في المجموعة التجريبية بسبب طريقة تقسيم الطلاب داخل الفصل، واختيار قائد متجدد للمجموعة كل يوم. كما تمت ملاحظة زوال خوف وقلق بعض الطلاب ذوي التحصيل المنخفض أو الذين يعانون من مشكلات في التعامل مع الآخرين من خلال العمل في المجموعات، ومن خلال تولي دور القائد للمجموعة، كما ساعدهم زملاؤهم في العمل من أجل الظهور بشكل القائد والتفاعل في التشاور بين المجموعات. كما ساد جو من المرح والعمل والدافعية خلال المجموعة التجريبية؛ وذلك بسبب ممارسة المعلم لدوره كمرشد وموجه في العملية التعليمية.

**التوصيات.**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يوُصى بـــالتالي:

١. الحاجة إلى تفعيل التدريس المعزز بأدوات الحوسبة السحابية (قوقل درايف) في مقررات الحاسب الآلي.
٢. ضرورة تدريب معلمي الحاسب والمشرفين التربويين على رأس العمل لتطوير أدائهم في استخدام أدوات الحوسبة السحابية في تدريس مقرر الحاسب الآلي.
٣. الحاجة إلى تضمين أساليب التدريس باستخدام أدوات الحوسبة السحابية في مقررات الحاسب الآلي وطرق التدريس المقدمة في مسار الحاسب الآلي في كليات التربية.
٤. تضمين دليل معلم الحاسب لأنشطة تعتمد على الحوسبة السحابية بغرض زيادة تحصيل الطلاب في مقررات الحاسب.

**مقترحات لبحوث مستقبلية.**

في ضوء هدف البحث ونتائجه فإنه يُقترح إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١. دراسات مماثلة للتدريس باستخدام قوقل درايف في مواضيع أخرى من مقرر الحاسب الآلي، وفي مراحل دراسية مختلفة.
٢. إجراء دراسات تبحث عن معوقات استخدام الحوسبة السحابية في تعليم الحاسب وإيجاد الحلول المناسبة.
٣. إجراء دراسات تبحث عن معايير اختيار تطبيقات الحوسبة السحابية المناسبة في تعليم وتعلم مقررات الحاسب في التعليم العام.
٤. إجراء دراسة شبيهة بالدراسة الحالية على عينة من الإناث.

**المراجع العربية**

أحمدي. ع. (٢٠١٤). **التعريف بقوقل درايف.** تم استرجاعه في تاريخ ٢٠ أغسطس ٢٠١٥م على الرابط google-drive./07/http://janatec.blogspot.com/2014 html

إسماعيل، ز. (٢٠١٦). **أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع٧٢، ٢٥٥ –٣٠٢.

الحجيلان، ا.، وعبدالعال، م. (٢٠١٥). **فاعلية تدريس وحدة في الحاسب الآلي باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، بريدة.

حسونة، إ. (٢٠١٦). **أثر التدريب الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى.** المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح – فلسطين، مج٥، ع١٠، ١٦٥ –٢٠٢.

السعيد، رضا. (٢٠٠٣). **الإحصاء النفسي والتربوي: نماذج وأساليب حديثة**، شبين الكوم: دار الوثائق الجامعية.

السيد، م. (٢٠١٤). **فاعلية بيئة تعليمية عبر الويب قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية بعض مهارات البحث العلمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا.** تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث – مصر، ٦٩–١٢٦.

سيد، ه. (٢٠١٥). **فاعلية برنامج قائم على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التدريس التقني للرياضيات والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بجامعة أم القرى.** مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر، مج٣١، ع٣، ٩٧ –١٤٦.

الشايع، ح. (٢٠١٥). **استخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمات في التعلم** الجمعي: دراسة تطبيقية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع٥٩، ١٨٩ –٢١٢.

الظفيري، ف. م.، وغريب، أ. م. ف. (٢٠١٦). **اختلاف حجم المجموعات وأدوار المتعلمين في بيئة التعلم الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات** المشاركة باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. المجلة التربوية -الكويت، مج٣٠، ع١١٨، ٧١ -١٠٨.

العبد الجبار، ا. (٢٠١٦). **تحديات استخدام الأكاديميين للحوسبة السحابية للمعرفة: دراسة استطلاعية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلية الآداب**، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية -السعودية، مج٢٢، ع١، ٣٧٣ -٤٠٧.

عبد اللطيف، س. (٢٠١٦). **فاعلية برنامج تدريسي مقترح باستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التنور المعلوماتي والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية** - جامعة طنطا. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة - مصر، ع٧٧، ١١٧ -١٦٦.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

العييد، أ. (٢٠١٥). **تصور مقترح قائم على استخدام خدمات الحوسبة السحابية كنظام إدارة تعلم إلكتروني في العملية التعليمية الجامعية.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع٦٣، ٢٠٥ -٢٣٩.

مراد، صلاح. (٢٠١٢). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، (ط. ٤)، منقحة ومزيدة، القاهرة: الأنجلو المصرية.

النشوان، أ. (٢٠١٦). **مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم.** مجلة العلوم التربوية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية، ع٨، ٧٩ -١٣٨.

## المراجع الأجنبية:

Alabbadi, M. M. (2011). Cloud computing for education and learning: Education and learning as a service (ELaaS*). 2011 14Th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), 589.* Alshwaier A, Youssef A, Emam A. (2012). A new Trend for E-learning in KSA Using Educational Clouds. *Advanced Computing: An International Journal*, Vol.3, No.1, January 2012.

Blood, E. (2011). Point systems made simple with Google Docs. Intervention in School and *Clinic, 46*, 305309-.

Bocconi, S., Kampylis, P. & Punis, Y. (2011). Creative Classrooms: A Systematic Approach for Mainstreaming ICT –enabled Innovation for Learning in Europe. *Lecture Notes in Computer Science,* Proceedings of InSuEdu 2011 Conference, Thessaloniki, Greece.

Bonham, S. (2011). Whole class laboratories with Google Docs. *Physics Teacher, 49(*1), 2223-.

Burfield, C. (2011). Extending *Face-to-Face Learning Through Cloud Tools*. Distance Learning, 8(4), 15-.

Del, S. (2010). Cloud Computing: A Free Technology option to Promote Collaborative learning. *Gifted Child Today, v33* n4 p412010 ,45-.

Denton, D. (2012). Enhancing Instruction through Constructivism, Cooperative Learning, and Cloud Computing. *Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 56*(4), 3441-.

Douglas R. Holschuh and David C. Caverly. (2010). Cloud Computing and Developmental Education. *Journal of Devel Opmental Education*.

El-Sofany, H. F., Al Tayeb, A., Alghatani, K., & El-Seoud, S. A. (2013). *The Impact of Cloud Computing Technologies in E-learning*. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3743-.

Elumalai, R.& Ramachandran, V. (2011). *A* Cloud Model for Educational e-Content Sharing. *European Journal of Scientific*, Vol. 59 Issue 2, p200.

Ercan, T. (2010). Effective use of Cloud Computing in Educational Institution. *Proceedings Social and Behavioral Sciences*, 2, 938-942.

Erkoc, M.& Kert, S. (2010). Cloud Computing for Distributed University Campus: A Prototype Suggestion. *Proceedings of the International Conference on Future of Education*, Yildiz University, Turkey.

Fox, A. (2009). Cloud computing in education. *Berkeley iNews*, https://inews.berkeley.edu/articles/cloud-computing

Gaurav, Anand, Priya. (2010). Cloud Computing Technology in Education SYSTEM. *International Journal of Advanced Technology & Engineering Research*.

Google Docs (Summer 2011) Review & Rating. (2011, June 22). *PCMag.com.* Retrieved June 24, 2015, from http://www.pcmag .com/article200 ,443/.asp

Hathorn, L. G., & Ingram, A. L. (2002). Online collaboration: Making it work. *Educational Technology*. *42*(1), 3340-.

He, W., Cernusca, D., Abdous, M., (2011). Exploring Cloud Computing for Distance Learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, XIV (III).

Hui, M., Zhongmei, Z., Fei, Y., & Sanhong, T. (2010). The Applied Research of Cloud Computing in the Construction of Collaborative Learning Platform Under E-Learning Environment. *2010 International Conference on System Science, Engineering Design & Manufacturing Informatization*, 190.

Kieser, A. L., & Golden, F. (2009). Using Online Office Applications. *Distance Learning, 6*(1), 4146-.

Kilpatrick, W. H. (1991). The project method. *Teachers College Record, 19*, 319334-.

Kiran, Y. (2014). Role of Cloud Computing in Education. *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering. College for Girls, Gurgaon, India. Vol. 2*, Issue 2.

Kop, R.& Carroll, F. (2011). Cloud Computing and Creativity: Learning on a Massive Open Online Course. *European Journal of Open Distance and E-Learning, Special Issue on Creativity and OER*.

Kovarova, L. (2012). The Use of Google Documents and Google Sites in Project Work. http://is.muni.cz /th//pedf_m /prace.pdf

Lai, Y., & Ng, E. W. (2011). Using wikis to develop student teachers' learning, teaching, and assessment capabilities. *Internet and Higher Education, 14*(1), 1526-.

Lowry, P., Nunamaker, J., Booker, Q., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Creating hybrid distributed learning environments by implementing distributed collaborative writing in traditional educational settings. *ProfessionalCommunication,IEEETransactionson*,*47*(3),171189-.

Lynn S. Aaron, Catherine M. Roche. (2011). "Teaching, Learning, and Collaborating in the Cloud: Applications of Cloud Computing for Educators in Post-Secondary Institutions". *Journal of Educational Technology Systems, v40 n2 p95*2012-2011 *111*-.

Mell, P., & Grance, T. (2011). *The NIST definition of cloud computing. National Institute of Standards and Technology*, U.S. Department of Commerce. Retrieved from http://csrc.nist.gov/publications/nis/800145-/SP8145-.pdf

Miller, M. (2008). Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online. *Indianapolis lnd*., USA. Que Puplishing Company.

Mircea, M.& Andreescau, A.I. (2011). Using Cloud Computing in Higher Education: A Strategy to Improve Agility in the Current Financial Crisis. *Communications of the IBIMA, Vol.* 2011.

Mousannif, H., Khalil, I., & Kotsis, G. (2013). Collaborative learning in the clouds. *Information Systems Frontiers*, (2), 159.

Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). *Educating* the net generation. Retrieved June 24, 2015 from http://net.educause .edu/ /pdf/pub7101.pdf

O'Reilly, Tim (2005). what is web 2.0 design patterns and business models for the next generation of software. Retrieved August 23, 2015 from http://oreilly.com/web-20.html

Pocatilu, P., Alecu, F., Vetrici, M. (2010). Using Cloud Computing for E-Learning System. Proceedings of the 8th WSEAS international conference on Data networks. Communications, computers, World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS) Stevens Point, Wisconsin, USA, 5459-.

Rao, N.M., Sasidhar, C., Kumar, V.S. (2010). Cloud Computing Through Mobile-Learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), 1*(6), December, 4247-.

Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, *105*, 16231640-.

Rienzo, T., & Han, B. (2009). Microsoft or Google web 2.0 tools for course management. *Journal of Information Systems Education, 20*(2), 123127-.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development, 56*, 487506-.

Sanda, P, Sanda, Orza & Micu. (2011). Cloud Computing and its Application to Blended Learning in Engineering. *The 8th International Scientific Conference eLearning and software for Education Bucharest* (p12132-).

Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. (2011). *Web 2.0 and competence-oriented design of learning*: Potentials and implications for higher education. *British Journal of Educational Technology, 42*, 747762-.

Smith, F., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal, 30*, 395411-.

Smith, T. (2009). With Google, U follows student email outsourcing trend. Retrieved June 04, 2011 from http://www.mndaily.com /200921/04/ /google-u-trend

Thomas, G., Martin, D., & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 8*(1), 117-.

Traxler, J. (2010). Students and mobile devices. *Research in Learning Technology, 18*(2), 149 160.

Wang, L., Laszewski, G., Younge, A., Xi He1, h., Kunze, M., Jie Tao2, J., & Cheng Fu, f. (2010). Cloud Computing: A Perspective Study. *New Generation Computing,28(2), 137146-*

Willey, K., & Gardner, A. (2010). Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education, 35*, 429443-.

Wood, M. (2011). Collaborative lab reports with Google Docs. Physics Teacher, 49(3), 158159-.

Wu, C. (2011). Impact on Applying Cloud Computing Service to IT Education. *Proceedings International Conference Information Science and Industrial Applications*, vol (4), Cebu, Philippines, May, 170175-.

# الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يدركها عينة من طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

**د. غالي بن دهيران اللقماني**

**الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة**

**المستخلص**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يدركها طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ولغرض البحث قام الباحث بتصميم مقياس تكوّن من (٤٠) عبارة مقسمة على ثلاثة مجالات هي:

- الجانب الاجتماعي، والشخصي، والمهني.

وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٧٧) طالباً من الطلاب الوافدين بالجامعة الإسلامية تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وأسفرت الدراسة عن وجود صورة سلبية عن المرشد الطلابي لدى أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للدراسة وعلى كافة محاور الدراسة.

كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير القارة التي ينتمي إليها الطالب تعزى لصالح الطلاب الآسيويين.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

في حين أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الدراسة في المرحلة الثانوية.

**الكلمات المفتاحية:**

المرشد النفسي، الجامعة الإسلامية، الطلاب الوافدون.

**المقدمة :**

يحظى الإرشاد الطلابي في المرحلة الجامعية بأهمية بالغة من لدن القائمين على الجامعات؛ ذلك أنّ الطالب في هذه المرحلة يمر بتغيّرات مختلفة: تشمل التغيّر في نمط الدراسة، والبعد عن الأسرة، إضافة إلى ما تمليه الخصائص النمائية لهذه المرحلة، كل ذلك يؤدي إلى تعدّد الضغوط على الطالب الجامعي مما يجعل تقديم العون الإرشادي له ضرورة ملحّة.

و من هنا كانت الجامعات العريقة تتميز بما تقدمه من خدمات إرشادية لطلابها بهدف مساعدة الطلبة على رفع كفاءتهم في مجالات متعددة، مثل رفع مستوى الكفاءة الذاتية والمعرفية والاجتماعية وضبط الانفعالات والتعبير عنها بطرق مناسبة، وتنمية الاستقلالية وتنمية علاقات ناضجة مع الآخرين وتكوين شخصية متكاملة لمواجهة التحديات المرتبطة بالمرحلة الجامعية ومتطلباتها.

وتعدّ الخدمات الإرشادية التي تقدّم للطلاب في المرحلة الجامعية ذات أهمية كبرى حيث إنها توفر لهم المناخ النفسي والاجتماعي والأكاديمي المناسب مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.

ولذا فليس من المبالغة أن يعدّ الإرشاد الطلابي الجامعي حجر الزاوية في العلمية التعليمية؛ إذ بسببه يتم تقليل الفاقد التعليمي، كما يمكن عن طريقه القضاء على مظاهر التسرب الدراسي والتعثر الأكاديمي، ومن هنا تسابقت الدول على العناية بالإرشاد الطلابي من خلال إنشاء الأقسام الخاصة به، وتأهيل المرشدين الطلابيين، ومن خلال تطبيقه في مراحل التعليم العام والعالي.

وفي أدبيات الإرشاد الطلابي يحظى موضوع اختيار المرشدين، والعلاقة الإرشادية بين المرشد، والمسترشد بأهمية خاصة؛ نظراً لأنهما جوهر العملية الإرشادية.

ففيما يخص اختيار المرشدين الطلابيين فقد تم تأسيس الجمعيات المتخصصة كالجمعية الأمريكية لمرشدي المدارس (ASCA) والجمعية الأمريكية لإعداد المرشدين وتنظيم عملهم والإشراف عليهم (ACES) حيث عملت هذه الجمعيات على تعزيز الهوية للمرشدين والتنظيم والإشراف على برامج إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم لإكسابهم المهارات اللازمة للعمل الإرشادي.

ويذكر (عطا و آخرون ٢٠٠٥) أنّه اتفقت معظم البحوث والآراء على ضرورة توافر المواصفات والخصائص التالية لدى المرشد الطلابي:

- القدرة على إقامة علاقات دافئة وتقبل إيجابي للمسترشدين.

- توافر صفات الصبر والصدق والإخلاص والمثابرة في العمل.
- القدرة على التعامل مع الآخرين وحبهم والعمل من أجلهم.
- توافر القدرة على فهم الذات والوعي بها وتقبلها.
- توافر النضج الانفعالي وعدم التهور والاندفاعية.
- الإيمان بقدرة الإنسان على النمو والتعامل مع مشكلاته وتحدي صعوباته.
- الذكاء والمرونة العقلية والقدرة على الإبداع.

وفي جانب العلاقة الإرشادية يرى (أبو حماد:٢٠٠٦) أنّ العلاقة الإرشادية الناجحة تتميز بثلاث خصائص هي:

١- تقبّل المسترشد، واحترامه على ما هو عليه دون التأثر بأفكار سابقة عنه، ودون اللجوء إلى تجريحه، أو لومه، أو إصدار الأحكام عليه، والنظر إلى المسترشد على أنّه شخص له كرامة بغض النظر عن محتوى سلوكه.

٢- شعور المسترشد بأنّ المرشد سيتفهم مشكلاته، ويتفهم مشاعره تجاه تلك المشكلات.

٣- شعور المسترشد بأنّ لدى المرشد الرغبة المخلصة الصادقة لمساعدته فالمرشد يعطي الوقت والجهد المطلوبين للمساعدة وينصت لحديث المسترشد باهتمام.

ومن هذا المنطلق فإنّ المرشد الطلابي يعدّ المحور الأساس في تكوين الصورة الذهنية لدى الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الدور الذي يقوم به، فالإرشاد التربوي ليس إلا نشاطٌ يقوم به مرشد يُتقن فيه توظيف مهارته العلمية، والمهنية، وخبراته الشخصية في تحقيق الجدوى من الإرشاد، فهو أخصائي معدّ من قِبل هيئات أكاديمية مهنية يمارس دوره المهني من خلال علاقة إرشادية مع المسترشدين لمساعدتهم في اتخاذ القرار السليم في حياتهم، ومساعدتهم على تحقيق النمو الأمثل. (الخليفي ٢٠٠٢)

**مشكلة البحث:**

تعدّ العلاقة الإرشادية المميزة ركناً أساسياً في العملية الإرشادية، وتقوم هذه العلاقة في جوهرها على مدى تقبّل المسترشد للمرشد ورغبته في التعامل معه، غير أنّ هذه العلاقة تتأثر بشكل واضح بالصورة الذهنية التي يحملها المسترشد عن المرشد مما يسهم بشكل فاعل في تعزيز هذه العلاقة أو الحدّ منها، فالصورة الذهنية تُعبّر عما يحمله الفرد من جوانب عقلية تؤثر في سلوكه، وتشمل هذه الجوانب ما يختزنه الفرد من معلومات وأفكار ومعانٍ وانطباعات عن موجودات معينة، سواء أكانت تلك الموجودات تتعلق بذاته كشخص، أو كانت تتعلق بالوسط

المحيط به من أشخاص وتنظيمات وأفكار وأشياء؛ فالصورة الذهنية هي تصور عقلي شائع بين أفراد وجماعة معينة يشير إلى اتجاه هذه الجماعة نحو شخص معين.

ومعلوم أنّ الصورة الذهنية عن أي أمر تكون حصيلة خبرات سابقة مرّ بها الشخص سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، إضافة إلى ما يتم تداوله في أوساط المجتمع تجاه هذا الأمر من أفكار خاطئة تؤدي إلى رسم صورة سلبية عن هذا الشيء.

ومن المتفق عليه في أدبيات الإرشاد الطلابي أنّ خصائص المسترشد تؤدي دوراً مهماً في نوعية الخدمات الإرشادية المقدّمة له، فالطلاب المواطنون تختلف حاجاتهم الإرشادية عن حاجات الطلاب الوافدين تبعاً لاختلاف الثقافات، والموروثات الاجتماعية، والضغوطات التي تعرِض لهم مثل: صعوبة التكيّف مع المجتمع الجديد، والشعور بالاغتراب، وغيرها من صعوبات أكاديمية.

وتقبل الجامعات السعودية في كل سنة آلاف الطلاب من جنسيات مختلفة وتُقدّم لهم المنح الدراسية. وقد حدّدت اللائحة التنظيمية لقبول طلاب المنح الدراسية لغير السعوديين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الصادرة عن مجلس الوزراء في ١٤٣١/٣/٢٩هـ، أهداف المنح الدراسية فيما يلي:

١- تبليغ رسالة الإسلام إلى العالم، وتعليم اللغة العربية، ونشر ثقافة الوسطية والاعتدال.

٢- إعداد علماء متخصصين فاعلين في مجتمعاتهم في جميع التخصصات.

٣- استقطاب الطلبة المتميزين علمياً؛ لتحقيق التنوع وإثراء البحث العلمي.

٤- إقامة الروابط العلمية والثقافية مع المؤسسات التعليمية والهيئات والمؤسسات الإسلامية والعلمية في العالم، وتوثيقها لخدمة الإنسانية.

٥- تعزيز التضامن بين المملكة ودول العالم.

٦- تعريف الطلاب بالمملكة وما تشهده من نهضة علمية واقتصادية وسياسية واجتماعية وصحية.

ويتميّز طلاب المنح بأنهم قد أتوا من بيئات مختلفة وينتمون إلى ثقافات متباينة، إضافة إلى اختلافهم في نوعية التعليم المقدّم لهم في مراحل ما قبل الجامعة؛ وهذا ما يجعل تقديم خدمات إرشادية فاعلة يعدّ تحدياً واضحاً ينبغي أن تواجهه الجامعات السعودية.

ومن خلال عمل الباحث في مجال الإرشاد الطلابي في المرحلة الجامعية لاحظ أنّ الكثير من الطلاب يحمل صورة ذهنية سلبية – في الغالب – عن المرشد الطلابي ومن أبرز ملامح هذه الصورة: أنّ دور المرشد الطلابي في المرحلة الجامعية يقتصر على أمرين:

الأول: التحقيق مع الطلاب أصحاب المخالفات والمشكلات السلوكية.

الثاني: تنفيذ العقوبات بحق أولئك الطلاب.

ومن هذا المنطلق رأى الباحث أن يقوم بهذه الدراسة التي يأمل من خلالها التعرف على الصورة الذهنية التي يحملها طالب المنحة في الجامعة الإسلامية عن المرشد الطلابي؛ حتى يتسنى توجيه البرامج والأنشطة الإرشادية الى تحسين هذه الصورة أو تعزيزها.

**أسئلة البحث:**

في ضوء مشكلة البحث، وأهدافه فإنه يسعى إلى الإجابة عن أسئلة التالية:

ما الصورة الذهنية للمرشد الطلابي كما يراها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

ما الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يراها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المتعلقة بالنواحي الشخصية؟

ما الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يراها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المتعلقة بالنواحي الاجتماعية؟

ما الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يراها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المتعلقة بالنواحي المهنية؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات: القارة، والمستوى الدراسي، ونوع الدراسة قبل المرحلة الجامعية؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى الهدف الرئيس التالي:

التعرّف على الصورة الذهنية التي يحملها طالب المنحة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عن المرشد الطلابي؟

كما يهدف كذلك إلى التعرف على الصورة الذهنية للمرشد الطلابي كما يراها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المتعلقة بالنواحي الشخصية، والاجتماعية، والمهنية.

**أهمية البحث:**

يكتسب البحث أهميته من خلال ما يلي:

أولاً: ما تمثّله الصورة الذهنية التي يحملها الطالب عن المرشد من دور فاعل في بناء العلاقة الإرشادية، وهذا البحث يسعى إلى التعرف على الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي

كما يدركها طلاب المنح.

ثانياً: يستقي البحث أهميته كذلك من أهمية المرشد في العملية الإرشادية؛ إذ أنّ المرشد الطلابي المميز يعدّ عنصراً مهماً من عناصر العملية الإرشادية.

ثالثاً: ما يمثله طلاب المنح في الجامعة الإسلامية من ثروة كبيرة تُعقد عليهم الآمال في تبليغ هذا الدين إلى أقطار المعمورة؛ ومن ثم فإنّ تصحيح مفاهيمهم حول العملية الإرشادية، وأركانها يمكن أن يُسهم في استفادتهم من المرشدين الطلابيين، والخدمات الإرشادية المقدمة لهم.

رابعاً: يأمل الباحث أن يقدّم إلى المسؤولين في الجامعات السعودية من خلال نتائج الدراسة مجموعة من التوصيات التي تساعد على تحسين صورة المرشد الطلابي لدى طلاب المنح.

**حدود البحث:**

**يتحدّد البحث ضمن الحدود التالية:**

**الحدود الموضوعية:**

يتحدد البحث في موضوعه بالصورة الذهنية للمرشد الطلابي في المرحلة الجامعية كما يدركها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

كما يتحدّد البحث بطلاب المنح الوافدين دون الطلاب المقيمين في المملكة العربية السعودية.

**الحدود المكانية:**

جرى هذا البحث في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

**الحدود الزمانية:**

يتحدّد البحث زمانياً في العام الجامعي ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة كميّاً وكيفيّاً، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب المنح في الجامعة الإسلامية والبالغ عددهم (٤٠٠٠) طالب تقريباً، في حين تكوّنت عينة الدراسة من (٣٧٧) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

**مصطلحات البحث:**

**الصورة الذهنية:**

يعرفها (الخليفي ٢٠٠٢) بأنها "ما يحمله الفرد من جوانب عقلية تؤثر في سلوكه، و تشمل هذه الجوانب ما يختزنه الفرد من معلومات وأفكار ومعانٍ وانطباعات عن موجودات معينة، سواء أكانت تلك الموجودات تتعلق بذاته كشخص، أو كانت تتعلق بالوسط المحيط به من أشخاص وتنظيمات وأفكار وأشياء"

وتُعرّف أيضاً بأنها "تصور عقلي شائع بين أفراد وجماعة معينة يشير إلى اتجاه هذه الجماعة نحو شخص معين"

وتُعرّف الصورة الذهنية إجرائياً بالدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص على مقياس الصورة الذهنية المستخدم في الدراسة.

**المرشد الطلابي:**

يعرفه الدنيبش (١٩٩٨) بأنه: "الشخص الذي يؤدي دور الإرشاد والاستشارة للأفراد والجماعات التعليمية، وينظم ويحلل المعلومات عن الطلاب من واقع السجلات، والاختبارات، والمقابلات إلى جانب المصادر الموثوقة؛ وذلك لتقييم رغباتهم، واتجاهاتهم، وقدراتهم، وصفاتهم الشخصية للمساعدة في التخطيط التعليمي والمهني"

ويُقصد به في هذا البحث: "شخص مؤهل يعمل في مجال الإرشاد الطلابي الجامعي سواء كان من أعضاء هيئة التدريس أو من في حكمهم من المعيدين والمحاضرين"

**طلاب المنح:**

تُعرّف المنحة الدراسية حسب النظام الصادرة بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (٩٤) بتاريخ ١٤٣١/٣/٢٩هـ بأنها " هي المقعد الذي يحصل عليه الطالب (الذكر أو الأنثى) من غير السعوديين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية"

يُقصد بطلاب المنح في هذا البحث: الطلاب الوافدون إلى المملكة العربية السعودية للدراسة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بعد حصولهم على مقاعد للدراسة بها.

**الإطار النظري:**

**الصورة الذهنية:**

تزايد الاهتمام خلال العقود الثلاثة الأخيرة بمفهوم الصورة الذهنية، حتى إنّه يمكن القول أنّ هذا المفهوم يمكن أن يتطور في المستقبل القريب ليُصبح علماً قائماً بذاته له أصوله، وقواعده، ونظرياته، ولقد أصبحت كل المنظمات، والمؤسسات، والشركات، والأحزاب السياسية، والدول، والجماعات العرقية والدينية، تكافح لبناء صورة ذهنية إيجابية لنفسها على المستوى العام، كما أصبحت القدرة على بناء صورة إيجابية للمنظّمة أو الشركة من أهمّ مؤهلات الوظائف الإدارية العليا، ومن أهمّ مؤهلات القيادة بشكل عام. (آدم٢٠٠٩).

ويُعرّف عجوة (٢٠٠٣) الصورة الذهنية بأنها: الصورة الفعلية التي تتكون في أذهان الناس عن المنشآت، والمؤسسات المختلفة، وقد تتكوّن هذه الصورة من التجربة المباشرة، أو غير المباشرة، وقد تكون عقلانية، أو غير رشيدة، وقد تعتمد على الأدلة والوثائق، أو الإشاعات والأقوال غير الموثقة، لكنها في النهاية تُمثّل واقعًا صادقًا بالنسبة لمن يحملونها في رؤوسهم.

وفي معجم لغة التربويين (٢٠٠٧): "الصورة الذهنية هي مجموعة التصورات العقلية التي نحملها في عقولنا عن العالم من حولنا، وتساعد هذه التصورات العقلية المتعلم في تنظيم المعلومات، والمفاهيم في بنيته الذهنية؛ لتُشكّل الأُطُر العامة لتعليمه المستقبلي وهو تشكيل عقلي يؤثر في إدراكنا لما حولنا".

بينما يعرف الشيخ (٢٠٠٩) الصورة الذهنية بأنها: مجموعة المعارف، والتجارب، والخبرات المتراكمة التي تتشكل في ذهن الجمهور، وترسم انطباعاً معيناً من خلال عدة وسائل اتصالية، تُشكّل هذه الانطباعات، وتؤثر في سلوك الأفراد تجاه مجتمع، أو شركة، أو مؤسسة ما، وترتبط هذه المعارف المتراكمة بعواطف الأفراد، واتجاهاتهم وعقائدهم، وعاداتهم الاجتماعية.

و يؤكّد عدلي (٢٠٠٧) على أنّ الصورة الذهنية هي: الناتج النهائي للانطباعات الذاتية، التي تتكون عند الأفراد، أو الجماعات إزاء شخص معين، أو نظام معين، أو شعب معين، أو جنس معين، أو منشأة، أو مؤسسة، أو منظمة محلية، أو دولية، أو مهنة معينة، أو أي شيء آخر يمكن أن يكون له تأثير على حياة الإنسان، وتتكوّن هذه الانطباعات من خلال التجارب المباشرة وغير المباشرة، وترتبط هذه التجارب بعواطف الأفراد واتجاهاتهم بغض النظر عن صحة المعلومات التي تتضمنها خلاصة هذه التجارب، فهي تُمثّل بالنسبة لأصحابها واقعاً صادقاً ينظرون من خلاله إلى ما حولهم ويفهمونه، أو يقدرونه على أساسه.

ويشير كينيث بولدنج (keneth boldnig) (المشار إليه في الصياحين ٢٠١٤) في تعريف الصورة الذهنية إلى أنها تتكوّن من تفاعل معرفة الإنسان بالعوامل التالية:

المكان الذي يعيش فيه الفرد، وموقعه من العالم الخارجي.

الزمان والمعلومات التاريخية للحضارة الإنسانية.

العلاقات الشخصية وروابط الأسرة والأصدقاء.

الأفعال المرتبطة بعالم الطبيعة والخبرات المكتسبة حيالها.

الأحاسيس والمشاعر والانفعالات.

ويُجمِع معظم الباحثين والعلماء على أنّ الصورة الذهنية تشتمل على ثلاثة مكوّنات أو أبعاد أساسية يوجزها الشيخ (٢٠٠٩) في الآتي:

**أولاً: البُعد أو المكوّن المعرفي:** Cognitive Component

ويقصد بهذا البُعد: المعلومات التي يدرك من خلالها الفرد موضوعاً، أو، قضية، أو شخصاً ما، وتعتبر هذه المعلومات هي الأساس الذي تُبنى عليه الصورة الذهنية التي يكوّنها الفرد عن الآخرين، وعن الموضوعات، والقضايا المختلفة، وبناءً على دقة المعلومات والمعارف التي تحصل عليها عن الآخرين تكون دقة الصورة الذهنية التي تكوّنها عنهم، ووفقاً للبُعد المعرفي فإن الأخطاء المتكوّنة في الصورة لدى الأفراد هي أخطاء ناتجة أساساً عن المعلومات والمعارف الخاطئة التي حصل عليها هؤلاء الأفراد.

**ثانياً: البُعد أو المكوّن الوجداني** Affective Component:

يقصد بالبُعد الوجداني الميل بالإيجاب، أو السلب تجاه موضوع، أو قضية، أو شخص، أو شعب، أو دولة ما في إطار مجموعة الصور الذهنية التي يكوّنها الأفراد ويتشكل الجانب الوجداني مع الجانب المعرفي، ومع مرور الوقت تتلاشى المعلومات والمعارف التي كوّنها الأفراد وتبقى الجوانب الوجدانية التي تُمثّل اتجاهات الأفراد نحو الأشخاص، والقضايا، والموضوعات المختلفة، ويتدرّج البُعد الوجداني بين الإيجابية والسلبية، ويؤثر في ذلك مجموعة من العوامل أهمها حدود توافر مصادر المعرفة كما يؤثر في بناء البُعد الوجداني خصائص الشعوب من حيث اللون، والجنس، واللغة فاختلاف هذه الخصائص من الأمور التي تسهم في بناء الاتجاهات السلبية، والتجانس في هذه الخصائص يسهم في بناء الاتجاهات الإيجابية.

**ثالثاً: البُعد أو المكوّن السلوكي:** Behavioral Component

يعكس سلوك الفرد طبيعة الصورة الذهنية المشكَّلة لديه في مختلف شؤون الحياة، حيث ترجع أهمية الصورة الذهنية في أحد أبعادها إلى أنها تُمكّن من التنبؤ بسلوك الأفراد، فسلوكات الأفراد يفترض منطقياً أنّها تعكس اتجاهاتهم في الحياة.

وتعدّ الصورة الذهنية المحدد الأساسي للنية في الإقدام على تصرف معيّن أو الإحجام عنه، فهي بذلك تعبّر عن الاستعداد أو التهيؤ السلوكي، وهذا هو جوهر مفهوم الاتجاه في الدارسات النفسية.

وتتصف الصورة الذهنية بأنها مكتسبة، فالفرد يكتسب صورة ذهنية معيّنة عن الأشخاص، والأشياء، والموجودات عموماً في سياق الخبرات التي يمر بها، وكذلك من خلال التنشئة الاجتماعية، وبناء على ذلك فإن الصورة الذهنية قابلة للتغيير والتعديل ليس فقط بسبب استمرارية وتنوع الخبرات التي يمر بها الشخص، ولكن أيضاً بسبب المعاني التي يضفيها الفرد على ما يدركه، وإعادة تقييم الأشخاص، والمواقف والأحداث، وهذه الخاصية تجعل الصورة الذهنية قابلة للتطور والنمو الذاتي (عجوة ٢٠٠٣)

والصورة الذهنية لا تنبع من العدم، بل إنّ الحالة النفسية والترسّبات البَعدية في الذاكرة تدخل كلها في تشكيل الصورة الذهنية، ولا بدّ أن يكون أيضاً للتجارب التي عاشها الإنسان وتأثر بها واستقرت في مخيلته، مع معارفه حول مختلف الظواهر والقضايا وخلفيته الثقافية وأحكامه على الأشياء أثر في تشكيل صور ذهنية جديدة. (محمد ٢٠١٠)

وتختلف الصورة الذهنية التي يكوّنها الأفراد عن الناس، والأشياء من حولهم مهما توحّدت البيئات، وذلك تبعاً لعوامل عدّة ترتبط بالأفراد من جهة، والجماعات من جهة أخرى، فالعوامل الشخصية هي من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الصورة الذهنية وهي مرتبطة بالعوامل الجسمية والفسيولوجية مثل الصحة، والجهاز العصبي، والحواس، و العوامل العقلية المعرفية مثل الذكاء، والقدرات، والتحصيل، والاستعداد، والتفكير والانتباه، والعوامل الاجتماعية مثل المناخ الاجتماعي، والذكاء الاجتماعي، والتنشئة الاجتماعية، والمعايير، والاتجاهات، والثقافة المادية، وغير المادية، وغير ذلك مثل مرحلة النمو،كما يرتبط تَشكُّل الصورة الذهنية بالأوضاع الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية في المجتمع ذلك أنها تُعبّر عن الأنظمة السائدة في المجتمع فهي بمثابة انعكاس لها.

ومع أنّ مفهوم الصورة الذهنية بدأ في المجالات الاقتصادية والتسويق، إلا أنّه بدأ في التوسع ليشمل المجال التربوي وعلم النفس الإرشادي على وجه الخصوص، ومن هذا المنظور فإن

إقبال الجمهور على الخدمات النفسية والاستفادة منها سوف يتأثر بما لدى هذا الجمهور من صورة ذهنية عنها، خاصة تلك الصورة المتعلقة بالقائمين الأساسيين على هذه الخدمات، سواء أكانوا مرشدين، أو أطباء نفسيين أو غيرهم ممن يناط بهم التعامل المهني المتخصص مع مشكلات السلوك. (طشطوش وآخرين ٢٠١٢)

**طلاب المنح:**

يُعدّ استقبال أبناء المسلمين وتعليمهم ذا أهمية بالغة بالنسبة للدول الإسلامية، ويحدّد يالجن (٢٠٠٤) ذلك في نقاط منها:

**أولاً:** أنّ هذه المنح توفّر البيئة الصالحة لتعليم أبناء المسلمين، فالبيئة الإسلامية التي توفرها الجامعات الإسلامية لطلابها تقضي على الازدواجية الثقافية التي تنشأ عند أبناء المسلمين، وخاصة أبناء الأقليات ؛ إذ كثيراً ما يكون أبناء الأقليات المسلمة مشتتي الفكر بين ثقافتهم الإسلامية التي تعيشها أسرتهم وبين الثقافة الخاصة بالأكثرية التي يعيشونها في المدارس، وبهذا يتحقق للدارسين من أبناء الدول والأقليات الإسلامية هويتهم الثقافية وانتماؤهم الإسلامي.

**ثانياً:** تسهيل التواصل بين أبناء الأقليات المسلمة وبقية الشعوب الإسلامية وذلك من خلال تعليمهم اللغة العربية التي تيسر عليهم ذلك.

**ثالثاً:** تسهم المنح الدراسة في التخفيف من مشكلة نقص المدرسين الأكفاء في الدول والأقليات الإسلامية ففي كثير من الأحيان يقوم بتدريس المقررات الإسلامية وتأليفها كوادر ليسوا مسلمين.

ويشير اليحيى (٢٠٠٥) إلى أنّ عناية المملكة العربية السعودية بتعليم طلاب المنح قد نشأت مع نشأة التعليم العالي، ولكن يعدُّ عام ١٣٨١هـ بداية العهد الذهبي و الانطلاقة الحقيقة لتعليم طلاب المنح؛ إذ في هذا العام تم إنشاء جامعة متخصصة تهدف لهذا الغرض و هي الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية، لتسهم في نشر الدين الإسلامي، و الدعوة إلى الله ، و تحقيق مبدأ التضامن الإسلامي.

**أنماط الرعاية المقدمة لطلاب المنح:**

تتميز رعاية المملكة العربية السعودية لطلاب المنح بالشمولية، فهي تشمل رعاية الطالب صحياً، وثقافياً، واجتماعياً، ومالياً.

فقد ورد في اللائحة التنظيمية لقبول طلاب المنح في المملكة العربية السعودية ما يلي:

**مزايا المنح الدراسية :**

مع عدم الإخلال بأي مزية مالية تقررها اللائحة المنظمة للشؤون المالية للجامعات، يتمتع طالب المنحة الدراسية المجانية من الخارج بالمزايا التالية:

أ - الرعاية الصحية له ولأفراد أسرته - في حال استقدامهم للإقامة معه - التي تقدّم إلى المواطنين، و تؤمنها المؤسسة التعليمية إذا تطلبت الأنظمة ذلك.

ب- صرف مكافأة شهرين بدل تجهيز عند قدومه.

ج- صرف مكافأة ثلاثة أشهر بدل تخرج لشحن الكتب.

د- المزايا التي يتمتع بها نظراؤه من طلاب المؤسسة التعليمية.

هـ - معاملة طالب المنحة المنتظم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - في المزايا المالية - معاملة طلاب المرحلة الجامعية من نظرائه في التخصصات النظرية.

و- تأمين المؤسسة التعليمية له وجبات غذائية مخفضة، ويحدد مجلس المؤسسة المبلغ الذي يدفعه الطالب للوجبة.

ز- توفير السكن، والرعاية العلمية، والاجتماعية، والثقافية، والتدريبية المناسبة.

ح- صرف التذاكر المنصوص عليها في اللائحة المالية للمؤسسة التعليمية على ألا تكون قد صرفتها له جهة أخرى، وللمؤسسة التعليمية تعويضه بقيمتها إذا قدم على نفقته، على ألا يتجاوز التعويض قيمة التذكرة التي تصرف لزملائه من البلد نفسه.

وللمؤسسة التعليمية منح طالب المنحة الجزئية من الخارج أيّاً من المزايا الواردة في هذا البند.

**رعاية طلاب المنح في أثناء الدراسة :**

ترعى المؤسسة التعليمية طلاب المنح مدة بقائهم فيها، وتشمل هذه الرعاية على وجه خاص ما يلي:

أ- إيجاد وحدة في المؤسسة التعليمية تعنى بهم، ويقوم عليها مشرفون أكفاء.

ب- إعداد برامج للتعرف على المملكة، والالتقاء بعلمائها، ومسؤوليها، والاستفادة من علمهم، وخبراتهم.

ج- توثيق الصلة بينهم، وبين الطلاب السعوديين من خلال الأنشطة، والبرامج المشتركة.

د- ربطهم بأعضاء هيئة التدريس بحيث يشرف على كل مجموعة منهم عضو من أعضاء هيئة التدريس لتوجيههم، وإرشادهم.

هـ- إيجاد صندوق خيري في كل مؤسسة تعليمية لدعم برامج المنح، يقوم على الإعانات والتبرعات، والهبات، والوصايا، والأوقاف، وما تخصصه المؤسسة من ميزانيتها وفق القواعد التي يقرها مجلسها.

و- وضع حوافز تشجيعية مادية ومعنوية للمتميزين منهم.

ز- إتاحة الفرصة للبارزين منهم للمشاركة في وسائل الإعلام المختلفة بالمملكة.

ح- الإفادة منهم في بعض برامج الوزارات والمؤسسات الحكومية والمؤسسات الخيرية الرسمية في المملكة.

**الدراسات السابقة:**

بعد مراجعة الأدبيات السابقة حول الصورة الذهنية للمرشد الطلابي لدى طلاب المنح، لم يعثر الباحث على أي دراسة تناولت الموضوع من هذا الجانب، و إنما كانت هناك دراسات تناولت الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي لدى الطلاب المواطنين، فقد هدفت دراسة المشهداني (٢٠٠٥) إلى التعرف على خصائص المرشد الأكاديمي النموذج كما يدركها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة اليرموك، واختير طلبة كلية التربية كعينة عشوائية من بين طلبة كليات الجامعة، ولغرض هدف الدراسة تم صياغة استبانة مكونة من (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الخصائص الاجتماعية، والنفسية، والمهنية للمرشد.

وأسفرت النتائج أنّ مجال الخصائص الاجتماعية قد احتل المرتبة الأولى، يليه الخصائص المهنية الأكاديمية، ثم مجال الخصائص النفسية في المرتبة الأخيرة.

في حين أظهرت الدراسة فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، تعزى إلى متغير التخصص.

وهدفت دراسة سلهب (٢٠٠٧) الى معرفة مدى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥١٠) طالباً وطالبة من جامعات فلسطين، في ضوء متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.

وتكونت أداة الدراسة من مقياس الإدراك للباحث، ومقياس المصفوفات المتتابعة الملونة من إعداد (جون رافن)، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين متوسطات درجات الإدراك ومتوسطات درجات الذكاء.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير الجامعة.

وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي

تعزى لمتغير التخصص (آداب، علوم) لصالح التخصص الأدبي.

وكذلك عدم وجود فروق في درجات الطلاب في التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في اختبار المصفوفات المتتابعة لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

وهدفت دراسة وانتز وفيرمن (Wantz & Firmin، 2011) (المشار إليها في طشطوش وآخرون ٢٠١٢) إلى التعرف على إدراكات الطلبة الجامعيين للمرشد النفسي المحترف، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٦١) طالباً وطالبة جامعية من قسم علم النفس، وتوصلت الدراسة إلى أنّ النظرة الكلية للمرشد النفسي كانت إيجابية على جميع أبعاد الدراسة.

كما هدفت دراسة (طشطوش وآخرين (٢٠١٢) إلى التعرف على صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، ومعرفة ما إذا كان ذلك يختلف تبعاً لمتغيري: الجنس، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من(٩٤٣) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، وتوصلت الدراسة إلى أن الصورة الذهنية للمرشد النفسي كانت إيجابية، وأظهرت أيضاً نتائج الدراسة أن الذكور يتفوقون على الإناث في مجال الشخصية، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية في مجال العلاقات الاجتماعية على طلبة السنتين الثانية والثالثة.

وقام مختار (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم خصائص المرشد الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب والطالبات بالجامعة، وطبيعة العلاقة بين خصائص المرشد الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلاب وطالبات الجامعة من ناحية أخرى.

وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٢٦) طالب وطالبة بكلية الآداب بيفرن، وتضمنت أدوات الدراسة استمارة خصائص المرشد الأكاديمي، واختبار الدافع للإنجاز، وأسفرت الدراسة عن اتفاق وجهات نظر الطلاب والطالبات حول ترتيب الخصائص الإرشادية التي يتصف بها المرشد الأكاديمي.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي دافع الإنجاز لصالح مرتفعي دافع الإنجاز.

كما قام اللقماني (٢٠١٤) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات الإرشاد الطلابي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٣٣) طالباً من طلاب الجامعة، شكّل الطلاب السعوديون (١٣٨) طالباً في مقابل (١٩٥) طالباً من الطلاب الوافدين، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأعدّ الباحث استبانة من (٢٤) عبارة مقسمة على أربعة محاور، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة عن وجود

معوقات للإرشاد الطلابي في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب بدرجة متوسطة على الترتيب التالي :

١- معوقات تتعلق بكفاءة المرشد الطلابي.

٢- معوقات شخصية ترجع إلى الطالب نفسه.

٣-معوقات تتعلق بطبيعة البرامج و الخدمات الإرشادية.

٤- معوقات تتعلق بمكان وزمان تواجد المرشد الطلابي.

كما كشفت الدراسة أنّ أبرز معوقات المحور الأول: ضعف تأهيل المرشد الطلابي، وكان أبرز معوقات المحور الثاني: عدم إجادة الطالب للغة العربية، كما أظهرت الدراسة أنّ أبرز معوقات المحور الثالث: موضوعات المحاضرات والبرامج العامة التي يقدمها مركز الإرشاد الطلابي بالجامعة لا تسهم في دعم المسيرة العلمية للطلاب.

بينما كانت أبرز معوقات المحور الرابع: مكان الإرشاد غير مناسب للعملية الإرشادية.

## منهجية البحث وإجراءاته:

### أ- مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع الطلاب الوافدين الملتحقين بالمرحلة الجامعية بالجامعة الإسلامية للعام الجامعي ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ والبالغ عدهم (٤٠٠٠) طالباً تقريباً.

### ب- عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من (٣٧٧) طالباً من طلاب المنح تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد شكّلت عينة الدراسة ما نسبته (٩٪) من مجتمع الدراسة.

**وصف عينة البحث:**

**أولاً: خصائص عينة البحث حسب متغير القارة**

**جدول رقم (١) خصائص عينة البحث حسب متغير القارة**

| القارة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| آسيا | ١٩٦ | ٥٢٪ |
| أفريقيا | ١٢٢ | ٣٢٪ |
| أوروبا | ٥٩ | ١٦٪ |
| المجموع | ٣٧٧ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (١) أنّ الطلاب الآسيويين شّكلوا النسبة الأكبر من عينة الدراسة حيث بلغت نسبتهم (٥٢٪) في مقابل نسبة (٣٢٪) للطلاب الأفارقة، في حين بلغت نسبة الطلاب الأوروبيين (١٦٪) كأقل نسبة بين القارات ويعود هذا إلى قلة الطلاب الأوروبيين المقبولين في الجامعة مقارنة ببقية القارات.

**ثانياً: خصائص العينة حسب متغير نوع الدراسة في المرحلة الثانوية**

**جدول رقم (٢) خصائص العينة حسب متغير نوع الدراسة في المرحلة الثانوية**

| نوع الدراسة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| حكومية | ٢٦٨ | ٧١٪ |
| أهلية | ١٠٩ | ٢٩٪ |
| المجموع | ٣٧٧ | ١٠٠٪ |

يتضح من الجدول رقم (٢) أنّ أغلب أفراد العينة قد درسوا المرحلة الثانوية في مدارس حكومية، حيث بلغت نسبتهم (٧١٪) في حين شكّل الطلاب الذين درسوا في مدارس أهلية نسبة (٢٩٪).

**ثالثاً: خصائص العينة حسب المستوى الدراسي**

**جدول رقم (٣) خصائص العينة حسب المستوى الدراسي**

| المستوى الدراسي | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| من الأول إلى الرابع | ١٦١ | ٤٣٪ |
| من الخامس إلى الثامن | ٢١٦ | ٥٧٪ |
| المجموع | ٣٧٧ | ١٠٠٪ |

يتضح من الجدول رقم (٣) أنّ الطلاب الذين يدرسون في المستويات من الخامس إلى الثامن هم أغلب أفراد العينة حيث بلغت نسبتهم (٥٧٪) من عينة البحث، في حين بلغت نسبة

الطلاب الذين يدرسون في المستويات من الأول إلى الرابع (٤٣٪)

**أداة البحث:**

**خطوات بناء أداة البحث:**

١- الاطلاع على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة.

٢- في ضوء ذلك أعدّ الباحث المقياس في صورته الأولية.

٣- عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، ووُضِع أمام كل عبارة اختياران للحُكم على مناسبة العبارة في ذاتها (مناسبة، غير مناسبة) وخياران آخران لمدى ملاءمة العبارة للمجال (ملائمة، غير ملائمة) وقد أقرّ المحكمون بمناسبة أكثر العبارات وملاءمتها للمجال وبناءً على آراء السادة المحكمين تم تعديل ما يلي:

- تصحيح بعض الأخطاء اللغوية.
- حذف بعض العبارات وإضافة أخرى ذات قيمة.
- تقسيم المقياس إلى ثلاثة مجالات.
- وضع الصياغة النهائية لمقياس الصورة الذهنية كما يدركها طلاب المنح وقد اشتملت على ما يلي:
- الجانب الاجتماعي وتضمن عشر عبارات.
- الجانب الشخصي، وتضمن ثلاث عشرة عبارة.
- الجانب المهني وتضمن سبع عشرة عبارة.

٤- نظراً لكون أغلب طلاب المنح يتحدّثون اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية لهم ولكي يضمن الباحث استيعاب الطلاب لعبارات المقياس؛ قام بتطبيق المقياس– أولاً – على مجموعة من طلاب المنح، وطلب منهم تحديد المفردات الغامضة بالنسبة لهم، ثم قام الباحث باستبدال المفردات الغامضة بمفردات أخرى مرادفة.

**صدق الأداة:**

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة البحث من خلال الآتي:

**أولاً:** حساب الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، وقام الباحث بجمع ملحوظات

المحكمين والتي اشتملت على حذف وإضافة بعض العبارات، إضافة إلى تقديم وتأخير لبعض العبارات، وتقسيم المقياس إلى ثلاثة مجالات.

**ثانياً:** عن طريق حساب مصفوفة الارتباط بين العبارات ودرجة المحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يتبين من الجدول (٤) أنّ معاملات الارتباط جميعها كانت دالة عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على تماسك المقياس وصدقه في قياس ما وضِع لقياسه.

**جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه العبارة**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .٢٢١** | ١١ | .١٤٠** | ٢١ | .٢٣١** | ٣١ | .٣٩٢** |
| ٢ | .٦١٢** | ١٢ | .٢٤٠** | ٢٢ | .٣٤١** | ٣٢ | .٣٣٦** |
| ٣ | .٣٣٩** | ١٣ | .٢٥٣** | ٢٣ | .١١٠* | ٣٣ | .٣٣١** |
| ٤ | .٢٨٦** | ١٤ | .٥٤٢** | ٢٤ | .١٠٦** | ٣٤ | .٢٧٩** |
| ٥ | .٣٨٤** | ١٥ | .٣٩٥** | ٢٥ | .٤٣٥** | ٣٥ | .٣٧١** |
| ٦ | .١١٢* | ١٦ | .٣٦٠** | ٢٦ | .٢٩١** | ٣٦ | .٣٤٢** |
| ٧ | .٢٨٩** | ١٧ | .٣٦٢** | ٢٧ | .٢٥٢** | ٣٧ | .٣٨٥** |
| ٨ | .٢٧٥** | ١٨ | .٣٢٤** | ٢٨ | .٢٣٦** | ٣٨ | .٣٤٥** |
| ٩ | .١٥١** | ١٩ | .٤٠٥** | ٢٩ | .٤٠١** | ٣٩ | .٣٣٢** |
| ١٠ | .٢٣١** | ٢٠ | .٢٨٦** | ٣٠ | .٤١٠** | ٤٠ | .٣٨٤** |

ثالثاً: عن طريق حساب مصفوفة الارتباط بين المحاور الثلاثة المكوّنة للمقياس والدرجة الكلية له، كما يتبين من الجدول (٥) إلى أنّ معاملات الارتباط بين عبارات المقياس تراوحت بين (.٨٦٩ و .٩١٤) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على تماسك المقياس وصدقه في قياس ما وضِع لقياسه.

**جدول (٥) يوضح مصفوفة الارتباطات بين محاور الدراسة والدرجة الكلية**

| مجالات الدراسة | الاجتماعي | الشخصي | المهني | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|
| الاجتماعي | ١ | .٧٤١** | .٦٨٠** | .٨٦٩** |
| الشخصي | .٧٤١** | ١ | .٦٧٣** | .٨٨٢** |
| المهني | .٦٨٠** | .٦٧٣** | ١ | .٩١٤** |
| الدرجة الكلية | .٨٦٩** | .٨٨٢** | .٩١٤** | ١ |

**ثبات الأداة:**

جرى التحقق من ثبات أداة البحث بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) لاختبار درجة توافق ردود المستجيبين على أسئلة المقياس؛ إذ تبيّن أنّ معاملات الثبات لمجالات المقياس جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، فقد بلغت الدرجة الكلية لمعامل ألفا كرونباخ (٩٤٤٠،) في حين بلغت قيم ألفا كرونباخ للجانب الاجتماعي (٠،٨٥٣) وللمجال الشخصي (٠،٨٥٦) وللمجال المهني (٠،٩٠٣) مما يعني تمتّع المقياس بدرجة مقبولة من الاستقرار مع مرور الزمن.

**جدول (٦) يوضح معاملات ثبات مجالات المقياس**

| مجال القياس | عدد العبارات | مستوى الثبات |
|---|---|---|
| الاجتماعي | ١٠ | ٠,٨٥٣ |
| الشخصي | ١٣ | ٠,٨٥٦ |
| المهني | ١٧ | ٠,٩٠٣ |
| الدرجة الكلية | ٤٠ | ٠,٩٤٤ |

**متغيرات البحث:**

اشتمل البحث على أربعة متغيرات ثلاثة منها مستقلة ومتغير واحد تابع على النحو التالي:

**أولاً: المتغيرات المستقلة:**

١- القارة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا، أفريقيا، أوروبا)

٢- نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (حكومية، أهلية) والمقصود من ذلك التعرف على نوع التعليم الذي حصل عليه الطالب في بلده قبل قدومه إلى الجامعة؛ حيث تنتشر المدارس الأهلية في كثير من البلدان الإسلامية، وهي مدارس تقوم على جهود فردية في الغالب.

٣- المستوى الدراسي (من الأول إلى الرابع، من الخامس إلى الثامن)

المتغير التابع: الصورة الذهنية للمرشد الطلابي كما يدركها طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

**إجراءات التطبيق:**

لتطبيق أداة الدراسة قام الباحث بتوزيع الأداة على الطلاب في القاعات الدراسية بعد التنسيق مع أعضاء هيئة التدريس، وكذلك من خلال التواصل مع بعض مندوبي الجنسيات لتوزيع الأداة بعد انتهاء اليوم الدراسي.

وقد حرِص الباحث على أن يكون الطلاب المشتركون في الإجابة عن أداة الدراسة يمثلون جميع القارات بشكل متساو، قدر المستطاع.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
٢. المتوسط الحسابي وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال).
٣. الانحراف المعياري وذلك لحساب تشتت استجابات عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال).
٤. معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي للأداة.
٥. معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

١. تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way One) للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير القارة.
٢. تحليل التباين الأحادي (اختبار ت) للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (نوع الدراسة في المرحلة الثانوية، والمستوى الدراسي)
٣. اختبار(شيفيه) للمقارنات البعدية.

**إجراءات تصحيح المقياس:**

للتعرف على الصورة الذهنية للمرشد الطلابي كما يدركها عينة من طلاب المنح اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الصورة بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسابية، وتم تقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (إيجابية، محايدة، سلبية) بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} \qquad \frac{٣-١}{٣}$$

المدى الأول: ١+ ٠،٦٧ = ١،٦٧

المدى الثاني: ١،٦٧+ ٠،٦٧ = ٢،٣٤

المدى الثالث: ٢،٣٤+٠،٦٧ = ٣،٠١

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالتالي:

١- أقل من أو يساوي (١،٦٧) صورة سلبية.

٢- أكبر من (١،٦٧) وأقل من (٢،٣٤) صورة محايدة.

٣- أكبر من أو تساوي (٢،٣٤) صورة إيجابية.

**نتائج البحث و مناقشتها :**

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها وفقاً لأسئلتها وعلى النحو الآتي:

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

نص هذا السؤال على: " ما الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يدركها عينة من طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المعوقات لمجالات الدراسة والجدول رقم (٧) يوضح ذلك

**جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الصورة الذهنية على مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً**

| م | المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الصورة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | النواحي الشخصية | ١,٥٨ | ٠,٦٨ | ١ | سلبية |
| ٢ | النواحي الاجتماعية | ١,٥٧ | ٠,٦٥ | ٢ | سلبية |
| ٣ | النواحي المهنية | ١,٥١ | ٠,٦٩ | ٣ | سلبية |
| | الأداة ككل | ١,٥٥ | ٠,٦٧ | | سلبية |

يظهر من الجدول رقم (٧) أن جميع مجالات الدراسة جاءت بصورة (سلبية) حسب المقياس المعتمد حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (١,٥٥)

وتفصيلاً فقد جاءت الصورة الذهنية المتعلقة بالجانب الشخصي بمستوى سلبي حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٥٨)

وكذا جاءت الصورة الذهنية المتعلقة بالجانب الاجتماعي بمستوى سلبي كذلك، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا الجانب (١,٥٧).

وكذلك جاءت الصورة الذهنية المتعلقة بالجانب المهني في الترتيب الأخير بمستوى سلبي ومتوسط حسابي بلغ (١,٥١)

وهذه النتائج تكشف بوضوح عن وجود إشكالية كبيرة في الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي لدى طلاب المنح وربما يعزى هذا إلى أنّ السائد في البلدان الإسلامية والعربية هو الصورة السلبية نتيجة لعدم وعي وزارات التعليم بالدور الحقيقي للمرشد الطلابي، وتكليفه ببعض الأعمال التي تفاقم من الصورة السلبية عنه مثل مشاركته في مجالس التأديب والعقاب، أو محاسبة الطلاب المقصرين مما أخرج المرشد الطلابي عن عمله الحقيقي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المشهداني (٢٠٠٥) حيث جاءت النواحي الاجتماعية في الترتيب الأول يليها النواحي المهنية، ثم النواحي الشخصية.

وتختلف كذلك مع دراستي وواتز (٢٠١١)، وطشطوش (٢٠١٢) حيث توصلتا إلى إيجابية الصورة المدركة عن المرشد الطلابي.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

نص هذا السؤال على: " ما الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي المتعلقة بالنواحي الشخصية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المعوقات لمجالات الدراسة والجدول رقم (٨) يوضح ذلك

**جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الصورة الذهنية على فقرات البُعد الأول (الشخصي) مرتبة تنازلياً**

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الصورة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠ | يتمتع المرشد بشخصية هادئة | ١,٧٢ | ٧٤. | ١ | محايدة |
| ١٣ | يتمتع المرشد بالقدرة على العطاء دون حدود | ١,٧١ | ٧١. | ٢ | محايدة |
| ١١ | يمتلك المرشد القدرة على التأثير في نفوس الطلاب | ١,٦٤ | ٧٠. | ٣ | سلبية |
| ١٤ | يمتلك المرشد روح الدعابة والمرح | ١,٦٣ | ٧١. | ٤ | سلبية |
| ١٩ | يتيح لي الحديث بحرية عن مشاكلي | ١,٦٢ | ٦٩. | ٥ | سلبية |
| ١٧ | يتقن المرشد لغة الحوار والاستماع | ١,٥٨ | ٦٦. | ٦ | سلبية |
| ١٦ | يمتلك المرشد شعوراً بعدم اليأس عندما يحاول حل مشكلات الطلاب | ١,٥٧ | ٦٥. | ٧ | سلبية |
| ٢٢ | يبعث المرشد في نفسي التشجيع | ١,٥٦ | ٧٠. | ٨ | سلبية |
| ١٥ | يتحلى المرشد بالتسامح في المواقف المختلفة | ١,٥٥ | ٧٠. | ٩ | سلبية |
| ١٨ | يمتلك المرشد المقدرة على الإقناع | ١,٥٣ | ٦٢. | ١٠ | سلبية |
| ١٢ | يعد المرشد قدوة يقتدي به الطلاب | ١,٥٢ | ٦٦. | ١١ | سلبية |
| ٢٣ | يشعرني المرشد بالطمأنينة | ١,٥٢ | ٦٤. | ١٢ | سلبية |
| ٢١ | استمتع بمقابلة المرشد. | ١,٥١ | ٧٠. | ١٣ | سلبية |
| | الدرجة الكلية | ١,٥٨ | ٠,٦٨ | | سلبية |

يظهر من الجدول رقم (٨) أن الصورة الذهنية المتعلقة بالجانب الشخصي صورة سلبية حسب المقياس المعتمد حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (١,٥٨).

وقد جاءت عبارتان بدرجة محايدة وهما العبارة رقم (٢٠) وتشير إلى (يتمتع المرشد

بشخصية هادئة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (١,٧٢) والعبارة رقم (١٣) وتشير إلى: (يتمتع المرشد بالقدرة على العطاء دون حدود) بمتوسط حسابي (١,٧١)

في حين جاءت بقية العبارات بدرجة سلبية حيث تراوحت متوسطاتها بين (١,٦٤) و (١,٥١) وتشير إلى العبارات التالية:

(يمتلك المرشد القدرة على التأثير في نفوس الطلاب) (يمتلك المرشد روح الدعابة والمرح) (يتيح لي الحديث بحرية عن مشاكلي) (يتقن المرشد لغة الحوار والاستماع) (يمتلك المرشد شعوراً بعدم اليأس عندما يحاول حل مشكلات الطلاب) (يبعث المرشد في نفسي التشجيع، يتحلى المرشد بالتسامح في المواقف المختلفة) (يمتلك المرشد المقدرة على الإقناع) (يعد المرشد قدوة يقتدي به الطلاب) (يشعرني المرشد بالطمأنينة) (استمتع بمقابلة المرشد).

وتشير هذه النتيجة إلى أنّ الصورة الذهنية التي يحملها الطلاب عن المرشد الطلابي في النواحي الشخصية سلبية، ولعل السبب في ذلك هو عدم امتلاك المرشد الطلابي لهذه السمات، وتكليف من لا تتوافر فيه الخصائص الشخصية المتعارف عليها في وظائف الإرشاد.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

**نص هذا السؤال على: " ما الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي المتعلقة بالنواحي الاجتماعية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المعوقات لمجالات الدراسة والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

**جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الصورة الذهنية على فقرات البُعد الثاني (الجانب الاجتماعي) مرتبة تنازلياً**

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الصورة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | يتفهم المرشد طبيعة المشكلات التي أواجهها في بلدي | ١,٨٥ | .٨١ | ١ | محايدة |
| ١٠ | يتفهم مشاعري دون الحاجة إلى الكلام | ١,٧٩ | .٧٩ | ٢ | محايدة |
| ٩ | يساعدني على تحسين علاقتي بالآخرين | ١,٧١ | .٦٨ | ٣ | محايدة |
| ٧ | يتفهم المرشد الاختلافات في العادات بين الجنسيات المختلفة | ١,٦٥ | .٦٣ | ٤ | سلبية |
| ٥ | يقيم المرشد علاقات اجتماعية جيدة بالطلاب من كل الجنسيات | ١,٥٥ | .٦٣ | ٥ | سلبية |
| ٦ | يرشد الطالب بطريقة تفيده في فهم سلوكيات زملائه | ١,٥٢ | .٦٣ | ٦ | سلبية |
| ٢ | يراعي المرشد مشاعر الطلاب | ١,٤٩ | .٦٥ | ٧ | سلبية |
| ٣ | يقيم المرشد علاقات طيبة مع كل الطلاب من كل الجنسيات | ١,٤٤ | .٦٥ | ٨ | سلبية |
| ١ | يحترم المرشد الطلاب من كل الجنسيات | ١,٤٢ | .٥٣ | ٩ | سلبية |
| ٤ | يعامل المرشد الطلاب بلين ورفق. | ١,٣٥ | .٥٣ | ١٠ | سلبية |
| | الدرجة الكلية | ١,٥٧ | ٠,٦٥ | | سلبية |

يظهر من الجدول رقم (٩) أن الصورة الذهنية المتعلقة بالجانب الاجتماعي للمرشد الطلابي جاءت بصورة سلبية حسب المقياس المعتمد حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (١,٥٧).

وتفصيلاً فقد جاءت ثلاث عبارات بدرجة محايدة وهي العبارات رقم (٨) (يتفهم المرشد طبيعة المشكلات التي أواجهها في بلدي) بمتوسط حسابي (١,٨٥) والعبارة رقم (١٠) (يتفهم مشاعري دون الحاجة إلى الكلام) ومتوسطها الحسابي (١,٧٩) والعبارة رقم (٩) (يساعدني على تحسين علاقتي بالآخرين) بمتوسط حسابي (١,٧١).

في حين جاءت بقية عبارات هذا المجال بدرجة سلبية حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية (١,٦٥- ١,٣٥) وتشير إلى (يتفهم المرشد الاختلافات في العادات بين الجنسيات المختلفة) ( يقيم المرشد علاقات اجتماعية جيدة بالطلاب من كل الجنسيات) (يرشد الطالب بطريقة تفيده في فهم سلوكيات زملائه) (يراعي المرشد مشاعر الطلاب) (يقيم المرشد علاقات طيبة مع كل الطلاب من كل الجنسيات) (يحترم المرشد الطلاب من كل الجنسيات) (يعامل المرشد الطلاب بلين ورفق) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ طلاب المنح يعانون في النواحي الاجتماعية بشكل أكبر من بقية النواحي، بسبب عدم تكيّفهم مع المجتمع الجديد، وبالتالي

فهم يتخوّفون من عدم تفهّم المرشدين الطلابيين لهذه النواحي، وربما يعزز هذه الصورة السلبية لديهم تعامل البعض من أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين، فيعتقد الطلاب أنّ المرشد الطلابي سيسلك معهم نفس السلوك.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :**

**نص هذا السؤال على: " ما الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي المتعلقة بالنواحي المهنية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المعوقات لمجالات الدراسة والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك

**جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الصورة الذهنية على فقرات البُعد الثالث (المجال المهني) مرتبة تنازلياً**

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الصورة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٦ | يتفهم المرشد نوعية المشكلات الخاصة بكل بلد | ١,٨٩ | ٧٦. | ١ | محايدة |
| ٢٨ | يعرف المرشد الحاجات الطلابية بشكل دقيق | ١,٨٣ | ٦٧. | ٢ | محايدة |
| ٢٧ | يمتلك المرشد المعلومات الأكاديمية المتعلقة بنظام الجامعة التي يحتاجها الطلبة | ١,٦٩ | ٧٠. | ٣ | محايدة |
| ٤٠ | يقدم المرشد المساعدة الإرشادية للطالب حتى في خارج أوقات الدوام الرسمي | ١,٦٩ | ٧٨. | ٤ | محايدة |
| ٢٥ | يتقبل المرشد مشكلات الطلاب على اختلاف جنسياتهم | ١,٦٥ | ٦٧. | ٥ | سلبية |
| ٢٩ | يمتلك المرشد القدرة على تطوير قدرات الطلبة | ١,٦٣ | ٦٩. | ٦ | سلبية |
| ٣٠ | يبادر المرشد لحل مشكلات الطلبة | ١,٦٣ | ٧٣. | ٧ | سلبية |
| ٣١ | يستطيع المرشد حل أغلب المشكلات الجامعية للطلاب | ١,٦٣ | ٦٨. | ٨ | سلبية |
| ٣٥ | يهتم المرشد بالطلبة الذين يعانون من مشكلات صحية. | ١,٦٣ | ٧٢. | ٩ | سلبية |
| ٣٤ | يتصف المرشد بسعة اطلاعه العلمي | ١,٦٠ | ٦١. | ١٠ | سلبية |
| ٣٦ | يقدم المرشد استشارات فردية للطلبة في الجوانب التربوية | ١,٥٥ | ٦٩. | ١١ | سلبية |
| ٣٩ | يساعد الطالب على كيفية التعبير عن مشاعره بشكل علني | ١,٥٤ | ٧٢. | ١٢ | سلبية |
| ٣٨ | يُكسب الطالب طرقاً جديدة لحل ما يمكن أن يواجهه من مشكلات | ١,٥٣ | ٦٩. | ١٣ | سلبية |
| ٢٤ | يهتم المرشد بسير الطلبة دراسياً | ١,٤٨ | ٧١. | ١٤ | سلبية |
| ٣٣ | يساعد الطالب في التعبير عن نفسه | ١,٤٦ | ٦٧. | ١٥ | سلبية |
| ٣٧ | يقدم المرشد استشارات اجتماعية للطلبة في الجوانب التربوية | ١,٤٤ | ٦٥. | ١٦ | سلبية |
| ٣٢ | يلتزم المرشد بحفظ سرية وخصوصية الطلاب | ١,٤٣ | ٦٦. | ١٧ | سلبية |
| | الدرجة الكلية | ١,٥١ | ٠,٦٩ | | سلبية |

يظهر من الجدول رقم (١٠) أن الصورة الذهنية المتعلقة بالجانب المهني للمرشد الطلابي جاءت بصورة سلبية حسب المقياس المعتمد حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (١,٥٧).

وجاءت أربع عبارات فقط من بين عبارات المحور بدرجة محايدة، وهي العبارة رقم (٢٦) و تشير إلى (يتفهم المرشد نوعية المشكلات الخاصة بكل بلد) بمتوسط حسابي (١,٨٩)، والعبارة رقم (٢٨) وتشير إلى (يعرف المرشد الحاجات الطلابية بشكل دقيق) حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٨٣) والعبارة رقم (٢٧) وتشير إلى (يمتلك المرشد المعلومات الأكاديمية المتعلقة بنظام الجامعة التي يحتاجها الطلبة) بمتوسط حسابي بلغ (١,٦٩) والعبارة رقم (٤٠) وتشير إلى (يقدم المرشد المساعدة الإرشادية للطالب حتى في خارج أوقات الدوام الرسمي) بمتوسط حسابي بلغ (١,٦٩) .

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لبقية عبارات المحور بين (١,٦٥ – ١,٤٣) مما يعني أن الصورة سلبية لدى طلاب المنح.

وتشير هذه العبارات إلى (يتقبل المرشد مشكلات الطلاب على اختلاف جنسياتهم) (يمتلك المرشد القدرة على تطوير قدرات الطلبة) (يبادر المرشد لحل مشكلات الطلبة) (يستطيع المرشد حل أغلب المشكلات الجامعية للطلاب) (يهتم المرشد بالطلبة الذين يعانون من مشكلات صحية) (يتصف المرشد بسعة اطلاعه العلمي) (يقدم المرشد استشارات فردية للطلبة في الجوانب التربوية) (يساعد الطالب على كيفية التعبير عن مشاعره بشكل علني) (يُكسب الطالب طرقاً جديدة لحل ما يمكن أن يواجهه من مشكلات) (يهتم المرشد بسير الطلبة دراسياً) (يساعد الطالب في التعبير عن نفسه) (يقدم المرشد استشارات اجتماعية للطلبة في الجوانب التربوية) (يلتزم المرشد بحفظ سرية و خصوصية الطلاب)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ طلاب المنح يجهلون الكثير من النواحي المهنية للمرشد الطلابي، ونظراً لكون المرشد الطلابي في كثير من الدول العربية والإسلامية يمارس مهام بعيدة عن عمله الفعلي فمن المنطقي أن تترسخ صورة سلبية عنه في هذه الناحية.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

نص السؤال الخامس على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات التالية: (القارة، نوع الدراسة في المرحلة الجامعية، المستوى الدراسي)

**أولاً: المقارنة حسب القارة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصورة الذهنية كما يدركها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير القارة (آسيا، أفريقيا، أوروبا) والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (١١) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصورة الذهنية كما يدركها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير القارة (آسيا، أفريقيا، أوربا)**

| البعد | القارة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الجانب الاجتماعي | آسيا | ١٩٦ | ١٦,٣٨ | ٤,٠٣ |
| | أفريقيا | ١٢٢ | ١٥,٨٩ | ٤,٩٧ |
| | أوربا | ٥٩ | ١٤,٠٥ | ٣,٤٣ |
| الجانب الشخصي | آسيا | ١٩٦ | ٢٢,٠٣ | ٤,٩٤ |
| | أفريقيا | ١٢٢ | ١٩,٧٠ | ٦,٠٥٣ |
| | أوربا | ٥٩ | ١٨,٩٣ | ٤,٥١ |
| الجانب المهني | آسيا | ١٩٦ | ٢٧,٩٣ | ٧,٦٠ |
| | أفريقيا | ١٢٢ | ٢٧,٥٦ | ٧,٣٧ |
| | أوربا | ٥٩ | ٢٦,٥٤ | ٦,٧٠ |
| الكلي | آسيا | ١٩٦ | ٦٦,٣٥ | ١٤,٨٠ |
| | أفريقيا | ١٢٠ | ٦٣,٢٧ | ١٦,٩٧ |
| | أوربا | ٥٩ | ٥٩,٥٢ | ١٢,٩٩ |

يظهر من الجدول رقم (١١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير القارة؛ إذ حصل الطلاب من قارة آسيا على أعلى متوسط حسابي (٦٦,٣٥) وانحراف معياري (١٤،٨٠) بينما حصل الطلاب من قارة أفريقيا على متوسط حسابي بلغ (٦٣،٢٧) بانحراف معياري (١٦،٩٧) وحصل الطلاب من قارة أوروبا على متوسط حسابي (٥٩،٥٢) وانحراف معياري (١٢،٩٩)

وللتحقق من الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الصورة الذهنية كما يدركها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير القارة (آسيا، أفريقيا، أوروبا) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way One) والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

**جدول (١٢) يوضح نتائج تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير القارة**

| المتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط مجموع المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجانب الاجتماعي | بين المجموعات | ٢٤٦,٧٨٦ | ٢ | ١٢٣,٣٩٣ | ٦,٧٣٨ | .٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٦٨٤٨,٧٦٣ | ٣٧٤ | ١٨,٣١٢ | | |
| | المجموع | ٧٠٩٥,٥٤٩ | ٣٧٦ | | | |
| الجانب الشخصي | بين المجموعات | ٦٥٠,٣٢١ | ٢ | ٣٢٥,١٦١ | ١١,٧٣٩ | .٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ١٠٣٠٣,٦٧٩ | ٣٧٢ | ٢٧,٦٩٨ | | |
| | المجموع | ١٠٩٥٤,٠٠٠ | ٣٧٤ | | | |
| الجانب المهني | بين المجموعات | ٨٨,٦٣٥ | ٢ | ٤٤,٣١٨ | .٨٠٩ | .٤٤٦ |
| | داخل المجموعات | ٢٠٤٧٩,٨٨٥ | ٣٧٤ | ٥٤,٧٥٩ | | |
| | المجموع | ٢٠٥٦٨,٥٢٠ | ٣٧٦ | | | |
| الكلي | بين المجموعات | ٢٣٠٠,٥٠٧ | ٢ | ١١٥٠,٢٥٤ | ٤,٩٢٩ | .٠٠٨ |
| | داخل المجموعات | ٨٦٨٠٣,٦٣٧ | ٣٧٢ | ٢٣٣,٣٤٣ | | |
| | المجموع | ٨٩١٠٤,١٤٤ | ٣٧٤ | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ = α) بين المتوسط الكلي لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة الصورة الذهنية كما يدركها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير القارة (آسيا، أفريقيا، أوروبا)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت الدرجة الكلية (٤,٩٢٩) بمستوى دلالة (٠،٠٠٨) و هذه القيمة دالة عند مستوى (٠،٠٥ = α )

وبالنسبة لمحاور الدراسة تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الصورة الذهنية كما يدركها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير القارة ( آسيا، أفريقيا، أوروبا) لمحور (الجانب الاجتماعي) استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة حيث بلغت (٦,٧٣٨) بمستوى دلالة (٠,٠٠١)، ولمحور (الجانب الشخصي) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١١,٧٣٩) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهذه القيم دالة عند مستوى (٠،٠٥ = α) لصالح الطلاب من قارة آسيا بدلالة ارتفاع متوسطهم الحسابي، ولمعرفة اتجاه

الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية :

**الجدول رقم (١٣): يوضح نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية لمتغير القارة في الدرجة الكلية و محوري ( الجانب الشخصي و الجانب الاجتماعي )**

| المحور | متغير القارة | المتوسط الحسابي | آسيا | أفريقيا | أوروبا |
|---|---|---|---|---|---|
| الاجتماعي | آسيا | ١٦,٣٨ | – | ٠,٤٨ | ٢,٣٣* |
| | أفريقيا | ١٥,٨٩ | ٠,٤٨ | – | ١,٨٤* |
| | أوروبا | ١٤,٠٥ | ٢,٣٣* | ١,٨٤* | – |
| الشخصي | آسيا | ٢٢,٠٣ | – | ٢,٣٣* | ٣,١٠* |
| | أفريقيا | ١٩,٧٠ | ٢,٣٣* | – | ٠,٧٦ |
| | أوروبا | ١٨,٩٣ | ٣,١٠* | ٠,٧٦ | – |
| الكلي | آسيا | ٦٦,٣٥ | – | ٣,٠٨ | ٦,٨٣* |
| | أفريقيا | ٦٣,٢٧ | ٣,٠٨ | – | ٣,٧٤ |
| | أوروبا | ٥٩,٥٢ | ٦,٨٣* | ٣,٧٤ | – |

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

أشارت النتائج كما يتضح بالجدول رقم (١٣) إلى أن نتائج المقارنات البعدية لاختبار شيفيه (scheffe) للدرجة الكلية ومحوري الجانب الاجتماعي، والجانب الشخصي لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات متغير القارة (آسيا، أفريقيا، أوروبا).

وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين متوسط درجات الطلاب الآسيويين، ودرجات الطلاب الأوروبيين وذلك لصالح الطلاب الآسيويين حيث بلغ متوسطهم الحسابي (٦٦,٣٥) في مقابل المتوسط الأصغر (٥٩,٥٢) للطلاب الأوروبيين.

وكذلك كانت الفروق في محور الجانب الاجتماعي لصالح الطلاب الآسيويين حيث بلغ متوسطهم الحسابي (١٦,٣٨) في مقابل المتوسطات الأصغر (١٥,٨٩) للطلاب الأفارقة، و (١٤,٠٥) لطلاب أوروبا.

وكذا جاءت الفروق في محور المجال الشخصي لصالح الطلاب الأسيويين حيث بلغ متوسطهم الحسابي (٢٢,٠٣) في مقابل المتوسطات الأقل (١٩,٧٠) لطلاب أفريقيا، و (١٨,٩٣) لطلاب أوروبا

وهذا يدلل على أنّ الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي لدى الطلاب الآسيويين كانت أقل سلبية مقارنة ببقية القارات.

ومع أنه من الصعوبة بمكان إيجاد تفسير محدد لهذه النتيجة كونها تتعلق بنواحي ثقافية

واجتماعية لدى الشعوب والمجتمعات. غير أنّ الباحث يرى أنّه ربما يعزى ذلك إلى الثقافة السائدة لدى الشعوب الآسيوية، والقيم الاجتماعية التي يؤمنون بها، إذ أنه لدى أغلب المجتمعات الآسيوية يتم تقديم المساندة الإرشادية بمعناها الواسع من قِبل الأب، والمعلم، وإمام المسجد، وبالتالي فمفهوم المرشد بهذه الصورة يكون حاضراً في أذهان الطلاب مما جعلهم يشكلون صورة إيجابية عن المرشد الطلابي في النواحي الاجتماعية والشخصية.

ومما يعزز هذا التفسير أنه لا توجد فروق تتعلق بالجانب المهني؛ لأنّ هذا الجانب بمعناه الإجرائي يكون مجهولاً لدى الطلاب الآسيويين.

**ثانياً: المقارنة حسب نوع الدراسة في المرحلة الثانوية**

**جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لمستوى الصورة الذهنية كما يدركها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (حكومية أهلية)**

| المحور | المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاجتماعي | حكومية | ٢٦٨ | ١٥,٥٠٣٧ | ٤,٢٩٩٢٠ | ٧٠,٨٨٦ | ٠,٠٠٠ |
| | أهلية | ١٠٩ | ١٦,٧٣٣٩ | ٤,٣٤٩٦٣ | | |
| الشخصي | حكومية | ٢٦٨ | ٢٠,٤٨٥٠ | ٥,٦٠٠٠١ | ٥٥,١٣٨ | ٠,٠٠٠ |
| | أهلية | ١٠٩ | ٢١,٥٦٨٨ | ٤,٨٦١٧٣ | | |
| المهني | حكومية | ٢٦٨ | ٢٦,٨٦١٩ | ٧,٥٩٧٠٤ | ٧٢,٤٥٤ | ٠,٠٠٠ |
| | أهلية | ١٠٩ | ٢٩,٤١٢٨ | ٦,٥٦٤٧٩ | | |
| الصورة الكلية | حكومية | ٢٦٨ | ٦٢,٨٩٤٧ | ١٥,٦١٩٩٠ | ٨٠,٦٦٥ | ٠,٠٠٠ |
| | أهلية | ١٠٩ | ٦٧,٧١٥٦ | ١٤,٤٨٢٤٩ | | |

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي كما يدركها طلاب المنح تبعاً لمتغير نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (حكومية، أهلية ) في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة وفي جميع مجالات الدراسة استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (٨٠,٦٦٥) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) و(٧٠,٨٨٦) لمجال الجوانب الاجتماعية بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) و (٥٥,١٣٨) لمجال الجوانب الشخصية بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) و (٧٢,٤٥٤) لمجال الجانب المهني بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وكانت الفروق لمصلحة الطلاب الدارسين في مدارس أهلية بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الطلاب الدارسين في مدارس حكومية.

ويمكن تبرير هذه النتيجة أنّ المدارس الحكومية تميل إلى الصرامة في التعامل مع الطلاب

بخلاف المدارس الأهلية مما جعل صورة المرشد الطلابي أقل سلبية لديهم.

**ثالثاً: المقارنة حسب المستوى الدراسي**

**جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لمستوى الصورة الذهنية كما يدركها طلاب المنح في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (من الأول إلى الرابع، من الخامس إلى الثامن)**

| المحور | المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاجتماعي | من الأول إلى الرابع | ١٦١ | ١٥,٣٨٥١ | ٤,١٠٣٤٥ | ٧٠,٨٨٦ | ٠,٠٠٠ |
| | من الخامس إلى الثامن | ٢١٦ | ١٦,٢١٣٠ | ٤,٤٩١٩٦ | | |
| الشخصي | من الأول إلى الرابع | ١٦١ | ١٩,٨٧٥٠ | ٤,٩٦٧٥٠ | ٧٤,٤٢٧ | ٠,٠٠٠ |
| | من الخامس إلى الثامن | ٢١٦ | ٢١,٤٨٨٤ | ٥,٦٣٣٥٦ | | |
| المهني | من الأول إلى الرابع | ١٦١ | ٢٦,٠٥٥٩ | ٦,٦٨٨٨٤ | ٦١,٦٦١ | ٠,٠٠٠ |
| | من الخامس إلى الثامن | ٢١٦ | ٢٨,٧٥٠٠ | ٧,٦٩٧٩٣ | | |
| الصورة الكلية | من الأول إلى الرابع | ١٦١ | ٦١,٣٨٧٥ | ١٤,٢٩٣٤٢ | ٨٠,٦٦٥ | ٠,٠٠٠ |
| | من الخامس إلى الثامن | ٢١٦ | ٦٦,٤٦٠٥ | ١٥,٩٢٣٢١ | | |

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصورة الذهنية للمرشد الطلابي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (من الأول إلى الرابع، من الخامس إلى الثامن) في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة وفي جميع مجالات الدراسة استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية (٨٠,٦٦٥) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) و(٧٠,٨٨٦) لمجال الجوانب الاجتماعية بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) و (٧٤,٤٢٧) لمجال الجوانب الشخصية بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) و (٦١,٦٦١) لمجال الجانب المهني بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وكانت الفروق لصالح الطلاب الدارسين في المستويات الخامس و حتى الثامن.

ويمكن تفسير النتيجة أنّ الطلاب في هذه المستويات يكونون قد أمضوا فترة أطول في الجامعة، وأصبحوا أكثر نضجاً، وإدراكاً للصورة الإيجابية عن المرشد الطلابي بحكم تعاملهم مع المرشدين بشكل فعلي، وبالتالي استشعروا أهمية المرشد الطلابي والخصائص التي من المفترض أن يتمتع بها، بخلاف الطلاب في المستويات الأولى الذين ما زالت تسيطر عليهم

الصورة الذهنية التي يحملونها سابقاً.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

**أولاً:** العناية بتأهيل المرشدين الطلابيين في الجامعة للعمل الإرشادي في المجالات الشخصية والاجتماعية والمهنية.

**ثانياً:** العمل على تحسين الصورة الذهنية عن المرشد الطلابي من خلال ما يلي:

نشر ثقافة الإرشاد بين الطلاب وبيان الدور الذي يؤديه الإرشاد في خدمة الطلاب وحل مشكلاتهم.

دمج الطلاب مع المرشدين الطلابيين في أنشطة ترويحية حتى يتحقق الانسجام بينهم بعيداً عن البيئة الرسمية.

**ثالثاً:** تخصيص مرشد طلابي لكل جنسية أو مجموعة جنسيات حتى يكتسب خبرة في التعامل معهم.

**رابعاً:** تفعيل إرشاد الأقران وذلك من خلال الاستعانة بطلاب الدراسات العليا في تقديم العون الإرشادي لأبناء جنسياتهم.

**خامساً:** قيام الجامعة بدراسة مستفيضة عن خصائص الشعوب المختلفة، والأنماط الثقافية السائدة لديهم وعلاقة ذلك بنظرتهم إلى المرشد الطلابي، ومن ثمّ تدريب المرشدين الطلابيين على التعامل الأمثل مع كل ثقافة.

**فهرس المراجع:**

أبو حماد، ناصر الدين (٢٠٠٦). دليل المرشد التربوي. دمشق: جدارا للكتاب العالمي.

أحمد، محمد (٢٠١٠). **الصورة الذهنية لشركة المشروبات الغازية:** دراسة حالة على شركة الكوكا كولا فرع السودان بولاية الخرطوم في الفترة من مايو ٢٠٠٩ م - إبريل ٢٠١٠ م.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان،السودان

الخليفي،إبراهيم. (٢٠٠٢). **الصورة الذهنية عن المرشد النفسي في المجتمع الكويتي.** مجلة العلوم التربوية، ١(١)،٧١-١٠١.الدنيش، فيصل (١٩٩٨). في إطار التوجيه والإرشاد الطلابي.الدمام :مطابع الابتكار.

الرشيدي، بشير والسهل، راشد (٢٠٠١) **مقدمة في الإرشاد النفسي.الكويت: مكتبة الفلاح.**

الشناوي، محمد (٢٠٠٦) **العملية الإرشادية.** القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر.

الشيخ، صالح (٢٠٠٩). **تكوين الصورة الذهنية للشركات ودور العلاقات العامة فيها.** دمشق: الأكاديمية السورية الدولية.

الصياحين، يحي (٢٠١٤) **الصورة الذهنية لدوائر العلاقات العامة لدى العاملين في الجامعات الاردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد،الأردن.

طشطوش، رامي والمومني، فواز والشقران، حنان والمقداد، قيس.(٢٠١٤). **صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك.** مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.(٢١)،٣١٩-٣٤٩.

عجوة، علي (٢٠٠٣) . **العلاقات العامة والصورة الذهنية. القاهرة:** عالم الكتب.

عدلي، العبد (٢٠٠٧). **الإعلام المرئي الموجه للطفل العربي.دمشق :دار الفكر العربي.**

عطا ، محمود وحجازي، مصطفى والدليم، فهد (٢٠٠٥) **واقع التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي في مراحل التعليم العام.الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج**

**العربية.**

العمر، عبد العزيز (٢٠٠٧) **لغة التربويين.** الرياض:مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمد، طوالبية (٢٠١٠). **الوظيفة الإعلامية في بناء الصورة الذهنية.** مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية. (٤)،٢٣٤ – ٢٤٧.

اليحي، محمد (١٩٩٥) **دراسة تقويمية لنظام المنح الدراسية للطلاب المسلمين بجامعات المملكة العربية السعودية.** رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

يالجن،مقداد (٢٠٠٤) **دور الجامعات الإسلامية في العالم الإسلامي في مواجهة التحديات المعاصرة.** الرياض:دار عالم الكتب.

## المراجع الأجنبية

Wantz, R., & Firmin, M. (2011). Perceptions of Professional Counselors Survey of College Student Views. The Professional Counselor: Research and Practice, 1 (1), 7181-.

# تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS-2015)

**د. منى سعد الغامدي**

**جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن**

**مستخلص:**

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS-2015). تكونت عينة الدراسة من جميع كتب الرياضيات المطورة بجزأيها الأول والثاني وكتب التمارين، وذلك للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية. وتكونت أداة الدراسة من بطاقة تحليل لكتب الرياضيات المطورة في بعد المحتوى والحساب، والعمليات المعرفية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية. ولقد توصلت الدراسة إلى قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات(TIMSS-2015)، كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لجميع كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في بعد المحتوى حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (٠: ٢،٣٥)، أما في بعد الحساب فقد تراوحت بين (٠: ١،٣٩)، كما حصلت في بعد العمليات المعرفية على (٠: ٢،٣٥)، وفي ضوء نتائج الدراسة ، قُدّمت جملة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: (تقييم، كتب الرياضيات، دراسة TIMSS).

* البحث مدعوم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات - جامعة الملك سعود.

**مقدمة :**

عندما يراد الاقتراب من الصورة الواقعية لعصر اليوم وهو عصر التغيّرات السريعة والأحداث العميقة وعصر الثورة التكنولوجية الثالثة؛ سوف يتضح أن السمة الرئيسة لهذا العصر هي التغير بجميع صوره وأشكاله اجتماعياً ومعرفياً وتكنولوجياً. وقد أثرت هذه التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي طرأت على نواحي الحياة المختلفة دون أدنى شك على التربية والتعليم من جانبين هما: جانب استجابة التربية لهذه التغيّرات من حيث أهمية إعداد المتعلم لمواجهتها من خلال المناهج والأنشطة المدرسية المختلفة، وجانب استفادة النظم التعليمية من هذه التطورات وخاصة التكنولوجية منها في تطوير جوانب العملية التعليمية المختلفة. ولقد سعى العديد من دول العالم إلى إصلاح التعليم والاستفادة من هذه التطورات في تقديم تعليم مميّز يتم فيه إعداد المتعلم للتغيرات والتحديات المختلفة؛ لذا نجد أن هناك نظماً تعليمية تتميز بالجودة والكفاءة سواء في الشرق أو في الغرب. بينما نجد في المقابل نظماً تعليمية، ومنها بطبيعة الحال نظم التعليم في الدول العربية، لا زالت بحاجة إلى بذل جهد أكبر في تطوير التعليم فيها، والاستفادة من الدول المتقدمة في ذلك بما يتناسب وثقافة البلد (أمبو سعيدي والمزيدي، ٢٠١٣). الأمر الذي يفرض على القائمين برسم السياسات التعليمية الاهتمام بتدريب الإنسان على توقع التغيّر، وكيفية التعامل مع تحدياته وتنمية المهارات والقدرات الكفيلة له بتحقيق ذلك.

ونتيجة لذلك، فإن مؤسسات التعليم يجب أن تعيد النظر في مناهجها التعليمية والتي من أهمها مناهج الرياضيات في ضوء حاجات المجتمع المتجددة. (أبو زينة، ١٩٩٤المشار إليه في القحطاني، ١٤٣٣). حيث تعدُّ الرياضيات أساس العلوم، والمعرفة الرياضية تمثل مؤشراً لمدى اهتمام المجتمع بالتعليم وبناء الإنسان القادر على مواجهة التحديات المعاصرة (يحيى، ٢٠٠٩). إذ تؤدي الرياضيات دوراً بارزاً في حياة الأمم والشعوب، كما تعدُّ من أكثر المجالات المعرفية أهمية وفائدة، كما تعدُّ أيضاً مقياساً لتطور الأمم ورقيها واحتلالها لموقع متقدم على الصعيد العالمي؛ حيث يمكن للرياضيات أن تسهم في تلبية احتياجات المجتمعات وتطويرها والارتقاء بها إلى مصاف الدول المتقدمة، فاكتساب أفراد المجتمع للمهارات الرياضية اللازمة يسهم في خلق أفراد مؤهلين وعلى درجة علمية رفيعة، الأمر الذي يسهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، وفي تحقيق درجة عالية من التميز في تخصصاتهم، وهو ما يعني المساهمة في تطور المجتمع ورقيه في جوانبه كافة. (الشيخي، ٢٠١٢).

وبالنظر إلى أهمية المناهج التربوية بشكل عام ومناهج الرياضيات بشكل خاص واعتبارها

أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية؛ لذا فمن الضروري المراجعة المستمرة لسياسة التعليم ونظامه ومحتواه وتطويره وتقويمه وتجديده وتجويده، حيث أصبحت النظم التربوية مسؤولة عن إحداث التنمية الشاملة للإنسان ومستقبله (أحمد،٢٠٠١ المشار إليه في القحطاني، ١٤٣٣). و يعدُّ محتوى الكتاب المدرسي من أهم عناصر المنهج وأكثرها تأثيراً وفعالية؛ إذ يجب أن يتناسب محتوى الكتاب مع النمو العقلي والمعرفي للطالب ومناسبته كذلك للمرحلة العمرية والتسلسل المنطقي في عرض المعلومات) القحطاني، ١٤٣٣).

ويحتل الكتاب المدرسي مكانة رئيسة في العملية التربوية لما له من أثر واضح وفعال فيه، حيث لا غنى للمعلم والمتعلم عنه، لأنه يعدّ ركيزة أساسية للمنهج الشامل وهو يشكّل حلقة الوصل بين المادة التعليمية والمتعلم (أبو عنزة، ٢٠٠٩ المشار إليه في الجهوري والخروصي، ٢٠١٠).

وعلى المستوى العربي شهدت مناهج الرياضيات في العقود الثلاثة الأخيرة سلسلة من محاولات التغيير بقصد التحديث والتطوير في غالبية المدارس العربية ويمكن رصد المراحل الآتية في تطوير مناهج الرياضيات (التليني،٢٠١٣).

تعدّ الاختبارات الدولية واسعة النطاق إحدى الحلقات التقويمية التي تزود الدول ببيانات تمكنها من مقارنة أداء طلبتها بأداء الطلبة في بلدان أخرى (البرصان وتيغزة، ٢٠١٢). إذ تعتبر هذه الاختبارات دراسات تشترك فيها دول كثيرة من جميع أنحاء العالم بهدف فسح المجال أمام عقد مقارنات بين تحصيل الطلاب من الدول المختلفة في مجالات المعرفة المختلفة. بالإضافة إلى ذلك تتيح نتائج هذه الدراسات عقد المقارنات بين الأوساط والجماعات المختلفة في المجتمع في داخل كل دولة تشترك في البحث، ومن خلال هذه المقارنات يمكن التعرف على العلاقة بين التحصيل وبين العوامل المختلفة مثل نسبة مشاركة الطلاب، ومواقفهم من المدرسة ومن التعلم، وكذلك على التأثيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للدولة التي يجري فيها البحث (يحيى، ٢٠٠٩).

ومن أبرز هذه الاختبارات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم المعروفة اختصاراً بـ TIMSS التي يتم إجراؤها بشكل واسع في العالم؛ إذ إنها تتناول التحصيل في الرياضيات والعلوم بالإضافة إلى جمعها بيانات عن الأنظمة التربوية بما في ذلك خصائص المدارس من حيث إدارتها ومعلمو مادتي الرياضيات والعلوم والأنشطة التي ينفذونها، وكذلك الطلبة وما يرتبط بهم من بيانات مؤثرة في العملية التعليمية التعلمية (البرصان وتيغزة، ٢٠١٢). حيث أحدثت هذه الدراسة في العقد الأخير نقلة نوعية مهمة في تقييم برامج الدول في كل من العلوم

والرياضيات، فدراسة TIMSS هي الدراسة الأولى من نوعها من حيث حجم المشاركة الدولية في المنافسة والمقارنة (martin، et.al ،٢٠٠٧ المشار إليه في بلفقيه ٢٠٠٩).

حيث يعتبر TIMSS مصطلحاً مختصراً لدراسة أجريت عن التوجهات العالمية في العلوم والرياضيات، وهي أداء اختبارات عالمية لتقييم التوجهات في مدى تحصيل الطلاب في العلوم والرياضيات ويتم فيها تقييم الطلاب في الصف الرابع والصف الثامن. وهي دراسة عالمية تهدف إلى التركيز على السياسات والنظم التعليمية، ودراسة فعالية المناهج المطبقة وطرق تدريسها والتطبيق العملي لها، وتقييم التحصيل وتوفير المعلومات لتحسين تعليم الرياضيات والعلوم، وتتم هذه الدراسة تحت اشراف الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي IEA (يحيى، ٢٠٠٩).

ويعود تاريخ إجراء أول دراسة دولية في مادة الرياضيات للعام ١٩٦٤ م وهي الدراسة التي عرفت باسم(FIMS)، كما تم تقويم أداء الطلاب في مادة العلوم ضمن ست مواد أخرى في عامي١٩٧٠م-١٩٧١م، وظلت كل من الرياضيات والعلوم محل اهتمام وتركيز البحوث التربوية الكبرى التي نفّذت في الأعوام١٩٨٠م-١٩٨٢م-١٩٨٣م-١٩٨٤م على التوالي وفي العام١٩٨٣م-١٩٨٤م قدّمت الدراسات العالمية الثانية للعلوم(SISS) بمشاركة (٢٤) دولة، وفي عام١٩٩٥قرر الاجتماع العام للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي القيام بتقويم أداء الطلاب في مادتي الرياضيات والعلوم معاً على نحو دوري كل أربع سنوات، وشكّل ذلك القرار بدراسة الدراسات الدولية الموسعة لقياس اتجاهات أداء الطلاب، ليبدأ إجراء الدولية في الرياضيات والعلوم المعروفة باسم(TIMSS) والتي تم تنفيذها لأول مرة في عام١٩٩٥م حيث شارك فيها(٢٦) دولة في الصف الرابع الابتدائي و(٤١) دولة في الصف الثامن، وتكرر إجراؤها بعد ذلك كل أربع سنوات في عام١٩٩٩م حيث شارك فيها (٣٨) دولة في الصف الثامن ولم يتم تطبيق الدراسة على الصف الرابع الابتدائي في هذه الدورة، ثم في عام٢٠٠٣م وشارك فيها(٢٥) دولة في الصف الرابع الابتدائي و (٤٦) دولة في الصف الثامن، ثم في عام٢٠٠٧ م حيث شارك فيها(٣٦) دولة في الصف الرابع الابتدائي و(٤٨) دولة في الصف الثامن، ثم في عام ٢٠١١م حيث شارك في الصف الرابع (٥٢) دولة وبالصف الثامن (٤٥) دولة (موسى، ٢٠١٢؛القحطاني، ١٤٣٣).وأخيرا في عام ٢٠١٥م . وتشرف على دراسة TIMSS الهيئة الدولية لتقويم الإنجاز التعليمي(IEA). حيث تعدّ هذه الدراسة بمثابة مسابقة دولية تشارك فيها الدول طواعية بهدف تقييم كل دولة لإنجازات طلابها في العلوم والرياضيات بمراحل التعليم العام المختلفة (عبد السلام وقرني وأبو العز وأبو شامة، ٢٠٠٧).

ويعطي الانطباع المبدئي أن دراسة TIMSS تقيس درجات تحصيل الطلبة في الدول المختلفة، والواقع أن درجات التحصيل تعدُّ وسيلة لغاية أكبر وهي تطوير المنظومة التعليمية برمتها ولذلك يمكن القول إن TIMSS صممت أساساً لكي تقوِّم المنهج وذلك لكي يعطي الفرصة للقائمين على العملية التربوية لتحليل العلاقات بين المتغيّرات التي تؤثر على العملية التعليمية ومخرجات التعليم(بلفقيه، ٢٠٠٩)؛ حيث تجرى الدراسة بصورة دورية كل أربع سنوات، فقد بدأت دورتها الأولى في عام١٩٩٥م ، وتبعها دورات أخرى في الأعوام ١٩٩٩م، ٢٠٠٣م، ٢٠٠٧م، ٢٠١١م، وأشرفت عليها الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA(أمبو سعيدي والمزيدي، ٢٠١٣)، كما أجري آخرها في عام٢٠١٥م.

ومن أهداف دراسة TIMSS بصفة عامة تنمية الاتجاهات لدى التلاميذ نحو تعلم العلوم والرياضيات وفيما يلي بعض أهداف هذا المشروع (martin et.al،٢٠٠٣ المشار إليه في الغريب، ٢٠١٢؛الشهري، ٢٠١٠):

١-مساعدة الدول في جميع أنحاء العالم على تحسين نوعية تعليم طلابها في مادتي العلوم والرياضيات باعتبارهما مكمن تقدّم وقوة أي دولة.

٢-تحقيق مبدأ سياسة العدالة بين دول العالم في التقدم المعرفي وذلك من خلال السماح لمناطق التقدم في العالم بمساعدة الدول الأقل تقدماً من أجل تحسين مستوى التعليم لديها والوصول به إلى مستوى الجودة المنشود.

٣-لفت انتباه الحكومات لأهمية التعليم بهذا المشروع ومنحه القوة الشرعية التي تساعد على تنفيذه بطريقة صحيحة.

٤-البعد عن مجرد القياس الكمي لتحصيل التلاميذ في مادتي العلوم والرياضيات، والوصول لمقياس دولي عالمي لقياس الاتجاهات والسلوكيات والمعارف والمهارات في جميع المجالات بصفة عامة وفي تعليم العلوم والرياضيات بصفة خاصة.

٥-توفير بيانات مرجعية تساعد في إجراء تحليلات متقدمة تمكن صانعي السياسات التربوية من التزود بمؤشرات تسهم في تحسين نوعية تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم.

٦-التعرّف على كيفية قيام المعلمين بالتدريس في المدارس المشاركة في الدراسة.

٧-التعرّف على مدى اختلاف الدول في الممارسات التعليمية واستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية.

٩-إعطاء أحكام صادقة حيادية لسلبيات وإيجابيات الوضع الراهن لكل نظام تعليمي للدول المشاركة.

ومن أبرز حيثيات دراسة TIMSSنموذج TIMSS للمنهج، حيث بناءً على الدراسات الأولى لجمعية(IEA) في تحصيل الرياضيات والعلوم فإنها ترى المنهج مفهوماً عاماً شاملاً لمدى إمكان توفير الفرص التربوية التي يزود بها الطلاب والعوامل التي في على كيفية استغلال الطلاب لهذه الفرص، وبذلك فهي تعمل على دراسة البيئة المحيطة بعملية التعلم سواء طرق التدريس المتبعة أم الوسائل والمعينات المستخدمة والأجهزة والمعامل أو الإدارة المدرسية... وبذلك فهي التي تُميّز بين ثلاثة مستويات للمنهج كما يلي (العرابي، ٢٠٠٥ المشار إليه في التليني، ٢٠١٣؛ المهيزع، ٢٠٠٥ المشار إليه في التليني، ٢٠١٣؛ محمد، ٢٠١٤):

١-المستوى الأول (المنهج المقصود) وهو المستوى المأمول أو المتوقع كما يتمناه المجتمع أو الكيانات التربوية أي المنهج المراد تحقيقه.

٢-المستوى الثاني (المنهج المنفذ) وهو مستوى المنهج المنفذ وهو ما يتم تدريسه وما يقوم به المدرسون داخل حجرات الدراسة.

٣-المستوى الثالث (المنهج المكتسب) وهو مستوى المنهج المتحقق وهو ما يمثله مخرجات التعلم للطلاب سواء كانت معرفة أو قدرات أم سمات شخصية.

وبالنسبة للمجالات التي تقيسها دراسة TIMSS ٢٠١٥ للصف الرابع الابتدائي (mullis & martin،2013) فهي:

١.مجالات المحتوى الرياضي، وتتضمن ثلاثة موضوعات رئيسة هي: الأعداد، والأشكال الهندسية والقياسات، وتحليل البيانات.

وفيما يلي تفصيل لكل منها:

أ- يتضمن مجال محتوى الأعداد الفهم والمهارات المتعلقة بثلاثة موضوعات رئيسة هي: الأعداد الكلية بنسبة مئوية مقدارها (٢٥٪)، الكسور العادية والعشرية بنسبة مئوية مقدارها (١٥٪)والتعابير والمعادلات البسيطة والعلاقات بنسبة مئوية (١٠٪).

ب- الأشكال الهندسية والقياسات: يتضمن النقاط، الخطوط والزوايا، الأشكال ذات البعدين وذات ثلاثة الأبعاد.

ج-تحليل البيانات: ويتضمن قراءة، تفسير، وتمثيل البيانات.

٢-مجالات الحساب: وقد تم استحداث هذا المجال في دراسة TIMSS ٢٠١٥، ويتضمن ثلاثة مجالات رئيسة هي: الأعداد الكلية بنسبة مئوية مقدارها (٥٠٪)، والكسور العادية والعشرية بنسبة مئوية مقدارها (١٥٪)، والأشكال الهندسية والقياسات بنسبة مئوية مقدارها (٣٥٪).

٣-مجال العمليات المعرفية، ويتضمن ثلاثة مجالات رئيسة هي: المعرفة: وتتضمن الحقائق والمفاهيم والإجراءات التي يجب أن يعرفها الطلبة، والتطبيق: ويتضمن قدرة الطلبة على تطبيق المعرفة والاستيعاب المفاهيمي لحل المشكلات أو الإجابة عن الأسئلة، والاستدلال: تتضمن حل المشكلات غير المألوفة، المحتوى المركب، المسائل المتعددة الخطوات.

وبالنظر إلى هذه الأهمية العالمية لدراسة TIMSS فقد شاركت المملكة العربية السعودية في هذه الدراسة لكل من الرياضيات والعلوم بدءاً من العام ٢٠٠٣م، ولعل المستقرئ لنتائج المملكة في هذه الدراسة يجد أنها حصلت على مراكز متدنية جداً في هذه الاختبارات على الرغم من الاهتمام على الصعيد الوطني في تطوير مناهج العلوم والرياضيات. ولعل وثيقة «آراء الملك عبد الله لتطوير التعليم في دول الخليج»، والتي ركزت بشكل أساسي على إصلاح تعليم العلوم والرياضيات بالإضافة إلى التوسع في التعليم الإلكتروني، لأكبر دلالة على الوعي بأهمية هذا المجال، الذي هو منطلق التقدم التقني والعلمي والحضاري. وما «مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام» و«مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم» إلا دليل على الرغبة الصادقة نحو التطوير الذي يأمل أن يراه كل مسؤول ومواطن على حد سواء واقعًا نعيشه في مدارسنا ومجتمعنا سعيًا لبناء مجتمع مثقف علميًا قادر على إنتاج المعرفة واستثمارها.

أما بالنسبة للدراسات السابقة التي أجريت في مجال الدراسة الحالية، فقد لوحظ قلة الدراسات الأجنبية والعربية –في حدود علم الباحثة -التي بحثت في تقويم المناهج في ضوء دراسة TIMSS لذا سيعرض في هذا الجزء عينة من البحوث والدراسات التي أجريت في مجال TIMSS مع التركيز على الدراسات التي بحثت في تقويم المناهج والكتب الدراسية في ضوء متطلبات TIMSS، سيتم استعراض الدراسات العربية والأجنبية مرتبة حسب التسلسل التاريخي.

أجرى(Ramirez،٢٠٠٤) دراسة بحثت في خيبة الأمل الكبيرة للأداء المنخفض للطلاب التشيلين في الرياضيات والعلوم. ولاستقصاء الأسباب المؤدية للأداء المنخفض، هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

١-مقارنة بين أداء الطلاب التشيلين مع ثلاث دول وواحدة لها ظروف اقتصادية مشابهة ولكن أداء طلابها متفوق في الرياضيات.

٢- فحص كيف أن الخصائص المهمة للنظام التربوي التشيلي يمكن أن تحسب للطلاب منخفضي التحصيل في الرياضيات.

أثبتت النتائج أنه عند المقارنة مع الظروف الاجتماعية للطلاب التشيلين مع طلاب

كوريا الجنوبية، ماليزيا، وسلوفاكيا، والمدارس الحكومية في مقاطعة ميامي داد، أن الطلاب التشيلين في الصف الثامن كان آباؤهم من فئة الناس الأقل تعليماً كما أنهم يعانون من انخفاض بالمصادر التعليمية في المنزل. أما في المدرسة، فالطلاب التشيليون درسوا على أيدي معلمين يشعرون بأنهم منخفضو الأعداد للتعليم، وتلقوا تعليماً قليلاً في الرياضيات الحديثة بالمقارنة مع أولئك في الدول الأخرى. كما أثبتت النتائج، أن الطلاب التشيلين لم يكن توزيعهم عادلاً داخل الصفوف الاجتماعية، فالمدارس في المناطق ذات الميزة الاجتماعية لها مصادر تعليمية أكثر ومعلمون معدّون إعداداً جيداً، كما أن هؤلاء المعلمين تلقوا محتوى رياضياً متقدماً؛ نتيجة لذلك فالمدارس التي تلقى معلموها محتوى رياضياً متقدماً كان له تأثير ذو دلالة على تحصيل طلابهم المرتفع في الرياضيات، وهذه العلاقة كانت صحيحة حتى عند ضبط الحالة الاقتصادية والاجتماعية ونوع المدرسة (حكومية، خاصة).

كما أجرى (المساعفة، ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تحليل كتب الرياضيات المدرسية للصفوف (من الرابع وحتى الثامن) في الأردن، وذلك بغرض معرفة درجة تمثيلها للمفاهيم الرئيسة ولشكل ومستويات الأسئلة الواردة في الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير ثلاثة نماذج للتحليل: اشتمل الأول على المفاهيم الرئيسة الستة التي شملها في دراسة TIMSS-Rوهي (الأعداد والعمليات عليها، والجبر، والهندسة، والقياس، والإحصاء والاحتمالات، والنسبة والتناسب)، أما النموذج الثاني فقد اشتمل على المستويات الأربعة لأسئلة دراسة TIMSS-R وهي(المعرفة، وإجراءات روتينية بسيطة، وإجراءات روتينية معقدة، وحل المسألة)، والنموذج الثالث اشتمل على الأشكال الثلاثة لأسئلة دراسة TIMSS-R وهي (اختيار من متعدد، وأسئلة ذات إجابات قصيرة، وأسئلة ذات إجابات طويلة). وقد أثبتت النتائج أن المفهوم الرئيس "الأعداد والعمليات عليها" كان الأكثر تمثيلاً في كتب الرياضيات للصفوف من الرابع وحتى الثامن من المفاهيم الأخرى، يليه مفهوم الهندسة ثم القياس ثم الجبر وبعد ذلك النسبة والتناسب وأخيراً تحليل البيانات والاحتمالات. كما أظهرت النتائج أن الأسئلة والتمارين الموجودة في كتب الرياضيات للصفوف من الرابع وحتى الثامن كانت مستوياتها على النحو التالي: المعرفة، إجراءات روتينية بسيطة، إجراءات روتينية معقدة، حل المسألة. كما أثبتت النتائج أن شكل الأسئلة كان على الترتيب التالي: الأسئلة ذات الإجابات القصيرة يليها الأسئلة ذات الإجابات الطويلة وأخيراً أسئلة الاختيار من متعدد.

وأجرى(Wang،٢٠٠٨) دراسة كمية هدفت إلى استقصاء طبيعة فقرات اختبار الرياضيات ونوعه وعلاقته بمفاهيم الرياضيات الأساسية والتطبيقات والمعرفة بحل المسائل

لدى طلاب الصف الثامن في دراسة TIMSS2003من أجل تحصيل فهم للفروق في الأداء لدى الطلاب في الدول التي حصلت على أداء مرتفع مقارنة مع الدول ذات الأداء المنخفض. تم تحليل البيانات من تقارير دراسة TIMSS المنشورة لفقرات الاختبار والدرجات، تم استخدام هذا التحليل للإجابة عن أسئلة الدراسة. أثبتت النتائج عدة مشكلات حول تحصيل الطلاب وأولت اهتماماً حول تطور الطلاب الرياضي ومعرفة معلميهم بالرياضيات ومعايير منهج الرياضيات الذي يدرسونه. إن وجهة النظر النظرية التربوية قد استخدمت لتفسير محتوى الرياضيات، تعليم وتعلم والفروق بين دول شرق آسيا التي كان أداؤها مرتفعاً في TIMSS، والدول الغربية التي لها وجهات نظر مختلفة مثل البنائية.

وأجرى (shen& tan ، ٢٠٠٨) دراسة بحثت في ثلاث المراحل لتطبيق دراسة TIMSS بحيث تم استخدام بياناتها، حيث هدفت إلى استقصاء العلاقة بين تحصيل طلاب الصف الثامن في الرياضيات والعلوم وآرائهم الذاتية حول هاتين المادتين، داخل البلد الواحد، هناك علاقة إيجابية بين تحصيل الطلاب وثلاثة المقاييس لآراء الذات: كم مقدار حبهم لهاتين المادتين، والكفاءة الذاتية المدركة في المادتين، والسهولة المدركة لهاتين المادتين. ومع ذلك، فإن دراسة الفروق بين البلدان فإن العلاقة عكسية، بالتحديد عندما تم تجميع ثلاثة المقاييس على مستوى الدولة هناك علاقة سلبية بين الآراء حول الذات والتحصيل، هذه النتائج كانت نفسها على مادتي العلوم والرياضيات على البيانات المستقاة من ثلاثة التطبيقات لدراسة TIMSS.

وأجرى (jung-chih& wang-ting،٢٠٠٩) استهدفت تحليل توقعات التعلم ذات العلاقة بالصفوف من١-٨ في فرع الجبر في عدة مقاطعات أمريكية والدول التي أحرزت أداء مرتفعاً في TIMSS في آسيا ومن ضمنها سنغافورة، تايوان، واليابان. من أجل تحديد وتركيز الاستقصاء تم معالجة فرع واحد فقط، بالاعتماد على وثائق المنهج الرسمي أثبتت النتائج أن محتوى الرياضيات وموقع الصف والمستوى المعرفي لتوقعات التعلم ذات العلاقة بالمحتوى المختار اختلف بشكل ملحوظ خلال الوثائق. هذه الاختلافات في نتائج توقعات التعلم كانت لافتة للنظر في فرص الطلبة للتعلم.

وأجرى (الشهري، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى بناء قائمة بمتطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات(TIMSS) الواجب توافرها في محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في مجالات المحتوى الرياضي وكذلك التعرف على درجة تضمين محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمتطلبات الدراسة الدولية(TIMSS) في مجالات المحتوى الرياضي. تكونت أدوات الدراسة من أداة لتحليل المحتوى من إعداد الباحث .أظهرت نتائج الدراسة

وجود تفاوت في درجة تضمين محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمتطلبات الدراسة الدولية(TIMSS)في المحتوى الرياضي بين(كبيرة، متوسطة، ضعيفة، غير متحققة)،كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تضمين مجالات المحتوى الرياضي باختلاف الصف الدراسي وكانت الفروق بين(الصف الأول المتوسط) و(الثاني المتوسط) لصالح (الأول المتوسط)،وبين(الصف الأول المتوسط) و(الثالث المتوسط) لصالح (الصف الأول المتوسط) في حين لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التضمين باختلاف الصف الدراسي في مجال(الهندسة).

وأجرت (القحطاني، ١٤٣٣) دراسة هدفت إلى تحليل كتب الرياضيات المدرسية للصفوف(من الأول وحتى الرابع ) بالمملكة العربية السعودية، وذلك لمعرفة درجة تمثيلها للمفاهيم الرئيسة ولشكل ومستويات الأسئلة الواردة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات(TIMSS). وتكون مجتمع الدراسة من كتب الرياضيات المدرسية المقررة على طلبة الصفوف من الأول وحتى الرابع الابتدائي بجزأيها، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد ثلاثة نماذج للتحليل: اشتمل الأول على المفاهيم الرئيسة الثلاثة وهي (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، عرض البيانات)، أما النموذج الثاني فقد اشتمل على المستويات الثلاثة للأسئلة (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) والنموذج الثالث اشتمل على أشكال الأسئلة وهي:(موضوعية، مقالية). وأظهرت النتائج وجود تركيز كبير على مجال الأعداد، وتركيز ضعيف نسبياً على مجال الأشكال الهندسية والقياسات، وتركيز متوسط على مجال عرض البيانات في مجال المفاهيم الرئيسة. كما أظهرت النتائج أن هناك قصوراً في مستوى الأسئلة والتمارين في التطبيق وفي الاستدلال.

وأجرى (Incikabi; Ozgelen; Tjoe،٢٠١٢) دراسة هدفت إلى مقارنة برنامجي الرياضيات والعلوم بالتركيز على مجالات المحتوى (الأعداد، الأحياء) في متطلباتTIMSS، والتي أظهرت اختبارات TIMSS فجوة كبيرة في تحصيل الطلاب بين تركيا وأمريكا. وبالتحديد تم استخدام طريقة تحليل المحتوى للكتب في تركيا وأمريكا. وتمثّلت إجراءات الدراسة في مقارنة الأهداف لمجالات المحتوى للأعداد والأحياء حسب ما هو منصوص عليها في TIMSS، وتلك المتوفرة في برنامج التعليم لمقرري الرياضيات والعلوم (من الصف السادس حتى الثامن) في تركيا ومعايير التعلم والمنهج الرسمي للعلوم والرياضيات في أمريكا. وأثبتت النتائج وجود فروق بين تركيا وأمريكا ضمن وجود وتوزيع وتركيز متطلبات TIMSSللأعداد وعلم الأحياء خلال الصفوف الدراسية.

وأجرى Incikabi;tjoe،٢٠١٣)) دراسة هدفت إلى فحص أوجه التشابه والاختلاف بين المسائل التي تتضمن النسبة والتناسب في كتب الرياضيات في تركيا وأمريكا. تم استخدام منهجية تحليل المحتوى لتحليل المسائل في الكتب (في الصفين السادس والسابع) بالنسبة لمتطلبات الأداء والمحتوى. وأثبتت النتائج، أن كتب الرياضيات في تركيا اشتملت على: مسائل أساسية أكثر ومسائل حياتية أقل، وكثير من مسائل النسبة والتناسب في مستوى التطبيق والاستدلال، والقليل من مسائل النسبة والتناسب في مستوى المعرفة. وتركيز على عمليات الحل والتوضيح في المسائل وعدم وجود مسائل تتطلب استخدام التكنولوجيا. بينما كتب الرياضيات في أمريكا وبشكل عام اشتملت على عدد قليل من المسائل التي تتطلب أكثر من خطوة في الحل، بالإضافة إلى المسائل التي لا تتطلب معارف رياضية كثيرة.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة وما حظيت به دراسة TIMSS من الاهتمام من جهة والنتائج التي حصلت عليها المملكة في هذه الدراسة من جهة أخرى، يتضح أن الأمر يفرض الوقوف على أسباب تدني النتائج الذي قد يكون أحد أسبابه المناهج التعليمية والتي من أبرز عناصرها الكتاب المدرسي، وبالنظر إلى قلة الدراسات التي أجريت في هذا الصدد في المملكة العربية السعودية برزت هذه الدراسة لتسدّ ثغرة في مجال البحث وتسهم في تقييم مناهج الرياضيات بغية تطويرها لكي تواكب التوجهات العالمية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تحدّدت مشكلة الدراسة في تدني نتائج الطلبة السعوديين في الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات في اختبارات(TIMSS-2011) مقارنة مع نظرائهم في الدول المشاركة في الاختبار والذي قد يعزى أحد أسبابه إلى الكتب المدرسية وطريقة عرضها؛ مما يستوجب تحليل محتوى كتب الرياضيات المطورة في ضوء متطلبات (TIMSS-2015)، وبالنظر إلى ندرة الدراسات في المجال من ناحية وعدمها من ناحية أخرى على الفئة المستهدفة من الكتب– في حدود علم الباحثة–التي أجريت في مجال تقييم كتب الرياضيات المطورة في المملكة العربية السعودية للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات (TIMSS-2015)، أتت هذه الدراسة لتسد ثغرة في مجال البحث ولتجيب عن عدد من الأسئلة التي يمكن أن تسهم في تطوير كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية والذي قد يسهم بدوره في تحسن التحصيل في اختبارات(TIMSS) للدورات اللاحقة.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

**ما مدى تضمين كتب الرياضيات المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS-2015).

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية التالية:

ما متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS-2015) الواجب توافرها في كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي بجزأيه؟

ما مدى تضمين كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بجزأيها لمتطلبات(TIMSS-2015) في بعد المحتوى في مجالات (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، تحليل البيانات)؟

ما مدى تضمين كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بجزأيها لمتطلبات(TIMSS-2015) في بعد الحساب في مجالات (الأعداد الكلية، الكسور العادية والعشرية، الأشكال والقياس)؟

ما مدى تضمين كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بجزأيها لمتطلبات(TIMSS-2015) لبعد العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)؟

**أهمية الدراسة :**

**تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية :**

١-تتناول الدراسة موضوع دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات(TIMSS-2015) وهو من الموضوعات البحثية الجديدة والمهمة من الناحية النظرية والتطبيقية (الشهري، ٢٠١٠) ، كما تعدّ استجابة لحركة إصلاح مناهج الرياضيات في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات(TIMSS) (الزهراني، ٢٠١٠).

٢-تتناول هذه الدراسة الكتاب المدرسي الذي يعدُّ المصدر الأساسي الذي يرجع إليه كل من المعلم والطالب في عملية التعليم (القحطاني، ١٤٣٣).

٣-قد تفيد هذه الدراسة مخططي المناهج في وزارة التعليم في بناء الخطط المستقبلية من أجل تطوير محتوى المنهج وتحسينه (القحطاني، ١٤٣٣).

٤-تعدّ هذه الدراسة –في حدود علم الباحثة- أول دراسة تجرى في المملكة العربية السعودية للبحث في مجال تقييم كتب العلوم والرياضيات المطورة في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS-2015).

**حدود الدراسة:**

**تتمثّل حدود الدراسة فيما يلي:**

١-إعداد قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات العالمية للعلوم والرياضيات(TIMSS-2015) لتحليل محتوى كتب الرياضيات في ثلاثة أبعاد رئيسة هي: بعد المحتوى ويشمل (الأعداد الأشكال الهندسية والقياس، تحليل البيانات)، وبعد الحساب ويشمل (الأعداد الكلية، الكسور العادية والعشرية، الأشكال والقياس)، وبعد العمليات المعرفية ويشمل(المعرفة، التطبيق، الاستدلال).

٢-كتب الرياضيات المطورة بجزأيها الأول والثاني للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي المقررة من وزارة التعليم حيث سنة الإصدار للصفوف (الأول الابتدائي، الثالث الابتدائي، الرابع الابتدائي) هي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، بينما سنة الإصدار للصف الثاني الابتدائي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ للفصل الدراسي الأول، و١٤٣٣/١٤٣٤هـ للفصل الدراسي الثاني.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**المجتمع والعينة:**

تكونت عينة الدراسة من كامل مجتمع الدراسة وهو عبارة عن جميع الدروس الواردة في كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بجزأيها الأول والثاني لكل صف دراسي، الموضحة تفاصيلها في الجدول رقم (١):

**الجدول رقم(١) عدد الوحدات والدروس في كتب الرياضيات بجزأيه الأول والثاني**

| الصف | الفصل الدراسي | عدد الوحدات | عدد الدروس |
|---|---|---|---|
| الأول الابتدائي | الأول | ٦ | ٤١ |
| | الثاني | ٧ | ٤٣ |
| الثاني الابتدائي | الأول | ٦ | ٥١ |
| | الثاني | ٧ | ٥٣ |
| الثالث الابتدائي | الأول | ٥ | ٣٥ |
| | الثاني | ٦ | ٣٧ |
| الرابع الابتدائي | الأول | ٦ | ٣٨ |
| | الثاني | ٦ | ٤٢ |
| المجموع | | ٤٩ | ٣٤٠ |

**أداة الدراسة :**

أولا- استبانة تحديد متطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS-2015): تم إعداد قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات في مجال الرياضيات في أبعاد هي: المحتوى والحساب والعمليات المعرفية، وفقًا للخطوات التالية:

١-مراجعة الإطار العملي للتقويم الذي وضعته دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات(TIMSS-2015)، وكذلك الاطلاع على الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الصدد (موقع وزارة التربية والتعليم؛ المساعفة،٢٠٠٥؛ يحيى، ٢٠٠٩).

٢-إعداد الصورة الأولية للقائمة بحيث تكونت من ثلاثة أبعاد كما يلي:

أ-بعد المحتوى ويشمل (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، تحليل البيانات)، وتضمن ٤٩ عبارة.

ب- بعد الحساب ويشمل (الأعداد الكلية، الكسور العادية والعشرية، الأشكال والقياس)، وتضمن ٣٤عبارة.

ج-بعد العمليات المعرفية ويشمل (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)، وتضمن ٢٥ عبارة.

٣-للتحقق من صدق القائمة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين تخصص (مناهج وطرق تدريس الرياضيات)، بغرض التأكد من مدى وضوح البنود في كل بعد وصياغتها صياغة سليمة ومناسبة لتدرج أداة التحليل، ولقد تم إجراء بعض التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.

ثانيا-بطاقة تحليل المحتوى: لمعرفة مدى تضمين كتب الرياضيات المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS-2015)، تم إعداد بطاقة التحليل باتباع الخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من بطاقة التحليل: هدفت بطاقة التحليل إلى تحليل محتوى كتب الرياضيات المطورة من الصفوف الأول حتى الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات(TIMSS-2015).

٢-تحديد وحدة التحليل: تم اعتماد وحدة الموضوع أو الفكرة ويعرفها (طعيمة، ٢٠٠٤ المشار إليه في الشهري،٢٠١٠؛ الفهيدي،١٤٣٢) بأنها جملة أو أكثر تدور حول مفهوم معين.

٣-تحديد مستوى التحليل (الشهري، ٢٠١٠؛ الفهيدي، ١٤٣٢): يتحدد مستوى التحليل في أربعة مستويات متتابعة تتضمن:

أ-بعد التحقق: ويصف مدى تحقق المتطلبات، وبموجبه توصف حالة التحقق ضمن ثلاث درجات (كبيرة، متوسطة، قليلة).

وفيما يلي توضيح لكل بعد في حالة التحقق:

-تكون درجة التحقق كبيرة عندما تتناول مادة التحليل المستهدفة المتطلب بشكل صريح وبأسلوب تفصيلي.

- تكون درجة التحقق متوسطة عندما تتناول مادة التحليل المستهدفة المتطلب بشكل صريح وبأسلوب موجز.

- تكون درجة التحقق قليلة عندما تتناول مادة التحليل المستهدفة المتطلب بشكل ضمني وبأسلوب موجز.

ب-بعد عدم التحقق: ويصف حالة عدم التحقق بصورة مطلقة: ويكون عندما تخلو مادة التحليل المستهدفة المتطلبة بصورة مطلقة.

ويمثل الملحق رقم (١) أداة الدراسة في صورتها النهائية.

**مصطلحات الدراسة:**

تقييم: يعرّف بأنه "عملية إصدار حكم على قيمة الشيء، أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط". (صبري والرافعي، ٢٠٠٥).

ويعرّف إجرائياً بأنه عملية إصدار حكم على قيمة كتب الرياضيات المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS-2015)، إذ إنه ينطوي على جانب تشخيصي فقط.

**الكتاب الدراسي:** هو كتاب أكاديمي مطبوع معدّ لتحقيق أهداف مقرر / مادة دراسية، وتقرره السلطات التعليمية على طلاب/طالبات فرقة دراسية معينة وغالباً ما يكون هو المرجع الأساسي الذي يعودون إليه لتحصيل محتوى المقرر أو المادة الدراسية. (زيتون، ١٤٢٨هـ).

ويعرّف إجرائياً بأنه كتب أكاديمية مطبوعة معدّة لتحقيق أهداف مقرر الرياضيات والذي قررته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تلميذات الصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي وهي المراجع الأساسية التي يعدن إليها لتحصيل محتوى مقرر الرياضيات.

**دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS)**:** هي دراسة عالمية صممت لمقارنة تعليم العلوم والرياضيات في مراحل التعليم العام (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) حول العالم من أجل إمكان استفادة الدول بعضها من بعض لكثير من الممارسات التعليمية

وتطوير مناهج العلوم والرياضيات لتحقيق مستوى "إنجاز مرتفع"، وهذه الدراسة تعقد بصورة دورية منتظمة كل أربع سنوات، وتجرى الدراسة تحت إشراف الرابطة الدولية لتقويم الإنجاز التربوي(IEA) (الشهري، ٢٠١٠؛القحطاني، ١٤٣٣).

**متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم**(TIMSS-2015): تعرّف بأنها البنية المعرفية الأساسية اللازم تضمينها في محتوى مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS-2015) والتي تشتمل على ثلاثة مجالات رئيسة (الشهري، ٢٠١٠):

١-بعد المحتوى ويشمل (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، تحليل البيانات).

٢-بعد العمليات المعرفية ويشمل (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).

٣-بعد الحساب ويشمل (الأعداد الكلية، الكسور العادية والعشرية، الأشكال والقياس).

**إجراءات الدراسة:**

١-الاطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة بدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS).

٢- بناء قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات(TIMSS-2015).

٣-عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها.

٤-إخراج القائمة بصورتها النهائية بناءً على آراء المحكمين.

٥-بناء بطاقة لتحليل محتوى كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بالاعتماد على قائمة متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS) وذلك وفق مقياس رباعي (محقق بدرجة كبيرة، محقق بدرجة متوسطة، محقق بدرجة قليلة، غير محقق).

٦- إجراء التحليل لكتب الرياضيات المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي للفصليين الدراسيين الأول والثاني وكتب التمارين ذات الصلة بعينة الكتب المستهدفة في ضوء بطاقة التحليل.

٧-حساب ثبات التحليل من خلال إعادة تحليل عينة من الكتب وهي كتاب الرياضيات للصف الثالث الابتدائي الفصل الدراسي الأول بعد مضي أكثر من ست شهور من التحليل الأول، ومن خلال حساب معامل الثبات من خلال معادلة هولستي:

$$CR = \frac{2M}{(N1 + N2)}$$

(فتح الله المشار اليه في الفهيدي ،١٤٣٢)

CR: معامل الاتفاق.

2M: ضعف عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني.

N1: عدد الفئات التي حللت في التحليل الأول.

N2: عدد الفئات التي حللت في التحليل الثاني.

تم استخراج معامل الثبات بحيث كان مساويا ٠،٨٦، ويعدّ هذا المعامل مرتفعا ومناسبا لأغراض الدراسة الحالية.

٨- استخراج نتائج الدراسة باستخدام برنامج EXCEL.

٩-وضع التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

**طريقة تحليل البيانات:**

للإجابة عن أسئلة البحث، تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الرياضيات، والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS-2015)، وتم مناقشة الإجابة عن كل سؤال في أثناء عرض الإجابة عليه كما يلي:

**الإجابة عن السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول على:" ما متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS-2015) الواجب توافرها في كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي؟"، والإجابة عن هذا السؤال موضّحة في جزء أداة الدراسة.

**الإجابة عن السؤال الثاني:** حيث ينص على:" ما مدى تضمين كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بجزأيها لمتطلبات(TIMSS-2015) في بعد المحتوى في مجالات (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، تحليل البيانات)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، ويوضّح الجدول

رقم (٢) ذلك. ولتسهيل تفسير النتائج اُستخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن المتطلبات المتضمنة في أداة الدراسة حيث تم إعطاء وزن للبدائل كما يلي (الشهري، ٢٠١٠؛ الفهيدي، ١٤٣٢):

- تعطى الدرجة (٣، ٢، ١، ٠) لدرجة التحقق (كبيرة، متوسطة، قليلة، غير متحققة) على الترتيب.
- ووفقاً للمقياس الرباعي تم استخدام المعيار التالي للحكم على متوسط درجة التحقق كما يلي:

المدى = أكبر درجة – أقل درجة = ٣ – ٠ = ٣

$$\text{طول الفترة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد فئات الاستجابة}} = \frac{٣}{٤} = ٠،٧٥$$

وبذلك يكون معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي كما يلي:

-قيمة المتوسط الحسابي (٠- ٠،٧٥) تكون غير متحققة.

-قيمة المتوسط الحسابي (٠،٧٦٠-١،٥٠) تكون قليلة.

-قيمة المتوسط الحسابي (١،٥١-٢،٢٥) تكون متوسطة.

-قيمة المتوسط الحسابي (٢،٢٦-٣) تكون كبيرة.

**الجدول رقم (٢)**

**المتوسطات الحسابية لمستوى تضمين محتوى كتب الرياضيات والتمارين للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات(TIMSS-2015)**

**لبعد محتوى الرياضيات**

| المحور | الصف الأول الابتدائي | | الصف الثاني الابتدائي | | الصف الثالث الابتدائي | | الصف الرابع الابتدائي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين |
| الأعداد الكلية | ٠،٣٧ | ٠،٣٨ | ٠،٥٢ | ٠،٣٦ | ٠،٤٥ | ٠،٣٦ | ٠،٥٤ | ٠،٤ |
| الكسور العادية والعشرية | ٠،٠١ | ٠ | ٠،٠٤ | ٠،٠٤ | ٠،٠٥ | ٠،٠٤ | ٠،١٥ | ٠،١٥ |
| التعابير، المعادلات البسيطة، والعلاقات | ٠،٠١ | ٠،٠١ | ٠،٠٤ | ٠،٠٥ | ٠،١٧ | ٠،١٣ | ٠،١١ | ٠،٠٦ |
| النقاط، الخطوط، والزوايا | ٠،٠١ | ٠،٠١ | ٠،٠١ | ٠،٠٢ | ٠،٠٢ | ٠،٠١ | ٠،٠٣ | ٠،٠٣ |
| القراءة، التفسير، التمثيل | ٠،٠١ | ٠ | ٠،٢٤ | ٠،١٤ | ٠،٥٥ | ٠،٢١ | ٠،٥٩ | ٠،٢٢ |

يتضح من الجدول رقم(٢)، أنه بالنسبة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي لكتب الطالب والتمارين قد تناولت المحاور الخمسة لبعد المحتوى وفقاً لمتطلبات دراسة TIMSS بمتوسطات حسابية مختلفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بالنسبة لمحور "الأعداد الكلية" لكتب الطالب ضمن المدى(٠،٣٧: ٠،٥٤)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٣٦: ٠،٤)، أما بالنسبة لمحور "الكسور العادية والعشرية" لكتب الطالب تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠١: ٠،١٥)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠: ٠،١٥)، أما بالنسبة لمحور "التعابير والمعادلات البسيطة والعلاقات" لكتب الطالب تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠١ : ٠،١٧)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠١: ٠،١٣)، أما بالنسبة لمحور "النقاط والخطوط والزوايا" لكتب الطالب والتمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠١: ٠،٠٣)، أما بالنسبة لمحور "القراءة والتفسير والتمثيل" لكتب الطالب تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠١: ٠،٥٩)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠ : ٠،٢٢).

يتضح مما سبق، وجود تفاوت في درجة تضمين الكتب المدرسية لمتطلبات دراسة TIMSS حسب الموضوعات المختلفة، حيث يتضح التشديد على موضوع الأعداد والعمليات عليها أكثر من الموضوعات الرياضية الأخرى،ويتضح القصور الكبير في مجال الأشكال الهندسية والقياسات وتحليل البيانات، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأهمية التي يتمتع بها مفهوم الأعداد والعمليات عليها في الرياضيات خاصة في هذه المرحلة الدراسية، إذ تعدُّ عملية استيعاب هذا المفهوم والقدرة على إجراء العمليات الحسابية على الأعداد مفتاحاً لهم في استيعاب مفاهيم أخرى، أي أن هذا المفهوم (الأعداد والعمليات عليها) يعدُّ حجر الأساس للبناء الرياضي المتكامل(القحطاني، ١٤٣٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من(المساعفة، ٢٠٠٥؛الشهري، ٢٠١٠؛القحطاني، ١٤٣٣) بالرغم من اختلاف المجتمع والعينة لكل من دراسة (المساعفة، ٢٠٠٥؛الشهري، ٢٠١٠)؛ مما يوضّح أنه من أهم أسباب ضعف نتائج طلاب الصف الرابع في دراسة TIMSS هو عدم الاتفاق بين النسب المتضمنة في الاختبار مع محتوى المناهج الدراسية للموضوعات الرياضية المتنوعة (القحطاني، ١٤٣٣).

الإجابة عن السؤال الثالث: حيث ينص على: "ما مدى تضمين كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بجزأيها لمتطلبات(TIMSS-2015) في بعد الحساب في مجالات (الأعداد الكلية، الكسور العادية والعشرية، الأشكال والقياس)؟". وللإجابة

عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، ويوضّح الجدول رقم (٣) ذلك.

**الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية لمستوى تضمين محتوى كتب الرياضيات للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات (TIMSS-2015) لبعد الحساب**

| المحور | الصف الأول الابتدائي | | الصف الثاني الابتدائي | | الصف الثالث الابتدائي | | الصف الرابع الابتدائي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين |
| الأعداد الكلية | ٠،٢٧ | ٠،٢٩ | ٠،٤٥ | ٠،٤٢ | ٠،٧ | ٠،٥٨ | ٠،٦٩ | ٠،٥ |
| الكسور العادية والعشرية | ٠،٠١ | ٠ | ٠،٠٢ | ٠،٠١ | ٠،٠٣ | ٠،٠٢ | ٠،١١ | ٠،١ |
| الأشكال والقياس | ٠،٠٣ | ٠،٠٣ | ٠،٠٨ | ٠،٠٨ | ٠،١٨ | ٠،١١ | ٠،٢٨ | ٠،١٤ |

يتضح من الجدول رقم(٣)، أنه بالنسبة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي لكتب الطالب والتمارين قد تناولت المحاور الثلاثة لبعد الحساب وفقاً لمتطلبات دراسة TIMSS بمتوسطات حسابية مختلفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بالنسبة لمحور "الأعداد الكلية" لكتب الطالب ضمن المدى(٠،٢٧: ٠،٧)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٢٩: ٠،٥٨)، أما بالنسبة لمحور "الكسور العادية والعشرية" لكتب الطالب تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠١: ٠،١١)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠ : ٠،١)، أما بالنسبة لمحور "الأشكال والقياس" لكتب الطالب تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠٣: ٠،٢٨)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠٣ : ٠،١٤). يتضح مما سبق، وجود تفاوت في درجة تضمين الكتب المدرسية لمتطلبات دراسة TIMSS حسب الموضوعات المختلفة، حيث يتضح التشديد على موضوع الأعداد الكلية والعمليات عليها أكثر من الموضوعات الرياضية الأخرى، ويتضح القصور الكبير في مجال الكسور العادية والعشرية والأشكال والقياس، ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما تم التوصل إليه في نتيجة السؤال الثاني حيث إن بعد الحساب يرتبط بجميع موضوعاته مع موضوعات بعد المحتوى، ويعدّ ذلك نتيجة منطقية لما تم التوصل إليه، وينفرد البحث الحالي في تحليل الكتب عينة البحث في هذا الجانب حيث تم استحداث بعد الحساب في متطلبات دراسة TIMSS-2015، ولم تتطرق له دراسة TIMSS في الأعوام السابقة.

الإجابة عن السؤال الرابع: حيث ينص على: ما مدى تضمين كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي بجزأيها لمتطلبات(TIMSS-2015) لبعد العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، ويوضح الجدول رقم(٤) ذلك.

**الجدول رقم(٤) المتوسطات الحسابية لمستوى تضمين محتوى كتب الرياضيات والتمارين للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات(TIMSS-2015) لبعد العمليات المعرفية**

| المحور | الصف الأول الابتدائي | | الصف الثاني الابتدائي | | الصف الثالث الابتدائي | | الصف الرابع الابتدائي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين | كتاب الطالب | كتاب التمارين |
| المعرفة | ٠،١١ | ٠،١٢ | ٠،٢٢ | ٠،١٩ | ٠،٤١ | ٠،٣٥ | ٠،٣٨ | ٠،٢٦ |
| التطبيق | ٠،١ | ٠،٠٩ | ٠،١٦ | ٠،١٩ | ٠،٢٨ | ٠،٣٥ | ٠،٢٥ | ٠،٣٣ |
| التبرير الرياضي | ٠،٠٤ | ٠ | ٠،١٢ | ٠،٠٦ | ٠،١٦ | ٠،٠١ | ٠،١ | ٠،٠٢ |

يتضح من الجدول رقم(٤)، أنه بالنسبة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي لكتب الطالب والتمارين قد تناولت المحاور الثلاثة لبعد العمليات المعرفية وفقاً لمتطلبات دراسة TIMSS بمتوسطات حسابية مختلفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بالنسبة لمحور "المعرفة" لكتب الطالب ضمن المدى(٠،١١ : ٠،٤١)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،١٢ : ٠،٣٥)، أما بالنسبة لمحور "التطبيق" لكتب الطالب تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،١ : ٠،٢٨)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠٩: ٠،٣٥)، أما بالنسبة لمحور "التبرير الرياضي" لكتب الطالب تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠،٠٤: ٠،١٦)، أما بالنسبة لكتب التمارين تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى(٠: ٠،٠٦).

يتضح مما سبق وجود تفاوت في نسب تضمين متطلبات دراسة TIMSS في بعد العمليات المعرفية حيث تم الاقتصار في التحليل على الأسئلة والتمارين المتضمنة في نهاية الدرس، ولم يتم التطرق إلى الاختبارات النصف فصلية والفصلية لمراعاة وحدة التحليل، وقد يؤول هذا

التفاوت أيضاً إلى وجود خلل في توزيع المفاهيم والمفردات في كتب الرياضيات بما لا يتفق مع النسب المتضمنة في اختبار TIMSS الأمر الذي أحدث خللاً في تمثيل مستويات الأسئلة وفقاً لاختبار TIMSS(القحطاني، ١٤٣٣)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(القحطاني، ١٤٣٣؛المساعفة، ٢٠٠٥ ).

**توصيات الدراسة :**

١-إجراء مراجعة لمقررات الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بحيث يتم تضمين مجال المحتوى ومجال الحساب ومجال العمليات المعرفية في محتوى هذه المقررات بقدر يتناسب مع متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS-2015.

٢-مراجعة محتوى مقررات الرياضيات وتقويمها بصفة دورية، ومن ثم تطويرها لتتوافق مع الاتجاهات العالمية.

٣-الاستفادة من الدول المتقدمة التي حصلت على مراكز متقدمة في اختبار دراسة TIMSS-2015 في تطوير مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

**البحوث المقترحة :**

١-إجراء دراسة أخرى لتطوير الكتب في ضوء متطلبات دراسة TIMSS-2015 استكمالا لهذا البحث.

٢-إجراء دراسات مقارنة مع الدول التي أحرزت مراكز متقدمة في اختبار دراسة٢٠١٥-TIMSS للوقوف على أسباب تدني مستوى الطلاب في المملكة العربية السعودية في اختبار دراسة-TIMSS 2015 والعمل على علاجها.

٣-إجراء دراسة تقييم كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات دراسة -TIMSS 2015.

٤-إجراء دراسة لبيان أهم العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية بمجال الرياضيات في اختبارات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS-2015.

٥-بناء وتجريب فاعلية وحدات دراسية مبنية وفق متطلبات دراسة TIMSS-2015.

**المراجع العربية:**

البرصان، إسماعيل سلامة؛ وتيغزة، أمحمد بن بوزيان (٢٠١٢). **الممارسات التقويمية لدى معلمي الرياضيات للعينة السعودية ومعلمي الرياضيات للعينة الكورية الجنوبية في اختبار** TIMSS 2007 **(دراسة مقارنة)**.رسالة التربية وعلم النفس، ٣٩، ٢٥-٥٣.

بلفقيه، نجيب محفوظ (٢٠٠٩). **دراسة أثر تطبيق سلسلة مناهج العلوم المترجمة على تحصيل طلاب الصف الرابع بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء نتائج اختبارات** TIMSS2007.دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٤٧، ٦٩-٨٨.

التليني، إبراهيم محمد (٢٠١٣). **تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في فلسطين وفق متطلبات** TIMSS. (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة).

الجهوري، ناصر علي؛و الخروصي، هدى سيف (٢٠١٠).**تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان في ضوء متطلبات مشروع**(TIMSS).**المؤتمر العلمي الرابع عشر(التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق )**.الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦٧-٢٠٣.

زيتون، حسن حسين (١٤٢٨). **أصول التقويم والقياس التربوي: المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية للتربية.**

الشهري، مانع علي (٢٠١٠). **تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات**(TIMSS). (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية).

الشيخي، هاشم سعيد (٢٠١٢). **استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات في المسابقات الدولية**(TIMSS). دراسات- العلوم التربوية، ٣٩(١)، ٣٣-٦٠.

صبري، ماهر اسماعيل؛ والرافعي، محب محمود (٢٠٠٥). **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته.** الرياض: مكتبة الرشد.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى؛ أبو العز، أحمد عبد الغني؛ قرني، زبيدة محمد؛ أبو شامة، محمد رشدي (٢٠٠٧). **أنموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات مشروع "TIMSS". المؤتمر العلمي الحادي عشر (التربية العلمية.... إلى اين؟). الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ١٤١-٢٣١.

الغريب، ولاء جلال (٢٠١٢). **تقويم أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات أبعاد مشروع الـ** TIMSS.رسالة ماجستير غير منشورة. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، ٧٩(١)، ٥١٩-٥٥٧.

الفهيدي، هذال عبيد (١٤٣٢). **تقويم محتوى مقررات العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم**(TIMSS،2011). (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية).

القحطاني، وضحى حمد (١٤٣٣). **تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات** TIMSS. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية).

محمد، أحمد عمر (٢٠١٤). **تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي في ضوء متطلبات تيمز** TIMSS 2015.**دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٥٦، ٢٨١-٣٢٤.

المساعفة، أحمد جميل (٢٠٠٥). درجة تمثيل كتب الرياضيات المدرسية للصفوف (من الرابع وحتى الثامن) في الأردن للمفاهيم الرئيسية ولشكل ومستويات الأسئلة في اختبار(TIMSS-R). (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية).

موسى، صالح أحمد (٢٠١٢). **تقويم الأساسي في ضوء معايير**(TIMSS) **(دراسة مقارنة)**. (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة).

موقع وزارة التربية والتعليم. تاريخ الاسترجاع:١٤٣٥/١٢/٢هـ، من:

http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentSectionDetails.as
.px?DepartmentSectionDetailsID=278&DepartmentID=7

يحيى، جهاد عبد الخالق (٢٠٠٩). **أثر بعض المتغيرات السياقية على المعرفة الرياضية لدى معلمي الصف الثامن وتحصيل طلابهم في الرياضيات في محافظة قلقيلية (الإطار النظري لدراسة** TIMSS **نموذجا)**. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية).

## المراجع الأجنبية :

Incikabi, L. (2012). After The Reform In Turkey: A Content Analysis Of SBS And TIMSS Assessment In Terms Of Mathematics Content, Cognitive Domains, And Item Types. Education As Change, 16(2),301312-.

Incikabi,L; Ozgelen, S & Tjoe,H.(2012).A Comparative Analysis Of Numbers And Biology Content Domain Between Turkey And The USA. International Journal Of Environmental & Science Education.7(4),523536-.

Incikabi, L; ozgelen,s;& Tjoe ,H.(2013).A Comparative Analysis Of Ratio And Proportion Problems In Turkish And The U.S. Middle School Mathematics Textbooks.AhiEvranÜniversitesi,14(1),523536-.

Jung-Chih, C; &Wang-Ting, C.(2009).Exploration Of The Learning Expectations Related To Grades 18- Algebra In Some Countries.US-China Education Review,6(1),111-.

Mullis, I; & Martin, M. (2013). Timss 2015 Assessment Frameworks, Chestnut Hill, Ma Timss & Pirls International Study Center ,Boston College.

Ramirez, M. (2004). Understanding The Low Mathematics Achievement Of Chilean Students:A Cross-National Analysis Using Timss Data.( Unpublished Doctoral Dissertation, Boston College).

Shen, C; &Tam, H. (2008). The Paradoxical Relationship Between Student Achievement And Self-Perception: A Cross-National Analysis Based On Three Waves Of TIMSS Data. Educational Research & Evaluation, 14(1),87-100.

TIMSS 2015 Mathematics Framework. Retrieved 21435/12/ from:Http:// Timssandpirls.Bc.Edu/Timss2015/Frameworks.Html.

Wang, Z. (2008). Investigation Of Differences In Students' Mathematical Performance On TIMSS 2003. ( Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Calgary).

# مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية *

**فهد بن إبراهيم موكلي** **أحمد بن زيد آل مسعد**

**باحث دكتوراه في تعليم الرياضيات** **جامعة الملك سعود**

**المستخلص**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ،حيث استخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت من أربعة محاور وهي (الخلفية المعرفية حول الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية ،استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني : في تخطيط الدرس، وفي تنفيذ الدرس، وفي التقويم). وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥٢) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها:

١- توصلت الدراسة إلى أن مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية كان متدنيًا.

٢- توصلت الدراسة إلى أن مستوى الخلفية المعرفية حول الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية كان متوسطًا.

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثان عددًا من التوصيات والدراسات المقترحة.

**الكلمات المفتاحية:** مستوى - الأنشطة الإلكترونية التفاعلية - التصور البصري المكاني – معلمي الرياضيات - المرحلة الثانوية.

* تم إنجاز هذا البحث بدعم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية.

**مقدمة**

يعد التصوّر البصري المكاني أحد مهارات التفكير الرياضي التي تتعلق بالعمليات العقلية (المالكي، ٢٠٠٩، ١٧٧)، وهو يعبر عن قدرة الطالب على " تكوين أو معالجة تمثيل ذهني للأجسام في الفراغ الثنائي أو الثلاثي، ورؤيتها من منظورات مختلفة" (Boakes، 2009، 1). كما أنّ التصوّر البصري المكاني من المهارات التي ترى بعض الدراسات أن لها أثراً على تعلم الرياضيات، حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين المهارات المكانية للطالب وبين تحصيله الرياضي، وقدرته على حل المشكلات الرياضية. وبشكل أكثر تحديداً فإنّ تعلم الطلاب للهندسة يرتبط بقدر كبير بمستواهم في التصوّر البصري المكاني. ومن جهة أخرى فإنّ مهارات التفكير المنطقي والاستدلالي تتأثر بمهارات الطالب المكانية (أبو مصطفى، 2010، 80؛ Kang، 2010، 24-25؛ Hanlon، 2010، 1-2).

وبالرغم من هذه الأهمية لمهارات التصور البصري المكاني إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تحدُّ من تنمية مهارات التصوّر البصري المكاني لدى الطلاب؛ حيث يواجه الطلاب صعوبة في القدرة على تخيل وتمثيل الأجسام في الفراغ الثلاثي ورسم مخططاتها في الفراغ الثنائي، كما أنهم غير قادرين على الرسم الدقيق لمواضع الأجسام، كما أنهم يفتقرون إلى المفردات البصريّة التي تتعلق بالهندسة المكانية. وكذلك تفاعلهم مع الأجسام ثلاثية الأبعاد غير كافٍ، وهناك قلة في الاهتمام بالعمليات اللفظيّة الداخلة في دراسة الهندسة (Hauptman، 2010، 123).

ولذلك فإن هناك حاجة إلى البحث عن السبل المناسبة لتنمية مهارات التصوّر البصري المكاني لدى الطلاب، واقتراح الأنشطة التي يمكن أن تسهم في تنميته، حيث يذكر سميث وآخرون (Smith et al. 2009، 207) أنّ مهارات التصوّر البصري المكاني يمكن تحسينها من خلال الأنشطة المحفزة، حيث تسهم مثل هذه الأنشطة في تعميم هذه المهارات ونقلها إلى مواقف جديدة.

وتشير الدراسات إلى أن البرامج الإلكترونيّة قد يكون لها دور مهم في تنمية المهارات المكانية (Guven & Kosa، 2008، 100)؛ وخاصة برامج الهندسة الديناميكيّة (التفاعليّة) والتي يمكن أن توفر بيئة يستطيع من خلالها الطلاب اكتشاف العلاقات الهندسيّة، وتكوين واختبار تخميناتهم. كما أن إحدى الميزات الرئيسة لبرامج الهندسيّة الديناميكيّة هو تمكين الطلاب من إنشاء الأشكال الهندسيّة وتحديد العلاقات بينها، ومن خلال البيئة الحاسوبية التفاعليّة، يتمكن الطالب من استخدام الفأرة في تحريك الأشكال الهندسيّة التي تم إنشاؤها

مع الاحتفاظ بخصائصها الهندسيّة. ويُمكن القول بأن هناك تأثير إبداعي لهذه البرامج في مجال تعليم الهندسة، وأنها الخطوة الأكثر أهمية في تدريس الهندسة بعد إقليدس (Guven & Kosa، 2008، 101).

إن الأنشطة التي تعتمد على البرامج الإلكترونيّة التفاعليّة ذات التصميم الجيد تساعد الطالب على التحكم والتفاعل مع الأشكال ثنائية وثلاثية البعد بصورة شبه محسوسة، الأمر الذي قد يُمكّنه من بناء تصور ذهني لها وإمكانية رؤيتها من منظورات مختلفة ، بالإضافة إلى أنه يمكن من خلال البرامج الإلكترونيّة التفاعليّة تضمين الأنشطة المختلفة الأخرى ، حيث يمكن بناء أنشطة إلكترونية تفاعليّة تنمي التصوّر البصري المكاني باستخدام الطي، والكتل والمكعبات مثلاً (عطيف ،٢٠١٣ ، ٤)

ومن جهة أخرى فقد وجد التربويون أن هناك ارتباطًا عاليًا بين التصوّر البصري المكاني والمهارات الهندسيّة (Unal et al، 2009، 1000)؛ حيث تُعدّ الهندسة مكاناً أساسياً لتنمية المهارات المكانية (Boakes، 2006، 2) كأحد الأدوار التي تؤديها الأنشطة الهندسيّة (Olkun، 2003، 1). وبشكل خاص فإن الأنشطة المعتمدة على التحويلات الهندسيّة تسهم في تنمية مهارات التصوّر البصري المكاني وتعميمها ونقلها إلى مواقف جديدة (Olkun et al.، 2009، 1548)؛ (Smith et al. 2009، 207).

وبالرغم من أهمية التحويلات الهندسيّة إلا أنّ الباحثين من خلال عملهما في التدريس لاحظا وجود صعوبة لدى الطلاب في تصوّر الوضع النهائي للشكل الهندسي بعد إجراء تحويل هندسي عليه، كما كشفت دراسة موكلي (٢٠١٣) عن تدني مستوى التصوّر البصري المكاني لدى الطلاب.

وقد أشارت العديد من الدراسات منها دراسة باصالح (٢٠٠٣)، ودراسة كوسا وكاراكو(٢٠١٠)، ودراسة باكي وآخرون(٢٠١١)، ودراسة عطيف (٢٠١٢) ، إلى إيجابية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني .

وانطلاقًا مما سبق من تدني في مستوى التصور البصري المكاني وظهور إيجابيات للأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني، فإن الباحثين يسعيان من خلال هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: "ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية".

**مشكلة الدراسة :**

نظرًا لخبرة الباحثين الميدانية في مجال التدريس واستنادًا إلى نتائج دراسة (موكلي ، ٢٠١٣) والتي توصلت إلى تدني مستوى التصور البصري المكاني لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، وكذلك من خلال مناقشة معلمي ومشرفي الرياضيات في مهارات التصور البصري المكاني ورؤيتهم أهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنميته، واستنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة ، مثل دراسة العمري (١٩٩٩) والتي توصلت إلى وجود أثر لاستخدام الحاسوب المبرمج بلغة لوغو على تعلم المفاهيم الهندسية والقدرة المكانية ،ودراسة باصالح (٢٠٠٣) التي توصلت إلى وجود أثر لاستخدام برنامج Maplev3 على تنمية القدرة المكانية ودراسة قوفن وكوسا (Guven &Kosa ،2008) والتي توصلت إلى وجود أثر لاستخدام برنامج Cabri 3D في تنمية مهارات التصور البصري المكاني ،ودراسة عطيف (٢٠١٢) والتي توصلت إلى وجود أثر لاستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني ، ودراسة النذير (٢٠١٥) والتي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء البصري المكاني والتحصيل الدراسي في الرياضيات .

وبناء على ماسبق ؛ ولأهمية هذا الموضوع وارتباطه المباشر بتنمية التخيل وإدراك العلاقات الرياضية فيما بينها، وإيماناً من الباحثين بضرورة تعدد المداخل التدريسية في تعلم الرياضيات، فقد رأى الباحثان ضرورة القيام بدراسة لمعرفة مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية ، وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

**"ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟"**

**أسئلة الدراسة :**

**تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس التالي:**

ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما مستوى الخلفية المعرفية حول الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟

٢- ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الدرس؟
٣- ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنفيذ الدرس؟
٤- ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تقويم الدرس؟

**أهمية الدراسة:**

١- تسهم في معرفة مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.
٢- تفيد المعلمين في توجيههم نحو استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني.
٣- تفيد القائمين على تطوير مناهج الرياضيات بتضمين الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في مهارات تنمية التصور البصري المكاني في مناهج الرياضيات.

**أهداف الدراسة:**

**تهدف الدراسة التالية إلى:**

١- التعرف على الخلفية المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية حول الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني؟
٢- التعرف على مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الدرس.
٣- التعرف على مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنفيذ الدرس.
٤- التعرف على مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تقويم الدرس.

**حدود الدراسة :**

**الحدود الموضوعية :**

تقتصر الدراسة على مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدارس إدارة التعليم بمحافظة صبيا.

**الحدود المكانية :**

تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية بمدارس إدارة التعليم بمحافظة صبيا للعام الدراسي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ للفصل الدراسي الثاني.

**مصطلحات الدراسة :**

**التصور البصري المكاني:**

عرف المالكي (٢٠٠٦، ١٣) التصوّر البصري المكاني بأنه: "نشاط عقلي معرفي يرتبط بالتصوّر البصري المكاني لحركة الأشكال، والمعتمد على إدراك العلاقات الهندسيّة بين الأشكال والسرعة والدقة في التصوّر البصري المكاني".

ويعرف التصوّر البصري المكاني على أنه: القدرة على معالجة وإعادة تركيب المكونات في المثيرات البصريّة، ويتضمن التعرف، والاحتفاظ، واسترجاع التراكيب عندما يتحرك شكل ما أو جزء منه (Unal et al، 2009، 1000).

ويعرفه (عطيف ،٢٠١٢، ٧) بأنه " تخيّل عملية الدوران والانعكاس للأشكال والمجسمات، والتتبع الذهني لحركتها أو حركة جزء منها، والقدرة على التعرف على العملية التي غيرت مكان وهيئة الشكل أو المجسم وتطبيقها ذهنياً في موقف جديد".

ويعرفه (موكلي،٢٠١٣، ٣٣) بأنه القدرة على تخيل الصورة الجديدة للأشكال الهندسية والمجسمات الناتجة عن إجراء تحويلات هندسية ذهنياً كالدوران والانعكاس وتجميع الأشكال والتعرف على كيفية تطبيقها ذهنياً.

**مهارات التصور البصري المكاني:**

يعرفها الباحثان بأنها قدرة الفرد على أداء المهام التي تتمثل في الاعتماد على حاسة الإبصار وعلى إدراك العلاقات بين أجزاء شكل معين، وتخيل الأوضاع الجديدة لمكونات شكل ما إذا تم فصلها وإجراء عمليات هندسية عليها عقليًا.

**الأنشطة الإلكترونية التفاعلية:**

عرف (عطيف، ٢٠١٢، ٧) الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بأنها "أنشطة تعليمية تعمل من خلال الحاسوب والإنترنت، يستطيع من خلالها الطالب التعامل مع الأشكال الهندسية بصورة تفاعلية تُمكنه من تحريكها، وتغير هيئتها وإجراء التحويلات الهندسية عليها؛ وذلك من أجل اكتساب المفاهيم، واستنتاج التعميمات، وإتقان المهارات الواردة في وحدة التحويلات الهندسية" .

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها أنشطة تُصمم بواسطة برامج حاسوبية مختلفة كالجيوجبرا وسكتش باد، تتوفر فيها إمكانية التحكم في تحريك الأشكال الهندسية بسحبها أو عكسها أو تدويرها دون أن تفقد خصائصها أو العلاقات بين أجزائها مما يتيح للمستخدم التفاعل معها واكتشاف وتفسير ماينتج عنها مما يساعده في تنمية التصور البصري المكاني لديه .

**الإطار النظري:**

في هذا الجزء سيتناول الباحثان محورين رئيسين هما: التصور البصري المكاني، والأنشطة الإلكترونية التفاعلية .

**المحور الأول: التصور البصري المكاني:**

**مفهوم التصور البصري المكاني:**

وهو قدرة الفرد على القيام بمجموعة من الأنشطة البصرية التي تتضمن إدراكًا للعلاقات بين مجموعة من الأشياء ،أو تصور هذه الأشياء عند النظر إليها من زوايا مختلفة أو تثبيتها أو إدارتها في بعدين أو ثلاثة أبعاد (بركات ،٢٠٠٦: ٣٥) .

ويعرف أونال وآخرون (Unal et al، 2009، 1000) التصوّر البصري المكاني على أنه "القدرة على معالجة وإعادة تركيب المكونات في المثيرات البصريّة، ويتضمن التعرف، والاحتفاظ، واسترجاع التراكيب عندما يتحرك شكل ما أو جزء منه ".

ويعرف سميث وآخرون (Smith et al.. 2009، 203) التصوّر البصري المكاني بأنه "القدرة على حل مشكلات متعددة الخطوات تتضمن أشكال معقدة، أو ترتيبات من الأشكال".

ويرى جلفورد أن عامل التصوّر البصري المكاني هو: "القدرة على تخيل الحركة والإحلال المكاني للشكل، أي تدوير الشكل أو جزء منه ذهنياً والتعرف على المظهر الجديد أو المكان الجديد للأشياء التي حركت أو عدلت داخل شكل معقد" (أحمد، ٢٠١٠، ٦٠٥).

أما التصوّر البصري المكاني كما يذكر كانق (Kang ، 2010، 24) فهو قدرة الفرد على

حل المشكلات المعقدة باستخدام عوامل مكانية وخارجية متعددة.

ويرى هانلون أن التصور البصري المكاني (Hanlon، 2010، 10) المعالجة الذهنية لصورة بصرية، والمهام المرتبطة به عبارة عن عمليات نموذجية متعددة الخطوات.

ويعرف (موكلي،٢٠١٣، ٣٣) التصور البصري المكاني بأنه "القدرة على تخيل الصورة الجديدة للأشكال الهندسية والمجسمات الناتجة عن إجراء تحويلات هندسية ذهنياً كالدوران والانعكاس وتجميع الأشكال والتعرف على كيفية تطبيقها ذهنياً" .

أهمية التصور البصري المكاني :

للتصور البصري المكاني دور مهم في الحياة اليومية، حيث إن المهارات المكانية تدخل في العديد من التفاعلات اليومية للناس (Hanlon، 2010، 1). ويعد التفكير المكاني ضروريًا للتفكير العلمي؛ لأنه يُستخدم في تمثيل ومعالجة المعلومات أثناء التعلم وحل المشكلات (Olkun، 2003، 1)

ويشير (زهران وأحمد ،٢٠١٠: ٧٤) إلى أهمية أخرى للتصور البصري المكاني تتمثل في أن هناك علاقة قوية بين التحصيل الدراسي والتصور البصري والنمو المعرفي لدى الطلاب وكلما تقدم الطالب في المراحل الدراسية ازدادت هذه العلاقة .

ويذكر (موكلي، ٢٠١٣، ٣٣) أن أهمية التصور البصري المكاني تظهر في أنه :

١. يساعد المتعلم على الفهم وإعادة التنظيم والمعالجة وتفسير العلاقات بصرياً ، وكل هذه المهارات بالغة الأهمية للناحية العملية .
٢. يسهم في جعل التعليم أكثر سهولة ، ويسهم في تحسين فهم الحقائق العلمية وتحسين العلاقة بين التعليم والتدريب في كثير من المجالات .
٣. تدريب الذاكرة والعمل على تقويتها .
٤. يسهم في جعل المتعلم أكثر سيطرة على معالجة الأشياء المجردة ، وهو قبل كل ذلك أساسياً في حياتنا اليومية للعمل والحركة في البيئة التي نعيش فيها .

ويهتم التفكير المكاني بالأجسام في الفراغ الثلاثي ومخططاتها في الفراغ الثنائي، والاتجاه، والمسافة، والموقع، والنماذج، والأشكال؛ وبالتالي فهو يؤدي دوراً متكاملا في الاكتشافات والتقدم العلمي، وهو مهارة أساسية للنجاح في العديد من المجالات ومنها مجالات العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات (Olkun، 2003، 1; Hanlon، 2010، 1).

ويُعد التصوّر البصري للتراكيب والعلاقات الرياضية المجردة في مجال تدريس الرياضيات إحدى السمات المهمة للتعلم والتفكير الرياضيين؛ وذلك لأن العديد من المشكلات الرياضية

تتطلب خطوات متعددة وتتضمن عدد كبير من الأشكال (Smith et al.، 2009، 202).

كما استنتج كانق (Kang ، 2010، 32) أن عامل التصوّر البصري المكاني هو العامل الأكثر أهمية في تعلم الرياضيات من بين عوامل القدرة المكانية التي ذكرتها الدراسات السابقة والتي قام باستعراضها؛ وذلك لأن تعلم الرياضيات يتطلب من الشخص تمييز تمثيل تصويري له مكونات مكانية.

**مكونات مهارة التصور البصري المكاني:**

يمكن تحديد مكونات مهارة التصور البصري المكاني كما أوردها (المالكي، ١٤٢٧هـ،٥٥) فيما يلي:

١. التميز بين الأشكال الهندسية المستوية والمجسمة.
٢. إدراك الأشكال الناتجة من الدوران والثني في الفراغ.
٣. تحديد العلاقات بين الأشكال الهندسية المتداخلة.
٤. إدراك الأوضاع المختلفة للشكل الهندسي.
٥. تمييز الشكل المختلف عن مجموعة من الأشكال.
٦. تمييز الأشكال الهندسية المتماثلة والمتشابهة.
٧. تمييز الأشكال والمجموعات المركبة والمتداخلة.
٨. تمييز حركة الأشكال الهندسية المختلفة.

وذكر بدوي (٢٠٠٨، ١٥٠-١٥٧) جملة من المهارات ترتبط بالتصوّر البصري المكاني وهي كما يلي:

١) مهارة الوصف اللفظي للأشكال
٢) مهارة المضاهاة بين المجسم والشبكة المكونة له
٣) مهارة التخيل
٤) الذاكرة المكانية
٥) مهارة تمثيل الأشكال
٦) مهارة الإنشاء والتكوين
٧) التدوير العقلي

**المحور الثاني: الأنشطة الإلكترونية التفاعلية :**

**مفهوم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية:**

يعرف التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني بأنه: "التعلم النشط الذي يحوي اتصالاً وتفاعلا متعدد الاتجاه بين عناصر العملية التعليمية" (الراشد، ١٤٢٨هـ، ٥).

ويعرف (عطيف ،٢٠١٢، ٧ ) الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بأنها "أنشطة تعليمية تعمل من خلال الحاسوب والإنترنت، يستطيع من خلالها الطالب التعامل مع الأشكال الهندسية بصورة تفاعلية تُمكنه من تحريكها، وتغير هيئتها وإجراء التحويلات الهندسية عليها؛ وذلك من أجل اكتساب المفاهيم، واستنتاج التعميمات، وإتقان المهارات الواردة في وحدة التحويلات الهندسية" .

ويعرفها الباحثان بأنها أنشطة تُصمم بواسطة برامج حاسوبية مختلفة كالجيوجبرا وسكتش باد، تتوفر فيها إمكانية التحكم في تحريك الأشكال الهندسية بسحبها أو عكسها أو تدويرها دون أن تفقد خصائصها أو العلاقات بين أجزائها مما يتيح للمستخدم التفاعل معها واكتشاف وتفسير ماينتج عنها مما يساعده في تنمية التصور البصري المكاني لديه .

أنماط الأنشطة الإلكترونية التفاعلية التي يمكن استخدامها لتنمية التصور البصري المكاني:

هناك مجموعة من الأنشطة الإلكترونية التفاعلية التي تناولتها العديد من الدراسات( (Sorby، 2003) ،(غندورة، 2011) ،(Onder)، (Halpern et al.، 2007 et al.، 2011). يمكن استخدامها في تنمية التصور البصري المكاني في الرياضيات ومن هذه الأنشطة ما يلي:

أ) أنشطة التدريس الخاص.

ب) أنشطة التدريب والممارسة.

ب) أنشطة التدريب والممارسة.

ج) أنشطة الألعاب التعليمية.

د) أنشطة المحاكاة.

هـ) أنشطة برامج الهندسة الديناميكيّة التفاعليّة.

**مميزات استخدام البرامج التفاعلية في تصميم الأنشطة الإلكترونية :**

يرى إيراسو (Eraso، 2007، 14) أن هناك مميزات لاستخدام البرامج التفاعلية ومنها:

١- تزود الطلاب بالوسائل لإنشاء خططهم الاستقصائية الخاصة.

٢- تمكن الطلاب من صياغة واختبار نظرياتهم.
٣- تحليل نتائج الطلاب.
٤- تفسير وتكوين معنى لنتائج الطلاب.
٥- رسم نتائج الطلاب الخاصة.
٦- تمكن الطلاب من التحكم في سرعة واتجاه اكتشافاتهم.
٧- تنمي قدرات التصوّر البصري المكاني.

**الدراسات السابقة:**

يعرض الباحثان في هذا القسم الدراسات السابقة، والتي ركز فيها الباحثان على الدراسات التي تناولت التصور البصري المكاني وتنميته باستخدام برامج أنشطة إلكترونية تفاعلية، وقد تضمنت دراسات عربية وأخرى أجنبية كما يلي:

**دراسة العمري (١٩٩٩):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الحاسوب المبرمج بلغة لوغو على تعلم المفاهيم الهندسيّة والقدرة المكانية لدى طلاب الصف السابع بالأردن.

تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً من طلاب الصف السابع تم توزيعهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية تدرس باستخدام الحاسوب وبلغ عدد أفرادها (٢١) طالباً، والأخرى ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية وبلغ عدد أفرادها (٣٢) طالباً. وقد تم في الدراسة تصميم عدد من الأنشطة لتنمية المفاهيم الهندسيّة وذلك باستخدام لغة لوغو، كما تم إعداد اختبار تحصيلي في المفاهيم الهندسيّة، وكذلك إعداد اختبار في القدرة المكانية.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط أداء المجموعة التجريبيّة ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الهندسيّة وكذلك في اختبار القدرة المكانية، وذلك لصالح المجموعة التجريبيّة.

**دراسة باصالح (٢٠٠٣):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج Maplev3 على تنمية القدرة المكانية لدى طلاب المستوى الأول من قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة حضرموت.

تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: الأولى تجريبية تدرس وحدة التفاضل (١) باستخدام برنامج Maplev3، والثانية ضابطة تدرس الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية. وقد تم تطبيق اختبار القدرة المكانية المكون من

اختبار دوران البطاقة، واختبار بيردو للتصور المكاني، على عينة الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار القدرة المكانية وذلك لصالح المجموعة التجريبيّة التي تستخدم برنامج (Maplev3).

**دراسة قوفن وكوسا** (Guven & Kosa، 2008):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج الهندسيّة الديناميكيّة كابري ثري دي Cabri 3D في تنمية مهارات التصوّر البصري المكاني لدى الطلاب المعلمين لمادة الرياضيات في إحدى الجامعات التركية.

استخدمت الدراسة تصميم المجموعة الواحدة، مع الاختبار القبلي البعدي، حيث تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً معلماً لمادة الرياضيات من جامعة Karadeniz Technical University التركية، تم اختبارهم بواسطة اختبار بيردو للتصور البصري المكاني بأجزائه الثلاثة، التطوير والتدوير والمنظور، وذلك قبل إجراء التجربة، ثم قدمت لهم أنشطة باستخدام برنامج الكابري ثري دي لمدة ثمانية أسابيع، وبعد انتهاء التجربة، تم اختبارهم بنفس الاختبار.

توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي، مما يعني أن برنامج كابري ثري دي قد أسهم في تنمية مهارات التصوّر البصري المكاني لدى أفراد العينة.

**دراسة كانق** (Kang، 2010):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم ومقارنة استخدام التدريب بمساعدة الحاسوب كوسيلة من وسائل التكنولوجيا على تحسين القدرة المكانية لدى الطلاب الذين لديهم (ADHD) (اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط) والذين ليس لديهم (ADHD) .

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب الصفين السابع والثامن ممن لديهم (ADHD) أو ليس لديهم (ADHD) من المدارس المحلية. وقد اشتملت على (١٢) طالباً من ذوي (ADHD) قدمت لهم صور ساكنة، و(١٢) طالباً قدمت لهم صور متحركة، و(١٣) طالباً في مجموعة المقارنة قدمت لهم صور ساكنة، و(١٣) طالباً في المقارنة قدمت لهم صور متحركة.

وقاست الدراسة استجابة الطلاب لكلا النوعين من التدريب باستخدام الحاسوب في ظل ظرفين أحدهما ثابت والآخر تفاعلي. وفي كلا الحالتين تم تقديم النصوص نفسها، ولكن الصور والأشكال المستخدمة في التعليم الديناميكي (التفاعلي) كانت متحركة، أما في النوع الآخر فقد كانت الصور والأشكال ثابتة.

أظهرت النتائج تحسنا في النوع الثابت لكلا النوعين من الطلاب ذوي (ADHD) وبدون، وقد كان أداء التلاميذ ذوي (ADHD) في الوضع المتحرك أقل فاعلية.

**دراسة كورتيولا و كانداس** (Kurtulu& Candas، 2010)؛

هدفت الدراسة إلى تعرف على أثر استخدام أنشطة هندسية من خلال برنامج قوقل سكتش أب (Google Sketchup) في تنمية قدرات التصوّر البصري المكاني لدى الطلاب المعلمين في مادة الرياضيات.

تكونت عينة الدراسة من ٤٨ طالباً معلماً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تجري الأنشطة الهندسيّة باستخدام برنامج (Google Sketchup) وبلغ عدد أفرادها (٢٤) طالباً معلما، والأخرى ضابطة تجري الأنشطة الهندسيّة باستخدام الورقة والقلم فقط، وبلغ عدد أفرادها أيضا (٢٤) طالباً معلماً. وقد تم تطبيق اختبار قدرات التصوّر البصري المكاني على المجموعتين قبليا وبعديا.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصوّر البصري المكاني وذلك لصالح المجموعة التجريبيّة.

**دراسة كوسا وكاراكو** (Kosaa& Karaku، 2010)؛

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام البرنامج الهندسي التفاعلي (Cabri 3D) على التصوّر البصري المكاني في الفراغ الثلاثي.

تكونت عينة الدراسة من (٢٤) من طلاب كلية التربية والمتوقع تخرجهم، والذين سبق لهم أن درسوا الهندسة التحليلية في الفراغ الثنائي والثلاثي، وأخذوا مقرر استخدام الحاسب في تدريس الرياضيات، وسبق لهم أن استخدموا برنامج (Cabri 2D) في السنة الماضية.

تم تصميم برنامج تدريبي لتوضيح كيفية التعامل مع برنامج (Cabri 3D)، ثم تم عقد ورش عمل على ثلاث جلسات عرضت فيها مشكلات في الفراغ الثلاثي.

توصلت الدراسة إلى أن برنامج (Cabri 3D) قد زاد من الفهم الهندسي لدى الطلاب،

وسهل عملية التصوّر البصري لديهم، كما أن الطلاب قد أفادوا بأنه من السهل تعلم البرنامج، وأنهم يرون أنه مناسب لتدريس الهندسة في الفراغ الثلاثي.

**دراسة باكي وآخرون** (Baki et al.، 2011)؛

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر كل من برنامج الهندسة الديناميكيّة (التفاعليّة) كابري ثري دي Cabri 3D، واليدويات المحسوسة في تنمية التصوّر البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة.

ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم اختيار (٩٦) من معلمي الرياضيات قبل الخدمة في السنة الجامعية الأولى، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى تجريبية استخدمت برنامج كابري ثري دي، وبلغ عدد أفرادها (٣٤) فرداً، والثانية تجريبية وبلغ عدد أفرادها (٣٢) فرداً، أما الثالثة فقد كانت ضابطة وبلغ عدد أفرادها (٣٠) فرداً. تم اختبار العينة باستخدام اختبار بيردو للتصور البصري المكاني قبل التجربة وبعدها.

توصلت الدراسة إلى تفوق المجوعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصوّر البصري المكاني، كما تفوقت المجموعة التجريبيّة الأولى (مجموعة برنامج كابري ثري دي) على المجموعة التجريبيّة الثانية (مجموعة اليدويات).

**دراسة عطيف (٢٠١٢)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريس الرياضيات باستخدام أنشطة إلكترونية تفاعليّة في تنمية التصوّر البصري المكاني لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستوى التصور البصري المكاني والتحصيل الرياضي، ولتحقيق هدف في هذه الدراسة قام الباحث بتصميم أنشطة إلكترونية تفاعلية في وحدة التحويلات الهندسية من كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي، ، كما أعد اختباراً في التصور البصري المكاني، ثم اختار (٩٩) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي و تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى: تجريبية وبلغ عدد الطلاب فيها (٥١) طالباً، أما الثانية فكانت ضابطة وبلغ عدد الطلاب فيها (٤٨) طالباً ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصوّر البصري المكاني وذلك لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى التصور البصري المكاني والتحصيل الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

**التعليق على الدراسات السابقة :**

ـ اتفقت جميع الدراسات السابقة في استخدامها للأنشطة الإلكترونية التفاعلية ، لكنها اختلفت في نوع البرنامج الذي استخدمته كل دراسة في تصميمها لهذه الأنشطة ، كما أن جميع هذه الدراسات اتبعت المنهج التجريبي للتعرف على أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني والقدرة المكانية عموما .

-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني.

ـ بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهج المتبع حيث استخدمت المنهج الوصفي المسحي للتعرف على مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، واختلفت كذلك في نوع العينة حيث تميزت حسب علم الباحثين بأنها الدراسة الوحيدة التي اهتمت باستطلاع آراء المعلمين فيما يتعلق بالأنشطة الإلكترونية التفاعلية ، وقد تناولت جوانب متعددة تحدد مدى استخدامهم لها .

- جميع هذه الدراسات أثبتت فاعلية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بمختلف برامجها وتعدد أشكالها في تنمية التصور البصري المكاني مما دعا الباحثين لجعلها مبررًا لأهمية القيام بهذه الدراسة وكذلك من خلال الاطلاع على أدبيات هذه الدراسات تم الاستفادة منها في تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيًا، وتصميم أداة الدراسة الحالية.

**منهج الدراسة وإجراءاتها :**

**منهج الدراسة :**

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، لكون هذا المنهج يتناسب مع هدف الدراسة ولملاءمته لطبيعة الموضوع ، حيث تسعى الدراسة الحالية للتعرف على مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

**مجتمع الدراسة :**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا والبالغ عددهم (١٦٥) معلمًا للعام الدراسي ١٤٣٦ ـ ١٤٣٧ هـ.

**عينة الدراسة :**

طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٥٢) معلمًا ، وهو ما يمثل ( ٣١,٥٢٪ ) من مجتمع الدراسة.

**أداة الدراسة :**

قام الباحثان باستخدام الاستبانة أداة لدراستهما للتعرف على مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وقد انقسمت الأداة إلى جزأين:

**الجزء الأول :** يتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة وشملت (الاسم، الخبرة التدريسية، عدد الدورات التدريبية).

**الجز الثاني :** يتعلق بمحاور الاستبانة وقد تكونت من أربعة محاور وهي ( الخلفية المعرفية ، استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الدرس ، استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنفيذ الدرس ،مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في التقويم ) ويندرج تحت كل محور مجموعة من البنود التي تنتمي له.

**خطوات بناء الاستبانة :**

١- قام الباحثان في بناء الاستبانة بالاستناد على الأدب التربوي والدراسات السابقة (المالكي ،٢٠٠٩؛ عطيف، ٢٠١٢؛ موكلي، ٢٠١٣؛ النذير ،٢٠١٥).

٢- تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالي تعليم الرياضيات والحاسب الآلي من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين والاستنارة بآرائهم.

٣- تم حساب صدق وثبات الأداة.

**صدق أداة الدراسة وثباتها :**

**أولًا : صدق الأداة :**

**أ- صدق المحكمين :**

تم التأكد من صدق الاستبانة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس ببعض الجامعات، وعددٍ من المشرفين التربويين في مادة الرياضيات والحاسب الآلي، وعددٍ من معلمي الرياضيات والحاسب الآلي ذوي الخبرة،

حيث قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين ثم طلبا منهم إبداء مرئياتهم وتوجيهاتهم حول:

- وضوح التعليمات.
- وضوح الفقرات ومدى مناسبتها.
- ترابط الفقرات مع المحور.
- صحة الصياغة لُغويًا وعلميًا.
- (إضافة/ حذف) بعض الفقرات (من/ إلى) الاستبانة.

وقد قام الباحثان في ضوء أراء المحكمين بإجراء بعض التعديلات على الصورة الأولية للاستبانة حيث تم حذف فقرة واحدة، وتعديل خمس فقرات، وإضافة فقرة واحدة، وبذلك أصبحت فقرات الاستبانة (٢٨) موزعة على أربعة محاور:

**المحور الأول:** الخلفية المعرفية بالأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني وعددها (٦) فقرات.

**المحور الثاني:** استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الدرس وعددها (٧) فقرات.

**المحور الثالث :** استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنفيذ الدرس وعددها (١٠) فقرات .

**المحور الرابع:** استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في التقويم وعددها (٥) فقرات.

ويقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة تدرج رباعي على النحو التالي:

دائمًا (أربع درجات)، أحيانًا (ثلاث درجات)، نادرًا (درجتان)، أبدًا (درجة واحدة).

وتم تفسير النتائج للمتوسطات وفق الفئات التالية:

(١ – ١,٧٥) منخفض جدًا، (١,٧٥ – ٢,٥) منخفض، (٢,٥ – ٣,٢٥) متوسط، (٣,٢٥ – ٤) مرتفع

**ب- صدق الاتساق الداخلي:**

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) معلمًا، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه ، والجدول التالي يوضح ذلك :

**جدول١ علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| الفقرة | درجة الارتباط بالمحور | الفقرة | درجة الارتباط بالمحور | الفقرة | درجة الارتباط بالمحور | الفقرة | درجة الارتباط بالمحور |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .٣٦٢ | ٨ | .٦٩٣ | ١٥ | .٧٨١ | ٢٢ | .٧٩٠ |
| ٢ | .٥٥٥ | ٩ | .٧٨٣ | ١٦ | .٧٧٧ | ٢٣ | .٧٦٦ |
| ٣ | .٧٠١ | ١٠ | .٧٩٨ | ١٧ | .٧٧٤ | ٢٤ | .٧٣٥ |
| ٤ | .٦٩١ | ١١ | .٦٩٤ | ١٨ | .٨٣٤ | ٢٥ | .٨٠٧ |
| ٥ | .٥٢٧ | ١٢ | .٨٠٩ | ١٩ | .٨٣٧ | ٢٦ | .٨٠٠ |
| ٦ | .٦٨٨ | ١٣ | .٧٧٩ | ٢٠ | .٨٥٦ | ٢٧ | .٨٢٣ |
| ٧ | .٦٨٧ | ١٤ | .٦٥٤ | ٢١ | .٦٤١ | ٢٨ | .٨٥٣ |

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تتراوح (.٣٦٢ ـ .٨٥٣) وجميعها موجبة بالإضافة إلى أن لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني أن لها درجة ثبات عالية.

**ثبات الاستبانة:**

كما تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ من خلال تجريب الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وقد وجد أن ثبات الاختبار هو (٠,٩٧٢) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات يمكن الاعتماد عليها والوثوق بنتائجها.

**الأساليب الإحصائية:**

تمت معالجة البيانات إحصائيا إ باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة.

معامل الارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.

معادلة ألفاكرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

**للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الخلفية المعرفية حول الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة والموضحة في الجدول التالي:

**جدول٢استجابات أفراد العينة للمحور الأول**

| م | العبارة | | دائمًا | أحيانًا | نادرًا | أبدًا | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | لدي معرفة بأهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني | ك | ١٩ | ٢٦ | ٥ | ٢ | ٣,١٩ | .٧٦٧ | ١ |
| | | ٪ | ٣٦,٥ | ٥٠ | ٩,٦ | ٣,٨ | | | |
| ٢ | لدي معرفة ببرامج تصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني | ك | ٢ | ٢٨ | ١٨ | ٤ | ٢,٥٤ | .٦٩٩ | ٣ |
| | | ٪ | ٣,٨ | ٥٣,٨ | ٣٤,٦ | ٧,٧ | | | |
| ٣ | لدي معرفة بالأساليب العلمية لتصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني | ك | ٢ | ١٩ | ١٣ | ١٨ | ٢,١٠ | .٩٣٤ | ٦ |
| | | ٪ | ٣,٨ | ٣٦,٥ | ٢٥ | ٣٤,٦ | | | |
| ٤ | لدي معرفة بالتعامل مع برامج تصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني | ك | ٤ | ٢٥ | ١٦ | ٧ | ٢,٥٠ | .٨٢٨ | ٤ |
| | | ٪ | ٧,٧ | ٤٨,١ | ٣٠,٨ | ١٣,٥ | | | |
| ٥ | لدي معرفة بدروس التحويلات الهندسية التي تحتاج لاستخدام أنشطة إلكترونية تفاعلية | ك | ٨ | ٣٢ | ٦ | ٦ | ٢,٨١ | .٨٤١ | ٢ |
| | | ٪ | ١٥,٥ | ٦١,٥ | ١١,٥ | ١١,٥ | | | |
| ٦ | لدي معرفة بالأنشطة الإلكترونية التفاعلية المناسبة لكل درس | ك | ١٠ | ١٥ | ١٨ | ٩ | ٢,٥٠ | ١ | ٥ |
| | | ٪ | ١٩,٢ | ٢٨,٨ | ٣٤,٦ | ١٧,٤ | | | |

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول خلفيتهم المعرفية بالأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني تراوحت بين (٢,١٠ – ٣,١٩).

كما يبين الجدول (٢) أن فقرة (١) وهي " لدي معرفة بأهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني "جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,١٩) ، بينما جاءت فقرة (٣) وهي "لدي معرفة بالأساليب العلمية لتصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,١٠) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمحور ٢,٦١ أي أن مستوى الخلفية المعرفية حول الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية كان متوسطًا ، وفيما يلي عرض لفقرات المحور حسب استجابات العينة عليها :

- لدي معرفة بأهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني.
- لدي معرفة بدروس التحويلات الهندسية التي تحتاج لاستخدام أنشطة إلكترونية تفاعلية.
- لدي معرفة ببرامج تصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني.
- لدي معرفة بالتعامل مع برامج تصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني.

- لدي معرفة بالأنشطة الإلكترونية التفاعلية المناسبة لكل درس.
- لدي معرفة بالأساليب العلمية لتصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني.

ويعزو الباحثان معرفة المعلمين بأهمية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني إلى أن المعلمين لديهم معرفة بدور التقنية كأسلوب حديث في معالجة الكثير من المواضيع الرياضية المجردة كالأشكال الهندسية ومساهمتها في قدرة الطلاب على إجراء تحويلات هندسية عليها ذهنيًا،وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المالكي (٢٠١٤) والتي توصلت إلى عدم وجود معرفة كافية لدى المعلمين باستخدامات وأساليب توظيف الحاسبة البيانية وبمفهوم تقنيات الوسائط المتعددة ونماذج الاتصال التعليمي، وكذلك لديهم نقص فى المعرفة المتعلقة باستخدام السبورة التفاعلية. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة الحجايا (٢٠١٠) من أن درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الأردنية بمتطلبات التعليم الإلكتروني كانت بدرجة مرتفعة.

**أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :**

**للإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الدرس؟**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة والموضحة في الجدول التالي:

**جدول٣ استجابات أفراد العينة للمحور الثاني**

| م | العبارة | | دائمًا | أحيانًا | نادرًا | أبدًا | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | أحدد في خطة التدريس مهارات التصور البصري المكاني التي تستهدفها الأنشطة الإلكترونية التفاعلية | ك | ٩ | ١٥ | ١١ | ١٧ | ٢,٣١ | ١,١١٢ | ٣ |
| | | ٪ | ١٧,٣ | ٢٨,٨ | ٢١,٢ | ٣٢,٧ | | | |
| ٨ | أضمن الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني في خطة الدرس | ك | ٥ | ١٤ | ١٥ | ١٨ | ٢,٦٧ | .٩٤٣ | ١ |
| | | ٪ | ٩,٦ | ٢٦,٩ | ٢٨,٨ | ٣٤,٦ | | | |
| ٩ | أحدد في خطة الدرس الوقت المناسب لاستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني | ك | ٧ | ١٥ | ١٥ | ١٥ | ٢,٢٧ | ١,٠٣١ | ٤ |
| | | ٪ | ١٣,٥ | ٢٨,٨ | ٢٨,٨ | ٢٨,٨ | | | |
| ١٠ | أضمن خطة الدرس وقتًا مخصصا لتدريب الطلاب على الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني | ك | ٥ | ١٥ | ١٣ | ١٩ | ٢,١٢ | ١,٠٢٢ | ٦ |
| | | ٪ | ٩,٦ | ٢٨,٨ | ٢٥ | ٣٦,٥ | | | |
| ١١ | أخصص في خطة الدرس وقتا لتقديم التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم في كل نشاط | ك | ١٢ | ١٣ | ١٠ | ١٧ | ٢,٣٨ | ١,١٧٤ | ٢ |
| | | ٪ | ٢٣,١ | ٢٥ | ١٩,٢ | ٣٢,٧ | | | |
| ١٢ | أخصص وقتا لتقويم أداء الطلاب في الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني في خطة الدرس | ك | ١١ | ٩ | ١٣ | ١٩ | ٢,٢٣ | ١,١٦٥ | ٥ |
| | | ٪ | ٢١,٢ | ١٧,٣ | ٢٥ | ٣٦,٥ | | | |
| ١٣ | أحدد مصادر التعلم الداعمة للنشاط الإلكتروني التفاعلي في خطة الدرس | ك | ١١ | ١٩ | ١٦ | ٦ | ٢,١١ | ١,٠٠٣ | ٧ |
| | | ٪ | ٢١,٢ | ٣٦,٥ | ٣٠,٨ | ١١,٥ | | | |

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الدرس تراوحت بين (٢,١١ – ٢,٦٧).

كما يبين الجدول (٣) أن فقرة (٨) وهي "أضمن الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني في تخطيط الدرس" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٦٧) بينما جاءت فقرة (١٣) وهي "أحدد مصادر التعلم الداعمة للنشاط الإلكتروني التفاعلي في خطة الدرس" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,١١) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمحور ٢,٣٠ أي أن مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الدرس كان متدنيًا ، وفيما يلي عرض لفقرات المحور حسب استجابات العينة عليها :

- أضمن الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني في خطة الدرس.
- أخصص في خطة الدرس وقتا لتقديم التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم في كل نشاط.

- أحدد في خطة التدريس مهارات التصور البصري المكاني التي تستهدفها الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.
- أحدد في خطة الدرس الوقت المناسب لاستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني.
- أخصص وقتا لتقويم أداء الطلاب في الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني في خطة الدرس.
- أضمن خطة الدرس وقتًا مخصصا لتدريب الطلاب على الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.
- أحدد مصادر التعلم الداعمة للنشاط الإلكتروني التفاعلي في خطة الدرس.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الرويس (٢٠١١) التي توصلت إلى أن استخدام معلمي الرياضيات للتقنية في تخطيط الدرس كان متوسطًا. ويعزو الباحثان تضمين المعلمين للأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني في خطة الدرس إلى كونها العنصر الأهم في توضيح وشرح الدروس المراد استخدام تحويلات هندسية عليها والتي من خلالها تبنى طرق التدريس والإستراتيجيات المستخدمة في خطة الدرس، إلا أن عدم تخصيص المعلمين وقتًا مناسبًا لاستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية ووقتًا للتقويم ووقتًا للتغذية الراجعة في خطة الدرس يشير إلى عدم كفاية زمن الحصة وعدم قدرة المعلمين على تنظيم سيرها عند استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية، وهذا ما أشارت إليه دراسة النذير(٢٠١٤) وخليل(٢٠١٦) في أن زمن الحصة الدراسية أحد معوقات استخدام البرمجيات التفاعلية.

**ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

**للإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنفيذ الدرس؟**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة والموضحة في الجدول التالي:

**جدول٤ استجابات أفراد العينة للمحور الثالث**

| م | العبارة | | دائمًا | أحيانًا | نادرًا | أبدًا | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | أقدم للطلاب نبذة عن النشاط الإلكتروني وهدفه في الدرس | ك<br>٪ | ٩<br>١٧,٣ | ٢٤<br>٤٦,٢ | ١٣<br>٢٥ | ٦<br>١١,٥ | ٢,٦٩ | .٨٩٧ | ٤ |
| ١٥ | أعطي الوقت الكافي للطلاب للتفاعل مع النشاط الإلكتروني | ك<br>٪ | ١٠<br>١٩,٢ | ١٦<br>٣٠,٨ | ١٤<br>٢٦,٩ | ١٢<br>٢٣,١ | ٢,٤٦ | ١,٠٥٦ | ٦ |
| ١٦ | أوضح للطلاب الخطوات والإجراءات المتعلقة باستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية | ك<br>٪ | ٨<br>١٥,٤ | ١٤<br>٢٦,٩ | ١٩<br>٣٦,٥ | ١١<br>٢١,٢ | ٢,٣٧ | .٩٩١ | ٨ |
| ١٧ | أساعد الطلاب في التدرب على تنفيذ الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني | ك<br>٪ | ١٠<br>١٩,٢ | ٧<br>١٣,٥ | ١٧<br>٣٢,٧ | ١٨<br>٣٤,٦ | ٢,١٧ | ١,١١٥ | ١٠ |
| ١٨ | أتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب عند الاستخدام | ك<br>٪ | ١١<br>٢١,٢ | ١٤<br>٢٦,٩ | ١١<br>٢١,٢ | ١٦<br>٣٠,٨ | ٢,٣٨ | ١,١٤٠ | ٧ |
| ١٩ | أراعي عناصر التشويق للطلاب عند ممارسة النشاط الإلكتروني التفاعلي | ك<br>٪ | ٢٠<br>٣٨,٥ | ١٦<br>٣٠,٨ | ٧<br>١٣,٥ | ٩<br>١٧,٣ | ٢,٩٠ | ١,١٠٧ | ١ |
| ٢٠ | أراعي استمتاع الطلاب بممارسة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية | ك<br>٪ | ١٦<br>٣٠,٨ | ١٩<br>٣٦,٥ | ٩<br>١٧,٣ | ٨<br>١٥,٤ | ٢,٨٣ | ١,٠٤٣ | ٣ |
| ٢١ | أساعد الطلاب في اكتشاف التغيرات التي تطرأ على الأشكال الهندسية عند استخدام تحويلات هندسية عليها بواسطة الأنشطة التفاعلية الإلكترونية | ك<br>٪ | ١٥<br>٢٨,٨ | ٢٢<br>٤٢,٣ | ٨<br>١٥,٤ | ٧<br>١٣,٥ | ٢,٨٧ | .٩٩١ | ٢ |
| ٢٢ | أعطي الطلاب الحرية الكاملة في التعامل مع الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وأوجههم في حال الاستفسار | ك<br>٪ | ٩<br>١٧,٣ | ١٢<br>٢٣,١ | ١٦<br>٣٠,٨ | ١٥<br>٢٨,٨ | ٢,٢٩ | ١,٠٧٣ | ٩ |
| ٢٣ | أساعد الطلاب في صياغة نتيجة التحويل الهندسي التي يتوصلون إليها من خلال الممارسة | ك<br>٪ | ١١<br>٢١,٢ | ٢٠<br>٣٨,٥ | ١٠<br>١٩,٢ | ١١<br>٢١,٢ | ٢,٦ | ١,٠٥٣ | ٥ |

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنفيذ الدرس تراوحت بين (٢,١٧-٢,٩٠).

كما يبين الجدول (٤) أن فقرة (١٩) وهي " أراعي عناصر التشويق للطلاب عند ممارسة النشاط الإلكتروني التفاعلي "جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٩٠) ، بينما جاءت فقرة (١٧) وهي "أساعد الطلاب في التدرب على تنفيذ الأنشطة المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,١٧) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمحور ٢,٥٦ أي أن مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنفيذ الدرس كان متوسطًا وفيما يلي عرض لفقرات المحور حسب استجابات العينة عليها:

- أراعي عناصر التشويق للطلاب عند ممارسة النشاط الإلكتروني التفاعلي.

- أساعد الطلاب في اكتشاف التغيرات التي تطرأ على الأشكال الهندسية عند استخدام تحويلات هندسية عليها بواسطة الأنشطة التفاعلية الإلكترونية.
- أراعي استمتاع الطلاب بممارسة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.
- أقدم للطلاب نبذة عن النشاط الإلكتروني وهدفه في الدرس.
- أساعد الطلاب في صياغة نتيجة التحويل الهندسي التي يتوصلون إليها من خلال الممارسة.
- أعطي الوقت الكافي للطلاب للتفاعل مع النشاط.
- أتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب عند الاستخدام.
- أوضح للطلاب الخطوات والإجراءات المتعلقة باستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.
- أعطي الطلاب الحرية الكاملة في التعامل مع الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وأوجههم في حال الاستفسار.
- أساعد الطلاب في التدرب على تنفيذ الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني.

ويعزو الباحثان اتفاق المعلمين على مراعاة عناصر التشويق عند ممارسة النشاط الإلكتروني التفاعلي إلى إيمانهم بأن التقنية وسيلة تشويق رئيسة لجذب انتباه الطلاب تجاه أي درس أو نشاط، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الرويس (٢٠١١) التي توصلت إلى أن استخدام معلمي الرياضيات للتقنية في تنفيذ الدرس كان متوسطًا، وتختلف نتيجة هذه مع دراسة الذبياني(١٤٢٩هـ) التي توصلت إلى أن درجة استخدام التقنيات المعاصرة في المدارس المتوسطة منخفضة جدًا. ويعزو الباحثان قصور المعلمين في مساعدة الطلاب في التدرب على تنفيذ الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وعدم إعطائهم الحرية الكاملة في التعامل مع الأنشطة وعدم التعرف على الصعوبات التي تواجههم إلى كثرة عدد الطلاب في الفصل وعدم وجود جهاز حاسب لكل طالب، وقد أشارت دراسة النذير (٢٠١٤) ودراسة خليل (٢٠١٦) أن كثرة عدد الطلاب في الفصل وعدم وجود جهاز حاسب لكل طالب من المعوقات المادية لاستخدام البرمجيات التفاعلية في تدريس الرياضيات.

**ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

**للإجابة عن السؤال الرابع: ما مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في التقويم؟**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة والموضحة في الجدول التالي:

**جدول٥ استجابات أفراد العينة للمحور الرابع**

| م | العبارة | | دائمًا | أحيانًا | نادرًا | أبدًا | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | أكلف الطلاب بواجبات منزلية يستخدم من خلالها الأنشطة الإلكترونية التفاعلية | ك<br>٪ | ٥<br>٩,٦ | ١٠<br>١٩,٢ | ١٣<br>٢٥ | ٢٤<br>٤٦,٢ | ١,٩٢ | ١,٠٢٦ | ٥ |
| ٢٥ | أصمم تدريبات خاصة بالأنشطة الإلكترونية التفاعلية لإجراء التحويلات الهندسية عليها لتقويم الطالب داخل الصف | ك<br>٪ | ٣<br>٥,٨ | ١٦<br>٣٠,٨ | ١٥<br>٢٨,٨ | ١٨<br>٣٤,٦ | ٢,٠٨ | .٩٤٧ | ٣ |
| ٢٦ | أراعي الفروق الفردية في التكليفات المنزلية | ك<br>٪ | ١٣<br>٢٥ | ١٠<br>١٩,٢ | ٨<br>١٥,٤ | ٢١<br>٤٠,٤ | ٢,٢٩ | ١,٢٤٢ | ١ |
| ٢٧ | أوزع درجات التقويم على خطوات استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية | ك<br>٪ | ٦<br>١١,٥ | ٩<br>١٧,٣ | ١٣<br>٢٥ | ٢٤<br>٤٦,٢ | ١,٩٤ | ١,٠٥٦ | ٤ |
| ٢٨ | أستخدم أدوات تقويم تناسب طبيعية الأنشطة الإلكترونية التفاعلية مثل بطاقة الملاحظة | ك<br>٪ | ٧<br>١٣,٥ | ١٦<br>٣٠,٨ | ٨<br>١٥,٤ | ٢١<br>٤٠,٤ | ٢,١٧ | ١,١١٥ | ٢ |

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في التقويم تراوحت بين (١,٩٢ - ٢,٢٩).

كما يبين الجدول (٥) أن فقرة (٢٦) وهي " أراعي الفروق الفردية في التكليفات المنزلية "جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٢٩) ، بينما جاءت فقرة (٢٤) وهي " أكلف الطلاب بواجبات منزلية يستخدم من خلالها الأنشطة الإلكترونية التفاعلية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط (١,٩٢) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمحور ٢,٠٨ أي أن مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في التقويم كان متدنيًا ، وفيما يلي عرض لفقرات المحور حسب استجابات العينة عليها :

- أراعي الفروق الفردية في التكليفات المنزلية.
- أستخدم أدوات تقويم تناسب طبيعية الأنشطة الإلكترونية التفاعلية مثل بطاقة الملاحظة.

- أصمم تدريبات خاصة بالأنشطة الإلكترونية التفاعلية لإجراء التحويلات الهندسية عليها لتقويم الطالب داخل الصف.
- أوزع درجات التقويم على خطوات استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.
- أكلف الطلاب بواجبات منزلية يستخدم من خلالها الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.

ويعزو الباحثان تدني استخدام المعلمين للأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تقويم الدرس إلى عدم حصول طلابهم على التدريب الكافي لاستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية أثناء تنفيذ الدرس بسبب المعوقات التي ذكرت في المحورين السابقين.

**تفسير النتائج:**

من النتائج السابقة نجد أن استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية جاء بمتوسط عام (٢,٣١) وهذا يعني أن مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية جاء بشكل متدنٍ، وهذا يؤكد أن استخدام البرامج التفاعلية في فصول الرياضيات دون المأمول وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة الذبياني(١٤٢٩هـ) ودراسة الزهراني(١٤٣٠هـ).

وقد بينت هذه الدراسة استشعار المعلمين لأهمية استخدام الأنشطة التفاعلية الإلكترونية والبرامج التفاعلية عمومًا، إلا أن سبب ضعف استخدامها داخل فصول الرياضيات يفسر على أنه قد يكون ناتجًا عن مجموعة من المعوقات، والتي أشارت لها العديد من الدراسات: منها دراسة النذير(٢٠١٤) ودراسة خليل(٢٠١٦). ومن هذه المعوقات: قلة التدريب، وضعف التأهيل، وزيادة عدد الطلاب في الفصل، وعدم توفر جهاز لكل طالب، وعدم كفاية زمن الحصة الدراسية المخصص لمادة الرياضيات.

**خلاصة النتائج:**

١- توصلت الدراسة إلى تدني مستوى استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

٢- توصلت الدراسة إلى أن مستوى الخلفية المعرفية حول الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية كان متوسطًا.

٣- توصلت الدراسة إلى معرفة عدد من الممارسات التي كانت نسبة اتفاق المعلمين على استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية فيها بمتوسط لايقل عن ٢,٥ وهي كالتالي:

- مراعاة عناصر التشويق للطلاب عند ممارسة النشاط الإلكتروني التفاعلي.
- مساعدة الطلاب في اكتشاف التغيرات التي تطرأ على الأشكال الهندسية عند استخدام تحويلات هندسية عليها بواسطة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.
- مراعاة استمتاع الطلاب بممارسة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.
- تقديم نبذة عن النشاط الإلكتروني التفاعلي وهدفه في الدرس.
- تضمين الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في خطة الدرس.
- مساعدة الطلاب في صياغة النتيجة التحويل الهندسي التي يتوصلون إليها من خلال ممارسة النشاط الإلكتروني التفاعلي.

٤- من خلال استجابات عينة الدراسة لوحظ أن هناك إهمالاً كبيراً لاستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية المساهمة في تنمية التصور البصري المكاني في عملية تقويم الطلاب سواء من خلال التكليفات المنزلية أو التدريبات داخل الصف الدراسي وكذلك عدم إعطاء الطلاب الحرية الكاملة لممارسة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية أو تدريبهم عليها ولوحظ اكتفاء المعلمين بعرض الأنشطة الإلكترونية التفاعلية على الطلاب والقيام بتحويلات هندسية عليها لمشاهدتها فقط دون إشراكهم في القيام بهذه التحويلات بأنفسهم.

**التوصيات:**

١- تصميم أنشطة إلكترونية تفاعلية من قبل مختصين في وزارة التعليم وتقديمها كمصادر مساعدة لدروس التحويلات الهندسية.

٢- نشر ثقافة استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية من قبل المعلمين وأهميتها في تنمية التصور البصري المكاني من خلال استيعاب الطلاب للتحويلات الهندسية التي تجرى على الأشكال الهندسية.

٣- تضمين برامج إعداد المعلمين التدريب على بناء وإنتاج الأنشطة الإلكترونيّة التفاعليّة.

٤- تقديم دورات تدريبية للمعلمين تختص بالتعريف ببرامج تصميم الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وكيفية التعامل معها وكيفية تصميم أنشطة إلكترونية تفاعلية من خلالها.

٥- توفير جهاز حاسب آلي لكل طالب يتمكن من خلاله من ممارسة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية واستنتاج مايطرأ من تغيير على الأشكال الهندسية.

**المقترحات:**

١- إجراء دراسة لتحديد المعوقات التي تواجه تطبيق التصور البصري المكاني في مراحل التعليم المختلفة.

٢- إجراء دراسة حول فاعلية الأنشطة الإلكترونيّة التفاعليّة في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات واختزال القلق.

٣- إجراء دراسة أثر برنامج تدريسي للطلاب المعلمين على توظيف مهارات التصور البصري المكاني في مواقف تعليم الرياضيات في المراحل المختلفة في تحسين اتجاهاتهم نحو مهنة تعليم الرياضيات.

٤- إجراء دراسة لتصميم برنامج تدريبي مقترح يعمل على تنمية أداء معلمي الرياضيات على تصميم الأنشطة الإلكترونيّة التفاعليّة، وتعرف أثره في تنمية التصوّر البصري المكاني لدى طلابهم.

**كلمة شكر:**

تم انجاز هذا البحث بدعم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية.

**المراجع العربية**

أبو مصطفى، سهيلة سليمان. (٢٠١٠). **العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، مروان أحمد. (٢٠١٠). **التخيل العقلي وعلاقته بالإدراك المكاني دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية الهندسة الميكانيكية بجامعة دمشق.** مجلة جامعة دمشق، العدد الرابع، ص ص ٥٥٩-٦٢٤.

باصالح، خالد سلمان عبود. (٢٠٠٣). **أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات على تنمية القدرة المكانية لدى طلبة كلية التربية – جامعة حضرموت.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية. جامعة صنعاء.

بدوي، رمضان مسعد. (٢٠٠٨). **تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية.** ط١، عمان: دار الفكر.

الحجايا، نايل محمد. (٢٠١٠). **واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعلم الإلكتروني بعنوان: "دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة" الذي نظمه مركز زين للتعلم الإلكتروني في جامعة البحرين في الفترة ٦-٨ إبريل ٢٠١٠.**

خليل، إبراهيم بن الحسين؛ آل مسعد، أحمد بن زيد. (٢٠١٦). **المعيقات التي تواجه معلمي ومعلمات الرياضيات عند استخدام برمجية Sketchpad التفاعلية عند تدريس مواضيع الهندسة المضمنة في مقررات المرحلة المتوسطة.** المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٥)، ع (٥)، آيار، ص ص ٨٣-٩٧.

الذبياني، عابد بن عبد الله. (١٤٢٩هـ). **واقع التقنيات المعاصرة في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الراشد، سعد بن عبد الله. (١٤٢٨هـ). **الاتصال التفاعلي والآني في بيئة التعلم عن بعد. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتربية الإعلامية**، الرياض، ١٤٢٨هـ.

الرويس، عبد العزيز بن محمد. (٢٠١١). **واقع استخدام التقنية في تعليم الرياضيات من وجهة نظر معلميها للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.** مجلة رسالة الخليج العربي ، ع ١٢١ ، ص ص ١٥-٥٦ .

زهران، هناء أحمد؛ أحمد، محمد جابر (٢٠١٠). **فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارات التصور المكاني للخرائط والاتجاه لدى طلاب المرحلة الاعدادية.** مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٥٨، الجزء الأول.

الزهراني، صابر بن جمعان. (١٤٣٠ه). **درجة توافر كفايات استخدام الحاسوب لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة الكرمة.

الزهراني، عبد العزيز بن عثمان. (٢٠٠٥). **واقع استخدام الحاسب الآلي والانترنت في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة الكرمة.

المالكي، عوض بن صالح. (٢٠٠٦). **أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الهندسة المستوية على التفكير الرياضي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالطائف.** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المالكي، عوض بن صالح. (٢٠٠٩). **العلاقة بين التصوّر البصري المكاني في الرياضيات والمهارة الفنية لدى طلاب وطالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة.** مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الثاني عشر، مارس، ص ص ١٦٧-٢٠٢.

المالكي، مفرح بن مسعود. (٢٠١٤). **واقع تدريس الرياضيات في ضوء مطالب التقنية لمقررات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة

الملك سعود، الرياض.

العمري، أكرم محمود. (١٩٩٩). **أثر استخدام الحاسوب المبرمج بلغة لوغو في تعليم المفهوم الهندسي في مجال القدرة المكانية.** مجلة دراسات مستقبلية، مركز دارسات المستقبل. جامعة أسيوط، ع (٤)، يناير، ص ص ١٢٥-١٥٠.

عطيف، أحمد ظافر (٢٠١٢). **أثر تدريس الرياضيات باستخدام أنشطة إلكترونية تفاعلية في تنمية التصور البصري المكاني لدى طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غندورة، عباس حسن. (٢٠١١). **التعليم الإلكتروني لتطوير تدريس الرياضيات. موقع ويب،** http://aghandoura.com/index.htm (١٦/ ٤/ ٢٠١٧).

موكلي، فهد بن إبراهيم (٢٠١٣). **مستوى التصور البصري المكاني لدى طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

النذير، محمد بن عبد الله (٢٠١٤). **معيقات استعمال برمجية الجيوجبرا (GeoGebra) في تدريس طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وفقًا لآراء المعلمين.** مجلة تربويات الرياضيات، مصر، مج١٧، ع٣، ص ص ٦-٣٨.

النذير، محمد بن عبد الله (٢٠١٥). **درجة الذكاء المكاني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى عينة من الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود.** مجلة كلية التربية ببنها، مصر ،٢٦ (١٠١)، ص ص ٢٣١-٢٥٨.

## المراجع الاجنبية

Boakes. Norma J. (2006). The Effects of Origami Lessons on Students' Spatial Visualization Skills and Achievement Levels in a Seventh-Grade Mathematics Classroom. Doctor thesis (Unpublished). Temple University.

Boakes. Norma J. (2009). Origami Instruction in the Middle School Mathematics Classroom: Its Impact on Spatial Visualization and Geometry Knowledge of Students. RMLE Online—Volume 32. No. 7(2009). pp 112-.

Eraso. Mario. (2007). Connecting Visual and Analytic Reasoning To Improve Students' Spatial Visualization Abilities: a Constructive Approach. Doctor thesis (Unpublished). Florida International University. Miami. Florida

Guven. B.; Kosa. T. (2007). The Effect of Dynamic Geometry Software on Student Mathematics Teachers' Spatial Visualization Skills. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2008 .7(4). pp100- 107.

Halpem. D.; Benbow. C.; Geary. D.; Gur. R.; Hyde. J.; Gernsbacher. M. (2007). The Science of Sex Differences in Science and Mathematics. Association for Psychological Science. 8(1). pp 151-.

Hanlon. Adele Elizebeth. (2010). Investigating The Influence of Quick on Pre-Service Elementary Teachers Beliefs. in Concordance with Spatial and Geometric Thinking: a Mixed Methods study. the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Oklahoma State University.

Hauptman. Hanoch. (2010). Enhancement of spatial thinking with Virtual Spaces 1.0. Computers & Education 54 (2010). pp 123–135.

Kang. Helen W. (2010). The Effectiveness of Spatial Visualization Training for children with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Purdue University West Lafayette. Indiana.

Kosaa. Temel; Karaku. Fatih. (2010). Using dynamic geometry software

Cabri 3D for teaching analytic geometry. Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010). pp 1385–1389.

Kurtulu. Aytaç; Uygana. Candas. (2010). The effects of Google Sketchup based geometry activities and projects on spatial visualization ability of student mathematics teachers. Procedia Social and Behavioral Sciences 9 (2010). pp 384–389.

Olkun. S. (2003). Comparing computer versus concrete mainpulatives in learning 2d geometry... Journal of computers in Mathematics and Science Teaching. 22(1). pp 43- 56.

Olkun. Sinan; Smith. Glenn G.; Gerretson. Helen; Yuan. Yuan; Joutsenlahti. Jorma. (2009). Comparing and Enhancing Spatial Skills of Pre-service Elementary School Teachers in Finland. Taiwan. USA. and Turkey. Procedia Social and Behavioral Sciences 1 (2009). pp 1545–1548.

Onderm. Fatih; Celik. Pinar; Silay. Ilhan. (2011). Attitude of Teacher Candidates toward Making Computer Supported Education. Procedia Computer Science 3 (2011). pp 967–971.

Smith. G.; Gerretson. H.; Olkun. S.; Yuan. Y.; Dogbey. J.; Erdem. A. (2009). Stills. not full motion. for interactive spatial training: American. Turkish and Taiwanese female pre-service teachers learn spatial visualization. Computers & Education 52 (2009). pp 201–209.

Sorby. Sherly. (2003). Introduction to 3D Spatial Visualization: an Active Approach. Delmar. Cengage Learning. USA.

Unal. Hasan; Jakubowski. Elizabeth; Corey. Darryl. (2009). Differences in learning geometry among high and low spatial ability pre-service mathematics teachers. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. Vol. 40. No. 8. 15 December 2009. pp 997–1012.

# المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية والمشخصين باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد

**موضي بنت نفال الحارثي**

**معلمة في معهد التربية الفكرية شرق الرياض**

**المستلخص**

هدفت الدراسة للتعرف على أنماط السلوك التكيفي بين الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية وأقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة بـ (اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد)، و تكونت العينة من (٤) تلاميذ أعمارهم تتراوح ما بين (٥-٧) سنوات ودرجة ذكائهم بين ( ٥٤-٦٧) وقد طبقت الباحثة مقياس فاينلاند لمعرفة أي من المجموعتين أفضل في مهارات السلوك التكيفي ، ومن ثم مقياس الدليل التشخيصي (اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد)، لمعرفة الأطفال الذين يعانون من الاضطراب وما مدى تأثيره في اكتساب مهارات السلوك التكيفي ، واستخدمت المنهج الوصفي النوعي الكيفي ، وقد أسفرت النتائج على أن هناك اختلافاً بين اداء المجموعتين في مهارات السلوك التكيفي ، وأوصت بفحص الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية للتأكد فيما إذا كان لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد أم لا ، و إعداد وبناء البرامج والخطط التعليمية والتدريبية التي تراعي ازدواجية الإعاقة والتي تكفل لهم العيش باستقلالية في البيئة الأقل تقييداً وذلك من خلال إشراكهم في الأنشطة الاجتماعية وتشجيعهم على أداء أعمالهم الحياتية اليومية بأنفسهم .

**مقدمة**

الإعاقة الفكرية إعاقة نمائية عامة، وما يعنيه ذلك هو أنّ هذه الإعاقة لا تؤثر في القدرة العقلية فقط، ولكنها تطال بتأثيراتها السلبية النمو اللغوي، والاجتماعي، والانفعالي، والسلوكي، والحركي.

والإعاقة الفكرية لها مستويات مختلفة؛ فمنها البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، والشديدة جداً.

ويقاس النمو الذهني للفرد دائما بالرجوع إلى عمره الزمني، فكلما تأخر العمر الذهني عن العمر الزمني زادت حدة مستوى الاعاقه العقليه.

(mentaldisabilities، ٢٠١٠، بحث الإعاقة الفكرية، موقع موسوعة الإعاقة الفكرية، ص١)

ومن أبرز التحديات التي تواجه المعلمين من قبل الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية داخل غرفة الصف هي مشكلة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؛ وهو ما يجعل القدرة على ضبط سلوكياتهم مهمة صعبة على المعلم الذي عليه ضبط المثيرات داخل غرفة الصف والقدرة على استثارة تلك الفئة من الأطفال لمنع استمرارية السلوك وضبط انتباههم، مما قد ينزعج له ولي الأمر حينما يعلم أنّ طفله يثير المشكلات وأن أقرانه ينفرون منه ويرفضون اللعب معه.

(شريت وصديق، ٢٠٠٨، ص٣)

**مشكلة الدراسة :**

ومن المعروف أن هناك أوجهًا من القصور في الخصائص الاجتماعية والسلوكية لدى المعوّقين فكرياً، فهم يتسمون بسوء التوافق الاجتماعي، وعلاقتهم بالأصدقاء وقتية، ولا يحترمون العادات والتقاليد، فقدرتهم التكيفية تتأثر بالتعلم والتدريب؛ فكلما تقدّم المعوّق فكرياً في التعلم والتدريب كان مؤهلاً للتكيف الاجتماعي.

(مصطفى والريدى، ٢٠١١، ص٢٠٨)

وأيضاً هم لا يستطيعون ضبط دوافعهم إلا ببطء شديد، ولديهم نوع من العدوان والنزوع إلى العزلة والانسحاب والعنف، وهم متقلبو المزاج ولديهم شعورٌ بالدونية والإحباط، وضعف الثقة بالنفس، والقلق، واللامبالاة، وانخفاض تقدير الذات، وعدم الرتابة، وسهولة الانقياد وسرعة الاستهواء.

(مصطفى والريدى ،٢٠١١، ص ٢٠٩)

فالطفل ذو الإعاقة الفكرية الذي يعاني اضطرابَ قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد

لا يستطيع الانتباه إلا لشيء واحد ومدة زمنية قصيرة، إذ يتشتت انتباهه بسرعة، ممايشكّل الصف المدرسي بما يتطلبه من انضباط ونظام وواجبات مهما كانت بسيطة عبئاً عليهم، لأنهم لا يستطيعون الثبات في مكان واحد، وتركيز الانتباه لفترة مناسبة، وبذلك يواجه أهالي هؤلاء الأطفال صعوبات كبيرة في المجهود الذي يبذلونه في التعامل معهم.

وتقدر نسبة المصابين بهذا الاضطراب في المملكة (١٢-١٦٪) وهي نسبة عالية مقارنة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى.

(سلطان العثمان ،٢٠١٢، المصابون بفرط الحركة وتشتت الانتباه «الحلول لا تنفذ»، موقع جريدة الرياض، ص١)

فمن ذلك يتبيّن لنا مدى أهمية الانتباه في جميع جوانب الحياة، ومن بينها الاتصال بالبيئة المحيطة والاندماج فيها.

ومن خلال ذلك أرادت الباحثة إجراء البحث الحالي بصفته دراسةً مقارنةً نوعيةً لمعرفة الخصائص الاجتماعية والسلوكية بين الأطفال المعوّقين فكرياً والمشخصين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، ولإضافة دراسة علمية جديدة في هذا المجال لم تبحث من قبل.

**سؤال الدراسة :**

هل يختلف أداء الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية عن أداء أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مهارات السلوك التكيفي؟

**هدف الدراسة :**

التعرف على أنماط السلوك التكيفي بين الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية وأقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.

**أهمية الدراسة :**

١. تعد الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثة – من الدراسات النادرة التي اهتمت بدراسة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المصحوبة بقصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد.
٢. توجه الدراسة الحالية الانتباه إلى اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد مما يمكن معه القيام بدراسات للتعرف على أثر علاج ذلك الاضطراب في تحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٣. توجه الدراسة الحالية الانتباه إلي الفروق والاحتلافات في السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين فكرياً والأطفال المعاقين فكرياً المصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، الأمر الذي يسهم في تحديد واستخدم الإستراتيجيات والتدخلات العلاجية لتحسين السلوك التكيفي المناسب لكل منهما.

**مصطلحات الدراسة :**

**أولاً : تعريفات الإعاقة الفكرية** Intellectual Disability

**الإعاقة الفكرية :**

تعرَّف على أنها حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، وتتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط بشكل واضح يكون ملازماً لجوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة.

(القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة، ١٤٢٢،٧)

ويعدّ الطفل ممن لديه إعاقة فكرية في القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها حسب الشروط الآتية:

أ. ألاّ تزيد درجة الذكاء لدى الطفل القابل للتعلم على ٧٥ درجة، وألا تقل عن ٥٥ درجة، حسب اختبار وكسلر، أو ٧٣-٥٢ درجة على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أيًّا منهما من اختبارات ذكاء مقننة أخرى.

ب. ألاّ تزيد درجة الذكاء لدى الطفل القابل للتدريب على ٥٤ درجة، وألا تقل عن ٤٠ درجة على اختبار وكسلر، أو ٥١-٣٦ درجة على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أياً منهما من اختبارات الذكاء الفردية المقننة الأخرى.

ج. أن يصاحب تدني القدرة العقلية في الفقرتين السابقتين (أ، ب) قصور في مجالين على الأقل من مجالات المهارات التكيفية حسب اختبارات السلوك التكيفي الرسمية أو غير الرسمية، بموجب تقرير من لجنة مختصة معتمدة.

د. ألا يقل العمر الزمني للأطفال المعوقين فكرياً عن ٦ سنوات، وألا يزيد على ١٥ سنة عند القبول في البرنامج.

هـ. أن يشخص الطفل من قبل فريق متخصِّص حسبما ورد في باب القياس والتشخيص.

و. ألا يوجد لدى الطفل إعاقة رئيسة أخرى تحول دون استفادته من البرنامج التعليمي.

ز. يقبل التلميذ المحول من التعليم العام إلى التربية الخاصة إذا انطبقت عليه شروط القبول، ويسجل في الصف الذي كان يدرس فيه أو الصف الملائم لقدراته، وتصمم له خطة تربوية فردية تلبي حاجاته التربوية الخاصة.

ح. موافقة اللجنة الخاصة بالقبول والتصنيف للأطفال المعوقين فكرياً، التي يرأسها مدير المدرسة أو من ينوب عنه، ويشترك فيها كل من:

١- معلم التربية الخاصة (مسار إعاقة فكرية).

٢- المشرف على برنامج التربية الخاصة.

٣- معلم تدريبات سلوكية (مختص نفسي).

٤- مرشد طلابي أو المختص الاجتماعي.

٥- معلم تدريبات النطق والكلام (مختص اضطرابات التواصل).

٦- ولي أمر الطفل إن أمكن.

٧- الطفل ما أمكن.

(القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة، ١٤٢٢، ص٢٥-٢٦)

**ثانياً: تعريف اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد:**

لقد عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة المعدلة "اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد":

هو اضطراب يظهر في صورة قصور الانتباه، و/ أو النشاط الزائد – الاندفاعية قبل عمر سبع سنوات ; ويجب أن يظهر في موقفين مختلفين على الأقل ( على سبيل المثال في المنزل ، المدرسة ، أو العمل ); وأن يستمر لمدة ستة أشهر على الأقل ; وأن يؤثر بشكل واضح في النواحي الاجتماعية، والأكاديمية ، والمهنية ; وألا يكون راجعاً إلى أية اضطرابات نفسية أو عقلية (اضطرابات النمو الشامل ، الفصام ، اضطرابات القلق ، أو اضطرابات الشخصية ).

**ثالثاً: تعريف السلوك التكيفي**

تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية للسلوك التكيفي:

هو عبارة عن مدى قدرة الفرد على التفاعل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية والاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه بنجاح، مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، وخاصة متطلبات تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية باستقلالية.

(أبو ناصر، ٢٠٠٤، تعريفات السلوك التكيفي، منتديات التربية والتعليم، ص١)

**التعريف الإجرائي للسلوك التكيفي:**

تعرف الباحثة السلوك التكيفي إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الأطفال على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي المستخدم في الدراسة الحالية.

**الإطار النظري**

**أولاً / الإعاقة الفكرية**

**الإعاقة الفكرية:**

تعرَّف على أنها حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، وتتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط بشكل واضح يكون ملازماً لجوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة. (القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة، ١٤٢٢، ص٧)

**تصنيفات الإعاقة الفكرية:**

توجد العديد من التصنيفات للإعاقة الفكرية، وفيما يلي عرض لتصنيف الإعاقة الفكرية طبقاً لدرجات الذكاء:

**(أ) الإعاقة الفكرية البسيطة:**

ويتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة بين ٦٩- ٥٠.

**(ب) الإعاقة الفكرية المتوسطة:**

ويتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة بين ٤٩- ٣٥.

**(ج) الإعاقة الفكرية الشديدة:**

ويتراوح معامل الذكاء لهذه الفئة بين ٣٤- ٢٠.

**(د) الإعاقة الفكرية الشديدة جداً:**

ويمتاز المعوّقون عقلياً هنا بمعاملات ذكاء أدنى من ٢٠ في اختبار الذكاء.

(محمود اسماعيل، ٢٠١٢، أنواع الإعاقات في مجال التربية الخاصة، أكاديمية علم النفس، ص١)

الأسباب المؤدية إلى الإعاقة الفكرية:

**أولاً: العوامل المسببة للإعاقة الفكرية في مرحلة ما قبل الولادة:**

وهي التي تحدث في أثناء مدة الحمل، أي منذ لحظة الإخصاب حتى قبيل مرحلة الولادة، وتنقسم إلى مجموعتين هما:

**أ / العوامل الجينية**

١) الوراثة: كل خلية في جسم الإنسان هي بمنزلة أرشيف يحفظ الصفات الخاصة والمتوارثة من الآباء والأجداد، هذه الصفات تحملها أجسام صغيرة تسمى الجينات، وهذه الجينات موجودة على أجسام تسمى الكروموسومات، وكل خلية تحتوي على ٤٦ كروموسوم يرث الإنسان نصف هذه الكرموسومات من الأم والنصف الآخر من الأب.

فالطفل يرث الإعاقة الفكرية من والديه وأجداده إما بطريقة مباشرة من الجينات التي تحملها كروموسومات الخلية التناسلية وإما بطريقة غير مباشرة؛ فتحمل الجينات عيوباً تكوينية أو اضطرابات أو خللاً يترتب عليه تلف في أنسجة المخ.

ويمكن تقسيم الاضطرابات الجينية كما يأتي:

الاضطرابات الجينية السائدة: الاضطرابات المورثة، كسمة سائدة يكفي وجود جين مرضي سائد لدى أحد الوالدين – ولا يشترط وجوده عند كليهما – لظهور الأعراض المرضية لدى المولود.

الاضطرابات الجينية المتنحية: لكي تظهر الأعراض على المولود في الاضطرابات المورثة بصفتها "سمة متنحية" يجب أن يكون الجين المرضي موجوداً لدى كلا الوالدين (أن يكونا ناقلين للمرض).

الاضطرابات الجينية المرتبطة بالكروموسوم الجنسي: وفي هذه الحالات يكون الجين المرضي موجوداً على الكرموسوم الجنسي لدى الأم التي لا تعاني هي ذاتها مرضاً؛ لان لديها زوجاً من الكرموسومات الجنسية.

٢) الخلل في الكرموسومات: الكروموسومات هي مكونات الخلية، وهي صغيرة جداً يحمل كل منها مئات الجينات، ويمكن ملاحظتها خلال انقسام الخلية في الإنسان.

وفي بعض الأحيان يحدث خلل أو اضطرابات في انقسام الكرموسومات في أثناء نموها وانقسام البويضة الملقحة، مثل:

- انشطار أحد الكروموسومات بشكل غير طبيعي.
- زيادة عدد الكروموسومات (متلازمة داون – متلازمة كلاينفلتر).
- حدوث خطأ في التصاق كرموسوم بآخر.
- نقصان في عدد الكروموسومات (متلازمة تيرنر).

وهناك عوامل مختلفة قد تؤدي إلى شذوذ الكروموسومات، مثل: التعرض للإشعاعات الضارة، والإصابات الفيروسية الشديدة في أثناء الحمل، وتأثير العقاقير الطبية والمواد الكيماوية المختلفة.

ب / العوامل غير الجينية (الأسباب البيئية)، ومنها:الأشعة، والحصبة الألمانية ، والزهري الولادي، واختلاف العامل الرايزيسي ، وتعاطي العقاقير والأدوية في أثناء الحمل ، والإدمان على تناول الكحول، والأمراض المزمنة عند الأم، والولادة المبكرة بسبب ضغط الدم، والسكري، ومرض الكلى، وغير ذلك من الأمراض ، وسوء التغذية.

**ثانياً: العوامل المسببة للإعاقة الفكرية في مرحلة الولادة:**

وهي تلك الأسباب التي تحدث في أثناء الولادة، ومنها:نقص الأكسجين ، والالتهابات الفيروسية والميكروبية ،والصدمات الجسدية ، والولادة المبكرة والولادة المتعسرة .

**ثالثاً: العوامل المسببة للإعاقة الفكرية في مرحلة ما بعد الولادة:**

وهي الأسباب التي تحدث بعد عملية الولادة، وتعد هذه الأسباب مسؤولة عن معظم حالات الإعاقة الفكرية البسيطة، ومن أهمها: سوء التغذية، والأمراض والالتهابات (ومن تلك الأمراض: الحصبة والجدري، وحمى النكاف، والحمى الشوكية، والدرن، والسعال الديكي، وشلل الأطفال، والحوادث والصدمات، والعقاقير والأدوية.

(مصطفى، الريدى، ٢٠١١، ص ٤٤- ٦١)

**خصائص الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية:**

تختلف فئات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في خصائصهم، حيث لا نستطيع تعميمها على جميع الفئات. وفيما يأتي عرض لهذه السمات:

**أولاً: الخصائص الجسمية**

لا يختلف الطفل ذو الإعاقة الفكرية في أي هيئة جسدية عن أقرانه العاديين، ويكون وزن الطفل ذي الإعاقة الفكرية وحجمه أصغر من أوزان أقرانه العاديين وأحجامهم، وهؤلاء الأطفال يعانون تأخرًا في النمو الحركي، وخصوصاً المشي والحركة وبطء النمو الجسمي بشكل عام بالنسبة لتطور الأطفال العاديين، وكذلك عدم اكتمال نمو الأسنان والعضلات، وذلك نتيجة لإصابة المخ، إضافة إلى معاناتهم من صعوبات حركية كثيرة وقصور في الوظائف الحركية كالتوافق العضلي، العصبي، والتآزر البصري الحركي، والتحكم والتوجيه الحركي.

أما في النواحي الحسية فلديهم قصور في النواحي الآتية:

- الإبصار: فهم يعانون إصابات القرنية، وحالات قصر النظر وطوله، ومشكلة عمى الألوان.
- اللمس: يعانون أيضاً قصورًا في أداء وظائف اللمس والإحساس.
- الإحساس بالألم: فهم أيضاً أقل إحساساً بالألم من الأسوياء.
- أخيراً التذوق والشم: فهم يعانون قصورًا في حاستي الشم والذوق.

**ثانياً: الخصائص العقلية**

تعد السمات العقلية أهم ما يميز الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، إذ يعد التأخر في النمو العقلي وانخفاض مستوى ودرجة الذكاء، و من أهم السمات لديهم، تأخر النمو اللغوي والمعرفي، وتدني العمليات العقلية المعرفية.

وتتمثل الخصائص العقلية لديهم فيما يأتي: قدرة عقلية محدودة، وعجز عن التصنيف، ومشكلات الذاكرة، وصعوبة في الانتباه والإدراك والتفكير والتمييز والتخيل.

**ثالثاً: الخصائص التعليمية**

بسبب الضعف العام في القدرات الذهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية فإنهم لا يستطيعون التعلم بالدرجة نفسها التي يتعلم بها الأفراد المماثلين لهم في عمرهم الزمني ؛ فالطفل يدخل إلى المدرسة الابتدائية في سن السادسة وهو غير مستعد للبدء بالقراءة والكتابة أو الحساب، إذ يتوقف بدؤه في هذه العملية على عمره العقلي، ويتقدم في المدرسة بمعدل يناسب معدل نموه العقلي الذي يقل عن معدل النمو العقلي للطفل العادي، فإنه من غير المتوقع أن يستوعب الطفل ذو الإعاقة الفكرية المادة الدراسية التي تعطى طوال العام الدراسي في عام واحد كما يفعل الأطفال العاديون.

**رابعاً: الخصائص الاجتماعية**

يحقق الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية النجاح نسبياً في التوافق الاجتماعي بعد تدريبهم، ولكن لديهم بعض الخصائص من أبرزها: الميل إلى الانسحاب والعزلة، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، ويتسمون بسوء التوافق الاجتماعي، وعلاقتهم بالأصدقاء وقتية، ولا يحترمون العادات والتقاليد والقيم السائدة في الجماعة من حولهم.

**خامساً: الخصائص اللغوية**

تحتاج اللغة إلي قدرة ذهنية تمكِّن الفرد من فهم ما يسمع واختيار ما ينطق به من كلمات، وقد توصَّل كثير من الدراسات اللغوية إلى أنّ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من اضطرابات في النطق واللغة (وخاصة تأخر النمو اللغوي)، والصوت، والطلاقة، وهذه الاظطرابات تزداد بزيادة درجة الإعاقة الفكرية.

**سادساً: الخصائص الانفعالية**

ويتصف الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية بالتبعية وقلة الحيلة وتقدير منخفض للذات، ويصدر منهم سلوكات عدوانية، ويعانون تقلب المزاج، ولديهم الخوف من الآخرين، ومقاومتهم للإحباط ضعيفة، ولا يستطيعون تحمل القلق، ويغلب على سلوكياتهم اللامبالاة، والاندفاعية

وعدم التحكم في الانفعالات..

(مصطفى، الريدى، ٢٠١١، ص ١٩٩ – ٢١٠)

**ثانياً / اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد:**

لقد عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة المعدلة "اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد":

هو اضطراب يظهر في صورة قصور الانتباه، و/ أو النشاط الزائد – الاندفاعية قبل عمر سبع سنوات ; ويجب أن يظهر في موقفين مختلفين على الأقل (على سبيل المثال في المنزل، المدرسة ، أو العمل ); وأن يستمر لمدة ستة أشهر على الأقل ; وأن يؤثر بشكل واضح في النواحي الاجتماعية، والأكاديمية ، والمهنية ; وألا يكون راجعاً إلى أية اضطرابات نفسية أو عقلية (اضطرابات النمو الشامل ، الفصام ، اضطرابات القلق ، أو اضطرابات الشخصية ).

**أنماط اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد:**

أورد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضضطرابات النفسية ثلاثة أنماط لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد هي:

١) نمط النشاط الحركي الزائد – الاندفاعية: في هذه الحالة توجد أعراض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد بنسبة متفاوتة، ولكن يغلب عليها علامات وأعراض والنشاط الحركي الزائد – الاندفاعية.

٢) نمط قصور الانتباه: في هذه الحالة توجد أعراض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد بنسبة متفاوتة، ولكن يغلب عليها علامات وأعراض نقص الانتباه.

٣) نمط الأعراض المركبة (النمط المختلط): في هذه الحالة توجد أعراض اضطراب النشاط الحركي الزائد – الاندفاعية، مع وجود أعراض نقص الانتباه.

(جيهان رزق، ٢٠١٠، فرط النشاط وتشتت الانتباه، منتدى قدراتي أون لاين لتنمية مهارات التعلم، ص١)

**أسباب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد:**

يمكن تقسيم أسباب حدوث اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد الى فئتين رئيستين: بيولوجية وبيئية.

فوفقا للدكتور كيني هاندلمان طبيب نفسي للاطفال وأخصائي في علاج اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد أنه عندما يركز الأطفال المصابين بهذا الاضطراب بدقة في عمل شيء ما تصل موجاتهم الكهربائية الدماغية إلى أدنى مستوى لها. اما بالنسبة

للأطفال العاديين الذين لا يعانون من هذا الإضطراب يمكنهم في أثناء عملية مماثلة الوصول لموجات كهربائية دماغية "بيتا" والتي تعدُّ أعلى نمط من الموجات الدماغية. وهذا التردد يخلق الفروقات في السلوك والتركيز حيث إن الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب لا يمكنهم الوصول إلى مستوى موجات "بيتا"، ولكن نظرية أخرى تقول أن الدماغ يجد صعوبة في موازنة السيالات العصبية.

كما تظهر الدراسات أن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد مرض وراثي حيث تم الملاحظة من خلال عدة دراسات شملت توائم ارتفاع نسبة الإصابة بهذا الإضطراب في نفس الأسرة نتيجة لعوامل وراثية في الجينات.

أما بالنسبة للعوامل البيئية فيرى بعض الأخصائيين أنها تتسبب في قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد وتشمل هذه العوامل المواد الغذائية الحافظة والملونات، لذا قد يكون من العوامل المساعدة التي يمكن للوالدين تنفيذها للتخفيف من الحركة المفرطة لدى الأطفال إزالة مثل هذه الأطعمة من النظام.

(كريستين جونستن، ٢٠١٥، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، موقع وزارة الحرس الوطني، ص ١)

خصائص الأشخاص الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد:

تختلف خصائص اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال باختلاف المرحلة العمرية التي يمرون بها، وفيما يأتي سنشير إلى الأعراض في كل مرحلة عمرية:

١. مرحلة سن المهد: من الخصائص المميزة لديهم البكاء والصياح بصوت مرتفع، سرعة الاستثارة والغضب، الحركة المفرطة، اضطرابات النوم.
٢. مرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة): يبدي العديد من الأطفال في تلك المرحلة العديد من السلوكات منها العنف في التعامل مع الأشياء والآخرين، زيادة في اضطرابات النوم، سرعة التغيير المزاجي والغضب، تصلب الرأي وعدم الالتزام للأوامر، قصر مدة الانتباه، مشكلات في الكلام واللغة.
٣. مرحلة الطفولة المتأخرة (المدرسة الابتدائية): ويظهر الاضطراب لديهم في صورة مجموعة من الأعراض منها: قصر مدة الانتباه، ضعف القدرة على الإنصات، تأخر الاستجابة، النشاط الحركي الزائد، ضعف القدرة على التحدث.
٤. مرحلة المراهقة: تنخفض حدة النشاط الزائد بينما تبقى مشكلات الاندفاع وقصور الانتباه على درجتها من الحدة وتزداد حصيلته في هذه المرحلة من خبرات الإخفاق

والفشل المتمثلة في الفشل الدراسي والفشل في إقامة علاقات اجتماعية سوية مما يزيد من حدة السلوك المعادي والمضاد للجميع.

٥. مرحلة الرشد: ومن أهم الصفات التي يتصف بها مضطربي الانتباه في تلك المرحلة: السلوك العدواني، ضعف الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، تقلب الحالة المزاجية، مفهوم الذات منخفض ، نقص الدافع للإنجاز ، عدم الاهتمام بالعمل وكثرة الغياب والمشاحنات مع الزملاء .

(محمود سعدات، ٢٠١٦، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، موقع الألوكة، ص٤٨ – ٥١)

**ثالثاً / السلوك التكيفي**

إنّ تشخيص الإعاقة الفكرية في الوقت الراهن – لم يعد قاصرًا على نسبة الذكاء فقط، بل أصبح من الضروري أن نضع في الحسبان السلوك التكيفي للطفل، فمن خلال معرفة السلوك التكيفي للطفل يمكننا أن نحقق عدة أهداف، منها:

١. أن نحصل على تشخيص شامل ودقيق لحالة الطفل، خصوصاً في حالات الإعاقة العقلية.
٢. يساعدنا على تقديم الخطط التعليمية والتدريبية المناسبة التي يمكن من خلالها تنمية قدراته وإمكاناته لمساعدته على الاندماج مع الآخرين في المجتمع.
٣. تعرُّف مجالات القوة والضعف في السلوك لدى الطفل.
٤. مقارنة السلوك التكيفي للفرد تحت ظروف ومواقف مختلفة، كسلوكه في البيت، والمدرسة..

(محمد عودة، ٢٠٠٨، السلوك التكيفي وأهميته في تشخيص الإعاقة الفكرية، منتدى ستوب، ص١)

**أساليب قياسه:**

إنّ رعاية هذه الفئة لا تقف عند حد إلحاقهم بمركز أو مؤسسة تعليمية أو إيوائية فحسب، بل يجب أن تمتد إلى مساعدتهم على تحقيق الأداء التكيفي في المواقف الحياتية المختلفة، من خلال أدائهم الوظيفي المستقل الذي يعتمدون فيه على أنفسهم.

إذن عملية قياس السلوك التكيفي لا تقل أهمية – بأي حال من الأحوال – عن قياس الذكاء؛ لأنّ القصور في السلوك التكيفي يعدّ العلامة الرئيسة الثانية لتشخيص الإعاقة العقلية، فلا

يمكن تشخيص الطفل على أنه معوّق عقليا إذا حصل على معامل ذكاء أقل من المتوسط بمقدار انحرافين معياريين على أحد اختبارات الذكاء، وكانت سلوكاته في الأسرة ومع الجيران حسنة ومناسبة لجنسه وعمره، وموافقة لمعايير مجتمعه، وكان قادرًا على الاعتماد على نفسه وتحمل مسؤولياته بحسب ما هو متوقع منه، فعملية قياس السلوك التكيفي ترتكز على وظيفتين أساسيتين هما:

- الدرجة التي يمكن للأفراد أن يقوموا فيها بوظائفهم باستقلالية.
- الدرجة التي يفي بها هؤلاء الأفراد - بشكل مقبول - بالمطالب التي تفرضها عليهم البيئة، ودرجة القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم الاجتماعية، والالتزام بعادات وتقاليد مجتمعهم.

وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة لمقاييس تقدير السلوك التكيفي إلا أنها تبقى مقاييس تقدير السلوك التكيفي من الأهمية بمكان لأن تعطينا مؤشرًا لتشخيص الإعاقة العقلية وإمكانية استخدامها في كثير من الجوانب بشكل يجعلنا نهتم بها كثيرًا.

(محمد عودة، ٢٠١٠، مقياس السلوك التكيفي، موقع أطفال الخليج، ص١)

**الدراسات السابقة**

١) من بين الدراسات ما قام به المالكي (٢٠٠٨) إذ أعدّ دراسة اهتمت بمقارنة مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد التربية الفكرية وبرامجها؛ لتعرُّف الفروق بينهما في مدينة الرياض، ويبلغ عددهم (٦٠) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩ و١٢) سنة، ودرجة ذكائهم من (٥٠-٧٠).

وتبين من نتائج هذه الدراسة أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي، وفي الدرجة الكلية للأبعاد الرئيسة (بعد مهارات الحياة اليومية، بعد التنشئة الاجتماعية)، وفي أيضاً الأبعاد الفرعية (المهارات الذاتية، الأنشطة المنزلية، المهارات المجتمعية، العلاقات الشخصية المتبادلة، المسايرة)، وذلك لمصلحة تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

وقد ظهر من الدراسة نفسها عدم فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية لبُعد التواصل، وفي الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة،الكتابة، وقت

الراحة والترفيه).

وقد أوصى الباحث بعدة توصيات، من أهمها: زيادة الاعتماد على مقياس السلوك التكيفي في عمليات التشخيص والتقييم ووضع الخطط التربوية الفردية للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، والاعتماد على مستوى أداء التلاميذ لمهارات السلوك التكيفي عند إعداد الخطط وإعداد التلاميذ للدمج وتزويدهم بالمهارات الاجتماعية والتربوية بصفتها متطلبات سابقة للنجاح ببرامج الدمج، ولتجنيبهم الرفض الاجتماعي من أقرانهم العاديين.

٢) وهناك دراسة قامت بها الصاعدي (٢٠٠٨) عن اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المعوّقين عقليًا طبيعته وأساليب معالجته، وكانت تهدف إلى تعرُّف طبيعة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المعوّقين عقلياً، ومن ثم دراسته وتحليله من خلال توظيف برنامج تعديل السلوك، بحيث تتمكن معلمة التربية الخاصة من مواجهة تلك السلوكات، إضافة إلى برنامج علاجي تربوي للحالة التي كانت هي العينة، فقد اقتصرت الباحثة على حالة واحدة في الصف الثاني في معهد التربية الفكرية.

وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج، وهي معاناة الطالبة من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، إذ تقوم بهذا السلوك عند الإخفاق في قراءة حرف معيّن أو كتابته، أو الإخفاق في أداء مهمة معينة بعد عمل ملاحظات كثيرة.

٣) وأمّا الدراسة التي قام بها سمعان (٢٠١٠) وكان عنوانها "الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكرياً وعلاقته ببعض المتغيرات في مراكز رعاية وتأهيل المعاقين ذهنياً في دمشق"، وكان هدفها الكشف عن العلاقة بين الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المعوّقين فكرياً وعلاقته بالمتغيرات الآتية: أساليب معاملة الوالدين الخاطئة، ودرجة الإعاقة الفكرية للأطفال والجنس. وبلغت العينة (٣٠) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد تراوحت أعمارُهم بين (١٠-١٣) عاماً، وتم سحب العينة بطريقة عشوائية منتظمة، وبلغت عينة الآباء والأمهات (٦٠) أماً و(٦٠) أباً.

وتبيّن من نتائج هذه الدراسة وُجود علاقة ارتباطية سالبة بين بُعد المناخ الأسري بكل أبعاده والسلوك التكيفي (الانحرافات السلوكية) لدى الأطفال المعوّقين فكرياً القابلين للتعلم.

٤) وأما الدراسة التي قام بها سالم (٢٠٠٩) وكان عنوانها "المناخ الأسري وعلاقته بالسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية"، وكان هدفها معرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد المناخ الأسري، وتشمل (التماسك، حرية التعبير عن

المشاعر، صراع التفاعل الأسري، الاستقلال، التوجيه نحو التحصيل والإنجاز، التوجيه العقلي والثقافي والترويحي، التوجيه نحو القيم الدينية والخلقية، التنظيم، الضبط)، والسلوك التكيفي (الانحرافات السلوكية) لدى الأطفال المعوّقين عقليا القابلين للتعلم. إذ بلغت العينة (٧٩) طفلاً تتراوح مستويات ذكائهم بين ٥٠ و٧٠ درجة، منهم (٤٧) ذكور و(٣٢) إناث، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨ و١٤) سنة.

وتبين من نتائج هذه الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين بُعد المناخ الأسري بكل أبعاده، والسلوك التكيفي (الانحرافات السلوكية) لدى الأطفال المعوّقين فكرياً القابلين للتعلم.

٥) وأما الدراسة التي قامت بها الدكتورة صفيناز والتي كان عنوانها " فعالية الإرشاد الأسري في خفض اضطرابات قصور الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى الأطفال المعاقين فكرياً" (٢٠٠٣) والتي كان هدفها إعداد برنامج إرشادي أسري لخفض اضطراب قصور الانتباه والمصحوب بنشاط حركي زائد لدى عينة من الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم والتعرف على مدى استمرارية فعالية هذا البرنامج بعد توقفه في خفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى هؤلاء الأطفال ، وتكونت عينته من (١٠) أطفال معاقين فكرياً قابلين للتعلم في مدى عمري (٩-١٢) سنة بالإضافة لأسرهم وقسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة ؛ل مجموعة (٥) أطفال مع أسرهم ، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الأسري والذي أدى لانخفاض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى هؤلاء الأطفال.

## منهج وإجراءات الدراسة

### أولاً: منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي النوعي الكيفي، الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما هي في الواقع. وذلك من خلال إجراء موازنة بين الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية وأقرانهم الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية والمشخصين باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد لتعرُّف أنماط السلوك التكيفي بينهم.

### ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مركز العباقرة لعام ١٤٣٣هـ، والبالغ عددهم (٦٨).

**ثالثاً: عينة الدراسة:**

تكونت العينة في هذه الدراسة من أربعة تلاميذ: تلميذان من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتلميذان من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ولديهما اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وأعمارهم الزمنية بين (٥ و٧ ) سنوات، ودرجة ذكائهم ( من ٥٤ إلى ٦٧ )، واختيرت العينة بشكل قصدي من المختصة النفسية بالمركز التي وافقت على تطبيق الدراسة في المركز، وذلك من خلال اختيارها للعينة بترشيحهم من قبلها هي والمعلمات لأسباب إدارية.

**رابعاً: أداة الدراسة:**

١) مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي.هو صورة معدلة ومنقحة لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، تأليف: إدجار دول، نسخة المقابلة "الصورة المسحية" تعريب وتقنين العتيبي ٢٠٠٥، ويشتمل المقياس على ١١٧ فقرة مرتبة في شكل مقياس نقطي ومقياس عمري، ويحتوي على ثماني مجموعات من أنواع السلوك الاجتماعي، وتشمل:

- العناية بالذات.
- ارتداء الملابس.
- تناول الطعام.
- مهارات التواصل.
- التوجيه الذاتي.
- المهارات الحركية.
- التنشئة الاجتماعية.
- المهارات المهنية.

وتشتمل بنود المقياس على خمسة أبعاد رئيسة، تتضمن أحد عشر بعداً فرعياً مقسمة إلى ما يأتي:

أ. بُعد التواصل: ويضم بُعد اللغة الاستقبالية – اللغة التعبيرية – القراءة والكتابة.

ب. بعد مهارات الحياة اليومية: ويضم بعد المهارات الشخصية – المهارات المجتمعية – الأنشطة المنزلية.

ج. بُعد التنشئة الاجتماعية: ويضم العلاقات مع الآخرين – وقت الفراغ والترفيه – المحاكاة أو المسايرة.

د. بعد المهارات الحركية: ويضم العضلات الكبيرة – العضلات الدقيقة.

هـ. بعد السلوك غير التكيفي: ويقيس مظاهر السلوك غير المرغوب فيه، التي قد تتداخل هي

والأداء الوظيفي التكيفي للفرد.

٢) المعايير التشخيصية لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد طبقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة المعدلة.

المقياس من ترجمة العوفي لتعريف اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد واشتقاق المعايير منه، ويحتوي على اسم التلميذ – رقم التلميذ – العمر – تاريخ الإجراء التشخيصي، وثلاثة بنود هي: تشتت الانتباه - فرط الحركة – الاندفاعية، ويحتوي كل بند منها على عدة أعراض.

وقد أورد الدليل شروط يجب توافرها لتشخيص اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد وهي ظهور الأعراض قبل سن سبع أعوام – وظهورها مدة ستة أشهر متواصلة – وظهورها في المنزل والمدرسة أو العيادة.

٣) ملفات التلاميذ. (ملاحظة الأسماء ليست حقيقية وإنما أسماء مستعارة)

أ) سارة (أنثى - عمرها الزمني خمس سنوات وعشرة أشهر – تاريخ ميلادها ٢٠٠٤/٠٨/٢٨م – التاريخ التعليمي السابق للطالبة في مدارس الحجاز – عدد أفراد أسرتها ٤ أفراد، وترتيبها الأولى – المرحلة الدراسية لها في مجموعة براعم "بمنزلة تمهيدي متقدم" - ويعدّ دخل الأسرة جيدًا – اسم الاختبار المطبق عليها: بورتج الصورة الجانبية، وطبّق عليها بتاريخ ١٤٣٢/١٠/١٢هـ، ونتج عنه الحركة المفرطة للطالبة، وتشتت الانتباه، وعدم الاستجابة للتعليمات – نسبة ذكائها (-١) أي في الحدود الوظيفية الطبيعية).

وطبّقت الباحثة المعايير التشخيصية لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد طبقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة المعدلة، وكانت النتائج كالآتي:

أنّ الطالبة لديها اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؛ فقد ظهرت لها سبعة أعراض في البند الأول ( تشتت الانتباه ) مع أنّ البند الأول كان يتطلب ستة أعراض على الأقل من عشرة للحكم على الطالبة بأنّ لديها تشتت الانتباه، في حين ظهرت لديها أربعة أعراض في البند الثاني ( النشاط الحركي الزائد ) مع أنّ هذا البند كان يتطلب ثلاثة أعراض على الأقل من سبعة للحكم على الطالبة بأنّ لديها فرط حركة، وأخيراً ظهر لديها أربعة أعراض في البند الثالث ( الاندفاعية ) مع أنّ هذا البند كان يتطلب ظهور عرضين على الأقل من خمسة للحكم على الطالبة بأنّ لديها اندفاعية.

ب) أحمد ( ذكر – عمره الزمني سبع سنوات – تاريخ ميلاده ٢٠٠٣/٠٩/٢٤ م – عدد أفراد

أسرته ٩ أفراد، وترتيبه السابع بينهم – المرحلة الدراسية له في مجموعة الناشئين "بمنزلة سنة أولى" - ويعدّ دخل الأسرة جيد جداً – اسم الاختبار المطبق عليه هو ستنافورد بينيه الصورة الرابعة حيث بلغت نسبة ذكائه على الاختبار "٦٥" درجة، اختبار لوحة جودارد بلغت نسبة ذكائه عليها "٦٧" درجة، ونتج عن الاختبار أنّ لدى الطالب متلازمة داون وهو هادئ يستجيب للتعليمات ولا توجد لديه مشكلات سلوكية، وطبق الاختبار عليه بتاريخ ١٤٣١/١١/١٨هـ ).

وطبقت الباحثة مقياس الدليل التشخيصي لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وخرجت بالآتي:

أنّه ليس لدى الطالب اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؛ فقد ظهر له عرضان في البند الأول (تشتت الانتباه)، فقد كان البند الأول يتطلب ستة أعراض على الأقل من عشرة للحكم على الطالب بأنّ لديه تشتت الانتباه، في حين ظهر لديه عرض واحد فقط في البند الثاني (فرط الحركة) مع أنّ البند الثاني كان يتطلب ثلاثة أعراض على الأقل من سبعة للحكم على الطالب بأنّ لديه فرط حركة، وأخيراً ظهر لديه عرض واحد فقط في البند الثالث ( الاندفاعية ) مع أنّ البند كان يتطلب ظهور عرضين على الأقل من خمسة للحكم على الطالب بأنّ لديه اندفاعية.

ج) نورة (أنثى - عمرها الزمني خمس سنوات وخمسة أشهر - تاريخ ميلادها ١٤٢٧/٠٥/٣٠هـ – عدد أفراد أسرتها خمسة أفراد، وترتيبها الثالثة – المرحلة الدراسية لها في مجموعة براعم "بمنزلة تمهيدي متقدم" - ويعدّ دخل الأسرة متوسطاً – اسم الاختبار المطبق عليها: مقياس البورتج الصورة الجانبية لتطوير مهارات الطفل، إذ بلغت نسبة ذكائها عليه "-٨٥" قصور حادّ – طبّق بتاريخ ١٤٣٢/١٠/٠٨هـ - ونتج عنه: الطالبة هادئة ومتعاونة ).

وطبقت الباحثة مقياس الدليل التشخيصي لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وخرجت بالآتي:

أنّه ليس لدى الطالبة اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؛ فقد ظهر له عرضان في البند الأول (تشتت الانتباه)، إذ قد كان البند الأول يتطلب ستة أعراض على الأقل من عشرة للحكم على الطالبة بأنّ لديها تشتت الانتباه، في حين أنه ظهر لديها عرض واحد فقط في البند الثاني (فرط الحركة) مع أنّ البند الثاني كان يتطلب ثلاثة أعراض على الأقل من سبعة للحكم على الطالبة بأنّ لديها فرط حركة، وأخيراً ظهر لديها عرض واحد فقط في

البند الثالث ( الاندفاعية ) مع أنّ البند كان يتطلب ظهور عرضين على الأقل من خمسة للحكم على الطالبة بأنّ لديها اندفاعية.

د) محمد ( ذكر - عمره الزمني خمس سنوات وستة أشهر – تاريخ ميلاده ١٤٢٨/٠٩/٩هـ – التاريخ التعليمي السابق للطالب في مدارس تحفيظ القرآن – عدد أفراد أسرته أربعة أفراد وترتيبه الأول – المرحلة الدراسية له في مجموعة براعم "بمنزلة تمهيدي متقدم" -ويعدّ دخل الأسرة جيداً – اسم الاختبار المطبق عليه: بورتج الصورة الجانبية، ومقياس ستنافورد بينيه الذي بلغت نسبة ذكائه عليه "٥٤" درجة، وطبّق عليه بتاريخ ١٥/١١/ ٢٠١١ م في مركز التشخيص المبكر، ونتج عنه أنّ لدى الطالب قصوراً في الانتباه ونشاطاًحركياً زائداً وعدم الاستجابة للتعليمات ).

وطبّقت الباحثة مقياس الدليل التشخيصي لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وخرجت بالآتي:

أنّ الطالب يعاني اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد؛ فقد ظهر له ستة أعراض في البند الأول (تشتت الانتباه)، فقد كان البند الأول يتطلب ستة أعراض على الأقل من عشرة للحكم على الطالب بأنّ لديه تشتت الانتباه، في حين أنه ظهرت لديه أربعة أعراض في البند الثاني (فرط الحركة) على الرغم من أنّ البند الثاني كان يتطلب ثلاثة أعراض على الأقل من سبعة للحكم على الطالب بأنّ لديه فرط حركة، وأخيراً ظهر لديه ثلاثة أعراض في البند الثالث ( الاندفاعية ) على الرغم من أنّ البند كان يتطلب ظهور عرضين على الأقل من خمسة للحكم على الطالب بأنّ لديه اندفاعية.

**خامساً: حدود الدراسة:**

**الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٣هـ.

**الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في أحد مراكز التربية الخاصة بالرياض (مركز العباقرة).

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**النتائج**

للإجابة عن تساؤل الدراسة هل يختلف أداء الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية عن أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مهارات السلوك التكيفي؟ قامت الباحثة بتطبيق مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي لمقارنة أداء الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية عن أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب

قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مهارات السلوك التكيفي واستخلصت الباحثة النتائج من الدرجات الخام الكلية التي توصلت إليها من خلال تطبيق المقياس فنلاحظ كما هو موضح في الجدول والشكل رقم (١) أن الدرجة الكلية لمهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نوره على التوالي ٢٣٧ و ١٩١ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١٢٩ و ١٥١ درجة خام .

وللتعرف أكثر على حالة كل طفل ومستواه في كل بعد تم وضع ملخص لدرجات كل طفل على كل بعد ومقارنة أدائهم على كل الأبعاد الرئيسة ، ومن خلال الجدول والشكل رقم (٢) نلاحظ أن هناك اختلافاً بين أداء الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية عن أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصورالانتباه والنشاط الحركي الزائد في جميع أبعاد مهارات السلوك التكيفي ، حيث كانت الدرجة الكلية لبعد التواصل لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٤١ و ٦٣ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١٨ و ٢٨ درجة خام .

وأيضاً كانت الدرجة الكلية لبعد مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٦٨ و ٤٥ درجة خام، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ٢٧ و ٢٩ درجة خام.

ونلاحظ أيضاً أن الدرجة الكلية لبعد التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد ونورة على التوالي ٧٣ و٥٦ درجة خام، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ٣٤ و٣٧ درجة خام.

وكذلك نجد أن الدرجة الكلية لبعد المهارات الحركية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه

والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد ونورة على التوالي ٥١ و٢٢ درجة خام، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ٣٥ و٣٠ درجة خام.

وأخيراً نجد أن الدرجة الكلية لبعد السلوك غير التكيفي لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد ونورة على التوالي ٤ و٥ درجة خام، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١٥ و٢٧ درجة خام.

وقد اتضح لنا بشكل عام من خلال الجدول والرسم البياني رقم (٢) أن أكثر الأبعاد التي وجد بها اختلاف كبير بين أداء الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية وأقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد هما بعدا التنشئة الاجتماعية ومهارات الحياة اليومية.

**مناقشة النتائج:**

وللتعرف أكثر على حالة كل طفل ومستواه في كل بعد فرعي تم وضع ملخص لدرجات كل طفل على كل بعد ومقارنة أدائهم على كل الأبعاد الفرعية، ومن خلال الجداول والرسوم البيانية نلاحظ أن هناك اختلافاً بين أداء الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية عن أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد في الأبعاد الفرعية للأبعاد الخمسة الرئيسة فهي كالآتي:

أولاً :الأبعاد الفرعية لبعد التواصل فمن خلال الجدول والشكل رقم (٣) يتضح لنا أن بعد اللغة الاستقبالية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٢٢،١٨ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١٤،١٣ درجة خام ، وبالنسبة لبعد اللغة التعبيرية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٢١،٢١ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ٥ و ١٤ درجة خام ، وأخيراً أن بعد القراءة والكتابة لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية

مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نوره على التوالي ٢ و ٢٠ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي صفر و صفر درجة خام .

ثانياً :الأبعاد الفرعية لبعد مهارات الحياة اليومية يتضح لنا من خلال الجدول والشكل رقم (٤) أن بعد المهارات الذاتية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٥٠ و ٣١درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ٢٥،٢٥ درجة خام، وبالنسبة لبعد الأنشطة المنزلية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٨و٦درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١و١ درجة خام ، وأخيراً أن بعد المهارات المجتمعية لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ١٠و٨ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١و٣ درجة خام .

ثالثاً:الأبعاد الفرعية لبعد التنشئة الاجتماعية يتضح لنا من خلال الجدول والشكل رقم (٥) أن بعد العلاقات الشخصية المتبادلة لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٣٢و ٢٩درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ٢٣و٢٤ درجة خام ، وبالنسبة لبعد وقت الراحة والترفيه لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم اللذين لديهما إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٢٠و١٦ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١٠و١٠ درجة خام ، وأخيراً أن بعد المسايرة لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٢١و١١ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما إعاقة فكرية

مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١و٣ درجة خام .

رابعاً:الأبعاد الفرعية لبعد المهارات الحركية يتضح لنا من خلال الجدول والشكل رقم (٦) أن بعد العضلات الكبيرة لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٢٦ و ١٥ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١٩ و ٢٠ درجة خام ، وبالنسبة لبعد العضلات الدقيقة لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلٌّ من أحمد و نورة على التوالي ٢٥ و ٧ درجة خام ، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١٦ و ١٠ درجة خام.

خامساً: الأبعاد الفرعية لبعد السلوك غير التكيفي يتضح لنا من خلال الجدول و الشكل رقم (٧) أن بعد السلوك غير التكيفي لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من أقْرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد حيث حصل كلاً من أحمد و نورة على التوالي ٤ و ٥ درجة خام، بينما حصل كلٌّ من سارة ومحمد اللذين لديهما اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد على التوالي ١٥ و ٢٧ درجة خام .

ويظهر من مناقشة النتائج للأبعاد الرئيسية والفرعية أن اداء الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية أفضل من اقرانهم الذين لديهم إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مهارات السلوك التكيفي كم هو موضح بالجدول والشكل رقم (١).

**جدول رقم (١) : الدرجة الكلية لكل الأبعاد على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي**

| الاسم | التشخيص | الدرجة الكلية على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي |
|---|---|---|
| سارة | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ١٢٩ |
| محمد | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ١٥١ |
| أحمد | إعاقة فكرية | ٢٣٧ |
| نوره | إعاقة فكرية | ١٩١ |

**جدول رقم (٢) : الجدول يوضح الدرجة الكلية لكل بعد رئيس على مقياس فاينلاند لجميع الطلاب**

| الاسم | بعد التواصل | بعد مهارات الحياة اليومية | بعد التنشئة الاجتماعية | بعد المهارات الحركية | بعد السلوك غير التكيفي |
|---|---|---|---|---|---|
| سارة | ١٨ | ٢٧ | ٣٤ | ٣٥ | ١٥ |
| محمد | ٢٨ | ٢٩ | ٣٧ | ٣٠ | ٢٧ |
| أحمد | ٤١ | ٦٨ | ٧٣ | ٥١ | ٤ |
| نورة | ٦٣ | ٤٥ | ٥٦ | ٢٢ | ٥ |

**جدول رقم (٣) : الجدول يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية لبعد التواصل لجميع الطلاب**

| بعد التواصل | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الاسم | التشخيص | بعد اللغة الاستقبالية | بعد اللغة التعبيرية | بعد اللغة القراءة والكتابة |
| سارة | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ١٣ | ٥ | صفر |
| محمد | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ١٤ | ١٤ | صفر |
| أحمد | إعاقة فكرية | ١٨ | ٢١ | ٢ |
| نوره | إعاقة فكرية | ٢٢ | ٢١ | ٢٠ |

**جدول رقم (٤) : الجدول يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية لبعد مهارات الحياة اليومية لجميع الطلاب**

| بعد مهارات الحياة اليومية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الاسم | التشخيص | بعد المهارات الذاتية | بعد الأنشطة المنزلية | الدرجة الخام لبعد المهارات المجتمعية |
| سارة | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ٢٥ | ١ | ١ |
| محمد | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ٢٥ | ١ | ٣ |
| أحمد | إعاقة فكرية | ٥٠ | ٨ | ١٠ |
| نوره | إعاقة فكرية | ٣١ | ٦ | ٨ |

**جدول رقم (٥): الجدول يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية لبعد التنشئة الاجتماعية لجميع الطلاب**

| بعد التنشئة الاجتماعية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الاسم | التشخيص | بعد العلاقات الشخصية المتبادلة | بعد وقت الراحة والترفيه | الدرجة الخام لبعد المسايرة |
| سارة | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ٢٣ | ١٠ | ١ |
| محمد | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ٢٤ | ١٠ | ٣ |
| أحمد | إعاقة فكرية | ٣٢ | ٢٠ | ٢١ |
| نوره | إعاقة فكرية | ٢٩ | ١٦ | ١١ |

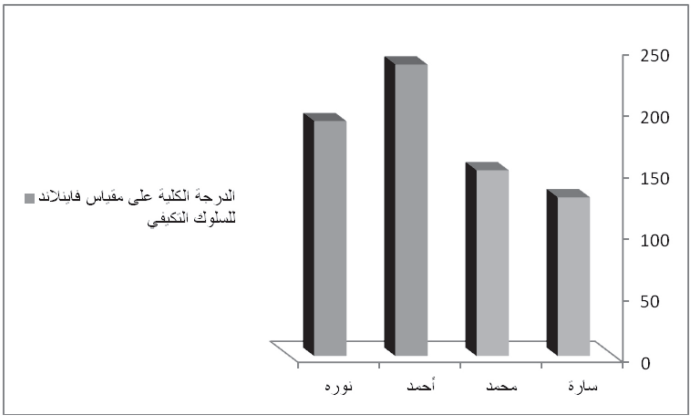
**جدول رقم (٦): الجدول يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية لبعد المهارات الحركية لجميع الطلاب**

| بعد المهارات الحركية | | | |
|---|---|---|---|
| الاسم | التشخيص | بعد العضلات الكبيرة | بعد العضلات الدقيقة |
| سارة | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ١٩ | ١٦ |
| محمد | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ٢٠ | ١٠ |
| أحمد | إعاقة فكرية | ٢٦ | ٢٥ |
| نوره | إعاقة فكرية | ١٥ | ٧ |

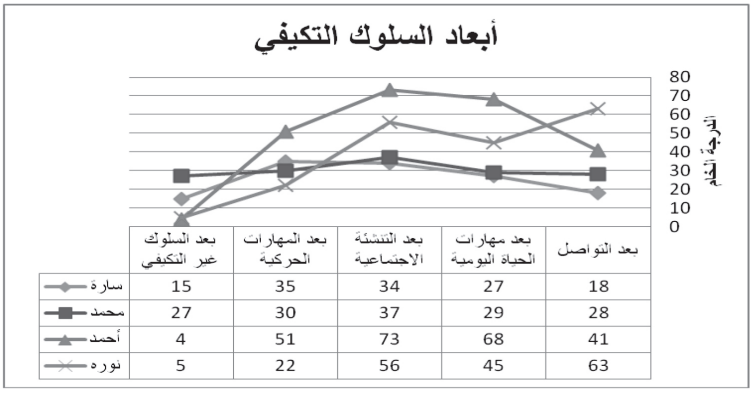
**جدول رقم (٧): الجدول يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية بعد السلوك غير التكيفي لجميع الطلاب**

| بعد السلوك غير التكيفي | | |
|---|---|---|
| الاسم | التشخيص | بعد السلوك غير التكيفي |
| سارة | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ١٥ |
| محمد | (إعاقة فكرية مصحوبة باضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد) | ٢٧ |
| أحمد | إعاقة فكرية | ٤ |
| نوره | إعاقة فكرية | ٥ |

**شكل رقم (١): الرسم البياني يوضح الدرجة الكلية لكل الأبعاد على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي**

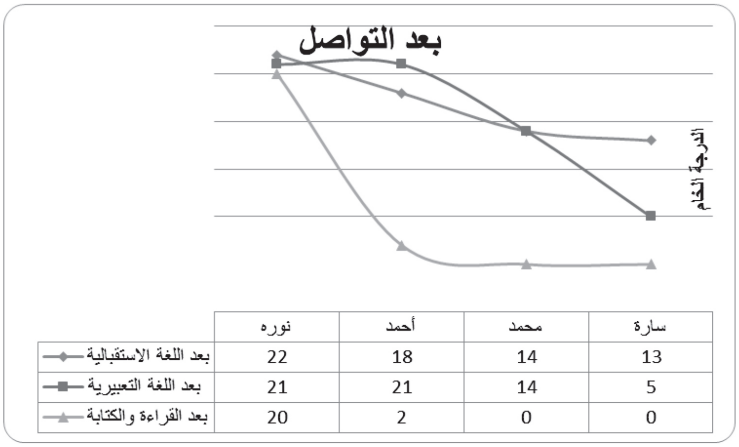



**شكل رقم (٢): الرسم البياني يوضح الدرجة الكلية لكل بعد رئيس على مقياس فاينلاند لجميع الطلاب**



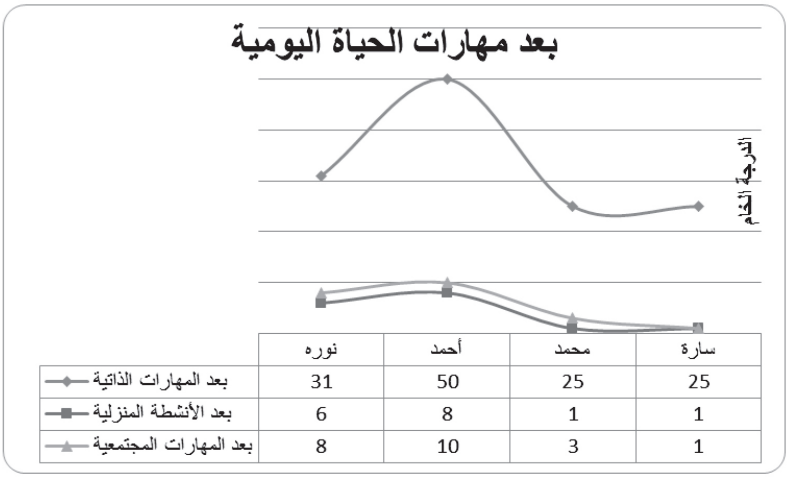

| | بعد السلوك غير التكيفي | بعد المهارات الحركية | بعد التنشئة الاجتماعية | بعد مهارات الحياة اليومية | بعد التواصل |
|---|---|---|---|---|---|
| سارة | 15 | 35 | 34 | 27 | 18 |
| محمد | 27 | 30 | 37 | 29 | 28 |
| أحمد | 4 | 51 | 73 | 68 | 41 |
| نوره | 5 | 22 | 56 | 45 | 63 |

**شكل رقم (٣): الرسم البياني يوضح الدرجة الخام الأبعاد الفرعية لبعد التواصل لجميع الطلاب**



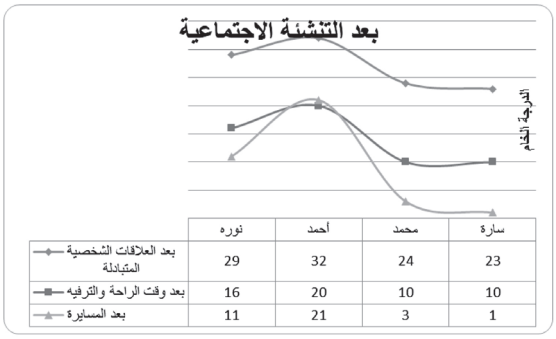

| | نوره | أحمد | محمد | سارة |
|---|---|---|---|---|
| بعد اللغة الاستقبالية | 22 | 18 | 14 | 13 |
| بعد اللغة التعبيرية | 21 | 21 | 14 | 5 |
| بعد القراءة والكتابة | 20 | 2 | 0 | 0 |

**شكل رقم (٤): الرسم البياني يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية لبعد مهارات الحياة اليومية لجميع الطلاب**



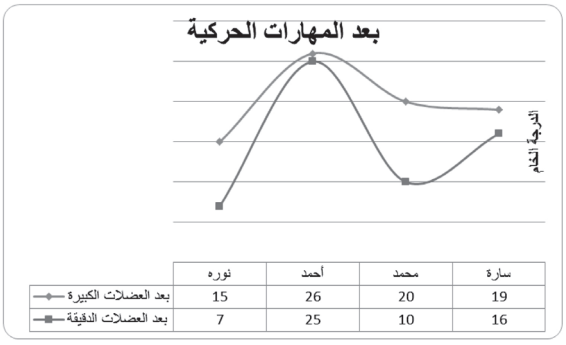

| | نوره | أحمد | محمد | سارة |
|---|---|---|---|---|
| بعد المهارات الذاتية | 31 | 50 | 25 | 25 |
| بعد الأنشطة المنزلية | 6 | 8 | 1 | 1 |
| بعد المهارات المجتمعية | 8 | 10 | 3 | 1 |

**شكل رقم (٥): الرسم البياني يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية لبعد التنشئة الاجتماعية لجميع الطلاب**



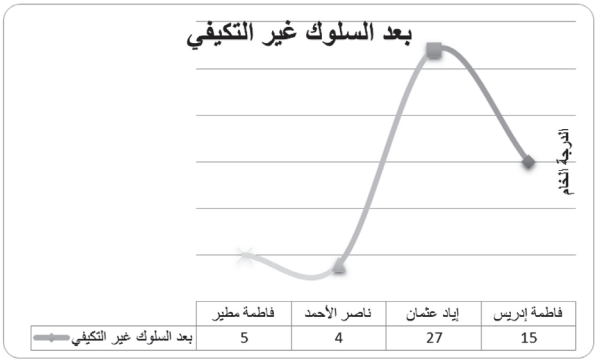

| | نوره | أحمد | محمد | سارة |
|---|---|---|---|---|
| بعد العلاقات الشخصية المتبادلة | 29 | 32 | 24 | 23 |
| بعد وقت الراحة والترفيه | 16 | 20 | 10 | 10 |
| بعد المسايرة | 11 | 21 | 3 | 1 |

**شكل رقم (٦): الرسم البياني يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية لبعد المهارات الحركية لجميع الطلاب**




| | نوره | أحمد | محمد | سارة |
|---|---|---|---|---|
| بعد العضلات الكبيرة | 15 | 26 | 20 | 19 |
| بعد العضلات الدقيقة | 7 | 25 | 10 | 16 |

**شكل رقم (٧): الرسم البياني يوضح الدرجة الخام للأبعاد الفرعية بعد السلوك غير التكيفي لجميع الطلاب**




| | فاطمة مطير | ناصر الأحمد | إياد عثمان | فاطمة إدريس |
|---|---|---|---|---|
| بعد السلوك غير التكيفي | 5 | 4 | 27 | 15 |

**التوصيات:**

١. توصي الباحثة بفحص الأطفال الذين لديهم إعاقة فكرية فيما إذا كان لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد أم لا، ومحاولة إعداد وبناء البرامج والخطط التعليمية والتدريبية المخصصة لهم والتي تراعي ازدواجية الإعاقة لديهم، والتي تكفل بتدريبهم على مهارات السلوك التكيفي وتكفل لهم العيش باستقلالية وفي البيئة الأقل تقييداً.

٢. توصي الباحثة المعلمات بتدعيم مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال من خلال إشراكهم في الأنشطة الاجتماعية وتشجيعهم على أداء أعمالهم الحياتية اليومية بأنفسهم مما يكفل لهم العيش باستقلالية.

**المراجع العربية**

مصطفى، ولاء. والريدى، هويدة. (٢٠١١). **الإعاقة الفكرية** (الطبعة الأولى). الرياض دار الزهراء .

شريت، أشرف. وصديق، رحاب. (٢٠٠٨). **برنامج العلاج السلوكي للأطفال ذوي النشاط الزائد** (الطبعة الأولى). إسكندرية. مؤسسة حورس الدولية.

سعدات، محمود. (٢٠١٦). **اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط.** (٢١ -٠٤ -٢٠١٧ /١٠٣٢٥٥/٠/http://www.alukah.net/library)

القواعد التنظيمية. ١٤٢٢. **تعريف الإعاقة الفكرية**.٢٩-٠٤-٢٠١٢.

http://www.se.gov.sa/rules/se__rules/index.htm

أبو ناصر. (١٩-١١-٢٠٠٤). **التعريفات المختلفة للسلوك التكيفي** .٠٤-١٥-٢٠١٢. ٨٣٨٠٦=http://www.moudir.com/vb/showthread.php?t

رزق،جيهان.(١٨-٠٤-٢٠١٠).**فرط النشاط وتشتت الانتباه**.٠٤-١٥-٢٠١٢.

.topic-http://qudrat.almountadayat.com/t١٢

عودة،محمد.(١٢-٠٥-٢٠١٢).**مقياس السلوك التكيفي**.١٣-٠٥-١٠١٢.

.http://www.gulfkids.com/ar/artical-67.htm

سالم، رمضان. (٢٠٠٩). **المناخ الأسري وعلاقته بالسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية.** ٠٤ – ٠٢ – ٢٠١٢.

http://www.gulfkids.com/pdf/Ramadan__Ashour.pdf

المالكي، حسين. (٢٠٠٨). **مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض.** ٠٤ – ١٥ – ٢٠١٢.

.pdf.7/http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/2

الصاعدي، رحاب. (٢٠٠٨). **اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المعاقين فكرياً طبيعته وأساليب معالجته.** ٠٤ – ١٥ – ٢٠١٢.

.ه/l.PDF/٢/http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads

سمعان، مريم. (٢٠١٠). **الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكرياً وعلاقته ببعض المتغيرات.** ٠٤ – ١٥ – ٢٠١٢.

http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/
.pdf.818-images/stories/765

محمود اسماعيل، ٢٠١٢، **أنواع الإعاقات في مجال التربية الخاصة**، (٢٠١٢ -٠٦-٢١

http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t )

١٧٦٧٨=

(سلطان العثمان ،٢٠١٢، **المصابون بفرط الحركة وتشتت الانتباه «الحلول لا تنفذ»** ،٢١ – ٠٤ – ٢٠١٧

٥٩٩٢٠٤/http://www.alriyadh.com

(كريستين جونستن، ٢٠١٥، **اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه**، ٢١ – ٠٤ -٢٠١٧

http://ngha.med.sa/Arabic/HealthAwareness/Articles/Pages/
AttentionDeficitHyperactivity.aspx.(

)mentaldisabilities، ٢٠١٠ ، بحث الإعاقة الفكرية ، (٢١-٠٤-٢٠١٧

http://kenanaonline.com/users/mentaldisability/ )
topics/74663#http://kenanaonline.com/users/mentaldisability/
posts/153808

مسعد، صفيناز. (٢٠١١). **فعالية الإرشاد الأسري في خفض اضطرابات الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى الأطفال المعاقين فكري.** (١٥ -٠٤ -٢٠١٧

6l./http://dr-banderalotaibi.com/end/drbander/admin/uploads/3.) pdf

**ملحق الدراسة**

**ملحق رقم (١)**

المعايير التشخيصية لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد طبقاً للدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة المعدلة
**A.D.H.D-SCORE**
**DSM-1V-TR-2000**

ترجمة: - الدكتور / محمد أحمد العويڤ ت ٨٤٩٩٦٥٧

الاسم: - .....رقم الملف: - .....

العمر: - .....تاريخ الإجراء التشخيصي: -.....

تشتت الانتباه: - ( ستة على الأقل من عشره )

- يتشتت انتباهه لأي منبه آخر حتى لو كان ضعيفاً٠
- لا يستطيع تركيز انتباهه على منبه واحد لفترة طويلة٠
- لا يستطيع متابعة التعليمات٠
- لا ينهي الأعمال التي بدأها٠
- دائما ينسى الأعمال الروتينية اليومية٠
- ضعيف الذاكرة٠
- يمارس أحلام اليقظة بشكل متكرر ( السرحان)
- يبتعد عن مواجهة الآخرين٠
- تخلو أعماله من الترتيب والنظام٠
- يتحاشى الأعمال التي تتطلب مجهوداً ذهنياً٠
- فرط الحركة:- ( ثلاثة على الأقل من سبعه )
- التململ الدائم أثناء الجلوس٠
- كثرة الكلام ( الثرثرة)
- يتحرك ذهاباً وإيابا ڤي نفس المكان ( بدون سبب )
- يجعل المكان الذي يجلس فيه غير منظم ٠
- تظهر عليه علامات التضجر ٠
- لا يمارس اللعب بهدوء ٠
- يقفز ويعمل حركات متنوعة مثل (محاولة الوقوف على اليدين، التأرجح، التسلق)

- الاندفاعية: -( اثنان على الأقل من خمسة )
- عجول لا يستطيع الانتظار٠
- يجيب على الأسئلة قبل استكمالها ٠
- يقاطع حديث الآخرين ٠
- مندفع أثناء اللعب ٠
- لا يكمل النشاط الذي يبدأ فيه ٠
- ××× شروط عامة ×××
- ظهور الأعراض قبل سن المدرسة ٠
- ظهور الأعراض لمدة ٦ أشهر متواصلة ٠
- ظهور الأعراض في المنزل والمدرسة أو العيادة ٠

( (مع اعتبار قياس الفرق التشخيصي للاضطرابات الأخرى ) )

# فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو البيئة الصفية في مقرر الحاسب الآلي لطالبات المرحلة المتوسطة

**د. نجوى بنت عطيان المحمدي**

**جامعة جدة**

**مستخلص**

تهدف الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) على تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة الصف الأول متوسط في مادة الحاسب الآلي ومعرفة اتجاهاتهن نحو البيئة الصفية بمدينة جدة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة). وتكونت العينة التجريبية من (٣٠) طالبة، والضابطة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط في مدينة جدة، وتم التطبيق في العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، وللتحقق من فرضيات البحث تم تطبيق اختبار تحصيلي لمقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات، ومقياس اتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية المدرسية، قبل وبعد التجربة للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدام إستراتيجية "تراكيب كيجان" في التدريس للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة المعتادة، وقد توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من٠,٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين للاختبار التحصيلي؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من٠,٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس اتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الباحثة بإجراء عدد من الدراسات منها أثر استخدام استراتيجيات كيجان (Kagan) في تنمية المهارات العملية لدى الطالبات.

**الكلمات الافتتاحية** تراكيب كيجان (Kagan) – البيئة الصفية – التحصيل

**المقدمة**

شهدت الآونة الأخيرة، واتسعت الهوّة بين حاجات الطلاب التعليمية وبين قدرات المعلمين المهنية، بحيث زادت الحاجة إلى تفعيل الكثير من الوسائل والأساليب والإستراتيجيات وطرق التدريس التربوية الحديثة.

وتتأثر عملية التدريس بطرق التدريس، وهذا سبب تركيز التربويين عليها في بحوثهم؛ لما لها من آثار وفوائد في تحقيق مخرجات تعليميّة مرغوبة لدى الطلبة في المراحل التعليميّة جميعها.

أدّى هذا الاهتمام بطرق التدريس في التعليم إلى انتشار القول: إنّ المعلم الناجح ما هو إلّا طريقة ناجحة، واعتمد القائمون على تدريب المعلّمين إلى تدريب طلّابّهم على استخدام طرق التدريس المختلفة لكي تحقّق أهداف التدريس بنجاح للوصول إلى مستوى أفضل في مجال التعليم لكي تخرج طلابا ذوي نوعية علمية ومهارية وتقنية عالية قادرين على التعلم ذاتيا بصورة فردية او تعاونية سعياً لتطوير التعليم والابتعاد عن المناهج القديمة التي تعتمد على تلقين المتعلم.

ولذا فقد قام سبنسر كيجان Spencer Kagan المدرس بالولايات المتحدة الأمريكية، بتطبيق نظرياته التي تختص بالتعلم التعاوني وممارسة خططها وتراكيبها في مدرسته عام١٩٨٠م ولقي العديد من المعارضات من قبل مديري المدارس حتى تلقى التجاوب شيئاً فشيئاً ولقي القبول من المعلمين، ثم سوعد لتطبيق نظرياته في مقاطعات عدة؛ لاعتماده على مبدأ التعلم التعاوني، وللنتائج الإيجابية التي تحققت من تطوير المهارات الاجتماعية، وحب المدرسة، والذات والآخرين. (أمين، ٢٠٠٨)

وقد أشارت دراسات وأبحاث كيجان (Kagan) إلى أن الأطفال في جميع أنحاء العالم في مراحلهم العمرية المختلفة يستجيبون بصورة تعاونية أكثر عندما يتم اختبارهم في حالات معينة، وقام بتطبيق هذه الاكتشافات داخل حجرة الدراسة ولاحظ بأن هذه التراكيب ساعدت المعلمين على تنظيم تفاعل التلاميذ وتعاونهم داخل الصف ولم ينتج عنها تعاون فقط بل نتج عنها إنجازات أكاديمية أفضل.

وقد تعددت الإستراتيجيات التي تسهم في تطوير التعليم، وأوصت العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة البركاتي (٢٠٠٨)، ودراسة عطية وصالح (٢٠٠٧)، ودراسة الشمري (٢٠١٣) بضرورة البحث عن طرق تدريس وإستراتيجيات جديدة؛ لتسهيل التعلم وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتطبيق إستراتيجيات تدريس التعلم النشط والتي من أبرزها إستراتيجية التعلم التعاوني، ونماذج كيجان (kagan)، وتمثل أسلوباً جديداً لدعم التعلم

التعاوني، حيث تعد نماذج تراكيب كيجان (kagan) الابتكار التعليمي الأكثر فاعلية لمعالجة العديد من الأزمات التي تواجهها المدارس في الوقت الحالي؛ حيث تم تصميم هذه النماذج لتحقيق أهداف منها: إتقان الطلبة لمحتوى الدرس، وكذلك تنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، وتنمية مهارات بناء الفريق وبناء المجتمع الصفي، وكذلك تطوير المهارات الشخصية والمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل، وتقديراً للذات بشكل أكبر وبيئة أكثر انسجاماً (kagan،1994)، كما أشارت دراسات عديدة مثل دراسة السلولي وإبراهيم (٢٠٠٩) إلى تأثر التحصيل الأكاديمي باتجاه طلاب المرحلة التحضيرية بالجامعة نحو مواد اللغة الإنجليزية والبيئة الصفية.

ومن النظريات الداعمة لاستخدام إستراتيجيات تراكيب كيجان (Kagan) النظرية البنائية التي تعدُّ من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم وتعتمد على أسلوب التعلم النشط والذي يؤكد إيجابية عملية التعلم، وأن المتعلم في حالة نشاط وتفاعل مع مكونات البيئة التعليمية، وترى الباحثة أن إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) تدعم مفاهيم النظرية البنائية والتي ذكرها زيتون، وزيتون (٢٠٠٦):

- مفهوم المتعلم نشط
- مفهوم المتعلم اجتماعي
- مفهوم المتعلم مبدع

ورأت الباحثة من خلال إشرافها على التربية العملية، وما تأكد لها من خبرة بعض معلمات الحاسب الآلي أنّ اتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية في حصص مادة الحاسب الآلي يشوبها القلق والشكوى والتوتر وعدم الارتياح وقلة التفاعل؛ لبروز دور المعلمة، وغياب دور الطالبة، وتشير دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٨) إلى أن مدركات الطلاب لبيئة التعلم داخل الفصل الدراسي تظهر كثيراً مدى مشاركة الطالب واندماجه في أنشطة التعلم وشعوره بالاحترام ورفع معنوياته لتحقيق المستوى المطلوب.

**مشكلة الدراسة**

قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في عام ١٤٣٠هـ بوضع مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة وتطوير مناهجها وتعميمها على جميع مدارس المملكة، ولما وجدته الباحثة من تدني بعض مستويات الطالبات في الجزء النظري لمادة الحاسب الآلي عند اطلاعها على نتائج الاختبارات السابقة، فقد حرصت الباحثة على استخدام بعض تراكيب كيجان (Kagan) لتنمية التحصيل لدى الطالبات في مادة الحاسب الآلي.

ومن خلال مقابلة الباحثة لمعلمات الحاسب الآلي اللاتي يعملن في تدريس الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة، وجدت أن أبرز المشكلات التي تواجههن في أثناء تدريسهن التعلم التعاوني داخل الفصول أن تنظيم التفاعل بين الطالبات لا يتم بالصورة المطلوبة؛ مما يعوق تحقيق الهدف من استخدام التعلم التعاوني، كما أن جو المتعة غير متوافر في حين أن كثير من البحوث التي استخدمت نماذج كيجان (Kagan) في تدريس المواد الدراسية أظهرت نتائج إيجابية كثيرة حيث إن هذه التراكيب تساعد المعلمات على تنظيم وتسهيل عملية التعلم، وتطوير القدرات لدى الطالبات والشعور بالمتعة والمرح والإثارة؛ بهدف تنمية مستويات تحصيلهن لمادة الحاسب واتجاهاتهن نحو البيئة الصفية، كما لاحظت الباحثة تدني مستوى تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات من خلال نتائج اختبارات سابقة، والتي أشارت إلى ضعف كبير في المهارات الأساسية في الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد تأكدت الباحثة من ذلك بقيامها بخطوة استطلاعية من خلال الملاحظة الميدانية على مدى أسبوع بحضورها بعض الحصص الدراسية في المدرسة؛ حيث اتضح لها أن قريباً من ٥٠٪ من الطالبات حصلن على أقل من نصف الدرجة.

ولهذا عمدت الباحثة إلى تطبيق تراكيب كيجان(Kagan)، ودراسة مدى فاعلية تطبيقها على التحصيل الدراسي لمادة الحاسب الآلي لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية في مقرر الحاسب الآلي لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان(Kagan) على التحصيل الدراسي لمادة الحاسب الآلي لطالبات المرحلة المتوسطة بجدة؟

ما فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) في تنمية الاتجاهات لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة نحو البيئة الصفية؟

**هدف الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) في رفع التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية في مقرر الحاسب الآلي لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١. تفيد إستراتيجية تراكيب كيجان(Kagan) الطالبات في فهم دروس مادة الحاسب الآلي بطريقة مبسطة.
٢. تساعد الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي من الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وكذلك التوصيات المتعلقة بالدراسة الحالية.
٣. تسهم نتائج الدراسة في تطوير الأداء المهني للمعلمة من خلال تعاملها مع تراكيب كيجان (Kagan).
٤. يساعد معلمات المرحلة المتوسطة في جذب انتباه الطالبات للمادة وزيادة تحصيلهن الدراسي في مقرر الحاسب الآلي.
٥. تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات المحلية التي تتناول اتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية على حد علم الباحثة.

**فروض الدراسة :**

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها تم وضع الفروض التالية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لمادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة الصفية لمادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

**حدود الدراسة**

تمثلت حدود الدراسة في العناصر التالية:

**الحدود الموضوعية** اقتصرت الدراسة على معرفة فاعلية بعض تراكيب كيجان (Kagan) على تحصيل الطالبات الدراسي

- الوحدة الأولى وحدة أفهم حاسوبي (تمثيل البيانات، وحدات قياسها، الجهاز الرقمي والحاسب، وحدات قياس البيانات، البيانات والمعلومات، أنواع الحاسبات)
- الوحدة الثانية (الدرس الأول مكونات الحاسب، الدرس الثاني ملحقات الحاسب)

**الحدود المكانية** اقتصرت الدراسة على طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة

**الحدود الزمانية** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الاول لعام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

**الحدود البشرية** تم التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط وذلك بالمدرسة المتوسطة الحادية والخمسين بجدة.

**مصطلحات الدراسة**

**فاعلية:** يعرف العمرو الفاعلية "الثراء في مقدار التغير المرغوب فيه الذي يحدث نتيجة إجراءات الدارسة التجريبية" (العمرو، ١٤٢٣، ٨)

**وتعرفه الباحثة إجرائياً:** بأنه مدى الاختلاف الذي أحدثته بعض تراكيب كيجان (Kagan) على مستوى تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الحاسب الآلي.

تراكيب: يعرفها (حسن شحاته وآخرون، ٢٠٠٣ ، ١٠١) اصطلاحياً: "هي الظواهر التي تشكل البناء الأساسي للدرس وتنظم قواعده وكيفية تنفيذه".

**تراكيب كيجان (Kagan):** يعرف كيجان Kagan (٢٠٠٩) نموذجه أنه عبارة عن مجموعة من الأساليب التعليمية لممارسة التعلم التعاوني تساعد المعلمين على تنظيم العملية التعليمية وضبط الفصول الدراسية بما يتوافق مع طريقة عمل الدماغ، وفي الوقت نفسه تطور الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ.

تعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها "إجراءات تحدث في غرفة الصف الأول المتوسط تجمع بين التعلم التعاوني والتعلم بالمرح وتتيح الفرصة للمتعلم بالمشاركة الإيجابية وتقليل دور معلم مادة الحاسب الآلي".

الاتجاه: يعرف الاتجاه أنه " استجابة الفرد نحو قبول أو رفض موضوع معين أو شخص أو فكرة" (أبو حطب، ١٩٩٠، ٤٣١).

**وتعرف الباحثة الاتجاه إجرائياً:** أنه "تقبل طالبات الصف الأول المتوسط أو رفضهن للعناصر النفسية والاجتماعية للبيئة التعليمية داخل الفصل الدراسي في أثناء دراستهن لمقرر الحاسب الآلي باستخدام تراكيب كيجان".

الاتجاه نحو البيئة الصفية تعرفه الباحثة إجرائياً: أنه "استجابات طالبات الصف الأول المتوسط على فقرات مقياس اتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية في دراستهنّ لمقرر الحاسب الآلي باستخدام تراكيب كيجان للمجموعة التجريبية وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة".

البيئة الصفية: يعرفها الكيلاني والعملة (١٩٩٧) أنها البيئة التي يتم فيها تهيئة الفرص

الكافية للطلبة في التوافق الداخلي بين دوافعهم واحتياجاتهم المختلفة والتوافق الخارجي في علاقتهم ببيئتهم الصفية المحيطة مثل الموضوعات والمكونات والأشخاص.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها "جزء من أجزاء البيئة التعليمية في المحيط المدرسي وتحدد داخل الحدود المكانية والزمانية في الدراسة وهي الجو العام الذي يسود الفصل الدراسي في أثناء تدريس الحاسب الآلي للصف الأول متوسط".

التحصيل الدراسي: يعرفه (اللقاني، علي الجمل، ١٩٩٦، ٥٧) أنه "مدى استيعاب الطالب لما تعلمه من خبرات معينة من خلال تناوله للمقرر الدراسي"

تعرفه الباحثة إجرائياً: "بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة بعد تطبيق أداة اختبار من إعداد الباحثة لمقرر الحاسب الآلي للصف الأول متوسط".

**الإطار النظري:**

تعد إستراتيجيات التدريس إجراءات متبعة لتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها، وتعتمد بالدرجة الأولى على امتلاك المعلم للكفايات الشخصية مثل معرفة فلسفة التربية ومحتوى المنهج وكفايات معرفية كالقدرة على استخدام التكنولوجيا وإدارة الصف وتنمية مهارات الطلبة من خلال استخدام إستراتيجيات التعليم التعاوني والفردي التي تجعل الطلبة محور العملية التعليمية، وتتعدد طرق التدريس الحديثة التي من أهمها وأحدثها استخدام بعض تراكيب كيجان(Kagan) والتعلم النشط.

ويرجع الفضل في تطبيق بعض تراكيب كيجان(Kagan) إلى سبنسر كيجان الذي تعاون مع زوجته المتخصصة بالبيدولوجيا في إخراج هذه التراكيب من أجل تحسين التعلم التعاوني ولكنه واجه صعوبات كثيرة في تطبيق نظرياته في المدارس خوفا من ردة فعلها كفكرة جديدة حتى ساعده الأستاذ روجر سكنر Skinner الذي جعله يطبق خططه وتراكيبه في التعلم التعاوني في مدرسته عام ١٩٨٠م، ثم توالت المساعدات عليه من أفراد بالولايات المتحدة وكندا وفتحوا له مقاطعات لتطبيق نظريته وتراكيبها التي تختص بالتعلم التعاوني وبحلول "عام١٩٨٥م تغير مفهوم كيجان (Kagan) للتعلم التعاوني بحيث انتقل من اعتباره التعلم التعاوني ومجرد تطبيق تركيب إلى اعتبار أن الدرس نفسه مكون من مجموعة من التراكيب، ثم اكتشف بعد ذلك قوة الدروس متعددة التراكيب مع أخذ الطلبة باتجاه الأهداف التعليمية التي وضعها المعلم، ودمج التعلم التعاوني بالتعلم بالترفيه لتصبح البيئة الصفية ممتعة ومؤثرة وتتم فكرة التعليم والتعلم باللعب خارج الصندوق .

**تراكيب كيجان** (Kagan)

هي نماذج متعددة يطبقها المعلم مع الطلبة؛ حيث يتم فيها تقسيم الفصل إلى مجموعات بناء على قواعد معينة؛ من أجل تنشيط العقل ومشاركة جميع الطلاب.

تعد تراكيب Kagan للتعلم التعاوني من أفضل البرامج؛ لمراعاتها الفروق الفردية، ولبثها روح المرح، ولتنمية القيم الاجتماعية، ولإشاعتها جو التعاون من خلال البيئة الصفية في إطار محدد وفق نماذج محددة في فصول الدراسة وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف من المعلم وتوجيهه.

وأشار كيجان Kagan (٢٠٠٠) إلى أن التراكيب مثل الألعاب سهلة اللعب وسهلة التعلم كلما استمر المعلم في استخدامها، ولتقديم التراكيب في غاية الكفاءة والقوه تم التعديل عليها على مر السنين؛ فبعضها تم التعديل عليها نتيجة للبحوث والدراسات، وبعضها الآخر تم التعديل عليها من رؤية المعلمين أنفسهم.

**مفهوم تراكيب كيجان** (Kagan)

يذكر كشنير kushnier (٢٠٠١) أنّ تراكيب كيجان (Kagan) في التعلم التعاوني عبارة عن "إستراتيجيات تعليمية تصف العلاقة بين المعلم والطلاب والمحتوى وهذه النماذج تجعل التلاميذ يتفاعلون فيما بينهم في أثناء عملية التعلم، ويمكن استخدامها في أي محتوى".

**الهدف من تراكيب كيجان** (Kagan)

يؤكد كيجان kagan (٢٠٠٠) بأن الهدف الأساسي لتراكيب كيجان (Kagan) هو تعزيز المهارات والفضائل التي تسمح للطلاب بالعمل بنجاح داخل المجموعة.

وإن مهمة تراكيب كيجان (Kagan) هي إعداد الطلاب وتزويدهم بالمهارات المعرفية والعلاقات والمهارات والفضائل الشخصية حيث لا يمكن إعطاء الطلاب اليوم كل المعلومات التي يحتاجون إليها بالغد، والمحتوى ليس ثابتاً ولا يمكن التنبؤ بالمعلومات التي يحتاجونها في المستقبل.

**فوائد تراكيب كيجان** (Kagan) **في التعلم التعاوني**

تحقق تراكيب كيجان kagan (٢٠٠٠) فوائد منها: اكتساب مهارات اجتماعية مهمة مثل مهارة الاستماع للآخرين والنظر إليهم كمتعاونين والتوصل وحسن الحوار-تطوير الذكاءات المتعددة- تحل الكثير من المشكلات مثل سلبية المتعلم في الحصة-تنمي لدى المتعلم الثقة بالنفس والإقدام وعدم الخوف والرهبة-تجذب انتباه الطالب بعيدا عن الروتين-التعزيز المباشر.

**مزايا تراكيب كيجان** (Kagan)

تظهر مزايا تراكيب كيجان (Kagan) كما ذكرها كيجان Kagan (٢٠٠٠) وكلاين clin (٢٠٠٧) وكيجان Kagan (٢٠٠٧) أنها: تعلم التراكيب بنجاح - تطور البيئة الصفية - إدارة الصف بنجاح - بناء مهارات اجتماعية.

**المفاهيم التي تنطوي عليها تراكيب كيجان** (Kagan)

الفِرَق: مجموعة عناصر تتفاعل مع بعضها لتحقيق هدف معين وتحديد الأساس الذي تبنى عليه الفرق وما هو العدد الأنسب لتشكيل الفرقة والفترة التي يسمح بها لأعضاء الفريق للعمل معا.

**الإرادة:** في تراكيب كيجان (Kagan) تنقسم الإرادة إلى قسمين (فردية – جماعية)، ولا يمكن التخلي عن أحد النوعين كي لا يعوق إنجاز الفرقة ككل.

**المهارات:** إنجاز التركيبة يعتمد على إتقان المتعلم والمعلم لمهارات معينة ولإنجاز المهمة لابد من إتقانها ومن هذه المهارات: احترام الأولويات والشكر واحترام الاخرين.

**الإدارة الصفية:** الإدارة الصفية ومهارات التعامل مع الآخرين من المهارات الضرورية لإنجاح العمل في تراكيب كيجان (Kagan)

**المبادئ الأساسية لتراكيب كيجان** (Kagan)

توجد مجموعة من المبادئ التي يجب أن تتوافر في كل عمل تعاوني لتتحقق الأهداف وهي: الارتباط الإيجابي، وهو ارتباط عمل الطالب بأعمال زملائه في المجموعة-المسؤولية الفردية، والحث على العمل بروح الفريق لإنجاح الفرقة-التفاعل المتزامن أي العمل في نفس الوقت لكافة أعضاء الفريق.

دور المعلم في إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan)

دور المعلم هو دور الموجه ويجب عليه اتخاذ القرار، وتحديد الأهداف التعليمية وتشكيل مجموعات تعليمية، وعليه شرح الإستراتيجيات الأساسية.

أدوار الطلاب داخل المجموعات في إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan)

تختلف أدوار الطلاب حسب طبيعة النشاط، ولكن لابد من وجود دور لكل طالب في المجموعة ومن أهم هذه الأدوار:

- الباحث الرئيس (قائد المجموعة) ويتولى إدارة المجموعة.
- مسؤول المواد (حامل الأدوات) ويتولى إحضار جميع تجهيزات النشاط.

- المسجل (الكاتب) ويتولى جمع المعلومات وتسجيلها.
- المقرر يقوم بتسجيل النتائج إما شفهيا أو كتابياً وإيصالها للمعلم.
- مسؤول الصيانة، وهو المسؤول عن تنظيف المكان بعد إنهاء التجربة.
- المعزز هو الذي يشجع الطلاب على العمل، ويسعى للتقدم على الفرق الأخرى.
- الميقاتي (المؤقت) وهو من يضبط وقت تنفيذ النشاط.

**أهمية تراكيب كيجان** (Kagan)

يشير كيجان kagan (٢٠٠٤) إلى أهمية تراكيب كيجان (Kagan) داخل الصفوف الدراسية على النحو التالي:

- أداة فعالة وقوية تساعد على زيادة مشاركة الطلاب ويستمتعون بها.
- أثرها الإيجابي في تحسين سلوك الطلاب وتخفيض السلوكات السلبية وارتفاع السلوكات الإيجابية.
- تجعل المعلم يتأكد من أن كل طالب حصل على المعرفة المطلوبة.
- تحول الفصول الدراسية إلى مشهد رائع.

**تراكيب كيجان** (Kagan) **وتعليم الحاسب**

يعد الحاسب الآلي من التخصصات التي تحتاج إلى أساليب تدريسية جديدة لذلك؛ فإن استخدام تراكيب كيجان (Kagan) لتدريس الحاسب ساعدت على التقليل من العناء والجهد الذي يبذله المعلم في أثناء التدريس. ومادة الحاسب الآلي من أكثر المواد التي تحتاج أنشطة تعلم تعاوني، ولكن قد يكون هناك العديد من المشكلات التي تصاحب هذه الأنشطة كالصراخ والتحرك بطريقة عشوائية، وقيام عدد قليل من التلاميذ بكل العمل في حين أن آخرين لا يقومون بأي عمل أو جهد؛ وذلك قد يكون بسبب عدم وجود الحافز (clin،2007) ولإيجاد الحل للعديد من المشكلات التي تواجه تدريس الحاسب فإن تراكيب كيجان (Kagan) صممت لمساعدة المعلمين والطلاب للتغلب على مشكلاتهم.

وقد تم اختيار بعض تراكيب كيجان (Kagan) التي تعد مفيدة للغاية في تدريس الحاسب، وصممت هذه التراكيب لتساعد الطلاب على إتقان محتوى الدرس وتطوير مهارات التفكير إلى المستوى الأعلى.

**بعض تراكيب كيجان** (Kagan)

قبل تنفيذ كل تركيبة من تراكيب كيجان (Kagan) يقوم المعلم بشرح خطواتها للطلاب.

تركيبة تحرك ثم اثبت Mix Freeze Group

- يعطي المعلم سؤال أو مشكلة.
- يتحرك الطلاب داخل الصف عشوائيا.
- يثبت كل طالب في مكانه عندما يعطي المعلم الإشارة بقوله: "اثبت".
- يتحدث كل طالب مع أقرب طالب وقف عنده والأطول مثلاً يبدأ بالحديث.
- يشكر كل طالب زميله قبل الانصراف.
- تكرر الحركة نفسها وفق الزمن الذي يختاره المعلم لتحقيق الأهداف.
- يتم تقويم الإجابات التي توصلوا إليها ويثني عليهم.

**تركيبة جواب موحد:**

- يطرح المعلم سؤالاً.
- يفكر كل طالب في إجابة السؤال على انفراد.
- يقرب طلاب الفريق الواحد رؤوسهم من بعض ليتم الاتفاق على إجابة واحدة.
- يدير المعلم المؤشر لاختيار الطالب الذي سيجيب.
- يشكر طلاب الفريق الواحد بعضهم بعضا.

**تركيبة حوار دائري** Round Robin:

- يطرح المعلم سؤالاً.
- يبدا الطالب "١" بالإجابة أو إعطاء الرأي في موضوع ما.
- ينتقل الدور إلى الطالب "٢" الذي يجب أن يلخص ما قاله الطالب رقم "١" قبل أن يبدى رأيه.
- يلخص الطالب "٣" ما قاله "١" و"٢" ثم يضيف أفكاره.
- يلخص الطالب "٤" ما قاله "١" و "٢" و"٣"، ثم يضيف أفكاره.
- تركيبة انتق بطاقة Fun-N-Pick:
- توزيع البطاقات على الفرق جميعها.
- يجيب الطلاب عن أسئلة البطاقات كما يلي:
- الطالب "١" يفتح البطاقات دون أن يكشفها.

- الطالب "٢" ينتقي بطاقة ويقرأ السؤال.
- الطالب "٣" يجيب عن السؤال.
- الطالب "٤" يصحح أو يعزز.
- يتم تبادل الأدوار بين الأعضاء.

**تركيبة تبادل المسائل Send-A-problem:**

- يطلب المعلم من كل فريق كتابة سؤال أو مسألة ليحلها فريق آخر.
- يتبادل الفرق المسائل ويقومون بحلها كفريق واحد.
- يكلف كل فريق فردا ليناقش الإجابة مع الفريق الذي أرسل المسألة.
- يتبادل كل فريق مسألته مع باقي الفرق.

**تركيبة مكعب الأسئلة Questions Dice:**

- توزيع الأدوار بين الطلاب.
- الطالب "١" يرمي المكعب.
- الطالب "٢" يطرح سؤالاً يبدأ بالكلمة التي وقع عليها المكعب.
- الطالب "٣" يجيب عن السؤال.
- الطالب "٤" يصحح أو يعزز.
- يتناوب الطلاب على الأدوار.

**تركيبة كشف الأوراق:**

- يتم طرح سؤال.
- يدون كل طالب إجابته على ورقته الخاصة دون كشفها لزملائه.
- يضع الطلاب أوراقهم في المنتصف دون كشفها.
- يعطى المعلم الإجابة الصحيحة للسؤال.
- يكشف الطلاب أوراقهم لكي يتأكدوا من إجاباتهم ثم يصححون بعضهم البعض.

**تركيبة طابور الآراء:**

- يكون الطلاب طابورا من " أعارض بشدة " إلى " أوافق بشدة "
- ينقسم الطابور إلى نصفين متقابلين ليتم النقاش بشكل ثنائي.
- يشكر كل طالب زميله الآخر عند الانتهاء من النقاش.

**تركيبة المبعوث الخاص** One Stray:

- يطرح المعلم سؤالاً لكل فريق.
- يجيب كل فريق عن سؤاله الخاص به.
- يعين كل فريق فرداً ينوب عنه في إيصال الإجابة لبقية الفرق.
- يتحرك المبعوثون الخاصون بنفس الوقت لإيصال الإجابات لباقي الفرق.
- عندما يكمل المبعوث الخاص تجوله بين كل الفرق يعود إلى فريقه.

**تركيبة الدائرتين:**

- يقف طلاب الصف في دائرتين واحدة صغيرة والأخرى كبيرة بحيث يقابل. كل طالب زميله لمناقشة الموضوع المطروح من قبل المعلم.
- عند الإشارة تتحرك دائرة واحدة في اتجاه يحدده المعلم لتغيير الثنائيات.

**الإشارة الصامتة**

إشارة جسدية غير لفظية يتفق عليها الطلاب؛ للتوقف عن النشاط الذي ينفذ للابتعاد عن الإزعاج، ولا يلزم "رفع اليد مع البدء بخفض الصوت، النقر على الطاولة، استخدام البطاقات/ الاتفاق على إيماءات محددة مع الصف".

**مفهوم البيئة الصفية**

عرف فريزر( Fraser 1986، P.20) البيئة الصفية أنها "الجو السائد داخل الفصل الدراسي، وتتضمن العلاقات بين الطلبة".

وأما اللقاني والجمل (1996، P.75) فعرفاها أنها "الظروف الفيزيقية والنفسية التي يوفرها المعلم لطلابه في المواقف التعليمية، وبقدر ملاءمة وجودة الظروف بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية"

**عناصر البيئة الصفية**

يذكر عدس (128، 1996 .P) عنصرين للبيئة الصفية:

**أولاً:** العنصر الاجتماعي وهو ما يشير إلى ارتباط المعلمين والطلبة وعلاقتهم مع بعضهم ويختلف من بيئة لأخرى.

**ثانياً:** العنصر التربوي وهو ما ينبثق من محتوى المنهج المدرسي ومن القرارات التي يتخذها المعلمون بشأن الأهداف التربوية التي يتم العمل على تحقيقها.

كما تضيف قطامي وقطامي (189، 2002 .P) بأن البيئة الصفية "تشمل على العنصر المادي والفيزيقي مثل السبورة والإضاءة والتهوية، وكذلك النفسي ويشير إلى الجو والحالة

العامة التي تسود غرفة الصف"

وتتبنى الباحثة مفهومها في تعريف البيئة الصفية بأنها عبارة عن العناصر الأربعة مجتمعة المادية والتربوية والاجتماعية والنفسية (، بالإضافة إلى أن البيئة الصفية تتأثر مع هذه العناصر الأربعة وأنها تتفاعل معها تفاعل داخلياً وتتأثر بنمط التعليم السائد.

وانطلاقا من ذلك ركزت الدراسة الحالية على معرفة اتجاهات الطالبات نحو العنصرين النفسي والاجتماعي في البيئة الصفية.

**خصائص البيئة الصفية الجيدة**

حدد موس (1978، P.265 Moos ) ثلاثة أبعاد تقوم عليها البيئة الصفية الجيدة وهي:

أولاً: بعد العلاقات الاجتماعية داخل الصف.

ثانياً: التنمية الشخصية وتلبية حاجاتهم.

ثالثاً: الإدارة الصفية الجيدة وأهمية المحافظة على النظام داخل الصف

**الدراسات السابقة**

دراسة اليتيم (٢٠٠٩) بعنوان "أثر التكامل بين إستراتيجيتي التدريس البنائيتين دورة التعلم والخارطة المفاهيمية في إدراكات الطلبة للبيئة التعليمية الصفية". هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التكامل بين إستراتيجيتين من فرضيات النظرية البنائية: (إستراتيجية دورة التعلم وخارطة المفاهيم) في إدراكات الطلبة للبيئة التعليمية الصفية، اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث اختار عينة قصدية مكونة من ٢٥٠ طالباً وطالبةً من الصف السابع ، تم توزيعهم على ثلاث شعب دراسية في مدرسة للذكور، وثلاث شعب في مدرسة للإناث حيث درست الشعبة الأولى في كلا المدرستين بالإستراتيجية الأولى من إستراتيجيات التعليم البنائي، والثانية بالاستراتيجية الأخرى من إستراتيجيات التعليم البنائي، أما الثالثة فدرست بكلا الإستراتيجيتين مجتمعتين، وتوزعت الشعب على الإستراتيجيات بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدم الباحث استبانة البيئة التعليمة البنائية، وتكونت من ٢٣ فقرة موزعة على أربعة مقاييس فرعية هي الملاءمة الشخصية، وتفاوض الطلبة، والضبط المشترك، والصوت الناقد. واستخدم الباحث لتحليل أثر المتغير المستقل على المتغير التابع تحليل التغاير الأحادي ANOVA لعلامات الطلبة على أداة الدراسة وفي مقاييسها الفرعية. وأظهرت أهم نتائج الدراسة ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات الطلبة للبيئة التعليمية الصفية وأسلوب

التعليم بإستراتيجيات التدريس البنائي من قبل الطلاب لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الديب (٢٠١١) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام نماذج كيجان في التعلم التعاوني وأثر ذلك في تحسين مستوى التحصيل في مادة التربية الموسيقية للصف الخامس وتكونت عينة البحث من (٤٠( متعلمة مقسمة إلى مجموعتين

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار مصفوفات رافن (Ravn) المتتابعة لقياس ذكاء المتعلمين، وبرنامج في التعلم التعاوني قائم على نماذج كيجان (Kagan) من إعداد الباحثة، وتشير نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية التي خضعت لخبرات نماذج كيجان (Kagan).

دراسة ديفيدسون Davidson (٢٠١٣) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنشطة التعلم التعاوني وفقاً لنماذج كيجان (Kagan) في التحصيل الأكاديمي في مادة اللغة الإنجليزية وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية من مختلف المستويات في ولاية كاليفورنيا، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي لإعداد أداة البحث (الاستبانة) وتوصلت الدراسة إلى تحسن نتائج التحصيل الأكاديمي بشكل كبير.

دراسة مورنينج Mourning 2014)) هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر نماذج كيجان (Kagan) على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لمادة الرياضيات وتكونت عينة الدراسة من ١٢٤ طالباً في المجموعة الضابطة و١٢٤ طالباً في المجموعة التجريبية وأظهرت نتائج الدراسة أثر استخدام نماذج كيجان (Kagan) لرفع مستوى تحصيل الطلبة في مجال الرياضيات.

دراسة الكيكي ( Al-kiki 2015) تناولت هذه الدراسة أثر استخدام نماذج كيجان (Kagan) في طلاب الصف الخامس ابتدائي في مادة اللغة الإنجليزية وتكونت عينة الدراسة من ٣١ طالباً للمجموعة التجريبية و٣٥ طالباً للمجموعة الضابطة وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً تكون من (١٤) فقرة للاختبار الشفهي و (٣٨) فقرة للاختبار الكتابي وقد أظهرت دراسته أثر استخدام نماذج كيجان (Kagan) على رفع تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية.

دراسة العمري (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نماذج كيجان (Kagan) في التعلم التعاوني لتنمية مهارات التواصل الرياضي في مقرر الرياضيات لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بجدة في مدرسة الأندلس في جدة؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٤) تلميذةً وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة حيث درست المجموعة

التجريبية باستخدام نماذج كيجان (Kagan) والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالنقاش والحوار وأعدت الباحثة اختباراً لقياس مهارات التواصل الرياضي لتحقيق أهداف البحث، وأثبتت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الخزيم ، وآل فهيد (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة وأثرها في تحصيل طالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واتجاهتهن نحو البيئة الصفية الجامعية في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية وقدتم ذلك من خلال استخدام تقنية البودكاست عبر الأجهزة المتنقلة وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالبة من طالبات المستوى الثاني من مسار اللغات والترجمة وقسمت إل مجموعة ضابطة وتجريبية وقد استخدمت الباحثة مقياس اتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية واختبار تحصيلي لمقرر قواعد اللغة الإنجليزية وأثبتت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة الصفية الجامعية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية الجامعية والتحصيل الدراسي.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتبين ما يلي:

١. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الديب،٢٠١١) (Davidson، 2013)و (Mourning،2014)) و (Al-kiki،2015) و(العمري ،٢٠١٥) في معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجيات كيجان (Kagan) كأسلوب للتعلم التعاوني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي.

٢. تنوعت المقررات الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة والتي تختلف عن المقرر الدراسي الذي تناولته الدراسة الحالية وهو مقرر الحاسب وتقنية المعلومات.

٣. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في البحث عمَّا إذا كان هناك علاقة بين إستراتيجية تدريس متبعة داخل الفصل واتجاهات الطلاب للبيئة الصفية.

٤. تتفق أهداف الدراسة الحالية مع أهداف الدراسة السابقة في المتغير التابع، مما يدل على أهمية البحث الحالي في هذا الجانب.

٥. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث إن بعض البحوث طبقت على المرحلتين الجامعية والثانوية والصف الثاني المتوسط، بينما طبقت الدراسة الحالية على الصف الأول المتوسط.

٦. تعددت الأدوات التي وردت في الدراسات السابقة والتي استخدمت لقياس مدركات الطلاب نحو البيئة الصفية.

**وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة ما يلي:**

١. دعم الحاجة لاستخدام أساليب جديدة في التعلم التعاوني لتنمية تحصيل الطالبات الدراسي في مادة الحاسب الآلي.

٢. الاستفادة من الأدبيات والمنهجية العلمية لهذه الدراسات في الإطار النظري.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج تجريبي ذا التصميم شبه التجريبي الذي تم اختياره؛ لأنه أكثر المناهج الملائمة لطبيعة الدراسة، والذي يتكون من المجموعتين التجريبية والضابطة، ويعتمد على التطبيق الميداني للتجربة، ويستعمل للمفاضلة بين أسلوبين لاختيار أحدهما للتطبيق حسب ما تدعو إليه النتائج (أبو علام ،٢٠٠٧).

وتم اختيار هذه المنهج لمعرفة فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) في تنمية التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول متوسط.

### مجتمع الدراسة وعينتها :

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الأول متوسط في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من فصلين من فصول الصف الأول متوسط بالمتوسطة الحادية والخمسين بجدة والبالغ عددهن ٦٠ طالبة، وتم اختيارهن بشكل عشوائي، وتقسيمهن إلى مجموعتين إحداها تجريبية وهي التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) والأخرى المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد العينة التجريبية ٣٠ طالبة، وعدد العينة الضابطة ٣٠ طالبة.

**متغيرات الدراسة**

اعتمدت الباحثة المتغير المستقل استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) في دروس وحدة "افهم حاسوبي" في مقرر مادة الحاسب الآلي للصف الأول متوسط في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، وأما المتغير التابع فهو:

١. تنمية التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول متوسط.
٢. اتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية.

**مواد الدراسة وأدواتها:**

لتحقيق هدف الدراسة وهو معرفة فاعلية إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول متوسط استخدمت الباحثة العديد من الأدوات والمواد التعليمية في الدراسة.

إعداد مواد الدراسة: تم إعداد دليل المعلمة الذي يهتم بتعليم المعلمة كيف تشرح الدروس باستخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) للوحدة الأولى والثانية لمادة الحاسب الآلي.

إعداد أدوات الدراسة: التي اشتملت على:

١-مقياس لاتجاهات الطالبات نحو البيئة الصفية وقد قامت الباحثة بترجمته وتقنينه من College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI)). ليناسب عينة الدراسة.

٢-اختبار تحصيلي لمادة الحاسب الآلي؛ لتحديد مدى تمكن الطالبات من مادة الحاسب الآلي وزيادة تحصيلهن الدراسي؛ فإن الوسيلة الملائمة للقياس هي الاختبار التحصيلي، ولبناء الاختبار التحصيلي اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاختبار، وهو قياس فاعلية إستراتيجيات تراكيب كيجان على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الحاسب الآلي.
٢. تحديد مجال الاختبار ومكانه وزمانه.
٣. إعداد جدول المواصفات وتحليل المحتوى للوحدات المختارة لتصميم الاختبار. (انظر الملاحق)
٤. تصميم الاختبار. (انظر الملاحق)

وتم تصميم الاختبار في وضعه الأولي وعرضه على مجموعة من معلمات الحاسب الآلي من ذوات الخبرة وتم إجراء التعديلات.

**صدق الاختبار**

عرضت الباحثة الاختبار القبلي والبعدي على مجموعة من المحكمين) معلمات الحاسب الآلي(لحساب صدق الاختبار وكان عدد المحكمين (٧)؛ للتأكد من مناسبة كل فقرة والتأكد من مدى وضوحها وملاءمتها للأهداف وسلامتها لغوياً.

وبناء على رأي المحكمين تم تعديل الصياغة في بعض فقرات الاختبارات وأصبحت فقرات الاختبار القبلي (٢٠) فقرة، والاختبار البعدي (٢٠) فقرة تنقسم تحت محورين العملي والنظري ليتم قياس تحصيل الطالبات.

- إيجاد صدق الاتساق الداخلي لفقرات ومحاور الاختبار.

١- ارتباط الفقرات بالمجموع للعينة الاستطلاعية:

تم إيجاد ارتباط فقرات الاختبار بالمجموع باستخدام برنامج SPSS بمعامل بيرسون

**جدول (١): معامل ارتباط فقرات الاختبار بالمجموع الكلي**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٨٦٩ | ٦ | ٠,٦٤٥ | ١١ | ٠,٦٣٥ | ١٦ | ٠,٦٦٥ |
| ٢ | ٠,٧٧٩ | ٧ | ٠,٧٧٨ | ١٢ | ٠,٥٧٨ | ١٧ | ٠,٦٩٩ |
| ٣ | ٠,٤٥٦ | ٨ | ٠,٧٤١ | ١٣ | ٠,٧٦٦ | ١٨ | ٠,٥٤٤ |
| ٤ | ٠,٨٦٩ | ٩ | ٠,٦٢٨ | ١٤ | ٠,٥٧٣ | ١٩ | ٠,٧٥٤ |
| ٥ | ٠,٨٨٧ | ١٠ | ٠,٨١١ | ١٥ | ٠,٥١٢ | ٢٠ | ٠,٦٦٨ |

واتضح من الجدول ما يلي: يوجد ارتباط بين فقرات أسئلة الاختبار للعينة الاستطلاعية والمجموع العام للاختبار عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ونوع الارتباط قوي في الفقرات.

**ثبات الاختبار**

قامت الباحثة بتنفيذ طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار حيث طبقت الاختبار التحصيلي نموذج ١ ونموذج ٢ على عينة أولية عددها ١١ طالبة للتأكد من فهمن لتعليمات الاختبار ومناسبة مفردات الاختبار لهن، ثم قامت بإعادة الاختبار على نفس المجموعة بعد ٢٠ يوماً، وتحت الظروف نفسها ثم رصدت وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار في التطبيقين كل صورة على حدة؛ للتأكد من ثبات الاختبار حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٠٨٧٥، كما تم قياس الثبات للعينة الاستطلاعية؛ بحساب معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمته ($\alpha$ =٠,٨٨٦ )

وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات الاختبار إذا أعيد تطبيقه.

**تحديد زمن الاختبار**

ظهر أن الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار هو ٣٠ دقيقة وذلك بحساب زمن أول تلميذة انتهت من الاختبار وهو ٢٥ دقيقة وحساب زمن آخر طالبة انتهت وهو ٣٥ دقيقة وبالتالي يكون زمن الاختبار (٢٥+٣٥) /٢

**تصحيح الاختبار**

التزمت الباحثة بقواعد تصحيح الاختبار التي تتمثل في إعطاء درجة لكل إجابة صحيحة لكل سؤال بينما تعطى الدرجة صفر للإجابة الخاطئة عدا السؤال الأول في اختبار الحاسب العملي والمتمثل في تحويل وحدات قياس الحاسب.

مقياس اتجاهات طالبات الصف الأول المتوسط نحو البيئة الصفية

يهدف المقياس لمعرفة اتجاهات الطالبات نحو المكونات النفسية والاجتماعية في البيئة الصفية، وقامت الباحثة بالاطلاع على الأبحاث المختصة بهذا الموضوع والتي وضعت خصيصاً لتقييم مدركات الطلاب للبيئة النفسية الاجتماعية في الفصول الدراسية، موزعة إلى ٥ مقاييس فرعية وهي:

١. الشخصية: أن يهتم المعلم بقضايا الطلاب الشخصية.
٢. الاندماج: أي مدى مشاركة الطلاب في النشاط
٣. التماسك: أي ترابط الطلبة مع زملائهم.
٤. الرضا: أي مدى توافر الرضا في الصفوف الدراسية.
٥. توجيه الأنشطة الصفية: توضيح مستوى النشاطات الصفية من حيث التنظيم

**صدق المقياس**

في ضوء ما سبق اشتمل المقياس على ٢٥ فقرة مقسمة على المجالات الخمسة وتم اتباع الآتي:

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس بعد التأكد من ترجمته على مجموعة من المحكمين من المختصين في علم النفس التربوي؛ لمعرفة مدى ملاءمته للبيئة المحلية وطُلِبَ منهم إبداء الرأي وملاحظاتهم بما يرونه مناسباً.

- أي هل تنتمي فقرات المقياس لمجالات الاتجاهات
- مدى صحة عبارات المقياس.
- مدى مناسبة العبارات.

- مدى انتماء عبارات المقياس للمحور.

وتم إعادة صياغة العبارات لتكون أكثر فهماً للطالبات.

٢- الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على مجموعة استطلاعية من ٣٠ طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط؛ بهدف التعرف على مدى وضوح العبارات وسهولتها بالنسبة للطالبات، وتم التأكد من ملاءمتها للبيئة السعودية كما استخدمت الباحثة نتائج التجربة الاستطلاعية لتحديد زمن الإجابة عن المقياس، وتم إيجاد ثبات وصدق الاتساق الداخلي كما في الجدول التالي:

**جدول (٢): الاتساق الداخلي لمفردات المقياس والمجموع الكلي لمقياس اتجاهات طالبات الصف الأول المتوسط نحو البيئة الصفية**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٠٤٣ | ١٤ | ٠,٧٢١ |
| ٢ | ٠,٦٥٨ | ١٥ | ٠,٤٨٩ |
| ٣ | ٠,٧٨٥ | ١٦ | ٠,٦٤٥ |
| ٤ | ٠,٣٣١ | ١٧ | ٠,٦٦٣ |
| ٥ | ٠,٤١٧ | ١٨ | ٠,٤٥٩ |
| ٦ | ٠,٥٣٦ | ١٩ | ٠,٣٦٤ |
| ٧ | ٠,٦١٧ | ٢٠ | ٠,٧٨٩ |
| ٨ | ٠,٤٥٨ | ٢١ | ٠,٦٥٤ |
| ٩ | ٠,٥٤٧ | ٢٢ | ٠,٥٤٧ |
| ١٠ | ٠,٣٣٩ | ٢٣ | ٠,٧٢٢ |
| ١١ | ٠,٥٢٣ | ٢٤ | ٠,٨٧٨ |
| ١٢ | ٠,٦٤٧ | ٢٥ | ٠,٥٩٩ |
| ١٣ | ٠,٥٦٨ | | |

يظهر من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ٢٥ فقرة.

حساب زمن الإجابة: تم حساب متوسط زمن إجابات الطالبات في المقياس وذلك من خلال تحديد زمن انتهاء الطالبة الأولى وانتهاء آخر طالبة على فقرات المقياس والذي تراوح بين ٣٥-٤٥ دقيقة فكان متوسط زمن الإجابة ٤٠ دقيقة تقريباً.

تصحيح المقياس: تم تصحيح استجابات الطالبات على المقياس بحيث تعطى استجابة

أوافق "٣" واستجابة إلى حد ما "٢"، واستجابة لا أوافق بشدة "١".

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠,٧٨٣) وهذا يؤكد ثبات المقياس وإمكانية تطبيقه على عينة الدراسة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار ليفين (Levine's test) لقياس تكافؤ وتجانس درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لكل من الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو البيئة الصفية والجدول رقم (٣) التالي يوضح هذه النتائج:

**جدول (٣): اختبار ليفين (Levine's test) لقياس تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة:**

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | Levine's test | | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ف | الدلالة | | |
| الاختبار التحصيلي | التجريبية | ٣٠ | ٩,٥ | ٣,٢٢ | ٠,١٦ | ٠,٨٧ | ٠,٤١١ | ٠,٦٥ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٩,٩ | ٣,٦٧ | | | | |
| مقياس الاتجاه | التجريبية | ٣٠ | ٣٣,٦٧ | ٨,٤٣ | ٠,١٣ | ٠,٩١ | ٠,٦٤ | ٠,٥٣ |
| | الضابطة | ٣٠ | ٣٢,٠٤ | ٦,٧٨ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ف) للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو البيئة الصفية تدل على تجانس المجموعتين، ومن قيم (ت) يتضح تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات تم استخدام برنامج SPSS وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٢. معامل "ألفا كرونباخ" لحساب الثبات للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو البيئة الصفية.
٣. معامل ارتباط لقياس العلاقة بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار.
٤. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق بين متوسطي الدرجات للمجموعتين

التجريبية والضابطة.

٥. اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لتحديد الفروق بين متوسطي الدرجات للاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

٦. حساب مربع إيتا.

٧. حساب معامل الكسب لبلاك Black.

## نتائج الدراسة

تتناول الباحثة النتائج التي توصلت إليها:

نتائج الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لمادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ولاختبار صحة هذا الفرض وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لمادة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول متوسط تم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين.

وفيما يلي تفصيل لاختبار صحة الفرض وعرض الجداول التي تظهر أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق التجربة في متغير التحصيل**

| المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | فترة ثقة الفرق بين متوسطي المجتمعين | | مربع ايتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | من | إلى | |
| الضابطة | ١٢,٦ | ٢,١ | ٩,٧١ | ٥٨ | ٠,٠٠١ | ٣,٨٦ | ٥,٨٧ | ٠,٦١٩ |
| التجريبية | ١٧,٤٧ | ١,٨ | | | | | | |

يظهر من جدول (٤) الذي يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق التجربة وجود فرق ذي دلالة معنوية بين الاختبارين؛ لصالح القياس البعدي بحيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمتغير التحصيل (٩,٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتم حساب مربع معامل إيتا Eta squared $\eta$ ($\eta^2$) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في

إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع من خلال القانون التالي

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

ويمكن تفسير قيمة مربع إيتا $\eta^2$ من خلال المستويات الآتية:

يكون حجم التأثير صغيراً إذا كان ($0,01 \leq \eta^2 < 0,06$)

يكون حجم التأثير متوسطاً اذا كان ($0,06 \leq \eta^2 < 0,14$)

يكون حجم التأثير كبيراً إذا كان ($\eta^2 \geq 0,14$)

وكانت قيمة مربع إيتا $\eta^2$ تساوي ٠,٦١٩ وهي قيمة تدل على أن حجم التأثير كبير

مما يشير إلى أن تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي استخدمن إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) الطالبات أعلى من تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تعلمن بالطريقة التقليدية.

وتم حساب معامل الكسب لبلاك لمعرفة فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) لتنمية التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الحاسب الآلي من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{\text{م٢}-\text{م١}}{\text{ع}-\text{م١}} + \frac{\text{م٢}-\text{م١}}{\text{ع}}$$

م١ متوسط درجات أفراد العينة في القياس القبلي.

م٢ متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي.

ع الدرجة العظمى للاختبار.

بمعنى أن نسبة معامل الكسب لبلاك لحساب الفعالية ١,٢، وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك وبالتالي فإن البرنامج المقترح ذو فعالية معقولة.

**٢. نتائج الفرض الثاني:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة الصفية لمادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ولاختبار صحة هذا الفرض وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة الصفية لمادة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول متوسط لصالح المجموعة التجريبية تم اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين.

وفيما يلي تفصيل لاختبار صحة الفرض وعرض الجداول التي تظهر أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول (٥): الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة الصفية**

| المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | فترة ثقة الفرق بين متوسطي المجتمعين | | مربع ايتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | من | إلى | |
| الضابطة | ٣٢,٤٠ | ٨,٤٧ | ١٤.٧٨ | ٥٨ | ٠,٠١ | ٢٥,٣٦ | ٣٣,٣١ | ٠,٧٩ |
| التجريبية | ٦١,٧٣ | ٦,٨١ | | | | | | |

يظهر من جدول (٥) وجود فرق ذي دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة الصفية لصالح المجموعة التجريبية بحيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمتغير الاتجاهات نحو البيئة الصفية (١٤,٧٨) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المحدد؛ مما يشير إلى أن اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو البيئة الصفية اللاتي استخدمن إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan) أعلى من اتجاهات طالبات المجموعة الضابطة نحو البيئة الصفية اللاتي تعلمن بالطريقة التقليدية، وكانت قيمة مربع إيتا (٠,٧٩) وهي قيمة تدل على أن حجم أثر المتغير المستقل على التابع كبير ذو تأثير كبير جدا، وقد تم حساب معامل الكسب لبلاك لمعرفة فاعلية استخدام استراتيجية تراكيب كيجان(Kagan) لتنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية لدى عينة من طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الحاسب الآلي، وكانت قيمة نسبة معامل الكسب لبلاك (Black)( ١,٥٣ )لحساب الفعالية، وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك وبالتالي فإن البرنامج المقترح ذو فعالية معقولة .

**تفسير النتائج**

في ضوء النتائج التي ظهرت والدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى:

١. أن استخدام إستراتيجية كيجان (Kagan) ذاتُ أثر إيجابي على مستوى التحصيل في مادة الحاسب الآلي؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار التحصيلي البعدي في متغير التحصيل الدراسي؛ لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق النتيجة الحالية مع كثير من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة و Mourning، 2014)) و (Al-kiki،2015) و(العمري ،٢٠١٥) و(دراسة الخزيم ، آل فهيد ،2015) .

٢. أنّ استخدام إستراتيجية كيجان (Kagan) ذات أثر فعال على مستوى الاتجاه نحو البيئة الصفية في مادة الحاسب الآلي؛ لوجود فروق بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير الاتجاه نحو البيئة الصفية؛ لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك نتيجة لما توصل إليه البحث من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات مقياس الاتجاه نحو البيئة الصفية البعدي لصالح المجموعة التجريبية وهذا ما أكدته دراستي اليتيم ( ٢٠٠٩) و الخزيم ، آل فهيد (٢٠١٥) التي أثبتت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، وبذلك تتم الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة الحالية ما مدى فاعلية استراتيجية تراكيب كيجان على الاتجاه نحو البيئة الصفية لطالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الحاسب الآلي ؟

**توصيات الدراسة**

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

١. التوسع في تطبيق إستراتيجيات تراكيب كيجان (Kagan) في التعليم لرفع المستوى التحصيلي للطالبات.

٢. تعميم دليل المعلمة التي أعدته الباحثة على معلمات الحاسب الآلي والمشرفات التربويات للاستفادة منه.

٣. تدريب وتأهيل المعلمات على كيفية إنشاء بيئة صفية إيجابية وجاذبة للطلبة.

٤. ضرورة تضمين مقررات طرق تدريس الحاسب الآلي لإستراتيجيات تراكيب كيجان

(Kagan) وآليات تطبيقها.

٥. إقامة ورش تدريبية للمشرفات والمعلمات للتدريب على كيفية استخدام إستراتيجيات تراكيب كيجان (Kagan) وذلك بعقد شراكة مع مؤسسة دكتور كيجان (Kagan) بالولايات المتحدة الأمريكية.

**مقترحات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. دراسة أثر إستراتيجيات تراكيب كيجان(Kagan) للتعلم التعاوني في رفع التحصيل الدراسي لجميع مراحل التعليم العام وذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. إجراء دراسة للتعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلمات والطالبات عند استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان (Kagan).

٣. دراسة احتياجات الفصول المدرسية من الأدوات اللازمة لتطبيق إستراتيجيات تراكيب كيجان(Kagan) بكفاءة.

٤. إجراء دراسة تقوم بدراسة العوامل التي تؤثر في البيئة الصفية في التعليم العام والآثار التي تتركها على الطلبة في كافة الجوانب.

٥. إجراء المزيد من الدراسات البحثية التي تستقصي أثر استراتيجيات تراكيب كيجان(Kagan) في متغيرات تابعة جديدة مثل التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، دافعية الإنجاز.

**المراجع العربية:**

أبو حطب، فؤاد (١٩٩٠). **القدرات العقلية** (ط.٤). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية،ص ٤٣١.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** (ط.٦). القاهرة: دار النشر للجامعات.

البركاتي، نيفين حمزة (٢٠٠٨). **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وK.W. L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة.** رسالة دكتوراه، جامعه أم القرى.

الخزيم، خالد، وآل فهيد، مي (٢٠١٥). **فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.** المجلة العربية للعلوم الاجتماعية،٢(٧).

الديب، حسناء فاروق (٢٠١١). **تراكيب كيجان تطبيقات على أحدث الدروس. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.**

السلولي، مسفر، وابراهيم، إبراهيم (٢٠٠٩). **اتجاهات الطلاب نحو الدراسة في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بإنجازاتهم الأكاديمية.** مجلة كلية التربية ببور سعيد: مصر، ٣(٦)، ص٤٩٨-٥٣٩.

الشمري، مها مسند (٢٠١٣). **أثر استخدام المخططات الخوارزمية على تنمية مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينه الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه الإمام محمد بن سعود.

العمري، أمل ناصر (٢٠١٥). **أثر استخدام نماذج كيجن (kagan) في التعلم التعاوني لتنمية مهارات التواصل الرياضي في مقرر الرياضيات لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بجدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدة.

الكيلاني، سامي، والعملة، محمد )١٩٩٧. **(تقييم البيئة الصفية وتطويرها في دروس العلوم للصف الخامس الأساسي:** استخدام ترجمة عربية لمقياس أم سي آي. مجلة الجامعة الإسلامية،٥ (١)، ص ١٢٥-١٤٧.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي) ١٩٩٦). **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس.** القاهرة: عالم الكتب.

اليتيم، شريف (٢٠٠٩). **أثر التكامل بين استراتيجي التدريس البنائيتين: دورة التعلم الخارطة المفاهيمية في إدراكات الطلبة للبيئة التعليمية الصفية.** مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ،٢١ (٣)، ص ٧٣٥ – ٥٧٣..

زيتون، حسن، وزيتون، كمال (٢٠٠٦). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**(ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عدس، محمد (١٩٩٦). **الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة.** عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

عطية، إبراهيم، وصالح، محمد (٢٠٠٧). **فاعلية استراتيجيتي** (K.W.L.A) **و(فكر-زاوج –شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.** كلية التربية، جامعة الزقازيق.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (٢٠٠٢). **إدارة الصفوف.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٦/١٤٣٧) **مقرر الحاسب الآلي للصف الأول متوسط، الفصل الدراسي الأول.** الرياض.

## المراجع الأجنبية:

Al-kiki, M. F. J. (2015). The Impact of Using Kagan Structures on the Achievement of Fifth Primary Class in English Language. International Journal of Enhanced Research in Science, Technology & Engineering, 4.

Clin, L. (2007). Impacts of Kagan cooperative learning structures on fifth-graders mathical achievement. Kagan Online Magazine. San clement, Kagan Puplishing. Retrieved on October 6,2007.

Davidson, E. (2013). Implementing Kagan Cooperative Learning Groups to Increase English Language Learner. California State University Channel Islands.

Fraser, B.J. (1986). Classroom Environment. Perth, London: Croom Helm.

Kagan, M (2000). silly sport and goofy Games. san Clement, CA:kagan ,Publishing ,2000.

Kushnier, D. (2001). Cooperative Learning and Mathematics High school Activites. san Clement, CA:kagan ,Publishing ,2001.

Kagan, M (2004). Classroom Management Classroom Signals Smart card. San Clement, CA:Kagan Publishing,2004.

Kagan, S (1994). Cooperative Learning Smart card. San Clement, CA:Kagan Publishing,1994.

Kagan, S (2007). In Praise of Praise. Kagan Online Magazine San Clement, CA:Kagan Publishing , 2007.

Moos, R., & Moos, B. (1978). Classroom Social Climate and Student Absence and Grades. Journal of Educational Psychology, 70 (2), Pp. 263.269-

Mourning, E. (2014). Kagan cooperative learning model and mathematics achievement of economically disadvantaged middle school students. Walden University. Retrieved from http://gradworks.umi.com/36/24/3624155.html

# Social skills in Children who have an Intellectual Disability and Children who have (ADHD)

**Modhi Nifal Alharthi**

**Abstract**

The study aimed to identify the patterns of adaptive behavior among children who have an intellectual disability and their peers who have a intellectual disability with (ADHD), and the sample consisted of (4) students aged between 5-7 years and the degree of intelligence between (54-67) researcher scale Vineland has applied to see which of them best in adaptive behavior skills, then the diagnostic manual scale (ADHD) to see the children who suffer from the disorder and its impact on the acquisition of adaptive behavior skills, she used the descriptive approach qualitative, finally the results yielded that there differences between the performance of the two groups in adaptive behavior skills, and she recommended examining children who have an intellectual disability to make sure whether they have And the preparation and construction of educational and training programs and plans that take into account the duplication of disability and to ensure them to live independently in the least restrictive environment, through their participation in social activities and encourage them to perform their daily life for themselves .

# The Effectiveness of Using Kagan Structures Strategy in Improving Academic Achievement Middle School Female Students and their Attitudes toward Learning Environment in Computer Course

**Dr. Najwa Attayn Al-Mohammadi**

Abstract

This study aims at measuring the effectiveness of using Kagan Structures strategy on improving achievement of intermediate stage students in the computer school subject and identifying their attitudes toward the learning environment in the city of Makkah. The researcher adopted an experimental approach represented by a quasi-experimental design utilizing two groups, experimental which consists of 30 female students and controlled which consists of 30 female students during the year 1436-1437 AH. An achievement pre-post test corresponding to the computer school subject was designed and given to both groups for the purpose of validating the study assumptions. Another research tool was in the form of an attitude scale distributed to students for the purpose of measuring their attitudes toward the learning environment in their school. Findings indicated that there are significant statistical differences at a level below 0.05 between mean scores of the achievement test for both groups in favor of the experimental group. Other significant statistical differences at a level below 0.05 between mean scores of the attitude scale for both groups in favor of the experimental group pertaining to the learning environment in the computer school subject. Researcher's recommendations include conducting more research and investigation on the effect of using Kagan Strategies on improving scientific skills among students.

Keywords: Kagan structures – learning environment – achievement.

# Evaluate Developed Math And Exercises Text Books For Primary Grades(1-4)In Saudi Arabia In Light Of Requirements Of Trends In International Mathematics And Science Study(TIMSS-2015)

**Dr .Muna Saad Alghamdi**

**Abstract**

The Current Research Aims To Evaluate Developed Math And Exercises Text Books For Primary Grades (1-4) In Saudi Arabia In Light Of Requirements Of Trends In International Mathematics And Science Study (TIMSS-2015).The Research Sample Consisted Of All The Developed Math And Exercises Text Books Of Both The First And Second Semesters For Primary Grades (1-4) In Saudi Arabia.

Research Tool Consisted Of Analysis Card For The Developed Math Text Books In The Content Domains, And Numeracy Domains, And Cognitive Domains. To Answer The Research Questions Were Using Frequencies And Means.

The study found the list of requirements for the Trends In International Mathematics And Science Study(TIMSS-2015), As well as ,The Results Showed That the means of all Developed Math And Exercises Text Books For Primary Grades(1-4) In The Content Domain Ranged From(0 : 2,35), But For Numeracy Domain Means Ranged From(0 : 1,39), While For The Cognitive Domain Ranged From(0 : 2,35),In Light Of The Research Results, The Researcher Presented A Number Of Recommendations That May Contribute In Develop Of Mathematics Curricula At The Primary Stage In The Kingdom Of Saudi Arabia.

Key words:Evaluate, Mathematics Text Book, study of TIMSS

# The level of use of interactive electronic activities in the development of spatial visualization skills of secondary school mathematics teachers

**Fahd Ben Ibrahim Mokely** **Dr. Ahmad ben Zaid Al Mas'ad**

**Abstract**

The study aims identifying the level of use of interactive electronic activities in the development of spatial visualization skills of secondary school mathematics teachers in the educational administration of Sabia region. The descriptive survey method was applied and the researchers used questionnaire as a tool. The questionnaire comprised fours factors namely (the knowledge background in interactive electronic activities in terms of developing spatial visualization skills of secondary school mathematics teachers, use of interactive electronic activities in improving spatial visualization; in the lesson planning process, in the execution of the lesson, in the correction process). the number of population sample was (52) teachers. the study arrived at a number of findings such as:

1.the study found that the level of use of interactive electronic activities in the development of spatial visualization skills among secondary schools mathematics teachers was low.

2.the study found that the knowledge background in interactive electronic activities in terms of developing spatial visualization skills of secondary school mathematics teachers was average.

in the light of the above findings, the researchers put forth a number of recommendations and suggested researches.

key words: level - interactive electronic activities - spatial visualization - mathematics teachers -secondary school.

# The Effect of Cloud Computing Enhanced Teaching on Second Leve High School Students 'Academic Achievement in The Computer Science and Information Technology Science Curriculum

**Dr. Riyadh Alhassan** **Ali Masmaali**

**Abstract**

The purpose of this study was to examine the effect of teaching using cloud computing on second level high school students' academic achievement in the Computer Science and Information Technology curriculum. The study has adopted a quasi-experimental approach, and was applied on a convenience sample of students from Musa Bin Nosair Secondary school at Abu Arish province. The sample consisted of 60 students, 30 of which in the experimental group that employed cloud computing, and 30 students in the control group which employed the traditional method of teaching computer applications. The study concluded with the following finding: There were statistically significant differences between average achievement scores in the computer course between the experimental group and the control group, in favor of the experimental group, at the recall, comprehension, application, and analysis levels of Bloom's Taxonomy. The study recommended the need to enhance computer science teaching with cloud computing applications and to train computer teachers on their use.

Key words: Cloud Computing, Computer Education, Computer Science Curriculum, Technology enhanced teaching.

# Counselor's image perceived by a sample of the grantee students of the Islamic University in Medina

**Dr. Ghali Bin Deheran Al-loqmani**

**Abstract**

The study aimed at identifying Counselor's Perceived mental image by a sample of grants students at Islamic University in Madinah. For the purpose of the research, the researcher designed a scale composed from (40) items divided into three fields : the social, personal, and professional. A total number of 377 from grants students at Islamic university participated in the study were selected by non-random sampling manner. The result of the present study revealed that:

There was a negative mental image about the counselor from the view point of students with respect to the total score of scale or its subscales. The study also revealed a statistically significant differences attributed to the variable of student's Continent in favor of Asian students. Also, there were a statistically significant differences between participants' responses due to academic level variable. Finally the study showed that the differences between participants' responses attributed to study's type variable at the secondary stage don't statistically significant.

Key words: Psychological Counselor, University Students, Foreign students.

# Problems Facing Shari'ah Science Supervisors in Riyadh city

**Dr.Salih Sulaiman Almufadda** **Ahmad Ali Albariqi**

**Abstract**

Field study was conducted on a sample of the educational supervisors numbered (50), a supervisor, a full study of the target community representatives researcher has used the descriptive approach was to use the questionnaire as a key tool for data collection, where the three main axes are distributed on (63) paragraph.

It has been verified validity and reliability as the general stability factor of 0.81 and this shows that the questionnaire has acceptable degree of stability can be relied upon to field application ..

The results of the study showed that the most common problems is to increase the quorum supervisor educators and the large number of clerical and administrative burdens, as well as not having the skills of teachers to human interaction and the weakness of the teacher to use information technology.

so recommends supervisors customize the message for each branch of materials science legitimacy and supervisors allocation for elementary school, middle, and secondary schools, and the development of a full-time supervisor on a weekly basis at school

**Kingdom of Saudi Arabia**
**Ministry of Education**
**Prince Sattam bin Abdualaziz University**

# Journal of Educational Scieneces

peer Reviewed journal

Vol.111 No.l
Mar2018
ISBN:74481658-
URL:http://jes.psau.edu.sa

# Journal of Educational Sciences

Vol. III No. I
March 2018

www.jes.psau.edu.sa | jes@psau.edu.sa