مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

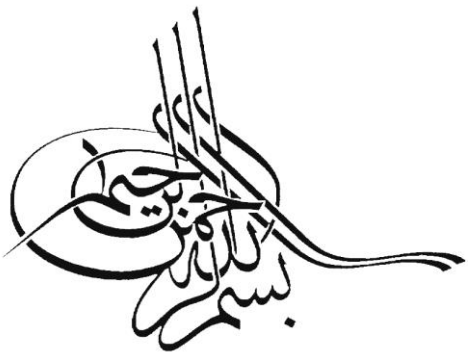
العدد الثالث والأربعون
شوال ١٤٤٦هـ

(الجزء الأول)

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
أ.د. أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
د. نايف بن محمد العتيبي
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
أ.د. علي بن يحيى آل سالم
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

مدير التحرير
أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

الأستاذ في قسم التصميم التعليمي والتكنولوجيا –كلية التربية والقيادة التعليمية – جامعة أركنساس للتكنولوجيا–الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د. علام النور عثمان أحمد

الأستاذ في إدارة المعرفة والتنمية المستدامة – معهد السياسات العالمي – جامعة كوين ميري لندن–المملكة المتحدة

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم –كلية التربية والآداب – جامعة تبوك–المملكة العربية السعودية

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية –كلية الأميرة عالية الجامعية –جامعة البلقاء التطبيقية المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية –جامعة سوهاج–جمهورية مصر العربية

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة

الأستاذ في قسم أصول التربية –كلية التربية – جامعة عين شمس–جمهورية مصر العربية

د. خولة بنت هلال علي المعمري

أستاذ مشارك في قسم علم النفس –كلية التربية – جامعة السلطان قابوس–سلطنة عمان

د. سمية بنت محمد الدوسري

أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

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

رابعًا: تحكيم البحث.

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

خامسًا: نشر البحث

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

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

* * *

المحتويات

برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وفاعليته في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط	١٥
د. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير	
واقع استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم	٧٣
د. بدور بنت أحمد باهمام	
درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية في ضوء بعض المتغيرات	١٢٧
د. إيمان عبد الفتاح عبابنه	
آليات تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة	١٦٥
د. محمد سعد السبوق	
فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة	٢٢٧
د. رمضان عاشور حسين سالم	

برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وفاعليته في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

د. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-المملكة العربية السعودية

برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وفاعليته في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

د. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٠١/ ٠٥/ ١٤٤٦هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تصميم ببرنامج تدريسي قائم على نموذج كولب، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (ذو التصميم شبه التجريبي)، وتم تصميم مقياس مهارات التفكير المنظومي، ومقياس الاتجاه نحو التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة (على مجموعتين: تجريبية، وضابطة) من طالبات الصف الأول المتوسط، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلم مقرر التربية الأسرية والمهارات الحياتية لطالبات الصف الأول المتوسط، حيث بلغت قيمة كوهنD (٠،٥٥) بمقياس مهارات التفكير المنظومي، و(٠،٧٢) بمقياس الاتجاه نحو التعلم، وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح تدريب معلمات التربية الأسرية على استخدام نموذج كولب في العملية التعليمية؛ لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير بشكلٍ عام، ومهارات التفكير المنظومي بشكلٍ خاص، وتطوير الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بما يساعد على تنمية الاتجاه نحو تعلم هذا المقرر.

الكلمات المفتاحية: التعلم الخبراتي، المقررات الدراسية، المرحلة المتوسطة.

Effectiveness of a Teaching Program Based on Kolb's Model in Developing Systemic Thinking Skills and the Attitude Toward Learning the Life Skills and Family Education Course Among First-Year Middle School Students

Dr. Tahani Khalid Mohammed Al-jubair
Department curriculum and teaching methods – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university- Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to design a teaching program based on Kolb's model and to measure its effectiveness in developing systemic thinking skills and the attitude toward learning the Life Skills and Family Education course among first-year middle school students. The researcher employed the experimental method using a quasi-experimental design. Two instruments were developed: one to assess systemic thinking skills and another to measure attitudes toward learning. The sample consisted of 40 students, randomly selected using the cluster sampling method and divided into an experimental group and a control group. The results indicated the effectiveness of the Kolb-based teaching program in enhancing both systemic thinking skills and students' attitudes toward the course. The effect size, measured by Cohen's d, was 0.55 for systemic thinking skills and 0.72 for attitude toward learning. Based on these findings, the study recommended training Family Education teachers in applying Kolb's model in the teaching process due to its positive impact on developing thinking skills in general—and systemic thinking skills in particular—as well as improving instructional strategies to foster positive attitudes toward learning the Life Skills and Family Education course.

key words: Kolb's model, systemic thinking, attitude toward learning.

المقدمة:

يُعدُّ التفكير من الموضوعات المهمة؛ فهو هدف من الأهداف التربوية للتعليم؛ لإيجاد مناخ تعليمي وبيئة تربوية تساعد الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابيَّة نحو التفكير خاصةً في هذا العصر الذي ظهرت فيه الحاجة للتركيز على تنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعها لدى الطلبة.

والتفكير من العمليات العقلية التي تساعد الفرد على توجيه حياته، وحل المشكلات التي تواجهه، كما يُعد ضرورة لمواكبة التطورات المختلفة في شتى المجالات، كما أن تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة تُسهم في تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية، وتساعدهم على التفاعل مع التطورات، ومواجهة المشكلات، وإيجاد الحلول الملائمة لها.

وأشار ليلين وتومهيسا ورو ماهلاتو وسانقور (Liline, Tomhisa, Rumahlatu& Sangur, 2024,p.176) أن التفكير من المهارات المناسبة لهذا العصر، – فالتفكيران– النقدي والإبداعي لحل المشكلات يمكن أن يساعدا الطلبة على تحسين مهاراتهم في حل المشكلات وتحسين عملية التعلُّم.

ويُعدُّ التفكير المنظومي من المفاهيم الحديثة التي جرى تناولها بالدراسة والبحث، حيث يهدف إلى أن يكون الطالب قادرًا على بناء منظومات جديدة مستندة إلى مهاراته الفكرية، ويضع إطارًا للعمليات العقلية وآليات بناء المعرفة بحيث تتحرك العمليات تحرّكًا دائريًّا، تُستقبل من خلاله المعلومات الجديدة وفهمها في ضوء الخبرات السابقة وربطها بتوقعات المستقبل بحيث يتمكّن الطالب من إيجاد معنى لما تعلمه (الكيال وآخرون، ٢٠٢٣، ص.٢٤٥).

فالتفكير المنظومي كما أشار بينا وميرما وقلادي والبرتو (Baena, Merma, Gladys& Alberto, 2023, p.9) نموذجٌ واسعٌ يتعامل مع العلاقات المتبادلة ووجهات النظر والحدود المتضمنة في المشكلة، ويشمل مهارات التجريب، وإقامة العلاقات بين السبب والنتيجة، واتخاذ القرارات.

فتنمية مهارات التفكير المنظومي تُنتج متعلمًا يمتلك العديد من المهارات المهمة، كما أن التفكير المنظومي كما أشار السيد (٢٠١٧) يؤدي إلى ربط عناصر التعلُّم والتنسيق فيما بينها، وإذا أردنا تنمية مهارات التفكير المنظومي من خلال البرامج والمناهج فيجب أن نقدم فرصًا لتطبيق عمليات التحليل، والتركيب، والربط من خلال توظيف الخبرات السابقة للمتعلم مع الخبرات الحالية فينتج بنًى معرفية منظومية مترابطة فيما بينها.

ويُعد التعرُّف على اتجاهات المتعلمين نحو ما يقومون بدراسته أمرًا في غاية الأهمية، فاتجاهات المتعلم تُحدّد استجابته نحو الموضوعات المختلفة، وتُسهم في اكتساب المعلومات والمهارات والمفاهيم المختلفة (النتشة، ٢٠١١).

كما يُؤكّد رسلان (٢٠٢٣) أن كثرة المعلومات في محتوى المقرر تجعل من الصعب فرز هذه المعلومات، وتحليلها، والربط بينها خاصةً مع استخدام إستراتيجيَّات تدريس تقليدية لا تُسهم في تنمية هذه المهارات، مما يؤثر في اتجاهات المتعلُّم نحو ما يدرسه.

ويُعرف التعلُّم المستند لنموذج كولب: أنه ثمرة التفاعل بين الفرد وبيئته بحيث يربط بين ما يقوم به الطالب من عمل وما يحصل عليه من نتائج، فالتعلُّم من هذا المنظور يُعدُّ نتاج التفاعل بين قدرات الطالب وطاقاته الكامنة وخبراته الحياتية، ومن ثم فإن التعلُّم المستند لهذا النموذج يرتكز على نشاط الطالب وإيجابيته، كما يوصف

بالاستمرارية والتكامل؛ فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة وتعمل على تصحيحها وتوجيهها (جرادات والعجيلي، ٢٠١١، ص.١٨-٢١)، وعليه فإن هذا النموذج أحد أساليب التعلُّم الحديثة التي تركز على الخبرات السابقة من خلال تفاعل المتعلِّم المستمر مع البيئة.

كما يؤكّد كيشار(٢٠٢٢، ص.١٠٢) أن هذا النموذج يوفّر للطلبة فرص التعلُّم عن طريق الممارسة، ويتيح لهم مواجهة المواقف، والمشكلات، وتطبيق معارفهم في المواقف الحقيقية، كما يحفّزهم على التفكير، ويكسبهم أفكارًا ومبادئ، ومهارات تساعدهم على التعلُّم مدى الحياة، كما أشار موريس (Morris,2020, p.1064) أن عمليَّة التعلُّم لا تحدث بدون خبرة؛ وهنا زاد الاهتمام بهذا النموذج بمختلف المجالات، ومن ضمنها التعليم، فالطلبة بحاجة لتنمية قدراتهم من خلال المرور بمراحل هذا النموذج لاتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم.

كما يركّز هذا النموذج على ربط الطالب بالبيئة المحيطة به من خلال توظيف الخبرات المكتسبة في الحياة العملية، التي تُسهم في ترسيخ المفاهيم والمعارف لدى الطلبة، ويتيح الفرصة أمام الطلبة للتطبيق، والتجريب المباشر للخبرات التعليمية المكتسبة (عوض، ٢٠٢٢، ص.٣٠)، فالطلبة كما أشار ديفي وثيندرال (Devi & Thendral, 2023, p.37) لديهم قدرات مختلفة فبعضهم يمتلك المعرفة ولكن تنقصه القدرة على تطبيقها، ودور المعلم تعزيز قدراتهم بحيث يقضي الطلبة وقتًا أكبر في التعلُّم بالممارسة، مع أهمية الحرص على التوجيه والإرشاد لهم في كل مرحلة من مراحل التعلُّم.

ونظرًا لما جدَّ على النظام التربويّ من مستجدات وتغيّر النظرة التربوية والتدريسية لعناصر النظام التعليمي؛ وجب إعادة النظر في المناهج المتّبعة، وتشخيص

نقاط الضعف الموجودة في جميع العناصر على أسس علمية وفق أهداف محدّدة للنهوض بالواقع التربوي، وإحداث انسجام بين الطلبة والمقررات الدراسية وأنماط التفكير الحديثة (الشهراني والشهري، ٢٠٢٣، ص.١٣١)، كما أشار جرانت وكدويل (Grant&Kidwell,2024, p.210) أن تصميم المناهج الدراسية وتدريسها وفق النماذج الحديثة أصبح ضرورة في هذا العصر؛ لتطوير أداء المعلمين وتحسين نتائج الطلبة.

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ التفكير المنظومي من المهارات العقلية العليا التي تستند إلى مهارات متعددة كالتحليل، وإدراك العلاقات والاستنتاج، وغيرها من المهارات، التي تساعد المتعلم على تكوين البناء العقلي الذي ينقله من التفكير بصورة محددة للتفكير الشامل من جميع الجوانب.

ويعتمد نجاح أي منهج على تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة كما أشار رسلان (٢٠٢٣، ص. ٨٧٦) على اتجاهات المتعلمين نحوه، فالاتجاهات لها دور كبير في إقبال المتعلمين على تعلم هذا المنهج، وتؤثر تأثيرًا كبيرًا في تقبلهم للمعلومات والخبرات التي يعرضها؛ فالاتجاهات السلبية تعوق تعلُّم المعلومات، والمفاهيم، وتحول دون تحقيق الفائدة منها.

وبالنظر لواقع التدريس نجد أن الطرق التقليدية ما زالت شائعة خاصةً في تدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة، التي لا تُسهم في تنمية مهارات التفكير؛ بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى ضعف اهتمام الطالبات وعدم إقبالهن على تعلم هذا المقرر، حيث أشارت دراسة سيف الدين وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة رشوان (٢٠٢٢)، ودراسة شوقت وآخرين (٢٠٢٤) إلى وجود حاجة ملحة لتطوير

الإستراتيجيَّات التدريسية الحالية لتدريس هذا المقرر والخروج من الأساليب التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين.

كما أكدت دراسة العمراني (٢٠٢٢)، ودراسة مرنيز (٢٠٢١)، ودراسة سلمان (٢٠٢٠) على فاعلية نموذج كولب في تصميم المناهج الدراسية، كما أشارت دراسة حاجو (٢٠١٩)، ودراسة الحسيناوي (٢٠٢٣) ودراسة رسلان (٢٠٢٣) إلى أن استخدام الإستراتيجيَّات التدريسية الحديثة يُسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة بشكلٍ عامٍ والتفكير المنظومي بشكلٍ خاصٍ، وتنمية الاتجاه نحو التعلُّم لدى الطلبة.

وتأسيسًا على ما سبق؛ ولما أكّدته العديد من الدراسات كدراسة الشهراني والشهري (٢٠٢٣)، ودراسة الذنيبات والعياصرة (٢٠١٥) على فاعلية البرامج التدريسية القائمة على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو التعلُّم لدى الطلبة، جاء هذا البحث للكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب لتنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

– ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط؟

– ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط؟

فروض الدراسة:

–يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المنظومي.

–يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلُّم.

أهداف الدراسة:

– تصميم برنامج التدريسي قائم على نموذج كولب لتنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط.

– التعرُّف على فاعليَّة البرنامج التدريسيّ القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط.

– التعرُّف على فاعليَّة البرنامج التدريسيّ القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط.

أهمية الدراسة:

–ما أكدته العديد من الدراسات حول أهمية تنمية مهارات التفكير بشكلٍ عامٍ لدى الطلبة والتفكير المنظومي بشكلٍ خاصٍ.

–قد تُسهم الدراسة في توجيه نظر القائمين على تخطيط المناهج في التركيز على مهارات التفكير المنظومي في تصميم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة وتطويره.

-قد تُسهم الدراسة في توجيه نظر معلمات مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لنموذج كولب وتوظيفه في تدريس المقرر.

-قد يُسهم البرنامج التدريسي في تدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة بصورة جذابة تزيد من إقبال الطالبات على التعلُّم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعيَّة:

-البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب والذي يتكون من أربع مراحل كما أشار الكناني والكندري (٢٠٠٥): (الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، التجريد المفاهيمي، التجريب).

-مهارات التفكير المنظومي وهي كما أشارت دراسة الحسيناوي (٢٠٢٣)، ودراسة الشهراني والشهري (٢٠٢٣)، ودراسة العبيد والخوالدة (٢٠٢٣)، ودراسة النعيم والبلاح (٢٠٢٣): (إدراك العلاقات، تحليل العلاقات، تركيب العلاقات، تقويم العلاقات).

-وحدتا (التوعية الصحية، والمهارات الاجتماعية) من مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة للصف الأوَّل المتوسط.

الحدود البشرية: طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

نموذج كولب:

يعرفه سعادة (٢٠١٤م، ص.٣٢) بأنه: "المشاركة الفاعلة من جانب الطلبة في الأنشطة، والواجبات المخطط لها، يستطيعون التعلُّم منها عن طريق المرور بخبرة مباشرة، يطبقون من خلالها المعارف النظرية التي درسوها سواءً داخل الحجرة الدراسية أو خارجها، ويكتسبون المزيد من المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها".

وتُعرِّف الباحثة البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب إجرائيًا بأنه: مخطط للإجراءات التدريسية بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لوحدتي (التوعية الصحية والمهارات الاجتماعية)، بما تتضمنه هذه الإجراءات من أهداف، ومحتوى، وإستراتيجيَّات تدريسية، وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويمية مناسبة لطالبات الصَّف الأوَّل المتوسط، وفقاً للمراحل المعتمدة لنموذج كولب خلال فترة زمنية محددة.

مهارات التفكير المنظومي:

يعرف الكيال وآخرون (٢٠٢٣، ص.٢٤٧) التفكير المنظومي بأنه: "نوع من التفكير يهتم بجميع أجزاء الموقف أو الموضوع المستهدف في إطار منظومة متكاملة تتضح فيها العمليات العقلية وآليات بناء المعرفة لدى الفرد بصورة دائرية تفاعلية تتّسم بالمرونة لكافة العلاقات والتأثيرات المتبادلة".

ويُعرفه الحسيناوي (٢٠٢٣، ص.٤٦٤) بأنه: "منظومة من العمليات العقلية التي يجري تطبيق مهاراتها في تحليل الموقف التعليمي إلى مكوناته الفرعية ثم إعادة ترتيبها وتركيبها بغية إدراك العلاقات والوصول إلى نتائج معينة".

وتُعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: عملية عقلية تتمثل في قدرة طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط على إدراك العلاقات وتحليل المنظومات وتركيبها تقويمها المتضمنة في البرنامج

التدريسي القائم على نموذج كولب وتُقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات التفكير المنظومي.

الاتجاه نحو التعلُّم:

تعرفه ملكاوي وآخرون (٢٠١٥، ص.٢٥١) بأنه: "مقدار الشدة الانفعاليَّة التي يبديها الطلبة نحو الرغبة في التعلُّم وتقدير أهميته".

ويعرفه الشريف (٢٠٢١، ص.٤٢٢) بأنه: "استجابات القبول أو الرفض التي يُعبّر بها الطالب عن رغبته أو رفضه المشاركة في مواقف التعلُّم".

وتُعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: إدراك الطالبة ومشاعرها ومعتقداتها وتقديرها لتعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة ويقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها من خلال استجابتها لبنود مقياس الاتجاه نحو التعلُّم.

مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة:

تُعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: أحد الكتب المقررة على طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط، التي تهتم بتوعية الفتاة للقيام بواجبتها الأسْريَّة والاجتماعية وإكسابها المهارات العملية والحياتية التي تُعينها على القيام بواجباتها في المستقبل.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

نموذج كولب:

يُعدُّ نموذج كولب من نماذج التعلُّم القائمة على نظرية التعلُّم التجريبي لتفسير عملية التعلُّم؛ فالتعلُّم وفق هذا النموذج يستند إلى بُعدين، الأوَّل: إدراك المعلومات والذي يبدأ بالخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثاني: معالجة المعلومات، ويبدأ بالملاحظة التأملية، وينتهي بالتجريب الفعال، ويتم ذلك في أربع مراحل متتالية:

-الخبرات الحسية: وتعني أن إدراك المعلومات ومعالجتها مبنيٌّ على أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من خلال اندماجهم في الأنشطة ويستفيدون من المناقشة مع زملائهم والتغذية الراجعة.

-الملاحظة التأملية: حيث يعتمد الطلبة في إدراك المعلومات ومعالجتها على التأمل، والملاحظة، والموضوعية في تحليل مواقف التعلُّم.

-التفكير المجرد: ويركز الطلبة هنا على النظريات، والتحليل المنظم، والتفكير المنطقي، وتحليل مواقف التعلُّم.

-التجريب الفعال: ويعتمد الطلبة في هذه المرجلة على التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية والمجموعات؛ لإنجاز المهام المطلوبة منهم (الكناني والكندري، ٢٠٠٥).

ويُلاحظ ارتباط هذه المراحل ببعضها، ولإتمام عملية التعلُّم وفق هذا النموذج؛ فيجب أن يمر الطالب بهذه المراحل الأربعة.

التفكير المنظومي:

بدأ التحوُّل للتفكير المنظومي في عدة دول حول العالم منذ عقود، وبسبب نجاح هذا النوع من التفكير في تنمية قدرات الطلبة؛ فقد أُقترح العديد من الأساليب لتضمينه في المناهج الدراسية، فهذا النوع من التفكير يهتم بالتفاعل والمشاركة فهو تفكير بنائي ينظر للعملية التعليمية على أنها عملية تغيير وتطوير مستمر.

ويرى الشهراني والشهري (٢٠٢٣، ص.١٣٩) أن المحاولات في السنوات الأخيرة لتضمينه في المناهج الدراسية يأتي مواكبةً لاحتياجات العصر ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ إضافةً إلى نجاح هذا النوع من التفكير في النهوض بمستوى الطلبة.

ويشير الكبيسى (٢٠١٠، ص.٦٠) إلى أن التفكير المنظومي أسلوبٌ للتفكير، ويهدف إلى إكساب الطالب نظرة كلية للمواقف والمشكلات المعقدة، فإذا أراد أن يحصل على نواتج مختلفة للمشكلة التي يواجهها؛ فيجب عليه أن يغيّر من مكونات النظام، بحيث يعطي نواتج مختلفة.

ويمكن قياس مهارات التفكير المنظومي من خلال تقديم مخططات منظومية وتمثيلات بصرية غير مكتملة للطلبة ويُطلب منهم إكمالها (رسلان، ٢٠٢٣، ص.٨٨٩).

أهمية التفكير المنظومي:

-ينمي قدرة الطالب على رؤية العلاقات، وإعادة تحليل الموقف التعليمي، وتحقيق الأهداف في إطار من التنظيم والإدارة لعملية التفكير.

-يساعد الطلبة على التعلُّم ذي المعنى حيث يركز التفكير المنظومي على إدراكهم للمفاهيم والعلاقات بينها.

-يسهم في تنظيم المناهج الدراسية حيث يراعي المدى والتتابع والتكامل بحيث يظهر المحتوى في صورة مترابطة ومتكاملة (الكبيسي، ٢٠١٠، ص.٨٧).

-يؤدي دورًا مهمًا في ربط عناصر التعلُّم ببعضها، والتنسيق فيما بينها؛ لإنتاج بنًى معرفية منظومية مترابطة (السيد، ٢٠١٧).

الاتجاه نحو التعلُّم:

تُعدُّ الاتجاهات محددات ضابطة، وموجهه للسلوك الاجتماعي، ويؤدي التعليم دوره في تعديل اتجاهات الطلبة نحو موضوعات معينة، فالاتجاه -كما أشار عامر (٢٠٠٨، ص.١٩٧) - حالة وجدانية تقوم على رأي الشخص واعتقاده فيما يتعلّق بموضوع معين ومدى قبوله ورفضه له.

وأشارت الحرز وآخرون (٢٠١٤، ص.٣٩) أن من خصائص الاتجاهات أنها:

-مكتسبة ومتعلمة تتضمَّن علاقة الفرد بأي موضوع من الموضوعات.

-ثابتة ومستقرة نسبيًا، ولكن من الممكن تغييرها.

-تمثل الاتساق بين استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية؛ مما يسمح بالتنبؤ باستجاباته نحوها.

-تغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه.

-قد تكون قوية على مرّ الزمن، وتقاوم التغيير والتبديل.

الدراسات السابقة:

اهتمَّ العديد من الباحثين بإجراء دراسات حول نموذج كولب ومهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو التعلُّم تنوَّعت أهدافها ونتائجها، ونستعرضها فيما يلي:

أولاً: دراسات تناولت نموذج كولب:

هدفت دراسة العمراني (٢٠٢٢) للتعرُّف على مشكلات ممارسة التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء نموذج كولب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، والاستبانة بوصفها أداة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٦١) معلمةً، وأظهرت النتائج أن ممارسة التدريس التأمليّ في ضوء نموذج كولب جاءت بدرجة متوسطة في المرحلتين، وأوصت بتدريب المعلمات على ممارسة التدريس التأملي في ضوء نموذج كولب.

كما هدفت دراسة مرنيز (٢٠٢١) إلى الكشف عن أنماط التعلُّم المفضّلة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب تصنيف كولب ومعرفة الفروق بينها حسب متغيري (الجنس، والتخصص الأكاديمي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم

مقياس كولب لأنماط التعلُّم بوصفه أداة، وطُبّق المقياس على عينة تكوّنت من (١٣٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن نمط التعلُّم الاستيعابيّ يُعدّ النمط السائد من بين الأنماط التعليميّة الأربعة؛ حسب تصنيف كولب لدى طلبة الصَّف الثالث ثانوي، وأن نمط التعلُّم التجميعي كان الأقل شيوعًا مقارنةً مع الأنماط التعليمية الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الأساتذة أساليب متنوعة تراعي التنوع والاختلاف في أنماط التعلُّم عند الطلبة، وإعداد برامج تأهيل وتدريب للمعلمين على كيفية مراعاة أنماط التعلُّم الشائعة لديهم.

وهدفت دراسة سلمان (٢٠٢٠) إلى التعرُّف على أثر نموذج كولب في تحصيل مادة اللغة العربية لدى طالبات الصَّف الرابع الأدبي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٤) طالبة، قُسّمن على مجموعتين:(تجريبيَّة وضابطة)، واستخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي بوصفه أداة، وأظهرت النتائج وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبيَّة، وأوصت بتدريب المعلمات على استخدام طرائق وأساليب تدريسية تستند إلى نماذج حديثة، ومنها: (نموذج كولب).

ثانيًا: دراسات تناولت مهارات التفكير المنظومي:

دراسة النعيم والبلاح (٢٠٢٣) التي هدفت إلى قياس مستوى التفكير المنظومي، ومستوى كفاءة التمثيل المعرفي، والقدرة التنبؤية للتفكير المنظومي في كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء، ولتحقيق أهداف الدراسة أُتّبع المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مقياسي كفاءة التمثيل المعرفي، ومهارات التفكير المنظومي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٨١) طالبًا من ذوي الموهبة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارات التفكير المنظومي، وكفاءة التمثيل العرفي

لدى عينة الدراسة، وإمكانية التنبؤ بكفاءة التمثيل العرفي من خلال ثلاثة أبعاد من مهارات التفكير المنظومي، وأوصت الدراسة ببناء برامج لتنمية مهارات التفكير المنظومي في المراحل الدراسية المختلفة.

وهدفت دراسة العبيد والخوالدة (٢٠٢٣) إلى قياس مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنظومي بمحافظة الكرك؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُتبع المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق مقياس مهارات التفكير المنظومي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٧٧) معلمًا، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التفكير المنظومي مرتفعة، وأوصت الدراسة بتبادل الخبرات لمهارات التفكير المنظومي بين معلمي الرياضيات ومعلمي المواد الأخرى.

كما هدفت دراسة الحسيناوي (٢٠٢٣) إلى استقصاء فاعلية استخدام التفكير المنظومي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الصَّف الرابع الأدبي في (مادة التاريخ)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، واستخدم الباحث أداتين اختبار التحصيل، واختبار مهارات التفكير التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٣) طالبًا قسموا على المجموعتين: (التجريبية والضابطة)، وأظهرت النتائج وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية في أداء عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتدريب معلمي التاريخ على استخدام التفكير المنظومي، وإجراء المزيد من الدراسات حول التفكير المنظومي في مقررات أخرى ومراحل دراسية مختلفة.

وهدفت دراسة الشهراني والشهري (٢٠٢٣) إلى بناء أنموذج تدريسي قائم على التفكير المنظومي؛ لتنمية مهارات الاستماع والتحدّث في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي، وإعداد

استبانة موجّهة للمعلمات ومكّونة من (٣٧) فقرة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٥١) معلمة، وبعد تحليل الاستبانة بُني الأنموذج وفقًا لعدة مراحل، وأوصت الدراسة بتدريب معلمات اللغة الإنجليزية على إستراتيجيّات التدريس الحديثة.

ثالثًا: دراسات تناولت الاتجاه نحو التعلُّم:

دراسة رسلان (٢٠٢٣) التي هدفت للكشف عن فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو (مادة العلوم) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا، للمجموعتين: (التجريبية والضابطة)، وأعد الباحث قائمة بمهارات التفكير المنظومي، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وأظهرت النتائج فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو مادة العلوم، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على شبكات التفكير البصري واستخدامها في التدريس.

وهدفت دراسة آيا زوقوك (٢٠٢٣) للكشف عن فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو التعلُّم لدى الطلبة المعلمين المرشحين للتدريس في المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا معلمًا، قسموا إلى مجموعتين: (تجريبيَّة وضابطة)، وأعدّ الباحثان مقياسي التفكير التأملي، والاتجاه نحو التعلُّم، وأظهرت النتائج فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي، والاتجاه نحو التعلُّم لدى الطلاب المعلمين، وأوصت باستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لما له من فاعلية في التطوير المهني للمعلمين.

وهدفت دراسة حاجو (٢٠١٩) إلى التّعرُّف على أثر تصميم وحدات تعليمية محوسبة وفق نموذج كولب في تنمية اتجاهات الطلبة نحو (مادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٤) طالبًا، قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، وأعدت الباحثة مقياس اتجاه من (٢٥) بندًا، وأظهرت النتائج فاعلية نموذج كولب في تنمية اتجاهات الطلبة نحو تعلُّم المادة، وأوصت باستخدام نموذج كولب في تدريس المواد الدراسية عمومًا وتنويع الأنشطة التعليمية؛ لزيادة اهتمام الطلبة بالمادة بحيث تكون ملائمة لأنماط تعلمهم وخصائصهم وميولهم واتجاهاتهم.

وفي الاتجاه نفسه هدفت دراسة الحرز وآخرون (٢٠١٤) إلى التّعرُّف على أثر تصميم تجارب افتراضية علمية وفق نموذج كولب على التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصَّف الخامس؛ ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه بوصفها أدوات، وأظهرت النتائج أثر التصميم وفق نموذج كولب في تنمية التحصيل والاتجاه نحو العلوم، وأوصت باستخدام هذا النموذج في التدريس.

علاقة الدراسة بالأدبيات:

تتّفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأوَّل في المتغير المستقل حيث اعتمدت نموذج كولب، وتختلف معها في المنهج المستخدم حيث اعتمدت المنهج الوصفي وتتفق مع دراسة سلمان (٢٠٢٠) التي اعتمدت المنهج التجريبي، كما تختلف معها في الأدوات المستخدمة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسات المحور الثاني حيث اعتمدت جميعها التفكير المنظومي بوصفه متغيرًا مستقلاً، وقياس أثره في عددٍ من المتغيرات بينما اعتمدته هذه الدراسة بوصفه متغيرًا تابعًا، وتتفق كذلك مع

دراسة النعيم والبلاح (٢٠٢٣) والحسيناوي (٢٠٢٣) في المنهج المستخدم، وتتفق مع دراسة العبيد والخوالدة (٢٠٢٣) والنعيم والبلاح (٢٠٢٣) في استخدام مقياس مهارات التفكير المنظومي بوصفه أداة، وتتفق مع دراسات المحور الثالث في المتغير التابع حيث اعتمدت جميعها تنمية الاتجاه نحو التعلُّم، وتختلف عنها في المقرر المستهدف حيث استهدفت دراسة رسلان (٢٠٢٣) ودراسة الحرز وآخرين (٢٠١٤) تنمية الاتجاه نحو مقرر العلوم واستهدفت دراسة حاجو (٢٠١٩) تنمية الاتجاه نحو مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتستهدف هذه الدراسة تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة، كما تتّفق مع الدراسات السابقة في الفئة المستهدفة وهي الطلبة ما عدا دراسة العبيد والخوالدة(٢٠٢٣) ودراسة العمراني (٢٠٢٢) التي استهدفت المعلمين، وتتميز الدراسة الحالية في الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط حيث لا توجد دراسة (على حد علم الباحثة) تناولت ذلك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي (المجموعتان: التجريبية والضابطة).

مجتمع الدراسة:

جميع طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط خلال الفصل الثالث من العام الدراسي (١٤٤٤-١٤٤٥هـ)، والبالغ عددهن (٥٦٩٧٧) طالبةً حسب إحصائية وزارة التعليم.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية ضابطة، من طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط، أُختِرن بالطريقة العشوائية العنقودية مُتعدّدة المراحل، حيث حُدّدت جميع المدارس الحكومية والخاصة للصف الأوَّل المتوسط، ثم إعطاء رقم لكل مدرسة، ومن ثم اختيار أربع مدارس، ثم اختيار مدرسة بها ستة فصول للصف الأوَّل المتوسط، وأخيرًا جرى اختيار فصلين عشوائيًا؛ لتطبيق الدراسة، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (٤٠) طالبة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: متغيِّرات الدراسة:

المتغيِّر المستقلُّ: البَرنامَج التدريسي القائم على نموذج كولب، الذي صُمّم؛ لتنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو التعلُّم لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط.

المتغيِّر التابع: مهارات التفكير المنظومي، وقد أُعتمدت المهارات الآتية: (إدراك المعلومات، تحليل المعلومات، تركيب المعلومات، تقويم المعلومات، ومقياس الاتجاه نحو التعلُّم).

ثانيًا: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صُمّمت أدوات الدراسة الآتية:

-مقياس مهارات التفكير المنظومي.

-مقياس الاتجاه نحو التعلُّم.

لإعداد مقياس مهارات التفكير المنظومي أُتّبعت الخطوات الآتية:

-تحديد الهدف من المِقياس: يَهدُف إلى تحديد مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط، حيث حُدّدت المهارات الآتية: (إدراك المعلومات، وتحليل المعلومات، وتركيب المعلومات، وتقويم المعلومات).

-بناء قائمة مهارات التفكير المنظومي؛ لتحديد محاور المقياس وعُرضت القائمة على مجموعة من المحكِّمين، والحصول على ملحوظاتهم حولَها، وتعديلها بناءً على ذلك.

-صيغت عبارات المقياس بعد الاطِّلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت مهارات التفكير المنظومي كدراسة العبيد والخوالدة (٢٠٢٣)، ودراسة الشهري وصميلي (٢٠٢٣)، ودراسة القضاة والعبوس (٢٠٢٢) التي تكونت من أربع مهارات: (إدراك العلاقات، وتحليل المعلومات، وتركيب المعلومات، وتقويم المعلومات).

-الصورة الأوَّليَّة للمقياس: رُوعي صياغة العبارات في صورة تقريريَّة واضحة؛ ليَسهُل على الطالبات الإجابةُ عنها في مقياس ثلاثي التدرُّج (دائمًا، وأحيانًا، ونادرًا)؛ لتقييم الإجابات، وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذه المهارة من وجهة نظرها، ومن ثَمَّ عُرِض المقياس على مجموعة من المحكِّمين للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث مدى وضوح العبارات، وانتماء كلِّ عبارة للمِحْوَر، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات، وتعديله بناءً على ذلك.

-التجريب الاستطلاعيُّ للمقياس: طُبق المقياس على (٥٣) طالبةً من طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط (من خارج عيِّنة الدِّراسة)؛ للتعرُّف على مدى وضوح

تعليمات المقياس، وحساب الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن فِقرات المقياس، وللتأكُّد من صِدقه وثباته.

-صدق المقياس: جرى التأكُّد من صدق المقياس من خلال ما يلي:

الصِّدق الظاهريُّ (صدق المحكِّمين): حيث عُرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس؛ للتعرُّف على ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله، ودرست الباحثة آراء المحكِّمين واقتراحاتهم، وأُجريت التعديلات في ضوء ذلك.

معامل ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير المنظومي، ويوضح الجدول رقم (١) أن جميع عبارات مقياس مهارات التفكير المنظومي ذات ارتباط معنوي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وجميعها قيمتها تزيد عن ٠,٤ مما يدل على صدق أداة الدراسة.

جدول رقم (١) معامل ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير المنظومي

العبارة	معامل ارتباط بيرسون
أربط المعرفة الجيدة بالمعرفة السابقة	.614**
أنظر لجميع جوانب الموقف	.814**
أنظم أفكاري وأدرك العلاقات بينها	.829**
أعرف الخطوات الإجرائية لحل المشكلة	.772**
أدرك العلاقات بين الكل والجزء	.839**
أتفاعل إيجابياً في الموقف التعليمي	.795**
أستطيع الربط بين ما تعلمه وبين الحياة اليومية	.895**
أعمل على اشتقاق الأفكار الفرعية من الرئيسية	.799**
أكتشف الأخطاء في أدائي	.803**
أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول	.869**

أستقبل المعلومات وأحللها	.823**
أقارن بين المعلومات المختلفة	.795**
أحلل أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات	.870**
أرسم مخططات لأسهل عملية التعلم	.783**
لدى قاعدة من المعلومات أستفيد منها	.810**
أتقن المهارات التي أتعلمها	.807**
أستطيع كتابة تقرير عن الدرس	.828**
يمكنني بناء خطة لدراسة موضوع معين	.808**
أستنتج معلومات جديدة من الدرس	.874**
أستطيع تقديم ملخص حول الدرس	.867**
أناقش أخطائي لتحسين أدائي	.873**
أحكم على المواقف من خلال رؤية شاملة	.852**
أقيم ذاتي باستمرار	.808**
أستفيد من ملاحظات المعلمة	.803**
أطرح الأسئلة حول معلومات الدرس	.884**
أناقش موضوعات الدرس مع زميلاتي	.878**
أتقبل وجهات النظر المختلفة من زميلاتي حول أدائي	.840**

-ثبات المقياس: لحساب معامل الثبات طُبق الاختبار على عينة من طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٩٨) وهي نسبة ثبات عالية.

جدول رقم (٢) معامل الثبات لمقياس مهارات التفكير المنظومي

عدد فقرات المقياس	معامل الثبات
٢٧	٠،٩٨

جدول رقم (٣) معامل الثبات لمحاور مقياس مهارات التفكير المنظومي

الأبعاد	العبارات	معامل الفا كرونباخ
بعد إدراك العلاقات	٧	٠،٩٢٥
بعد تحليل المعلومات	٦	٠،٩٢١
بعد تركيب المعلومات	٧	٠،٩٣٣
بعد تقويم المعلومات	٧	٠،٩٤٥
مقياس مهارات التفكير المنظومي	٢٧	٠،٩٨٢

يوضح الجدول رقم (٣) أن قيم معامل ألفا كرونباخ للمحاور الفرعية لمقياس مهارات التفكير المنظومي تتراوح بين ٠,٩٢٥ و٠,٩٨٢، وهي قيم تشير إلى مستوى عالٍ جدًا من الثبات الداخلي، وفي مقياس مهارات التفكير المنظومي ككل ٠,٩٨٢، وهذا يدل على أن مقياس مهارات التفكير المنظومي يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ولإعداد مقياس الاتجاه نحو التعلُّم أُتبعت الخطوات الآتية:

-تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس للتُعرُّف على اتجاهات الطالبات نحو تعلُّم مُقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة من خلال البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب.

-صيغت عبارات المقياس بحيث تضمّنت العبارات الاتجاهات نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لطبيعة المقرر أو فائدته أو مدى الاستمتاع بتعلمه، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت دراسة اتجاهات الطلبة نحو تعلُّم بعض المقررات الدراسية كدراسة عبد الله وسروة (٢٠٢٢) ودراسة رسلان (٢٠٢٣)، والتوصُّل إلى قائمة مبدئية لعبارات المقياس حيث تكوَّنت من (٣٠) عبارة.

-الصورة الأوَّليَّة للمقياس: رُوعي صياغة العبارات في صورة تقريريَّة واضحة؛ ليَسهُل على الطالبات الإجابةُ عنها في مقياس ثلاثي التدرُّج (دائمًا، وأحيانًا،

ونادرًا)؛ لتقييم الإجابات، وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذه المهارة من وجهة نظرها، ومن ثَمَّ عُرِض المقياس على مجموعة من المحكِّمين للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث مدى وضوح العبارات، وانتماء كلِّ عبارة للمِحْوَر، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات، وتعديله بناءً على ذلك.

-التجريب الاستطلاعيُّ للمقياس: طُبق المقياس على (٥٣) طالبةً من طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط (من خارج عيِّنة الدِّراسة)؛ للتعرُّف على مدى وضوح تعليمات المقياس، وحساب الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن فِقرات المقياس، وللتأكُّد من صِدقه وثباته.

-صدق المقياس: جرى التأكُّد من صدق المقياس من خلال ما يلي:

الصِّدق الظاهريُّ (صدق المحكِّمين): حيث عُرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس؛ للتعرُّف على ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله، ودرست الباحثة آراء المحكِّمين واقتراحاتهم، وأُجريت التعديلات في ضوء ذلك.

معامل ارتباط بيرسون بين عبارات مقياس الاتجاه نحو التعلم والدرجة الكلية للمقياس ويتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات ذات ارتباط معنوي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وجميعها قيمتها تزيد عن ٠,٤ مما يدل على صدق أداة الدراسة.

جدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم

العبارة	معامل ارتباط بيرسون
أهتم بتحضير الواجبات المنزلية في كل حصة	.745**
أحرص على الحصول على معلومات إثرائية	.732**

أستمتع بمناقشة زميلاتي في موضوعات الدروس	.847**
أحب مقرر المهارات الحياتية لعلاقته بالحياة الاجتماعية	.844**
أبادر بجمع معلومات إضافية حول الدروس	.869**
أرسم مخططًا خاصًّا بأي موضوع ليسهل فهمه	.817**
أسجل ملاحظاتي الخاصة عند شرح المعلمة للدرس	.841**
أنسق كراستي بشكل يساعدني على تنظيم معلوماتي	.879**
أشارك في تصميم النشرات المدرسية التي لها علاقة بالمقرر	.877**
أشعر بالحماس خلال حصة المهارات الحياتية والتربية الاسرية	.862**
أرى أهمية الموضوعات التي ندرسها في المقرر	.936**
أتفاعل مع المعلمة خلال المناقشة الصفية	.866**
أرغب بدراسة تخصص المهارات الحياتية والتربية الأسرية مستقبلاً	.886**
أحرص على التعلم خلال الحصة	.852**
أساعد زميلاتي في تعلم موضوعات المقرر	.901**
يساعدني المقرر في فهم العلاقات الاجتماعية	.830**
أشعر أن هذا المقرر يحفزني للتعلم الذاتي	.858**
هذا المقرر يعطى فرصة أكبر لاكتشاف المعلومات	.855**
أطرح الأسئلة لأتأكد من الفهم	.810**
أشارك بحماس خلال الحصة الدراسية	.865**
أرى أن هذ المقرر يساعدني لأداء المهام في المستقبل	.765**
أشعر بالمتعة عند دراسة المقرر	.897**
أتعاون مع زميلاتي في إنجاز المهام المطلوبة	.886**
أشعر بأن هذا المقرر مهم بالنسبة لي	.838**

ثبات المقياس: لحساب معامل الثبات؛ طُبق الاختبار على عينة من طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٩٧) وهي نسبة ثبات عالية.

جدول رقم (٥) معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو التعلُّم

عدد فقرات المقياس	معامل الثبات
٢٤	،٩٧

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين أُتّبع الآتي:

طُبق مقياس مهارات التفكير المنظومي قبليًّا على المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة) وجاءت النتائج كما هم موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) قيمة ت للعينتين المستقلتين (المختلفتين) في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير المنظومي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	١,٤٨٠	،٣٨	٢,٢٦	،٠٦
الضابطة	١٥	١,٧٢٣	،١٧٣		

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير المنظومي بين المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

كما طُبق مقياس مهارات الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية قبليًّا على المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧) قيمة ت للعينتين المستقلتين (المختلفتين) في التطبيق القبلي لمقياس

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	١,٣٥	،٢٤	٤,٧	،٣٤
الضابطة	١٩	١,٦٨	،١٨		

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج التحليل الإحصائي تشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق القبلي لمقياس الاتجاه بين المجموعتين: (التجريبيَّة والضابطة)؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

ثالثًا: تصميم البرنامج التدريسي:

صُمّم البرنامج وفق الخطوات الآتية:

الهدف العام من البرنامج التدريسي:

تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط، وتنمية اتجاهاتهن نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة.

الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريسي:

- تحدد مفهوم اللياقة البدنية.
- تطبق الأسس العلمية في اختيار النشاط البدني المناسب لها.
- تقترح طرقًا لنشر الوعي بأهمية ممارسة الرياضة في المجتمع.
- تناقش أهمية الوقاية الصحية داخل المنزل.
- تقترح طرقًا لتنظيف مرافق المنزل.
- تتعاون مع أسرتها في تنظيف المنزل.
- تحدد مفهوم التنمر.
- تفرق بين التنمر والعنف بمختلف أنواعه.
- تعطي أمثلة على أنواع التنمر بأشكاله وصوره المختلفة.
- تستنتج طرقًا للحدّ من التنمر في المدرسة وخارجها.

محتوى البرنامج التدريسي:

-وحدة التوعية الصحية بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة للصف الأوَّل المتوسط، وتتكون من درسين:

-اللياقة البدنية.

-الوقاية الصحية داخل المنزل.

-وحدة المهارات الاجتماعية، وتتكون من درس واحد:

-الحماية من الإيذاء.

إجراءات تصميم البرنامج التدريسي:

-تحديد الهدف العام للبرنامج، والأهداف التفصيلية.

-تحديد المحتوى المناسب من مفاهيم، وحقائق، وتعميمات، ومهارات؛ لذا أُختيرت وحدة التوعية الصحية، ووحدة المهارات الاجتماعية؛ لاحتوائهما على ذلك.

-إعادة تنظيم محتوى وحدة التوعية الصحية، ووحدة المهارات الاجتماعية بمقرَّر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة وَفْقَ المراحل الأربعِ المكوِّنة لنموذج كولب (إدراك المعلومات، والملاحظة المتأملة، وتحديد المفاهيم، والتجريب العملي).

-تصميم أنشطة تعليميَّة تعلُّميَّة تتَّسِق مع المراحل الأربع، وتستهدف تنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو تعلُّم المقرر.

-استخدام إستراتيجيَّات التدريس الحديثة التي تُسهم في تنمية مهارات التفكير المنظومي، وتجذب الطالبات، وتنمي اتجاهاتهن نحو تعلُّم المقرر كالعصف الذهني، والحوار والمناقشة، والتعلُّم التعاوني.

-استخدام أساليب التقويم الحديثة، التي تتوافق مع متغيرات الدراسة كالتقييم الذاتي، وتقويم الأقران.

-توظيف التقنّيات الحديثة في تدريس البرنامج.

-وضع خطة زمنية مناسبة لتدريس البرنامج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

-معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات أداة الدراسة.

-اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) – Two Independent sample T Test؛ لقياس الفروق بين تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط القبلي والبعدي بين المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة).

-اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) Paired Samples (2-dependent sample T Test)؛ لقياس الفروق في مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط بين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

-اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) – Two Independent sample T Test؛ لقياس الفروق بين تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط القبلي والبعدي بين المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة).

-اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) Paired Samples (2-dependent sample T Test)؛ لقياس الفروق في تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية

والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط بين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبيَّة.

-حساب اختبار كوهن D؛ لتوضيح أثر المتغير المستقل (البَرنامَج التدريسي القائم على نموذج كولب) على المتغير التابع (مهارات التفكير المنظومي).

-حساب اختبار كوهن D؛ لتوضيح أثر المتغير المستقل (البَرنامَج التدريسي القائم على نموذج كولب) على المتغير التابع (مقياس الاتجاه).

وذلك بالمعادلات الآتية:

$D = \frac{M1-M2}{Sp}$ أو عن $D = \frac{T}{\sqrt{N}}$ حيث تمثل:

M1: متوسط المجوعة التجريبيَّة (قبلي).

M2: متوسط المجموعة التجريبيَّة(بعدى).

SP : الانحراف المعياري للفرق في المتوسطين.

T: قيمة ت المحسوبة.

N: حجم العينة.

والقواعد الأساسية لاختبار كوهنD=.20 : D يشير إلى تأثير صغير (small effect)

D=.50 يشير إلى تأثير متوسط (medium effect)

D=.80 يشير إلى تأثير كبير (large effect)

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأوَّل: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال طُبق البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب على المجموع التجريبيَّة، وتطبيق المقياس على المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة) ثم أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) – Two Independent sample T Test، بين المجموعتين (التجريبيَّة، والضابطة) وجاءت النتائج كما هي موضّحة في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨) قيمة ت للعينتين المستقلتين (المختلفتين) في التطبيق البعدى

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٢,٦٨	،١٣	٩	،١٧
الضابطة	٢٥	٢,٦٢	،٢٧		

يشير الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدي لاستخدام نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي بين المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)، وتعزو الباحثة ذلك إلى تباين العدد بين المجموعتين؛ مما يشير إلى تدخّل متغيرات أخرى غير المتغير المستقل.

كما أُستخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) -2) Paired Samples T Test) dependent sample والجدول رقم (٩) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (٩) قيمة "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير المنظومي للمجموعة التجريبية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١,٤٨	،١٣	١١,٩	،٠٠١
البعدي	٢٠	٢,٦٨	،٣٨		

تشير نتائج التحليل إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنظومي بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

كما تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لمقياس مهارات التفكير المنظومي للمجموعة التجريبية والضابطة لكل محور من محاور المقياس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول رقم (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣).

جدول رقم (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمقياس مهارات التفكير المنظومي لمحور إدراك العلاقات

العبارة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
أربط المعرفة الجيدة بالمعرفة السابقة.	2.16	0.763	72.0%	5	2.11	0.530	70.5%	7
أنظر لجميع جوانب الموقف.	2.16	0.695	72.1%	4	2.11	0.631	70.5%	6
أنظم أفكاري، وأدرك العلاقات بينها.	2.22	0.822	74.0%	3	2.26	0.657	75.2%	5
أعرف الخطوات الإجرائية لحل المشكلة.	2.09	0.791	69.6%	7	2.40	0.553	80.0%	2
أدرك العلاقات بين الكل والجزء.	2.12	0.842	70.7%	6	2.43	0.558	81.0%	1
أتفاعل إيجابياً في الموقف التعليمي.	2.29	0.782	76.4%	1	2.40	0.651	80.0%	3
أستطيع الربط بين ما تعلمه وبين الحياة اليومية.	2.27	0.867	75.6%	2	2.29	0.667	76.2%	4
بعد إدراك العلاقات	2.19	0.66	72.9%	-	2.29	0.46	76.2%	-

يوضح الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي لبعد "إدراك العلاقات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,١٩، بانحراف معياري ٠,٦٦، مما يشير إلى أن معظم القيم تتجمع بالقرب من المتوسط، جاءت في المرتبة الأولى عبارة "أتفاعل ايجابياً في الموقف التعليمي" بأهمية نسبية ٧٦,٤٪ بمتوسط ٢,٢٩ وانحراف معياري٠,٧٨٢، مما يشير إلى أن هذه العبارة قد حققت أعلى درجة من الفهم والاستيعاب لدى المشاركين،

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة "اعرف الخطوات الاجرائية لحل المشكلة" بأهمية نسبية ٦٩,٦٪ بمتوسط ٢,٠٩ وانحراف معياري ٠,٧٩١، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "إدراك العلاقات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٩، بانحراف معياري ٠,٤٦، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أدرك العلاقات بين الكل والجزء" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٨١,٠%، بمتوسط ٢,٤٣ وانحراف معياري ٠,٥٥٨، مما يدل على أنها حققت أعلى درجة من الفهم والاستيعاب لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة "أربط المعرفة الجيدة بالمعرفة السابقة" في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٧٠,٥%، بمتوسط ٢,١١ وانحراف معياري ٠,٥٣٠، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

جدول رقم (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمقياس مهارات التفكير المنظومي لمحور تحليل المعلومات

العبارة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
أعمل على اشتقاق الأفكار الفرعية من الرئيسة.	2.00	0.775	66.7%	5	2.03	0.822	67.6%	6
أكتشف الأخطاء في أدائي.	2.12	0.842	70.7%	1	2.29	0.710	76.2%	3
أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول.	2.05	0.893	68.3%	6	2.37	0.598	79.0%	1
أستقبل المعلومات، وأحللها.	2.10	0.860	69.9%	2	2.31	0.583	77.1%	2
أقارن بين المعلومات المختلفة.	2.00	0.775	66.7%	4	2.23	0.770	74.3%	4
أحلل أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات.	2.07	0.877	69.1%	3	2.17	0.707	72.4%	5
بعد تحليل المعلومات	2.06	0.71	68.6%	–	2.23	0.59	74.4%	–

يوضح الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي للبعد " تحليل المعلومات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,٠٦، بانحراف معياري ٠,٧١، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أكتشف الأخطاء في أدائي" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٧٠,٧%، بمتوسط حسابي ٢,١٢ وانحراف معياري ٠,٨٤٢، مما يدل على أهميتها العالية لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة "أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول" في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٦٨,٣%، بمتوسط حسابي ٢,٠٥ وانحراف معياري ٠,٨٩٣، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن البعد، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "تحليل المعلومات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٣، بانحراف معياري ٠,٥٩، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة الأعلى من حيث الأهمية النسبية "أحاول تبسيط المشكلات لإيجاد الحلول" بأهمية نسبية ٧٩,٠%، بمتوسط حسابي ٢,٣٧ وانحراف معياري ٠,٥٩٨، مما يدل على تحقيق أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة الأدنى تأثيراً "أعمل على اشتقاق الأفكار الفرعية من الرئيسة" بأهمية نسبية ٦٧,٦%، بمتوسط حسابي ٢,٠٣ وانحراف معياري ٠,٨٢٢، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

جدول رقم (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمقياس مهارات التفكير المنظومي لمحور تركيب المعلومات

العبارة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
أرسم مخططات لأسهل عملية التعلم.	2.07	0.721	69.1%	5	2.20	0.719	73.3%	5
لدى قاعدة من المعلومات أستفيد منها.	1.98	0.821	65.9%	7	2.29	0.710	76.2%	2
أتقن المهارات التي أتعلمها.	2.20	0.843	73.2%	1	2.26	0.657	75.2%	4
أستطيع كتابة تقرير عن الدرس.	2.02	0.880	67.5%	6	2.14	0.772	71.4%	7
يمكنني بناء خطة لدراسة موضوع معين.	2.14	0.817	71.3%	4	2.23	0.731	74.3%	6
أستنتج معلومات جديدة من الدرس.	2.15	0.882	71.5%	2	2.26	0.657	75.2%	3
أستطيع تقديم ملخص حول الدرس.	2.15	0.853	71.5%	3	2.29	0.667	76.2%	1
بعد تركيب المعلومات	2.10	0.70	70.0%	-	2.24	0.56	74.6%	-

يوضح الجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي لبعد "تركيب المعلومات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,١٠، بانحراف معياري ٠,٧٠، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أتقن المهارات التي أتعلّمها" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٧٣,٢%، بمتوسط حسابي ٢,٢٠ وانحراف معياري ٠,٨٤٣، مما يدل على أنها تحقق أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة "لدى قاعدة من المعلومات أستفيد منها" في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٦٥,٩%، بمتوسط حسابي ١,٩٨ وانحراف معياري ٠,٨٢١، مما يشير

إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد " تركيب المعلومات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٤، بانحراف معياري ٠,٥٦، مما يشير إلى أن معظم القيم تتجمع بالقرب من هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة "أستطيع تقديم ملخص حول الدرس" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية ٧٦,٢%، بمتوسط ٢,٢٩ وانحراف معياري ٠,٦٦٧، مما يدل على أنها حققت أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين، بينما جاءت العبارة "أستطيع كتابة تقرير عن الدرس" في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٧١,٤%، بمتوسط ٢,١٤ وانحراف معياري ٠,٧٧٢، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

جدول رقم (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمقياس مهارات التفكير المنظومي لمحور تقويم المعلومات

العبارة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
أناقش أخطائي لتحسين أدائي.	2.17	0.892	72.4%	1	2.29	0.622	76.2%	3
أحكم على المواقف من خلال رؤية شاملة.	2.15	0.853	71.5%	2	2.12	0.844	70.6%	7
أقيم ذاتي باستمرار.	2.00	0.806	66.7%	6	2.34	0.639	78.1%	1
أستفيد من ملاحظات المعلمة.	2.10	0.831	69.9%	4	2.26	0.657	75.2%	4
أطرح الأسئلة حول معلومات الدرس.	2.02	0.880	67.5%	5	2.14	0.733	71.4%	6
أناقش موضوعات الدرس مع زميلاتي.	1.98	0.821	65.9%	7	2.20	0.719	73.3%	5
أتقبل وجهات النظر المختلفة من زميلاتي حول أدائي.	2.12	0.842	70.7%	3	2.34	0.684	78.1%	2
بعد تقويم المعلومات	2.08	0.73	69.2%	-	2.24	0.56	74.7%	-

يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "تقويم المعلومات" لعينة المجموعة التجريبية هو ٢,٠٨، بانحراف معياري ٠,٧٣، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط. جاءت العبارة الأعلى من حيث الأهمية النسبية "أناقش أخطائي لتحسين أدائي" بمتوسط ٢,١٧ وانحراف معياري ٠,٨٩٢ وأهمية نسبية ٧٢,٤%، مما يدل على إدراك المشاركين لأهمية مراجعة الأخطاء لتحسين الأداء. بينما جاءت العبارة الأقل تأثيراً "أناقش موضوعات الدرس مع زميلاتي" بمتوسط ١,٩٨ وانحراف معياري ٠,٨٢١ وأهمية نسبية ٦٥,٩%، مما يشير إلى أنها كانت الأدنى تأثيراً ضمن هذا البعد، كما يوضح أن المتوسط الحسابي للبعد "تقويم المعلومات" لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٤، بانحراف معياري ٠,٥٦، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط. جاءت العبارة في المرتبة الأولى "أقيم ذاتي باستمرار" بأهمية نسبية ٧٨,١%، بمتوسط ٢,٣٤ وانحراف معياري ٠,٦٣٩، مما يدل على أنها حققت أعلى درجة من الفهم والتطبيق لدى المشاركين. بينما جاءت العبارة في المرتبة الأخيرة "أحكم على المواقف من خلال رؤية شاملة" بأهمية نسبية ٧٠,٦%، بمتوسط ٢,١٢ وانحراف معياري ٠,٨٤٤، مما يشير إلى أنها كانت الأقل تأثيراً ضمن هذا البعد.

وللتحقُّق من صحة الفرض الأوَّل: يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المنظومي؛ فقد جرى التحقّق من فاعلية البرنامج باستخدام اختبار كوهن (D)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول رقم (١٤)، (١٥)، (١٦).

جدول رقم (١٤) اختبار ت لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لمحاور مقياس مهارات التفكير المنظومي

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	المعنوية
بعد إدراك العلاقات	تجريبية	11.15	2.777	-2.504	0.019
	ضابطة	12.87	1.125		
بعد تحليل المعلومات	تجريبية	8.55	2.704	-1.735	0.092
	ضابطة	9.93	1.710		
بعد تركيب المعلومات	تجريبية	10.15	2.477	-2.083	0.045
	ضابطة	11.73	1.831		
بعد تقويم المعلومات	تجريبية	10.00	3.277	-2.095	0.044
	ضابطة	11.93	1.624		
مقياس مهارات التفكير المنظومي	تجريبية	39.85	9.970	-2.401	0.022
	ضابطة	46.47	4.307		

يوضح الجدول رقم (١٤) أن مقياس مهارات التفكير المنظومي ككل يظهر فروقاً معنوية بين المجموعتين؛ إذ سجلت المجموعة الضابطة متوسط ٤٦,٤٧ (±٤,٣١) مقابل ٣٩,٨٥ (±٩,٩٧) للمجموعة التجريبية (sig = 0.022). من ناحية الأبعاد الفرعية، تفوقت المجموعة الضابطة في أبعاد "إدراك العلاقات" (sig = 0.019)، "تركيب المعلومات" (sig = 0.045) و"تقويم المعلومات" (sig = 0.044)، بينما لم يظهر بعد "تحليل المعلومات" فرقًا معنويًا (sig = 0.092)..

جدول رقم (١٥) اختبار ت لعينة مزدوجة (قبلي– بعدي) لاختبار الفرق بين بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس مهارات التفكير المنظومي

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	المعنوية
بعد إدراك العلاقات	قبلي	11.1500	2.77726	-10.457	0.000
	بعدي	19.1925	1.28721		
بعد تحليل المعلومات	قبلي	8.5500	2.70429	-10.373	0.000
	بعدي	15.8500	1.03999		
بعد تركيب المعلومات	قبلي	10.1500	2.47673	-13.739	0.000
	بعدي	18.9350	1.44378		
بعد تقويم المعلومات	قبلي	10.0000	3.27671	-9.8192	0.000
	بعدي	18.7500	1.51744		
مقياس مهارات التفكير المنظومي	قبلي	39.8500	9.96982	-12.3911	0.000
	بعدي	72.7275	3.91977		

يوضح الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار ت لعينتين مزدوجة (قبلي–بعدي) لمقياس مهارات التفكير المنظومي لعينة المجموعة التجريبية حيث تبين أن المتوسط الحسابي لجميع الأبعاد الفرعية قد زاد بشكل معنوي من التطبيق القبلي إلى التطبيق البعدي؛ ففي بعد إدراك العلاقات ارتفع المتوسط من ١١,١٥ إلى ١٩,١٩ وفي بعد تحليل المعلومات من ٨,٥٥ إلى ١٥,٨٥ (t = -10.373, sig = 0.000)، وفي بعد تركيب المعلومات من ١٠,١٥ إلى ١٨,٩٤ (t = -13.739, sig = 0.000)، وكذلك في بعد تقويم المعلومات من ١٠,٠٠ إلى ١٨,٧٥ (t = -9.819, sig = 0.000). كما أن مقياس مهارات التفكير المنظومي الكلي أظهر فرقًا معنويًا (t = -12.391, sig = 0.000). تشير هذه النتائج إلى تحسن كبير في أداء المشاركين بعد التطبيق، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريسي في تعزيز مهارات التفكير المنظومي.

جدول رقم (١٦) قيمة كوهنD لمقياس مهارات التفكير المنظومي

الأداة	قيمة ت	قيمة D
مهارات التفكير المنظومي	١١،٩	،٥٥

كما يتضح من الجدول رقم (١٦) فاعلية استخدام البرنامج التدريسى القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط حيث بلغت قيمة كوهنD (،٥٥)، أي أن هنالك تأثيرًا كبيرًا في فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع، وعليه يُقبل الفرض الأوَّل بوجود فرقٍ ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المنظومي، وتتّفق هذه النتائج مع دراسة عيسى وشرف (٢٠٢٠)، ودراسة السبيعي (٢٠٢٢) التي أثبتت نتائجها فاعلية البرامج التدريسية القائمة على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن نموذج كولب بمراحله الأربعة يساعد الطلبة على التعلم المستمر من خلال الممارسة وتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها، وهذا ما أشار إليه كيشار (٢٠٢٢، ص.١٠٢) أن هذا النموذج يوفر للطلبة فرص التعلم عن طريق الممارسة ويتيح لهم مواجهة المواقف، والمشكلات، وتطبيق معارفهم في المواقف الحقيقية، كما يحفزهم على التفكير، ويكسبهم أفكارًا، ومبادئ، ومهارات تساعدهم على التعلم مدى الحياة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال طُبق البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب على المجموعة التجريبية، وتطبيق المقياس على المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة) ثم

أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (المختلفة) Two Independent sample T Test – ، بين المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٦) قيمة ت للعينتين المستقلتين (المختلفتين) في التطبيق البعدي لمقياس تنمية الاتجاه بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢١	٢,٧٤١	،١٤٧	،٧٥	،٢١٢
الضابطة	**٢٠**	**٢,٧٠٠**	**،٢٠٣**		

يشير الجدول رقم (١٦) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدي لاستخدام نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة بين المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)، وتعزو الباحثة ذلك إلى تباين العدد بين المجموعتين؛ مما يشير إلى تدخل متغيرات أخرى غير المتغير المستقل.

كما أُستخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) -2 (Paired Samples T Test) dependent sampleوالجدول رقم (١٧) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (١٧) قيمة " ت " للعينات المرتبطة (الواحدة) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة للمجموعة التجريبيَّة

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١,٣٥	،٢٤	٢٢,٨	،٠٠١
البعدي	٢٠	٢,٧٤	،٤٨		

تشير نتائج التحليل بالجدول السابق إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية في اختبار "ت" للتطبيق البعدي لمقياس تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

كما تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لكل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو التعلم للمجموعة التجريبية، والضابطة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لمقياس الاتجاه نحو التعلم لكل محور من محاور المقياس

العبارة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
أهتم بتحضير الواجبات المنزلية في كل حصة.	2.37	0.698	78.9%	1	2.34	0.684	78.1%	5
أحرص على الحصول على معلومات إثرائية.	2.12	0.812	70.7%	4	2.11	0.718	70.5%	22
أستمتع بمناقشة زميلاتي في موضوعات الدروس.	2.32	0.789	77.2%	2	2.26	0.701	75.2%	13
أحب مقرر المهارات الحياتية؛ لعلاقته بالحياة الاجتماعية.	2.10	0.889	69.9%	8	2.46	0.657	81.9%	1
أبادر بجمع معلومات إضافية حول الدروس.	1.93	0.848	64.2%	23	2.26	0.657	75.2%	14
أرسم مخططًا خاصًّا بأي موضوع؛ ليسهل فهمه.	2.07	0.877	69.1%	10	2.14	0.845	71.4%	20
أسجل ملاحظاتي الخاصة عند شرح المعلمة للدرس.	2.07	0.848	69.1%	9	2.12	0.729	70.6%	21
أنسق كراستي بشكل يساعدني على تنظيم معلوماتي.	2.07	0.877	69.1%	11	2.20	0.797	73.3%	19

24	62.9%	0.758	1.89	14	68.3%	0.893	2.05	أشارك في تصميم النشرات المدرسية التي لها علاقة بالمقرر.
4	79.0%	0.690	2.37	19	66.7%	0.866	2.00	أشعر بالحماس خلال حصة المهارات الحياتية والتربية الأسرية.
18	74.3%	0.646	2.23	20	65.9%	0.935	1.98	أرى أهمية الموضوعات التي ندرسها في المقرر.
6	78.1%	0.725	2.34	3	72.4%	0.834	2.17	أتفاعل مع المعلمة خلال المناقشة الصفية.
23	67.6%	0.747	2.03	22	64.2%	0.877	1.93	أرغب بدراسة تخصص المهارات الحياتية والتربية الاسرية مستقبلاً.
8	77.1%	0.758	2.31	5	69.9%	0.889	2.10	أحرص على التعلم خلال الحصة.
16	74.3%	0.770	2.23	6	69.9%	0.917	2.10	أساعد زميلاتي في تعلم موضوعات المقرر.
15	74.3%	0.731	2.23	16	68.3%	0.865	2.05	يساعدني المقرر في فهم العلاقات الاجتماعية.
7	78.1%	0.725	2.34	15	68.3%	0.893	2.05	أشعر أن هذا المقرر يحفزني للتعلم الذاتي.
11	76.2%	0.710	2.29	21	65.0%	0.865	1.95	هذا المقرر يعطى فرصة أكبر لاكتشاف المعلومات.
10	76.2%	0.710	2.29	7	69.9%	0.831	2.10	أطرح الأسئلة لأتأكد من الفهم.
2	80.0%	0.695	2.40	12	69.1%	0.848	2.07	أشارك بحماس خلال الحصة الدراسية.
12	76.2%	0.710	2.29	18	67.5%	0.758	2.02	أرى أن هذ المقرر يساعدني لأداء المهام في المستقبل.
17	74.3%	0.690	2.23	24	63.4%	0.917	1.90	أشعر بالمتعة عند دراسة المقرر.
3	80.0%	0.651	2.40	17	67.5%	0.880	2.02	أتعاون مع زميلاتي في إنجاز المهام المطلوبة.
9	76.2%	0.710	2.29	13	68.3%	0.865	2.05	أشعر بأن هذا المقرر مهم بالنسبة لي.

مقياس الاتجاه	2.07	0.73	68.87%	-	2.25	0.56	75.0%	-

يوضح الجدول رقم (١٨) أن المتوسط الحسابي لمقياس الاتجاه للعينة المجموعة التجريبية هو ٢,٠٧، بانحراف معياري ٠,٧٣، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة النسبية "أهتم بتحضير الواجبات المنزلية في كل حصة" من حيث الأهمية في المرتبة الأولى، حيث سجلت متوسط ٢,٣٧ مع انحراف معياري ٠,٦٩٨ ونسبة أهمية ٧٨,٩%، مما يدل على أهميتها البالغة لدى المشاركين، وجاءت العبارة الأقل تأثيراً "أشعر بالمتعة عند دراسة المقرر" في المرتبة ٢٤، بمتوسط ١,٩٠ وانحراف معياري ٠,٩١٧ ونسبة أهمية ٦٣,٤%، مما يشير إلى أنها كانت الأقل قبولاً ضمن هذا المقياس، كما يوضح أن المتوسط الحسابي لمقياس الاتجاه لعينة المجموعة الضابطة هو ٢,٢٥، بانحراف معياري ٠,٥٦، مما يشير إلى تجانس الإجابات حول هذا المتوسط، حيث جاءت العبارة الأعلى من حيث الأهمية النسبية "أحب مقرر المهارات الحياتية؛ لعلاقته بالحياة الاجتماعية" بأهمية نسبية ٨١,٩%، بمتوسط ٢,٤٦ وانحراف معياري ٠,٦٥٧، مما يدل على تحقيق أعلى درجة من التفاعل والحماس لدى المشاركين تجاه المقرر، بينما جاءت العبارة الأقل تأثيراً "أشارك في تصميم النشرات المدرسية التي لها علاقة بالمقرر" بأهمية نسبية ٦٢,٩%، بمتوسط ١,٨٩ وانحراف معياري ٠,٧٥٨، مما يشير إلى أنها كانت الأقل قبولاً ضمن هذا المقياس.

وللتحقُّق من صحة الفرض الثاني: يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس مهارات تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية

الأسْريَّة، وجرى التحقُّق من فاعلية البرنامج باستخدام اختبار كوهن (D)وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدولين رقم (١٨). (١٩).

جدول رقم (١٩) قيمة كوهنD في مقياس تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة

الأداة	قيمة ت	قيمة D
مقياس تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة	٢٢,٨	،٧٢

يتضح من الجدول السابق فاعلية استخدام البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط حيث بلغت قيمة كوهنD (،٧٢)، أي أن هناك تأثيرًا كبيرًا في فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع، وعليه يُقبل الفرض الثاني بوجود فرقٍ ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: (التجريبيَّة، والضابطة)، في التطبيق البعدي لمقياس تنمية الاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة وهذا يتفق مع دراسة الحرز (٢٠١٤)، ودراسة حاجو (٢٠١٩) التي أثبتت نتائجها فاعلية نموذج كولب في تنمية الاتجاه نحو التعلُّم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذا النموذج أحد أساليب التعلم الحديثة التي تركز على الخبرات السابقة من خلال تفاعل المتعلم المستمر فهو ثمرة التفاعل بين الفرد وبيئته بحيث يربط بين ما يقوم به الطالب من عمل وما يحصل عليه من نتائج، فالتعلم من هذا المنظور كما أشار جرادات والعجيلي (٢٠١١، ص.١٨-٢١) هو نتاج التفاعل بين قدرات الطالب وطاقاته الكامنة وخبراته الحياتية، وبالتالي فإن التعلم المستند لهذا النموذج يقوم على نشاط الطالب وإيجابيته كما يوصف

بالاستمرارية والتكامل فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة وتعمل على تصحيحها وتوجيهها.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

وتأكيدًا لما سبق أظهرت النتائج السابقة فاعلية استخدام البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسط، وهذا يتفق مع دراسة الشهراني والشهري (٢٠٢٣)، ودراسة الذنيبات والعياصرة (٢٠١٥) التي أثبتت نتائجها فاعلية البرامج التدريسية القائمة على نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو التعلُّم لدى الطلبة، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن تطبيق البرنامج التدريسي القائم على نموذج كولب أسهم في تنمية مهارات التفكير المنظومي، والاتجاه نحو تعلُّم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى الطالبات فمرور الطالبة بالتجريب الفعّال من خلال البرنامج التدريسي شجعها لممارسة مهارات التفكير المختلفة والتأمل في خبراتها السابقة، فالطالبة خلال هذا البرنامج تؤدي عمليات البحث والاستقصاء وربط الخبرات السابقة بالحالية، وطرح الأسئلة والبحث عن تفسير للمشكلة التي تواجهها ومناقشة زميلاتها وتبادل الأفكار معهن؛ مما ساعد على تنظيم معلوماتها، ومن ثم فإن التعلُّم المستند لهذا النموذج كما أشار (جرادات والعجيلي، ٢٠١١، ص.١٨-٢١) يقوم على نشاط الطالب وإيجابيته، كما يُوصف بالاستمرارية والتكامل؛ فالخبرات الجديدة ترتبط بالخبرات السابقة وتعمل على تصحيحها وتوجيهها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

-تدريب معلمات التربية الأسْريَّة على استخدام نموذج كولب في العملية التعليمية لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير بشكلٍ عامٍ، ومهارات التفكير المنظومي بشكلٍ خاصٍ.

-الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطالبات من خلال المقررات الدراسية.

-تطوير الإستراتيجيَّات التدريسية المستخدمة لتدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة؛ بما يساعد على تنمية الاتجاه نحو تعلُّم هذا المقرر.

مقترحات الدراسة:

-فاعلية برنامج تدريسي قائم على نموذج كولب في تنمية التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

-فاعلية نموذج كولب في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

-تطوير مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسْريَّة بالمرحلة المتوسطة في ضوء نموذج كولب.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

حاجو، أسمهان ماجد. (٢٠١٩). أثر تصميم وحدات تعليمية محوسبة وفق نموذج كولب في تنمية اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو تعلم مادة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

الحرز، شروق علي؛ عبد العزيز، حمدي أحمد؛ العجب، العجب محمد. (٢٠١٤). تصميم التجارب الافتراضية العلمية وفق نموذج كولب وأثره على التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصَّف الخامس بالكويت، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، الكويت.

الحسيناوي، مراد جبار. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام التفكير المنظومي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الصَّف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، مجلة الدراسات المستدامة، ٥، ٤٧٤- ٤٥٥.

الذنيبات، حمزة سليمان؛ العياصرة، أحمد حسن. (٢٠١٥). أثر استخدام نموذج كولب في اكتساب المفاهيم الكيميائية ومهارات العمل المخبري لدى طلاب الصَّف التاسع الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

رسلان، ياسر حسين. (٢٠٢٣). تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية باستخدام شبكات التفكير البصري، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١، ٨٧٣-٩٢٠.

رشوان، إيمان محمد. (٢٠٢٤). أثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام إستراتيجية أقلام القضاة على تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى تلميذات الصَّف الأوَّل الإعدادي، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ٤ (١)، ٥٩٣-٦٣٦.

السبيعي، هيا محمد. (٢٠٢٢). نموذج تدريسي مقترح قائم على نموذج كولب وأثره في الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصَّف الثاني الثانوي، مجلة التربية جامعة الأزهر، ١٩٤ (١)، ٨٩-١٢٤.

سعادة، جودت أحمد. (٢٠١٤م). التعلم الخبراتي أو التجريبي، الأردن: دار الثقافة لنشر والتوزيع.

سلمان، أمل داوود. (٢٠٢٠). أثر أنموذج كولب في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصَّف الرابع الأدبي، مجلة كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٤٨، ٢٨٥-٣٠٢.

السيد، محمود. (٢٠١٧). تعليم مهارات التفكير العليا للمتفوقين رؤية منظومية ونموذج تطبيقي، مركز ديبونو لتعليم التفكير: عمان.

سيف الدين، أحمد حسن؛ الشافعي، سهام رفعت؛ عبد الغني، سلوى ناصر؛ والشيخ، هبه فتوح. (٢٠٢١). استخدام إستراتيجية W.H.L.K في تدريس مقرر الاقتصاد المنزلي لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، ٣١ (٤)، ٢٤٤-٢٦٦.

الشريف، خالد حسن. (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعلم التأملي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، ٣ (٢٦)، ٤٠٣-٤٤٠.

الشهراني، فاطمة محمد؛ والشهري، صالح مشرف. (٢٠٢٣). أنموذج تدريسي مقترح قائم على التفكير المنظومي لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٨، ١٢٧-١٥٨.

الشهري، محمد صالح؛ صميلي، أمل إدريس. (٢٠٢٣). درجة ممارسة معلمات العلوم بمحافظة صامطة لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المشرفات التربويات، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ١٦، ١٣٧-١٦٤.

شوقت، لمياء؛ الفقي، ممدوح؛ البسيوني، آمال؛ وغريب، نورا. (٢٠٢٤). فاعلية نموذج دانيال المعزز بالمعمل الافتراضي في تدريس الاقتصاد المنزلي للمرحلة الثانوية لتنمية المهارات الحياتية ومهارات الاتصال الالكتروني، مجلة الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، ٣٤ (٣)، ٢٤٣-٢٨٣.

عامر، أحمد محمد. (٢٠٠٨). أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام، دار الشروق: عمان.

عبد الله، مدركة صالح؛ كريم، سروة مازن. (٢٠١٤). التدريس باستخدام مهارات التفكير المنظومي وأثره في الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طالبات الصَّف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٠ (٨٤)، ٢٨١-٣٠٨.

العبيد، هيثم موسى؛ الخوالدة، محمد إبراهيم. (٢٠٢٣). مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنظومي في مديرية تربية محافظة الكرك، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

العمراني، ليلى فلاح. (٢٠٢٢). مشكلات ممارسة التدريس التأملي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك في ضوء نموذج دورة التعلم التجريبي لكولب من وجهة نظرهم، مجلة جامعة حائل للعلوم الإنسانية، ١٣، ٣٣-٦٣.

عوض، خليل. (٢٠٢٢م). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصَّف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة غزة، فلسطين.

القضاة، سمية حسن؛ العبوس، تهاني محمد. (٢٠٢٢). درجة توظيف معلمي الرياضيات لمهارات التفكير المنظومي وعلاقته بالمستوى العلمي لدى طلبتهم، رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

عيسى، أسماء عبد العزيز؛ شرف، فاطمة رجب. (٢٠٢٠). فاعلية نموذج كولب في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير العلمي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١٨، ٢١٣-٢٥٤.

الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠١٠). التفكير المنظومي، مركز ديبونو لتعليم التفكير: عمان.

الكناني، ممدوح؛ الكندري، أحمد. (٢٠٠٥). سيكولوجية التعليم وأنماط التعلم، مكتبة الفلاح: الإمارات العربية المتحدة.

الكيال، مختار، أحمد؛ عفيف، صفاء، علي؛ ومحمد، رنده، حسني. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، ٧٣، ٢٤٤-٢٦٦.

كيشار، أحمد. (٢٠٢٢م). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي لكولب في التفكير الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، ٦(٢٣)، ١٠٢- ١٣٨.

مرنيز، عفيف. (٢٠٢١). أساليب التعلم المفضلة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم، الجزائر، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٥ (١)، ٢٠٦-٢٣٠.

ملكاوي، آمال رضا؛ مقدادي، ربى محمد؛ السقار، ماجدة محمد. (٢٠١٥). اتجاهات الطلبة نحو تعلم العلوم باستخدام منظومة التعلم الالكتروني (Eduwave) وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدارس الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣٤١-٣٦٩.

النتشة، بسام عيسى. (٢٠١١). أثر إستراتيجية مستندة إلى نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لتدريس العلوم في تحصيل طلبة الصَّف الخامس الأساسي للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو العلوم، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

النعيم، أحلام عبد الرحمن؛ البلاح، خالد عوض. (٢٠٢٣). مهارات التفكير المنظومي كمنبئ بكفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية بالأحساء، المجلة السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١١، ٥٥-٧٥.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Abdullah, Madraka Saleh; Karbem, Sarwa Mazen. (2014). Teaching Using Systematic Thinking Skills and its Impact on the Attitude Towards Mathematics Among Scientific Fourth-Grade Female Students, Journal of the College of Basic Education, 20 (84), 281-308. (in Arabic)

Al-Huseynawi, Murad Jabbar. (2023). Effectiveness of Using Systemic Thinking in Achievement and Development of Analytical Thinking Skills Among the Literary Fourth Grade Students in History Journal of Sustainable Studies, 5, 455-474. (in Arabic)

Al-Kanani, Mamdouh; Al-Kandari, Ahmad. (2005). Education Psychology and Learning Styles, Al Falah Library: United Arab Emirates. (in Arabic)

Al-Kubaisi, Abdul Wahid. (2010). Systemic Thinking, Debono Center for Thinking Education: Amman. (in Arabic)

Al-Naaim, Ahlam Abdulrahman; Al-Ballah, Khaled Awad. (2023). Systemic Thinking Skills as a Predictor of Cognitive Representation Efficiency among Gifted Students at Secondary Schools in Al-Ahsa Saudi Journal of Educational and Psychological Sciences, 11, 55-75. (in Arabic)

Al-Natsha, Bassam Essa. (2011). The Effect of Using a Strategy Based on a Model of Marzano‘s Dimensions of Learning on 5 th Grade Students‘ Achievement of Science Concepts and their Attitudes Towards Science, Master's Thesis, Al Al-Bayt University, Jordan. (in Arabic)

Al-Obaid, Haitham Musa; Al-Khawalda, Mohammad Ibrahim. (2023). The Level of Practice of Systemic Thinking Skills by Mathematics Teachers for the Basic Stage in the Karak Education Directorate, Master's Thesis, Muta University. (in Arabic)

Al-Omrani, Laila Falah. (2022). Problems of Reflective Teaching Practices among Arabic Language Female Teachers in the Intermediate and Secondary Stages in Tabuk City in Light of Kolb’s Experimental Learning Cycle Model from their Perspective Hail University Journal for Humanities, 13, 33-63. (in Arabic)

Al-Qadah, Sumaya Hasan; Al-Ebous, Tahani Mohammed. (2022). The Degree of Employing Systematic Thinking Skills among Mathematics Teachers and its Relation to the Scientific Thinking

of their Students, Master's Thesis, International Islamic Sciences University, Jordan. (in Arabic)
Al-Sayed, Mahmoud. (2017). Teaching Higher Order Thinking Skills to Outstanding Students; systematic View and Applied Model, Debono Center for Thinking Education : Amman. (in Arabic)
Al-Shahrani, Fatima Muhammad; Al-Shehri, Saleh Musharraf. (2023). A Proposed Teaching-Model Based on Systemic Thinking for Developing Speaking & Listening Skills in English Language of Secondary Stage Female Students, Arabic Studies in Education and Psychology, 148, 127-158. (in Arabic)
Al-Shehri, Mohammed Saleh; samili, Amal Idris. (2023). The Degree of Practicing Systemic Thinking Skills by Science Teachers in Samtah Governorate from the Point of View of Educational Supervisors, Journal of Young Researchers in Educational Sciences, 16, 137-164. (in Arabic)
Al-Sherif, Khaled Hasan. (2021). The Attitude Towards Reflective Learning and its Relationship to Emotional Intelligence Among a Sample of King Faisal University Students in Light of Some Variables, Journal of Educational Sciences, 3 (26), 403-440. (in Arabic)
Al-Thoniabat, Hamza Suleiman; Al-Ayasra, Ahmed Hasan. (2015). The Effect of Using KOLB Model on Acquisition the Chemical Concepts and Laboratory Work Skills among Ninth Grade Students in Jordan, PhD Thesis, International Islamic Sciences University, Jordan. (in Arabic)
Alherz, Shorouq Ali; Abdulaziz, Hamdi Ahmed; Al-Ajab, Al-Ajab Mohammed. (2014). Designing Scientific Virtual Experiments Based on Kolb's Model and its Impact on Achievement and Attitude Toward Sciences among Kuwaiti Fifth Graders, Master's Thesis, Arabian Gulf University, Kuwait. (in Arabic)
Alsubie, Haya Mohammad. (2022). A Proposed Teaching Model Based on Kolb Model and Its Impact on Conceptual Understanding on 11th Grade Females Students, Journal of Education of Al-Azhar University, 194 (1), 89-124.
Amer, Ahmed Mohammed. (2008). The Origins of General Psychology in the Light of Islam, Dar Al-Shorouq: Amman. (in Arabic)
Awad, Khalil. (2022). The Effectiveness of an Educational Environment Based on Experiential Learning to Develop the Skills of Solving Verbal Mathematical Problems among Fourth Graders, Master's Thesis, Gaza University, Palestine. (in Arabic)

Ayaz, M., & Gök, B. (2023). The effect of e-portfolio application on reflective thinking and learning motivation of primary school teacher candidates. Current Psychology, 42(35), 31646-31662.

Baena-Morales, S., Merma-Molina, G., & Ferriz-Valero, A. (2023). Integrating education for sustainable development in physical education: fostering critical and systemic thinking. International Journal of Sustainability in Higher Education, 24(8), 1915-1931.

Devi, M. K., & Thendral, M. S. (2023). Using Kolb's Experiential Learning Theory to Improve Student Learning in Theory Course. J. Eng. Educ. Transf, 37, 70-81.

Essa, Asma Abdulaziz; Sharaf, Fatima Rajab. (2020). The Effectiveness of KOLB Model in Teaching Home Economics to Develop the Scientific Thinking Skills and Academic Compatibility among Preparatory School Students, Journal of Arab Research in the Fields of Specific Education, 18, 213-254. (in Arabic)

Grant, Will; Kidwell, Amella. (2023), Initial teacher education as a dialogic space for agile art curriculum design, International Journal of Education Through Art, 20 (2), 209-222 .

Hajo, Asmahan Majed .(٢٠١٩) .The Effect of Designing Computerized Educational Units according to the Kolb Model in Developing Superior Students' Attitudes towards Information and Communication Technology Curriculum, Master's Thesis, Damascus University, Syria.(in Arabic)

Kayal, Mukhtar Ahmed; Afif, Safa Ali; Mohammed, Randa Hosni. (2023). Psychometric Properties of the Systemic Thinking Scale for Secondary School Students,Journal of Psychological Counseling, 73, 244-266. (in Arabic)

Kishar, Ahmed. (2022). The Effectiveness of a Training Program Based on Kolb's Experiential Learning Theory in Strategic Thinking among University Students, Journal of Scientific Research in Education, 6 (23), 102-138. (in Arabic)

Liline, Sintje; Tomhisa, Anensiana; Rumahlatu, Dominggus& Sangur, Kristin . (2024), The Effect of the Pjb-HOTS learning model on cognitive learning, analytical thinking skills, creative thinking skills, and metacognitive skills of biology education students, Journal of Turkish Science Education, 21 (1), 175-175 .

Malkawi, Amal Redha; Meqdadi, Ruba Mohammad; Saqqar, Majda Mohammad. (2015). Students' Attitudes Towards Learning Science Using E-Learning System (Eduwave) and their

Relationship with Some Variables in the Schools of Jordan,Journal of Educational and Psychological Sciences, 341-369. (in Arabic)

Marniz, Afif. (2021). Prevailing Learning Styles According to Kolb's Model of Secondary School Students : Field Study among Third Secondary School Students in Mostaganem (Algeria),Rawafed Journal for Scientific Studies and Research in the Social Sciences and Humanities, 5 ,1, 206-230. (in Arabic)

Morris, Thomas Howard. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model, Interactive Learning Environments, 28 (8), 1064- 1077.

Raslan, Yaser Husein. (2023). Developing Systemic Thinking Skills and an Attitude towards Science among Azhar Elementary School Students by Visual Thinking Nets, Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 1, 873-920. (in Arabic)

Rashwan, Iman Muhammad. (2024). The impact of teaching home economics using the Pens of Judges strategy on developing evaluative thinking skills among first-year middle school girls, Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 4 (1), 593-636. (in Arabic)

Saadeh, Jawdat Ahmed. (2014). Experimental Learning, Jordan: Dar Althaqafah for publishing. (in Arabic)

Saif Al-Din, Ahmed Hassan; Al-Shafi'i, Siham Refaat; Abdel-Ghani, Salwa Nasser; And Sheikh Heba Fattouh. (2021). Using the W.H.L.K strategy in teaching a home economics course to develop scientific concepts and metacognitive skills among female secondary school students, Journal of Home Economics, Menoufia University, 31 (4), 244-266. (in Arabic)

Shawqat, Lamia; Al-Faqi, Mamdouh; Al-Basiouni, Amal; Strange, Nora. (2024). The effectiveness of the Daniel model enhanced by the virtual laboratory in teaching home economics for the secondary stage to develop life skills and electronic communication skills, Journal of Home Economics, Menoufia University, 34 (3), 243-283. (in Arabic)

Salman, Amal Dawood. (2020). The effect of Kolb's model on the achievement of fourth literary grader female students in Arabic grammar, Journal of Emirates College for Educational Sciences, 48, 285-302. (in Arabic)

واقع استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم

د. بدور بنت أحمد باهمام

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- المملكة العربية السعودية

واقع استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم

د. بدور بنت أحمد باهمام

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٠٥/ ١٤٤٦هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة للحصول على البيانات التي تسهم في تحقيق أهداف الدراسة، وتضمنت هذه الاستبانة (٢٦) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وقد تم الحصول على استجابات من (٢٠١) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المراحل الدراسية الثلاثة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعرفة باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة كانت مرتفعة لدى معلمات صعوبات التعلم عينة الدراسة، في المقابل كان استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة متوسط من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمات صعوبات التعلم كانت إيجابية بدرجة مرتفعة نحو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة، وأوصت الدراسة على أهمية تقديم دورات تدريبية لمعلمات صعوبات التعلم على أدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة في الكتابة.

الكلمات المفتاحية: التقنية في التعليم، صعوبات التعلم، التربية الخاصة، الكتابة.

The Reality of Using Assistive Technology in Writing by Students with Learning Disabilities: Teachers' Perspectives

Dr. Bedour A Bahamam
Department Special Education – Faculty Education
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic university- Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to examine the level of assistive technology use in writing among female students with learning disabilities from the perspective of learning disabilities teachers in public schools in Riyadh. To achieve this goal, a descriptive survey method was adopted, and data were collected using a questionnaire consisting of 26 items distributed across three domains. A total of 201 learning disabilities teachers from elementary, intermediate, and secondary levels responded. The results indicated that the teachers' knowledge of assistive technology applications in writing was high. However, the actual use of assistive technology by students with learning disabilities was perceived as moderate. The findings also showed that teachers had highly positive attitudes toward the use of assistive technology in writing by students with learning disabilities. The study recommended the importance of offering training workshops for learning disabilities teachers on assistive technology tools and programs related to writing.

key words: technology in education, learning disabilities, special education, writing.

المقدمة:

يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم مجموعة من المشكلات في الكتابة، إلا أنه في المقابل توجد أساليب واعدة لدعم الكتابة لدى هؤلاء الطلبة، ومنها توفير أدوات التكنولوجيا المساعدة التي تتضمن دمج أدوات الدعم في المنهج الدراسي من خلال استخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وتوفير الأدوات لمساعدة بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الكتابة؛ حيث إن الهدف النهائي هو مساعدة كل طالب في العثور على مجموعة من الأدوات التي تدعم أداء كتابي مقبول حتى لا تكون الكتابة نشاط مكروه لدى هؤلاء الطلبة (Edyburn, 2013)، وفي الواقع، أسهم التطور التكنولوجي في تطوير بيئات التعلم الذكية، التي تتطلب تبني مناهج تربوية لتعزيز قدرات الطلبة، لتصبح عملية التعلم تفاعلية بشكل متزايد مع إدخال المزيد من مفاهيم التعلم الذكي، حيث يتماشى هذه التكنولوجيا مع تطوير التعليم الشامل (Gayed, et al., 2022)، وقد أشارت نتائج دراسة فرنانديز باتانيرو وآخرين (Fernández-Batanero, et al., 2022) إلى أن استخدام التكنولوجيا المساعدة ناجح في زيادة إدماج الطلاب ذوي صعوبات التعلم وإمكانية وصولهم إلى المناهج، وتعد التكنولوجيا مثل (أجهزة الكمبيوتر، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة، والأجهزة المحمولة) أداة للوصول إلى المناهج الدراسية، ويدعم هذا الاهتمام بتطبيق التكنولوجيا المساعدة مشروع (UNESCO-Weidong Group project "Harnessing ICTs for Education 2030") الذي دعم اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لتعزيز البحث والتطوير في استخدام التكنولوجيا مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وتنقسم التكنولوجيا المساعدة إلى نوعين: تكنولوجيا بسيطة غير إلكترونية، وتكنولوجيا معقدة إلكترونية، وتشمل التكنولوجيا

غير الإلكترونية المعدات التي تكون غالبًا منخفضة التكلفة، وسهلة الإنشاء أو الحصول عليها مثل أقلام الرصاص، والعدسات المكبرة للآلة الحاسبة، واللوحات الورقية، وغيره)،كما تشمل التكنولوجيا الإلكترونية (أجهزة الكمبيوتر، والأجهزة اللوحية، وما إلى ذلك) (Fernández-Batanero, et al., 2022).

وتركز الدراسة الحالية على أدوات التكنولوجيا المساعدة الإلكترونية حيث تتوفر في الوقت الراهن العديد من أدوات التكنولوجيا المساعدة لدعم الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، لكن من الأهمية ملاحظة أن هذه التكنولوجيا لا تقوم بمعالجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولا تحل محل التدريس الجيد بل تقدم الدعم والمساعدة لهم لتسهيل عملية الكتابة عليهم، وتساعد هؤلاء الطلبة على أن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم ويعملوا بشكل أكثر استقلالية، وتمكينهم من أداء المهام الأكاديمية بسهولة أكبر، والسماح لهم بالوصول إلى المواد التعليمية المتعلقة بمقرراتهم والتفاعل معها، وزيادة تعلمهم (McNicholl, et al., 2021)، ومن أمثلة استخدام التكنولوجيا المساعدة استخدام الصور لتطوير الكلمات، واستخدام الخرائط المفاهيمية لتنظيم الأفكار، واستخدام خاصية البحث عن كلمات، والتنبؤ بالكلمات، والتدقيق الإملائي والنحوي لمساعدة الطلبة على التعبير الكتابي (Poobrasert, et al., 2017).

ولتحقيق استخدام ناجح للتكنولوجيا المساعدة لابد من توفير التدريس الجيد، لذلك تحتاج المدارس إلى توفير أجهزة الحاسب الآلي للطلبة، مع وجود التدريس الجيد من قبل المعلمين، كي يتمكن الطلبة من الاستفادة من هذه التكنولوجيا في إكمال المسودات الأولية، ومراجعة كتابتهم باستخدام برامج معالجة النصوص، ويشار إلى ذلك بالتكامل بين استخدام التكنولوجيا والتدريس الجيد، ويقصد

بالتدريس الجيد أن يتلقى الطلبة تعليمًا وتدريبًا جيداً على الكتابة؛ لأن تعلم مهارة الكتابة يعد الأساس، ثم يليه التدريب على استخدام الأدوات، التي تسهل أداء هذه المهارة، ويبدأ ذلك في مرحلة مبكرة في المرحلة الابتدائية، ويتضمن هذا التدريس فكرة تصميم التدريس التي تعلم الطلبة الاستفادة الكاملة من التكنولوجيا، ونظرا لأهمية استخدام التكنولوجيا في الكتابة فقد طبق استخدام التكنولوجيا في الكتابة في التقييم الوطني للتقدم التربوي في تقييم الكتابة في عام (٢٠١١)، وكان من ضمن ذلك استخدام معالجة النصوص لجميع طلبة الصفين الثامن والعاشر (MacArthur, 2009).

وينبغي على المعلمين النظر في أمرين مهمين فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا المساعدة، أولاً: التفكير في كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية لمساعدة الطلبة على تطوير مهارات الكتابة بشكل عام، ثانياً: حاجة الطلبة إلى تعلم كيفية الوصول إلى المعلومات والتواصل من خلال الإنترنت، وأن يكون لديهم مهارة في استخدام هذه الأدوات حيث إنها مهمة لاستخدامها في حياتهم اليومية وفي التوظيف والعمل في المستقبل؛ ولتحقيق كلا الغرضين، لابد من البحث بشأن تأثيرات التكنولوجيا الجديدة، وآثار التكنولوجيا على التعلم تعتمد دائمًا على الأنشطة والتدريس الخاص بذلك (MacArthur, 2009)، وقد أشارت دراسة فليمينج (Fleming, ١٩٩٩) إلى أهمية تركيز الجهود على استكشاف الطرق التي يمكن من خلالها استخدام الحاسب الآلي لتعزيز نقاط القوة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقليل أوجه القصور لديهم، وتمكين من النجاح ضمن المناهج الدراسية الموجودة في الفصول الدراسية، وبالإضافة إلى ذلك، حاجة المعلمين إلى الوقت والتدريب لمعرفة ما يمكن أن تفعله التكنولوجيا، وكيفية تشغيلها، ومتى وكيفية تنفيذها ودمجها في تدريسهم (Fernández-Batanero, et al., 2022)،

وإتاحة الفرصـــة لهؤلاء الطلبة في المشـــاركة في عملية التعلم، وتقديم التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة على اسـتخدام التكنولوجيا المسـاعدة، وتدريب الطلبة على استخدامها في التعلم.

مشكلة الدراسة:

إن القدرة على الكتابة بشكل واضح من أهم مخرجات التعليم، ويواجه الطلبة ذوو صـعوبات التعلم مشـكلات في تحقيق هذه النتائج بسـبب صـعوبات الكتابة لديهم، فهذه الصـــعوبات تظهر في العديد من المهارات الفرعية لدى هؤلاء الطلبة مثل الكتابة اليدوية، والتهجئة، والمفردات، والتعبير الكتابي (Edyburn, 2013)؛ لذلك يحتاج هؤلاء الطلبة إلى توفير التكييفات الملائمة لهم لمسـاعدتهم على النجاح في مهام الكتابة، ومن هذه التكييفات التي تســـهل على الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم أداء مهارة الكتابة، وتجعل هذه المهمة محببة وناجحة، اسـتخدام التكنولوجيا المســـاعدة لدعم مهام الكتابة، وقد أظهرت نتائج الدراســـات الأثر الإيجابي لاســـتخدام التكنولوجيا المســـاعدة حيث يمكن أن تعوض هذه التكنولوجيا عن صعوبات الكتابة، وتعمل على تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، وتطوير الاستقلالية والمشـــاركة، وزيادة الدافعية لديهم ؛ لذا يعد توفيرها في المدارس وتحفيز المعلمين والطلبة على استخدامها ضرورة لجميع الطلبة بشكل عام وللطلبة ذوي صعوبات التعلم بشـــكل خـاص (Fernández-Batanero, et al., 2022 2021) .;Svensson, et al.,

ومن المهم أن يكون المعلمون مهيئين، ولـديهم الحـافز للبحـث عن أدوات التكنولوجيا المسـاعدة التي تدعم مهام الكتابة لدى الطلبة ذوي صـعوبات التعلم، سـواء في التخطيط والنسـخ والمراجعة والتحرير، وتماشـيا مع التطور التكنولوجي في الوقت الراهن لابد من الاســـتفادة من أدوات هذه التكنولوجيا المتاحة، فهناك

العديد من الأدوات متاحة أكثر من أي وقت مضى، والتي يمكن استخدامها عند تقديم التدخلات التعليمية المتعلقة بتعلم الكتابة (Edyburn, 2013)، وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أهمية البحث في التكنولوجيا المساعدة في الكتابة كدراسة ماك أرثر (MacArthur, 2009) التي أشارت إلى ضرورة عمل دراسات عن التكنولوجيا المساعدة في الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودراسة بيرلماتر وآخرين (Perelmutter, et al, 2017) التي ذكرت أهمية عمل الدراسات التي تتناول التكنولوجيا المساعدة في الكتابة خصوصا فيما يتعلق بالأجهزة اللوحية نظرا لانتشارها في الوقت الراهن، والبحث في التسهيلات التي تقدمها التكنولوجيا المساعدة سواء للتعويض عن الإعاقة، أو لدعم المقررات الدراسية، أو للمساعدة في تنمية المهارات؛ وحيث إن معلمي صعوبات التعلم لديهم مسؤولية تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتدريب الطلبة على استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، فقد أشارت دراسة أتانجا (Atanga, et al., 2020) إلى وجود حاجة كبيرة لإجراء دراسات حول معرفة المعلمين وتصوراتهم عن التكنولوجيا المساعدة (أي الاهتمام باستخدامها والمعيقات التي تحول دون دمجها)، وقد تناولت بعض الدراسات العربية التكنولوجيا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام كدراسة بهير وبرزوان (٢٠٢٢) ودراسة السليم ومحمد (٢٠٢٤) ودراسة النصيري (٢٠٢٥)، لكن يتضح قلة تركيز الدراسات العربية في حدود علم الباحثة على معرفة معلمي صعوبات التعلم بالتكنولوجيا المساعدة في الكتابة تحديدا؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على واقع استخدام الطالبات ذوي صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم، والتعرف من خلالها على معرفة هؤلاء المعلمات باستخدامات هذه

التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، ومستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم لهذه التكنولوجيا في الكتابة من وجهة نظر معلماتهن، واتجاهات هؤلاء المعلمات نحو استخدام هذه التكنولوجيا في الكتابة، ويتحدد السؤال الرئيس للدراسة الحالية في: ما واقع استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة.
- التعرف على مستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم.
- التعرف على اتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة؟
- ما مستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟
- ما اتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تسهم الدراسة في تقديم إطار نظري عن استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة والأدوات والبرامج المستخدمة بها للمختصين في مجال صعوبات التعلم، مما يزيد الوعي لديهم باستخدامات هذه التكنولوجيا في الكتابة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية: الإسهام في تقديم أدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، مما يسهل على المعلمين استخدامها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: التعرف على واقع استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات االتعلم.

الحدود المكانية: المدارس التي بها برامج صعوبات التعلم في المراحل الدراسية الثلاثة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٥ هـ.

الحدود البشرية: معلمات صعوبات التعلم في المراحل الدراسية الثلاثة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

مصطلحات الدراسة:

التكنولوجيا المساعدة: تعد التكنولوجيا المساعدة في الأساس تقنية لدعم الأفراد ذوي الإعاقة، وتشمل الأجهزة والأدوات والخدمات اللازمة للمساعدة في تحديد تلك الأجهزة وصيانتها (Bouck, 2015). ويشير التعريف الإجرائي في الدراسة إلى التكنولوجيا المساعدة بأنها الأجهزة والأدوات والتطبيقات والبرامج التكنولوجية

التي تســـهل على الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم أداء مهام عملية الكتابة، وهي التخطيط والنسخ والمراجعة والتحرير.

الكتابة: الكتابة هي أداة متعددة الاستخدامات تستخدم لتحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف، من أهمها التعلم حيث تســتخدم الكتابة كوســيلة لجمع المعلومات وحفضـــها ونقلها (Graham, et al., 2016)، وتشـــمل الكتابة الخط (الكتابة اليدوية)، والتهجئة (الإملاء)، والتعبير الكتابي والإنشـــاء (فليتشـــر وآخرون، ٢٠١٣). ويقصد بالكتابة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها إحدى مهارات اللغة التي يحتاجها الطالب في التعلم والعمل والحياة الاجتماعية، وتشـــمل الكتابة اليدوية، والإملاء، والتعبير الكتابي.

معلمات صعوبات التعلم: معلمات صعوبات التعلم اللاتي يقمن بتقديم خدمات التربية الخاصــة للطالبات ذوات صــعوبات التعلم في المدارس في المراحل الدراســية الثلاثة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

صعوبات التعلم:

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى:

اضـطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسـية الأسـاسـية التي تتضـمن فهم واســتخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضــطرابات الاســتماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضـيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السـمعية أو البصـرية أو غيرها من أنواع

الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ٢٠٢٠).

خصائص صعوبات التعلم:

يظهر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم مجموعة من الخصائص، وتعتبر المشكلات في التحصيل الدراسي من الخصائص المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك قصور في الانتباه وفرط الحركة، ومشكلات في الذاكرة والعمليات العقلية، وانخفاض الدافعية، والمشكلات الاجتماعية والانفعالية، وصعوبات في الإدراك والتآزر الحركي كصعوبة الإدراك والتمييز والإغلاق البصري وصعوبة التمييز والتذكر والإدراك السمعي وغيره، وأخيراً قد يظهر على الطالب ذو صعوبات التعلم أنه متعلم سلبي لا يستطيع أن ينجز العمل بمفرده (الزيات، ٢٠١٥ ؛ سيسالم، ٢٠١٨).

صعوبات الكتابة:

يقصد بصعوبات الكتابة أنها "عدم التكامل بين البصر والحركة، وتشمل صعوبات الكتابة التعبير الكتابي، والتهجئة والكتابة" (عبيد، ٢٠١٣، ص ١٢٣)، كما أشار الزيات (٢٠٠٧، ص ٣٠٠) إلى صعوبات الكتابة بأنها "صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تتابعياً لكتابة الحروف والأرقام، وتكوين الكلمات والجمل والصياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر والأفكار والمواقف من خلال التعبير الكتابي".

وتعد صعوبات الكتابة من خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل في وجود مشكلات في الكتابة، فقد لا يتمكن الطالب من تطوير مجموعة معقدة من المهارات الحركية الدقيقة اللازمة للكتابة كمسك القلم بطريقة غير صحيحة،

وخط غير واضح، وقد لا يتمكن الطالب من كتابة أفكاره بشكل صحيح ومتسلسل في التعبير الكتابي، وقد يكتب الطالب جملاً غير سليمة إملائياً ونحوياً، وغالبا ما يركز معلموا صعوبات التعلم على تدريب الأطراف والحركات في اليد المسؤولة عن الكتابة لتحسين كتابة الطلبة، ومن المفيد الإستعانة باستخدام الحاسب الآلي في الكتابة لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات الكتابة لتجنبب عدم وضوح الخط والأخطاء الإملائية (سيسالم، ٢٠١٨). ويظهر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم صعوبة في الكتابة اليدوية (الخط) وسوء تنظيم الكتابة، وصعوبة في التهجئة (الإملاء)، وصعوبة في التعبير الكتابي (الزيات، ٢٠١٥ ؛ عبيد، ٢٠١٣).

مشكلات الكتابة اليدوية:

تعد الكتابة اليدوية مهارة مركبة تقوم على التكامل والتآزر العقلي المعرفي والإدراكي البصري الحركي؛ لذلك يحتاج الطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات إلى الحصول على الأنشطة والتدريبات والإستراتيجيات التي تحسن أداء هذه المهارة (الزيات، ٢٠٠٧)، كون هذه المهارة مرتبطة بمهارات العضلات الحركية الصغيرة والتنظيم الحركي والذاكرة العاملة (فليتشر وآخرون، ٢٠١٣/٢٠٠٧)، وتتضح هذه الصعوبات في كتابة حروف وكلمات غير واضحة وبشكل يصعب قراءته، وعدم اتساق الكتابة من حيث الحجم والشكل، وعدم الاتساق المسافات بين الحروف أو الكلمات، وبطء الكتابة، وعدم الكتابة على السطور في الورقة، ومسك القلم بشكل غير سليم أو بالضغط عليه بشدة، وصعوبات في الكتابة والرسم على الخطوط المنحنية والمائلة (الزيات، ٢٠٠٧).

مشكلات التهجئة:

تطلب مهارة التهجئة التذكر والقدرة على اســـترجاع الحروف والكلمات من الذاكرة، وتؤثر صـــعوبات التهجئة على التعبير الكتابي فيما بعد؛ لذا من المفيد تعليم الطلبة كتابة الحروف والكلمات بدقة وســـرعة (عبيد، ٢٠١٣)، وترتبط هذه المهارة بمهارات التحليل الصـــوتي، والمعرفة بقواعد التهجئة، والمهارات الحركية والبصرية (فليتشر وآخرون، ٢٠٠٧/٢٠١٣)، ومن مشكلات التهجئة التي تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم حذف بعض الحروف في الكلمة، وعكس كتابة بعض الكلمات، وعكس كتابة بعض الحروف، وعدم التمييز بين الحروف في الكلمة، وكتابة الكلمة حسب لهجة الطفل، وصعوبة كتابة أحرف المد والحروف المتشابهة في النطق، وصعوبة كتابة الهمزات والتنوين (عبيد، ٢٠١٣).

مشكلات التعبير الكتابي:

يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في التعبير الكتابي كون القدرة على التعبير عن الأفكار تعتبر مهارة معقدة تتطلب عدداً من القدرات المعرفية، ومن هذه المشكلات كتابة مقالات أو نصوص قصيرة، وضعف تنظيم الأفكار في النص، وضعف مراجعة النص بعد كتابته (فليتشر وآخرون، ٢٠٠٧/٢٠١٣).

أهمية الكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم:

يعد الهدف من تعليم الطلبة الكتابة هو إكســـابهم القدرة على كتابة الحروف والكلمات والمقاطع والمفاهيم اعتماداً على الذاكرة البصـــرية، وتدعيم قدراتهم الكتابية كي يتمكنوا من التواصل مع الآخرين كتابياً، فالكتابة وسيلة تتيح للطلبة فرصة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وانفعالاتهم (الزيات، ٢٠٠٧).

التكنولوجيا المساعدة:

ظهرت التكنولوجيا في مجال التعليم، واتضـــحت أهميتها لجميع فئات الطلبة، ســواء الطلبة العاديون والطلبة ذوو الإعاقة، ومن ضــمنهم الطلبة ذوو صــعوبات التعلم، مما جعل المؤسـسـات التعليمية تطور عملها من خلال دمج التكنولوجيا في التعليم كإعادة صـياغة مناهجها، ووسـائلها التعليمية، وطرق التقويم بما يحقق دمج التكنولوجيا في التعليم، فظهرت الكتب الإلكترونية، والمنصـــات التعليمية، وجميعها يتطلب اســـتخدام التكنولوجيا للإســـتجابة لها، وحرص المدارس على توظيف التكنولوجيا خصـوصـاً مع الطلبة ذوي صـعوبات التعلم الذين يجدون صـعوبة في بعض الجوانب في عملية التعليم لتحســين التحصــيل الدراســي لديهم (غانم وبن صغير، ٢٠٢١).

وقد مر استخدام التكنولوجيا في التعليم كتكنولوجيا مساعدة وميسرة للتعلم من التركيز على التكنولوجيا إلى التركيز على اســـتخداماتها وفعاليتها، وظهر ذلك من خلال التغييرات والتطورات الســـريعة والمتعددة في التكنولوجيا نفســـها، التي أصبحت أرخص، وأكثر سهولة في الحصول عليها، وأكثر انتشارا بل في كثير من الأحيان، أكثر فعالية ومرونة، وشملت استخدامات التكنولوجيا في الدراسات ثلاثة مجالات اسـتخدام التكنولوجيا للمسـاعدة على التعلم لتمكين الطالب من التعلم، واســتخدام التكنولوجيا في التدريب واســتخدامها في الممارســة، ويوجد عدد من الموضوعات ينبغي أخذها بالاعتبار عند تناول التكنولوجيا المساعدة في الدراسات: منها إشـراك المسـتخدمين، ويتضـمن أهمية ربط احتياجات المشـاركين في الدراسـة بالبرامج والمشاريع المقدمة لهم كي يستفيدوا منها، وكذلك انتشار الأجهزة المحمولة، وخصـوصـا أجهزة الهواتف الذكية، التي ينبغي الاسـتفادة منها في تسـهيل القيام

ببعض مهام التعلم والقراءة والكتابة بالنسبة لطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتصميم الشامل ويشمل توسيع نطاق تطبيق التكنولوجيا لتأخذ في الاعتبار -أيضًا- احتياجات التعلم والتفاعل للأفراد ذوي الإعاقة (Abbott, et all, 2014).

وتقسم التكنولوجيا المساعدة في التعليم إلى قسمين، هما: التكنولوجيا الإلكترونية، وتشمل الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة، والتلفزيون التعليمي، والفيديو، ومسجل الصوت، والآلة الحاسبة، وجهاز عرض البيانات وغيرها من الأجهزة، أما القسم الثاني فيشمل التكنولوجيا غير الإلكترونية، وتتضمن السبورة، والكتاب، والصور، والمجسمات، واللوحات وغيرها من الوسائل والأدوات التعليمية غير الإلكترونية (شريفي وجوهري، ٢٠٢٠)، وتركز الدراسة الحالية على أدوات التكنولوجيا الإلكترونية التي تشمل أجهزة الحاسب الآلي الشخصية والمحمولة، والأجهزة اللوحية، والهواتف، والأدوات والبرامج التابعة لها، التي تستخدم لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الكتابة، حيث تستخدم كأدوات تسهل الكتابة عليهم، وتجعل مهام الكتابة وأنشطتها محببة ومرغوبة لديهم.

أهمية استخدام التكنولوجيا المساعدة في تدريس الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يوفر استخدام التكنولوجيا في تدريس الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلم أدوات تساعد هؤلاء الطلبة على أداء الكتابة بشكل أسهل مما يزيد الدافعية لديهم نحو الكتابة، ويستثير اهتمامهم بالتعلم، ويساعد على زيادة خبراتهم التعليمية وجعلها أكثر فعالية، وإشراك حواسهم في عملية التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم من خلال تقديم أدوات ووسائل ملائمة لهم، واختصار الوقت والجهد، والقضاء على الروتين والملل، كما تجعل الموضوعات أكثر وضوحاً وتبسط

المعلومات والأفكار، وتساعد التكنولوجيا هؤلاء الطلبة على القيام بواجباتهم المدرسية، وحل بعض مشكلاتهم الأكاديمية كمشكلة الكتابة، إضافة إلى حاجة هؤلاء الطلبة إلى اكتساب المهارات التي تفرضها طبيعة العصر الراهن وسوق العمل المتغير، واستخدام هذه الأدوات التكنولوجية لتعويض هؤلاء الطلبة عن النقص في مهاراتهم وقدراتهم، وأخيراً تساعد التكنولوجيا على الإدراك الحسي وتقوية الفهم والتذكر، وتزيد من الطلاقة التعبيرية واللفظية من خلال الاستماع ومشاهدة الوسائط المتعددة (شريفي وجوهري، ٢٠٢٠؛ غانم وبن صغير، ٢٠٢١؛ مزرارة والسيد، ٢٠٢١). وتساعد التكنولوجيا المساعدة الطلبة على تحسين قدراتهم الإملائية، وكذلك تحسين مهارات الطلبة في فك التشفير والاستماع والتحدث، كما أن استخدامها سيمكن الطلبة من الكتابة بشكل أنيق ومقروء، وتكوين الحروف بشكل صحيح، وكتابة جمل نحوية صحيح (Virgile, 2011).

وسائل وأدوات التكتولوجيا المساعدة التي تدعم العملية التعليمية:

يوجد عدد من أدوات التكنولوجيا التي تدعم عملية التعلم بشكل عام، وهي البريد الإلكتروني، والمؤتمرات الصوتية والمرئية، والعروض التقديمية، والمشاركة في التطبيقات، والمحادثة الصوتية والكتابية، والمدونات، ويعتمد نجاح التعلم بإستخدام التكنولوجيا على عدة عوامل منها (١) إعداد البرامج الإلكترونية التي يتم استخدامها في التعلم بشكل متقن؛ (٢) اختيار وسائل وأساليب التعلم باستخدام التكنولوجيا بما يتلائم مع عملية التعليم والتعلم؛ (٣) توفر المعلم المدرب على استخدام التكنولوجيا كي يتمكن من تدريب الطلبة على استخدامها (العدل،٢٠١٦)، ويمكن تقديم مجموعة من أدوات التكنولوجيا المساعدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتعزيز وتسهيل مهام الكتابة عليهم، وعند تقييم كتاباتهم

ومراجعتها، وعند العمل على نشـر كتابتهم، ويوجد أدوات مثل التنبؤ بالكلمات، والتهجئة المرنة، والقواميس، والتحويل من الكلام إلى النص، بالإضـــافة إلى تحويل النص إلى كلام لقراءة ما ألفه الطالب، والتي تســـاعد الطلبة الذين يعانون من مشـــكلات إملائية شـــديدة أو الكتاب المتعثرين أو أولئك الذين الذين لديهم صـعوبة في تعلم الكتابة، ومن الجيد أن يتمكن المعلمون من إيجاد طرق للاسـتفادة من الفرص التي تقدمها شبكة الإنترنت لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة، وأن يحفزوا الطلبة على تعلم التواصـــل بفعالية باســـتخدام تطبيقات الإنترنت، ومهارة البحث عن المعلومات عبر الإنترنت، وقراءة تلك المعلومات بشـكل نقدي، ودمج الوســـائط المتعددة في الكتابة، والتواصـــل عبر الإنترنت، والكتابة عبر الإنترنت، وتـدوين الملاحظـات، واســـتخـدام الأقلام الـذكيـة (MacArthur, 2009 ; Schmeisser, & Courtad, 2023).

مميزات استخدام التكنولوجيا في التعليم:

إن اسـتخدام التكنولوجيا في التعليم له تأثير إيجابي على أداء الطلبة، ويتضـح من خلال تعزيز مهـارات التعامل مع الحاســـب الآلي والأجهزة اللوحية، وتلبية احتياجات جميع الطلبة، ويدعم الجمع بين الصوت والصورة والحركة مما يقدم خبرة تعليمية متميزة لهم، ويشـــجعهم على التعاون والتفاعل، ويســـاعد في عرض المادة العلمية بأشـكال مختلفة كالنصـوص والصـور والرسـوم البيانية، ويحفظ سـجلات تراكمية لتعلم هؤلاء الطلبة لمعرفة مدى تقدم كل طالب لمساعدته وإرشاده (العدل، ٢٠١٦).

المعلمون والتكنولوجيا المساعدة:

غالبًا ما يكون دمج التكيف مع التكنولوجيا المساعدة في الفصل الدراسي أمرًا صعبًا للغاية بشكل عام ولمعلمي التربية الخاصة بشكل خاص، وقد لا يكون المعلمون على دراية بكيفية اختيار أداة التكنولوجيا المناسبة لتلبية الاحتياجات الفردية لطلابهم، لذامن أجل دمج التكنولوجيا المساعدة في تعليم القراءة والكتابة والرياضيات، فإن المعلمين بحاجة إلى النظر في عناصر مختلفة من التكنولوجيا للتأكد من أنها مناسبة لاحتياجات الطلبة وتحقيق النتائج التعليمية المرجوة، وكذلك من المهم على المعلم النظر إلى عدد من الاعتبارات عند اختيار التكنولوجيا المساعدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذه الاعتبارات هي: (١) الغرض من استخدام هذه التكنولوجيا المساعدة، على سبيل المثال هل سيتم استخدامها لتسهيل القراءة أو الكتابة اليدوية أو غيره، (٢) متطلبات استخدام هذه التكنولوجيا المساعدة، ولابد من النظر في القدرات أو المهارات التي يحتاجها الطالب لكي يستخدم هذه التكنولوجيا المساعدة، على سبيل المثال هل لدى الطالب معرفة في كيفية تشغيل الحاسب الآلي والعمل على برنامج الوورد، (٣) سهولة الاستخدام، فهل هذه التكنولوجيا المساعدة سهلة الاستخدام؟ وهل يستغرق وقتاً للتعلم وتعزيز استقلالية الطالب؟ (٤) متطلبات التدريب، ما هو مقدار التدريب الذي يحتاجه الطالب لاستخدام هذه التكنولوجيا المساعدة، وكذلك أسرته ومعلميه، إضافة إلى ذلك يمكن اعتماد المعلمين على النموذج الذي طورته جوي زابلا (Joy Zabla, 2002) وهو: The SETT framework (Students, Environments, Tasks, and Tools)، ويركز هذا النموذج على الطالب عند اختيار التكنولوجيا المساعدة من خلال النظر في الطالب (ما هي

احتياجات الطالب؟)، والبيئة (أين سيشارك الطالب؟)، والمهمة (ماهي الأنشطة التي يتوقع من الطالب القيام بها؟)، والأدوات (هل الأدوات ملائمة لاحتياجات الطالب؟)، ويجب أن تكون التكنولوجيا المساعدة جذابة، ومناسبة لعمر الطالب، وحديثة، ومنتشرة الاستخدام في المجتمع، ومن المهم تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا المساعدة الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تدريبهم على كيفية اختيار التكنولوجيا المساعدة حسب احتياجاتهم الفردية، كي يحقق استخدام هذه التكنولوجيا من قبل هؤلاء الطلبة أقصى فائدة من حيث تعزيز وتسهيل تعلمهم في المدرسة وأداء المهام المدرسية، والاستفادة منها أيضاً في الحياة اليومية لتعزيز تواصلهم واستقلاليتهم في المجتمع (Haq & Elhoweris, 2013).

ثانياً: الدراسات السابقة:

وأشارت دراسة لجراهام وآخرين (Graham, et al., 2016) إلى أن (١٢٥) معلمًا في المرحلة الابتدائية تم اختيارهم عشوائيًا من جميع أنحاء الولايات المتحدة قاموا بإجراء ٢٠ تعديلًا تعليميًا للكتاب المتعثرين في فصولهم الدراسية باستخدام مقياس ليكرت المكون من ٦ نقاط، وصنف مدى قبول كل من التعديلات العشرين على خمسة أبعاد: الملاءمة، والفعالية، والآثار السلبية، والوقت للتنفيذ، ومعرفة كيفية التنفيذ، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين طبقوا ١٣ تعديلاً مختلفًا شهريًا، وكانت التعديلات الأكثر شيوعًا هي التشجيع الإضافي والوقت الإضافي لإكمال مهام الكتابة، في حين أن أقلها التعديلات الشائعة تنطوي على التكنولوجيا أو الإملاء، ووجد المعلمون في هذه الدراسة أن جميع التعديلات مقبولة، وذكرت الدراسة أن السبب المحتمل من عدم قيام بعض المعلمين بإجراء

تعديلات قائمة على التكنولوجيا لطلابهم المتعثرين بسبب عدم توفر الأدوات (أي أجهزة الحاسب الآلي) في غرف الصف الخاصة بهم للقيام بذلك.

وفي دراسة أخرى في السياق ذاته قام بها طلافحة والصمادي (٢٠١٧) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واشتملت أدوات الدراسة على البرنامج التعليمي واختبار الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الكتابة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى أثر البرنامج التعليمي.

كما هدفت دراسة بيرلماتر وآخرين (Perelmutter, et al., 2017) إلى عمل مراجعة منهجية للدراسات التي تناولت التكنولوجيا المساعدة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم المراهقين، وقد تناولت هذه المراجعة مجموعة من الدراسات المتنوعة في منهجية البحث، فتناولت (٣٨) دراسة كمية تضمنت دراسات شبه التجريبية ودراسات تصاميم الحالة الواحدة، و(٥) دراسات مسحية، و(١٣) دراسة نوعية، وقد تم فرز الدراسات شبه التجريبية والدراسات ذات تصاميم الحالة الواحدة إلى مجموعات حسب نوع التدخل، وتقديم ملخص سردي عن الدراسات المسحية والنوعية، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام التكنولوجيا المساعدة له أثر إيجابي بشكل عام، وأن التدخلات القائمة على معالجة النصوص والوسائط المتعددة والنص التشعبي تعد الأكثر فعالية، في حين قدمت الأقلام الذكية وأنظمة تحويل النص إلى كلام نتائج مختلطة، وكان لأنظمة تحويل الكلام إلى نص تأثير

إيجابي صـغير، وظهر لدى المشـاركين مشـاعر ومواقف مختلطة حول التكنولوجيا المسـاعدة الخاصـة بهم، ويمكن أن تكون تدخلات التكنولوجيا المسـاعدة مفيدة للمراهقين والبالغين الذين يعانون من صـعوبات التعلم، ولكن يجب مقارنة التدخلات بعناية وتخصيصها لتناسب الفرد حسب احتياجاته.

وقامت دراسة بلعوص (٢٠١٨) بالكشف عن واقع توفر التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجده، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وتضمنت عينة الدراسة جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية جده، وأظهرت الدراسـة مجموعة من النتائج من أهمها توفر االتكنولوجيا المسـاندة لذوي صـعوبات التعلم في القراءة والكتابة بشـكل عام في غرف مصـادر المدارس الابتدائية الحكومية بجده من وجهة نظر المعلمات بنسـبة (٦٥%) في المرتبة الأولى، وللكتابة بشكل خاص (٥١%) في المرتبة الثانية، وللقراءة بشكل خاص (٤٧%) في المرتبة الثالثة.

وهدفت دراسـة المقبل (٢٠١٩) إلى التعرف على اسـتخدام التكنولوجيا التعليمية المسـتخدمة مع الطالبات ذوات صـعوبات التعلم في المرحلة المتوسـطة، واتبعت الباحثة المنهج الوصـفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسـة من (١٠٥) معلمة صـعوبات التعلم في مدارس المرحلة المتوسـطة الحكومية في مدينة الرياض، وكانت العينة هي مجتمع الدراسـة كاملاً، واسـتخدمت الاسـتبانة كأداة للدراسـة، وتوصـلت النتائج إلى اسـتخدام المعلمات للتكنولوجيا التعليمية بشـكل أعلى من المتوسـط، وكانت أبرز أنواع التكنولوجيا التعليمية المسـتخدمة مع الطالبات هي الحاسـب الآلي، والتطبيقات الذكية (الجوال والآيباد)، وأظهرت الدراسـة معوقات

استخدام التكنولوجيا التعليمية والتي اشتملت المعوقات التعليمية في المرتبة الأولى، والمعوقات الإدارية في المرتبة الثانية، والمعوقات البشرية في المرتبة الثالثة.

وكذلك هدفت دراسة توني (Tony, 2019) إلى التعرف على تصورات المعلمين حول التكنولوجيا المساعدة فيما يتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تم استخدام أسلوب المراجعة المنهجية لتحقيق الهدف من الدراسة، وتناولت هذه الدراسة ست مقالات علمية، وأظهرت المعلومات المستمدة من المقالات أن المعلمين يتقبلون التكنولوجيا المساعدة في فصولهم الدراسية، ويرى هؤلاء المعلمون أن التكنولوجيا المساعدة تعد داعمًا مهمًا لتحسين مهارات القراءة والكتابة والفهم، ويحتاج المعلمون إلى دعم أكبر كي يستخدوا التكنولوجيا المساعدة؛ لذلك يعد التطوير والتدريب المهني ودمج الأجهزة التقنية المناسبة أمرًا مهمًّا في تعزيز نمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتناولت دراسة أتانجا وآخرين (Atanga, et al., 2020) الكشف عن معرفة المعلمين وتصوراتهم بشأن التكنولوجيا المساعدة من حيث الاهتمام باستخدامها والمعوقات التي تحول دون دمجها، بالإضافة إلى أفضل الطرق لتوفير التدريب على التكنولوجيا المساعدة، وقد قامت الدراسة بإجراء مسح لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأشارت النتائج إلى أن الحصول على دورة في التكنولوجيا المساعدة أثناء الدراسة في الكلية، بالإضافة إلى إتقان التكنولوجيا المساعدة في تطبيقات القراءة على الأجهزة اللوحية كان مرتبطًا بتقييمات أعلى للمعرفة في التكنولوجيا الساعدة، إضافة إلى ذلك، ارتبطت معدلات الكفاءة الأعلى في التكنولوجيا المساعدة، وإكمال الدورات الدراسية في الكلية بتصورات هؤلاء المعلمين حول أهمية إعداد طلاب الكلية في التكنولوجيا

المساعدة، لكن هذه العوامل لم تتنبأ بتصورات الإعداد في مكان العمل، وقد كان المعلمون في هذه الدراسة مهتمين بشكل واضح باستخدام التكنولوجيا المساعدة، لكنهم شعروا أن إعدادهم في التكنولوجيا المساعدة أثناء دراستهم في الكلية لم يكن كافيًا، وكانت مشكلات التمويل هي أكثر المعوقات شيوعًا أمام تطبيق التكنولوجيا المساعدة، وأشارت التوصيات إلى الحاجة للتركيز على تدريب الطلبة الجامعيين على التكنولوجيا المساعدة في الدراسة الجامعية.

وهدفت دراسة الربيعان (٢٠٢١) إلى الكشف عن واقع ومعيقات استخدام التكنولوجيا التعليمية في فصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إدارة تعليم محافظة الخرج والمراكز التابعة لها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) من المعلمين والمعلمات الذين يقومون على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في توافر التكنولوجيا حيث سجل توافر البروجكتر بشكل مرتفع بينما انخفاض توافر التقنيات الأخرى مثل البرامج الحاسوبية كناطقة النصوص، وجهاز عرض الشفافيات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التكنولوجيا التعليمية بحسب الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق بين المرحلة الثانوية والمتوسطة والإبتدائية لصالح المرحلة الثانوية، كما ظهر هناك أثرا للخبرة التعليمية في استخدام التكنولوجيا التعليمية.

وفي دراسة أخرى مشابهة قامت دراسة ماكنيكول وآخرين (McNicholl, et al., 2021) بعمل مراجعة منهجية على تأثير التكنولوجيا المساعدة على النتائج التعليمية والنفسية الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العالي، وقد تم

تحديد الدراســـات النوعية والكمية والمنهجية المختلطة من خلال عمليات البحث المنهجيـة في خمس قواعـد بيـانات (PsycINFO - PubMed - CINAHL - ERIC -Web of Science)، وتم تضـمين سـت وعشـرين ورقة للتحليل، وتشـير النتائج إلى إلى أن التكنولوجيا المســاعدة يمكن أن تعزز الفوائد التعليمية والنفســية والاجتمـاعيـة لـذوي الإعـاقـة، ومع ذلـك، يجـب أن يكون الأشـــخـاص الـذين يستخدمون التكنولوجيا المساعدة والمسؤولين عن التكنولوجيا المساعدة على معرفة بمجموعة من العوامل، مثل التدريب غير الكافي على التكنولوجيا المسـاعدة، وعدم كفاية الأجهزة، وتوافر الدعم الخارجي، والتي يمكن أن تعيق الاســـتخدام الفعال للتكنولوجيا المســاعدة وبالتالي تحد من المشــاركة الأشــخاص ذوي الإعاقة في بيئة التعليم العالي، ويجب أن تركز ممارسات التكنولوجيا المساعدة المستقبلية على توفير الأجهزة الملائمة باعتبارها تكنولوجيا مســـاعدة لجميع الطلاب، وبالتالي تســـهيل الإدماج والحد من الوصمة.

وهدفت دراسة بهير وبرزوان (٢٠٢٢) إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو استخدام وسـائل التعليم التكنولوجية الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي صــعوبات التعلم، واســتخدمت الدراســة المنهج الوصــفي، وتم اســتخدام الاسـتبانة كأداة لقياس اتجاهات المعلمين في الدراسـة، وطبقت أداة الدراسـة على (٦٠) معلمًا في المرحلة الإبتدائية، وأشـــارت النتائج إلى وجود مســـتوى متوســـط لاتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو اســتخدام وســائل التكنولوجيا الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتناولت دراسة الخوالده والخزاونه (Alkhawaldeh & Khasawneh, 2023) تقييم مدى فاعلية التكنولوجيا في تعزيز إتقان القراءة، والكفاءة الرياضية، والقدرات

المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة منهجية بحث كمية صارمة شملت تقييماً شاملاً للأداء الأكاديمي قبل وبعد التدخل، وقد شارك في الدراسة (٢٠٠) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وكانت أداة الدراسة استخدام منصة تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحسين الفهم القرائي والكفاءة الرياضية والقدرة المعرفية، وأظهر المشاركون تحسينات جديرة بالملاحظة في جميع المجالات الثلاثة، وكشف تحليل البيانات النوعية عن عدد كبير من التصورات والتجارب الإيجابية التي عبر عنها الطلبة الذين تعاملوا مع التكنولوجيا المتطورة التي تعمل بالذكاء الاصطناعي.

وهدفت ودراسة السليم ومحمد (٢٠٢٤) إلى الكشف على تكنولوجيا التعليم في تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) معلما ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتم استخدام استبانة لتحقيقق أهداف الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مدى توظيف تكنولوجيا التعليم وجميع أبعاد الدافعية للتعلم والدرجة الكلية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) لاستخدام تكنولوجيا التعليم على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت دراسة جراهام وآخرين (٢٠١٦)، ودراسة بلعوص (٢٠١٨)، ودراسة المقبل (٢٠١٩)، ودراسة أتانجا وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة الربيعان (٢٠٢١)، دراسة بهير وبرزوان (٢٠٢٢)، ودراسة السليم ومحمد (٢٠٢٤) مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة وهي معلمي صعوبات التعلم، كما اتفقت دراسة طلافحة والصمادي (٢٠١٧)، ودراسة بيرلماتر وآخرين (٢٠١٧)، ودراسة توني (٢٠١٩)، دراسة ماكنيكول وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة الخوالدة والخزاونة (٢٠٢٣) في استخدام التكنولوجيا مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتخصصت دراسة جراهام وآخرين (٢٠١٦)، ودراسة طلافحة والصمادي (٢٠١٧) في استخدام التكنولوجيا في الكتابة، وتضيف الدراسة الحالية الكشف عن واقع استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة من حيث عرض أدوات هذه التكنولوجيا على معلمات صعوبات التعلم بهدف التعرف الدقيق على واقع استخدام هذه التكنولوجيا المساعدة من قبل الطالبات ذوات صعوبات التعلم لدعم وتسهيل أدائهن في الكتابة من وجهة نظر هؤلاء المعلمات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

يعتبر منهج البحث العلمي هو الخطة التي يسير عليها الباحث ليصل في النهاية إلى نتائج ذات صلة بموضوع الدراسة. وقد اعتمدت هذه الدراسة بشكل رئيس على المنهج الوصفي؛ حيث يستهدف هذا المنهج وصف الظاهرة ودراستها على أرض الواقع، ويعرف العزاوي (٢٠٠٨) المنهج الوصفي بأنه عبارة عن استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد

تشخيصها، أي أن المنهج الوصفي يحلل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معني بقصد التبصر بتلك الظاهرة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، بالمراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية)، حيث يبلغ حجم المجتمع (٦٧٤)، ويوضح الجدول التالي توزيع مجتمع الدراسة تبعا للمرحلة التعليمية:

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة تبعا للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة %
المرحلة الابتدائية	٤٦٩	69.6%
المرحلة المتوسطة	١٥٣	22.7%
المرحلة الثانوية	٥٢	7.7%
المجموع	٦٧٤	100.0%

عينة الدراسة:

للحصول على الحجم المناسب للعينة طبقت الباحثة معادلة ستيفن ثامبسون التالية:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث إن:

N: حجم المجتمع
Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (٠,٩٥) وتساوي (١,٩٦)
q : نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥)
P : نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (٠,٥٠)

وقد تم اختيار عينة غير عشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع معلمات صعوبات التعلم بالمراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بمدينة الرياض حيث بلغ حجم العينة المستهدفة بالدراسة (٢٤٥) معلمة، وبعد نشر الاستبانة إلكترونياً تم الحصول على استجابات المعلمات عينة الدراسة بعدد (٢٠١).

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لها وهي من إعداد الباحثة، وقد تم إعدادها بعد الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تم الاطلاع على أدوات الدراسة لكل من (بلعوص، ٢٠١٨) و(المقبل، ٢٠١٩)، وتشتمل هذه الاستبانة على جزئين الجزء الأول، ويتضمن البيانات الأولية (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية للمدرسة: الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، والجزء الثاني ويتضمن ثلاثة محاور أساسية، المحور الأول هو المعرفة باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة حيث تضمن هذا المحور (٩) فقرات لقياس استجابات المعلمات ، والمحور الثاني هو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة. وتضمن عدد (٩) فقرات، والمحور الثالث هو اتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة، واشتمل على (٨) فقرات، كما اشتملت الاستبانة على ثلاث متغيرات لخصائص العينة تضمنت المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية.

مؤشرات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

تم التحقق من مؤشرات الصدق لأداة الدراسة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تم اختيارها من مجتمع الدراسة حيث بلغ حجمها (٣٢) معلمة من معلمات صعوبات التعلم مجتمع الدراسة الحالية.

صدق البناء الداخلي:

تم التحقق من مؤشرات الصدق للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية، من خلال حساب درجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، حيث تم عرض النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٢**	١٠	٠,٨٤٢**	١٩	٠,٧٨٤**
٢	٠,٧٥٦**	١١	٠,٩٢٠**	٢٠	٠,٩١٨**
٣	٠,٩١٠**	١٢	٠,٦١٢**	٢١	٠,٨٩٨**
٤	٠,٦١٦**	١٣	٠,٧٢٢**	٢٢	٠,٩٢٩**
٥	٠,٧٨٥**	١٤	٠,٨٩٧**	٢٣	٠,٩٢٣**
٦	٠,٨٣٥**	١٥	٠,٥٣٦**	٢٤	٠,٩٢٣**
٧	٠,٥٧٦**	١٦	٠,٨٥١**	٢٥	٠,٨٥٠**
٨	٠,٨٢٠**	١٧	٠,٩٠٧**	٢٦	٠,٩٢١**
٩	٠,٧٥٠**	١٨	٠,٨٤٥**		

** تشير إلى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية (٠,٠١).

ويتضح من النتائج بالجدول رقم (٢) أن درجة كل فقرة من فقرات محاور أداة الدراسة (الاستبانة) ترتبط على نحو دال إحصائياً مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وهذا يعني أن كل فقرة من فقرات

الاســـتبانة تحقق أهداف القياس المرجوة من كل محور من المحاور، وبالتالي فإن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من المصداقية.

ثبات الاستبانة:

تم قياس درجة الثبات (الاتساق الداخلي) لفقرات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تم قياس الثبات الكلي للاســـتبانة ومحاورها، كما هو مبين بالجدول رقم (٣-٣)؛ حيث إن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي بلغت (٠,٩٣٦)، وبالتالي نستنتج من ذلك أن أداة الدراسة قد حققت درجة مرتفعة من الثبات، مما يدل على ســـلامة إجراءات بناء فقرات الأداة وأهميتها لجمع البيانات المطلوبة لتحقيق أهداف الدراســـة، كما تراوحت قيم الثبات للمحاور ما بين (٠,٦٢٥-٠,٩٤١) وهـذا يبين أن جميع المحـاور تحقق درجـة مرتفعـة من الثبـات والمصداقية، مما يعني أنها تحقق أهداف القياس المرجوة في هذه الدراسة.

جدول رقم (٣) معاملات الثبات الكلي وثبات المحاور والأبعاد لأداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
المحور الأول: المعرفة باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة.	**٩**	**٠,٨٩٤**
المحور الثاني: استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة.	**٩**	**٠,٩٢٨**
المحور الثالث: اتجاهات معلمات صعوبات التعلم حول استخدام الطالبات للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة.	**٨**	**٠,٩٦٢**
الثبات الكلي	**٢٦**	**٠,٩٣٦**

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة بشكل أساسي برنامج التحليل الإحصائي (SPSS v.24) في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها، مع الاستعانة بالأساليب الإحصائية اللازمة؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت هذه الأساليب على النحو التالي:

- التكرارات، والنسب المئوية، وذلك بغرض توصيف عينة الدراسة بحسب الخصائص الديموغرافية.
- المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق البناء الداخلي للاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج التي تم التوصل إليها، ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة الثلاثة كما يلي:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة؟

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات صعوبات التعلم حول واقع مستوى المعرفة باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
١	لدي معرفة باستخدام خاصية التدقيق الإملائي على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية لتسهيل الإملاء على الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.64	0.64	مرتفع	2

٢	لدي معرفة باستخدام خاصية التدقيق النحوي على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية لمعالجة الأخطاء النحوية في الكتابة.	2.48	0.66	مرتفع	9
٣	لدي معرفة باستخدام الصور الرقمية على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية في تدريس المفردات للطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.57	0.65	مرتفع	5
٤	لدي معرفة باستخدام الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية في الكتابة لمساعدة الطالبات ذوات صعوبات التعلم على الكتابة بخط واضح.	2.63	0.60	مرتفع	4
٥	لدي معرفة باستخدام الحاسب الآلي، والأجهزة اللوحية للتنبؤ بالكلمات من خلال خاصية النص التنبؤي أو التصحيح التلقائي؛ لأن ذلك كتابة المفردات على الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.49	0.66	مرتفع	7
٦	لدي معرفة باستخدام الصور الرقمية على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية لتوضيح الموضوع المراد الكتابة عنه في التعبير الكتابي للطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.68	0.47	مرتفع	1
٧	لدي معرفة باستخدام الرسوم التنظيمية (مثل الخرائط المفاهيمية) على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية لتنظيم أفكار الطالبات ذوات صعوبات التعلم في التعبير الكتابي.	2.64	0.54	مرتفع	3
٨	لدي معرفة باستخدام برامج وأدوات كتابة النص على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية في التعبير الكتابي؛ لمساعدة الطالبات على الكتابة الصحيحة وتقليل تركيزهن على الأخطاء الإملائية عند مراجعة النص المكتوب بدلا من مراجعة الأفكار المكتوبة.	2.52	0.61	مرتفع	6
٩	لدي معرفة باستخدام برامج وأدوات تحويل الكلام إلى النص على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم	2.49	0.66	مرتفع	8
	المتوسط الحسابي المرجح	2.63	0.38	مرتفع	

تظهر النتائج كما في الجدول رقم (٤) مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة؛ حيث أظهرت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (٢,٦٣) وانحراف معياري قدره (٠,٣٨)، وعليه

نستنتج من ذلك أن لدى معلمات صعوبات التعلم عينة الدراسة المعرفة بمستوى مرتفع بالتكنولوجيا المساعدة في الكتابة، وهذا يدل على معرفة معلمات صعوبات التعلم بأدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة التي يمكن استخدامها في تدريس ودعم الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقد قدمت عبارات الاستبانة أدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة التي تستخدم في الكتابة لمساعدة المعلمات عينة الدراسة على فهم المقصود بهذه الأدوات والبرامج، وعند تحليل النتائج الواردة بالجدول رقم (٤) نجد أن العبارة التي حصلت على المرتبة الأولى هي عبارة رقم (٦) والتي نصت على " لدي معرفة باستخدام الصور الرقمية على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية لتوضيح الموضوع المراد الكتابة عنه في التعبير الكتابي للطالبات ذوات صعوبات التعلم"، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي، حيث بلغت (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٤٧). وهذا يدل على أن لدى غالبية معلمات صعوبات التعلم المعرفة بمستوى مرتفع بشأن استخدام الصور الرقمية على الحاسب الآلي أو الأجهزة الأخرى اللوحية لتوضيح الموضوع المراد الكتابة عنه، لما له من أهمية كبيرة في مساعدة الطالبات ذوات صعوبات التعلم على فهم موضوع الكتابة في مهام التعبير الكتابي، وبالتالي يتمكن هؤلاء الطالبات من تقديم أفكار أكثر حول هذا الموضوع نظرا لفهم المطلوب. كما حصلت العبارة رقم (١) التي نصت على " لدي معرفة باستخدام خاصية التدقيق الإملائي على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية لتسهيل الإملاء على الطالبات ذوات صعوبات التعلم " على المرتبة الثانية، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي، حيث بلغت (٢,٦٤) وانحراف معياري (٠,٦٤)، وهذا يوضح أن غالبية معلمات صعوبات التعلم لديهن المعرفة بمستوى مرتفع بشأن استخدام خاصية التدقيق الإملائي على الحاسب الآلي أو

الأجهزة اللوحية، ويسهل على الطالبات ذوات صعوبات التعلم الكتابة بدون أخطاء إملائية، وحصلت على المرتبة الأخيرة العبارة رقم (٢) التي نصت على " لدي معرفة باستخدام خاصية التدقيق النحوي على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية لمعالجة الأخطاء النحوية في الكتابة " من بين عبارات محور المعرفة باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي، حيث بلغت (٢,٤٨) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وعليه يتضح من ذلك قلة معرفة معلمات صعوبات التعلم باستخدام خاصية التدقيق النحوي على الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية لمعالجة الأخطاء النحوية في الكتابة، مما يظهر الحاجة إلى تدريب المعلمات على استخدام خاصية التدقيق النحوي في الكتابة كي يتمكن من تدريب الطالبات ذوات صعوبات التعلم على استخدام هذه الخاصية عند الكتابة باستخدام الحاسب الآلي، أو الأجهزة اللوحية كي يسهل على هؤلاء الطالبات كتابة مهام التعبير الكتابي.

وقد تناولت عبارات المحور الأول وهو المعرفة باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة العديد من الأدوات والبرامج التي تسهل على الطالبات الكتابة، التي تضمنت بحسب معرفة المعلمات عينة الدراسة اسخدام الصور الرقمية لتوضيح الموضوع المطلوب الكتابة عنه، واستخدام خاصية التدقيق الإملائي، واستخدام الرسوم التنظيمية على الحاسب الآلي لتنظيم الأفكار، واستخدام الحاسب الآلي للكتابة بخط واضح، واستخدام الصور الرقمية في تدريس المفردات، واستخدام هذه الأدوات والبرامج لمساعدة الطالبات على التركيز على الأفكار بدلا من التركيز على الأخطاء الإملائية، واستخدام خاصية التصحيح التلقائي، وكذلك برامج وأدوات تحويل الكلام إلى نص، واستخدام خاصية الدقيق النحوي، وقد

أظهرت المعلمات عينة الدراسة معرفة متفاوتة بهذه العبارات ما بين معرفة مرتفعة إلى معرفة متوسطة، وتظهر هذه النتيجة الحاجة إلى تدريب معلمات صعوبات التعلم وتحفيزهن على تفعيل استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة من قبل الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتوفير ما يلزم لتحقيق ذلك، لأن فيه دعم وتسهيل مهام الكتابة على هؤلاء الطالبات، وتأهيلهن للتمكن من استخدام الكتابة في الحياة اليومية، وفي بيئة العمل فيما بعد، وإن المعرفة المتوسطة لدى المعلمات عينة الدراسة ببعض العبارات قد تعود إلى قلة التدريب على تفعيل استخدام الطالبات للحاسب الآلي وغيره من الأجهزة اللوحية في الكتابة، وقلة توفر أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية لهؤلاء المعلمات في المدارس عينة الدراسة، وهذا يتفق مع المعيقات التي أشارت إليها دراسة ماكنيكول وآخرون (2021).

ويتلخص من خلال ما سبق وجود معرفة باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة لدى معلمات صعوبات التعلم، لكن هناك حاجة إلى تفعيل هذه المعرفة من خلال زيادة وعي وفهم هؤلاء المعلمات بهذه الأدوات والبرامج، وتقديم ورش عمل تدريبية لهن لتتمكن هؤلاء المعلمات من تدريب الطالبات ذوات صعوبات التعلم على استخدامها (Fernández-Batanero, et al, 2022). مما يساهم في دعم الكتابة لدى هؤلاء الطالبات، وتسهيل أداء هذه المهمة عليهن، وزيادة الفرص الناجحة، وزيادة الدافعية للقيام بمهام الكتابة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المقبل (٢٠١٩) في أن استخدام معلمات صعوبات التعلم للتكنولوجيا بشكل عام كالحاسب الآلي والآيباد أعلى من المتوسط، في حين تشير دراسة الربيعان (٢٠٢١) إلى أن قلة توافر أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية

هي من معيقات استخدام التكنولوجيا من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، وهذا قد يكون سبب في عدم تفعيل المعلمات لاستخدام الحاسب الآلي وغيره مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الكتابة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؟

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات صعوبات التعلم حول استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
١	يستخدمن الطالبات ذوات صعوبات التعلم خاصية التدقيق الإملائي على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية عند الكتابة في غرفة المصادر.	1.99	0.76	متوسط	9
٢	يستخدمن الطالبات ذوات صعوبات التعلم خاصية التدقيق النحوي على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية عند الكتابة في غرفة المصادر.	2.03	0.71	متوسط	8
٣	تستخدم معلمة صعوبات التعلم الصور الرقمية على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية في تدريس المفردات للطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.54	0.68	مرتفع	1
٤	يستخدمن الطالبات ذوات صعوبات التعلم الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية للمساعدة على الكتابة بخط واضح في غرفة المصادر.	2.34	0.75	متوسط	3
٥	يستخدمن الطالبات ذوات صعوبات التعلم الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية للتنبؤ بالكلمات من خلال خاصية النص التنبؤي أو التصحيح التلقائي.	2.09	0.75	متوسط	6
٦	تستخدم معلمة صعوبات التعلم الصور الرقمية على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية لتوضيح الموضوع المراد الكتابة عنه للطالبات ذوات صعوبات التعلم في التعبير الكتابي.	2.51	0.68	مرتفع	2

٧	يستخدمن الطالبات ذوات صعوبات التعلم الرسوم التنظيمية (مثل الخرائط المفاهيمية) على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية لتنظيم أفكارهن في التعبير الكتابي.	2.19	0.80	متوسط	4
٨	يستخدمن الطالبات ذوات صعوبات التعلم برامج وأدوات كتابة النص على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية في التعبير الكتابي للمساعدة على الكتابة الصحيحة وتقليل تركيزهن على الأخطاء الإملائية عند مراجعة النص المكتوب بدلا من مراجعة الأفكار المكتوبة.	2.09	0.73	متوسط	5
٩	يستخدمن الطالبات ذوات صعوبات التعلم برامج وأدوات تحويل الكلام إلى النص على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية.	2.07	0.72	متوسط	7
	المتوسط الحسابي المرجح	2.21	0.56	متوسط	

تظهر النتائج بالجدول رقم (٥) مستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم؛ حيث أظهرت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (٢,٢١) وانحراف معياري قدره (٠,٥٦)، وبالتالي نستنتج من ذلك أن معلمات صعوبات التعلم عينة الدراسة يعتقدن أن مستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم لأدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة متوسط بشكل عام.

وعند تحليل النتائج الواردة بالجدول رقم (٥) يتضح أن العبارة رقم (٣) التي نصت على " تستخدم معلمة صعوبات التعلم الصور الرقمية على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية في تدريس المفردات للطالبات ذوات صعوبات التعلم " قد حصلت على المرتبة الأولى ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي، حيث بلغت (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أن غالبية معلمات صعوبات التعلم عينة الدراسة يستخدمن الصور الرقمية على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية الأخرى في تدريس المفردات للطالبات بمستوى مرتفع، كون الصور الرقمية

تساعد الطالبات ذوات صعوبات التعلم على فهم معنى المفردات، كما حصلت العبارة رقم (٦) التي نصت على " تستخدم معلمة صعوبات التعلم الصور الرقمية على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية لتوضيح الموضوع المراد الكتابة عنه للطالبات ذوات صعوبات التعلم في التعبير الكتابي" على المرتبة الثانية، ويوضح ذلك قيمة المتوسط الحسابي، حيث بلغت (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٨)؛ وبناء عليه يتضح أن غالبية معلمات صعوبات التعلم يستخدمن الصور الرقمية على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتوضيح الموضوع المراد الكتابة عنه بمستوى مرتفع، وتساعد الصور الرقمية الطالبات على فهم الموضوع وإمكانية عمل عصف ذهني لإنشاء الأفكار المرتبطة به. وحصلت على المرتبة الأخيرة العبارة رقم (١) والتي نصت على " يستخدمن الطالبات ذوات صعوبات التعلم خاصية التدقيق الإملائي على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية عند الكتابة في غرفة المصادر " من بين عبارات المحور الثاني وهو استخدام الطالبات للتكنولوجيا المساعدة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي، حيث بلغت (١,٩٩) وانحراف معياري (٠,٧٦) وهذا يدل على أن استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم لخاصية التدقيق الإملائي على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية عند الكتابة متوسط من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم، ويظهر حاجة هؤلاء الطالبات إلى تدريبهن ودعمهن على استخدام أدوات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة.

وقد كانت نتائج استجابة معلمات صعوبات التعلم عينة الدراسة لعبارات محور مستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة متوسطة، حيث حصلت العبارات التي تتضمن استخدام الصور الرقمية في

تدريس المفردات وتوضـــيح الموضـــوعات المطلوب الكتابة عنها في مهام التعبير الكتابي على درجات أعلى في المتوســـط الحســـابي من العبارات التي تضـــمنت اســـتخدام الطالبات لأدوات وبرامج التكنولوجيا المســـاعدة في الكتابة (اســـتخدام الحاســـب الآلي أو غيره للكتابة بخط واضـــح والتركيز على الأفكار بدلا من التركيز على الأخطاء الإملائية أثناء الكتابة، واســـتخدام الرســـوم التنظيمية لتنظيم الأفكار في التعبر الكتابي، واستخدام خاصية التصحيح التلقائي، واستخدام أدوات وبرامج تحويل الكلام إلى نص، واســـتخدام خاصـــية التدقيق النحوي، واســـتخدام خاصـــية التدقيق الإملائي)، ويتضح من خلال ما سبق أن استخدام التكنولوجيا المساعدة غالبا ما يكون من قبل المعلمات كتقديم الصور الرقمية، أما فيما يتعلق باســـتخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم لهذه التكنولوجيا فهو متوسط إلى ضعيف مقارنة بمســـتوى معرفة واتجاهات معلمات صـــعوبات التعلم نحو اســـتخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السليم ومحمد (٢٠٢٤) في الاســـتخدام المتوســـط لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمات صـــعوبات التعلم، وقد يعود ذلك إلى قلة توفر أجهزة الحاســـب الآلي أو الأجهزة اللوحية للطالبات في المدرسة، وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسةجراهام وآخرين (٢٠١٦) التي ذكرت أن المعلمين يقومون باللجوء إلى اســـتخدام التشـــجيع والوقت الإضـــافي عند تقديم تكييفات في الكتابة تلائم الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، وكذلك يتفق مع ما ذكرته دراســـة الربيعان (٢٠٢١) أن المعلمين والمعلمات يعتمدون على البروجكتر بشكل أكبر كونه متوفر في حين قلة توفر أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية، وأشارت دراسة بلعوص (٢٠١٨) أن توفر التكنولوجيا المساعدة في تدريس الكتابة حصل على نسبة ٥١% مما يدل على استخدامها بشكل متوسط، وأيضا

أشـــارت الدراســـة التحليلية لبترســـون كارلان (٢٠١١) إلى أن غالبية الدراســـات تناولت استخدام التكنولوجيا المساعدة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في النسخ للاســتفادة من التكنولوجيا في الكتابة بخط واضــح وبدون أخطاء إملائية بشــكل أكبر من بقية عمليات الكتابة الأخرى وهي التخطيط والتحرير والمراجعة، وفي هذا الســـياق تظهر الحاجة إلى توفير أدوات التكنولوجيا المســـاعدة في الكتابة، وتوعية وتدريب معلمات صـــعوبات التعلم بالتكنولوجيا الحديثة ذات الفعالية مع الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم (بلعوص، ٢٠١٨) ، كذلك اتفقت دراســـة أتانجا وآخرين (٢٠٢٠) ودراســة توني (٢٠١٩) مع الدراســة الحالية في أهمية تقديم التدريب المهني للمعلمين وتوفير الأجهزة التكنولوجية الملائمة؛ لتعزيز تعلم الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، وأن إعداد المعلمين وتدريبهم في التكنولوجيا المســـاعدة يؤثر فيما بعد على تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام التكنولوجيا المساعدة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ما اتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة؟

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه	الترتيب
١	أرى أن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية يسهل الإملاء على الطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال خاصية التدقيق الإملائي.	2.63	0.51	مرتفعة	4
٢	أرى أن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية يسهل الكتابة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال استخدام خاصية التدقيق النحوي.	2.60	0.55	مرتفعة	6

٣	أرى أن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية يساعد الطالبات ذوات صعوبات التعلم في التنبؤ بالكلمات من خلال خاصية النص التنبؤي أو التصحيح التلقائي.	2.57	0.61	مرتفعة	8
٤	أرى أن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية يوفر الأدوات والبرامج التي تسهل قيام الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالتعبير الكتابي، مثل التدقيق الإملائي والتنبؤ بالكلمات والرسوم التنظيمية.	2.60	0.60	مرتفعة	7
٥	أرى أن استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للحاسب الآلي والأجهزة اللوحية في الكتابة يواكب التطور التكنولوجي.	2.73	0.48	مرتفعة	1
٦	أرى أن استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية في الكتابة يساعد في تعميم هذه المهارة في الحياة اليومية كاستخدامها عند الكتابة في وسائل التواصل الاجتماعي.	2.67	0.53	مرتفعة	3
٧	أرى أن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية يفيد في تدريس المفردات للطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال الصور الرقمية.	2.73	0.44	مرتفعة	2
٨	أرى أن استخدام برامج وأدوات تحويل الكلام إلى النص على الحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية يسهل الكتابة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	2.63	0.48	مرتفعة	5
	المتوسط الحسابي المرجح	2.64	0.45	مرتفعة	

تظهر النتائج بالجدول رقم (٦) اتجاهات معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام الطالبات للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة؛ حيث أظهرت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي العام بلغت (٢,٦٤) وانحراف معياري قدره (٠,٤٥)، وبالتالي نستنتج من ذلك أن هناك مؤشرات إيجابية في اتجاهات معلمات صعوبات التعلم حول استخدام طالبات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة.

وعند تحليل النتائج الواردة بالجدول رقم (٦) أن العبارة رقم (٥) التي نصت على " أرى أن استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للحاسب الآلي والأجهزة اللوحية في الكتابة يواكب التطور التكنولوجي " قد حصلت على المرتبة الأولى، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي؛ حيث بلغت (٢,٧٣) وانحراف معياري (٠,٤٨)، وهذا يدل على أن غالبية معلمات صعوبات التعلم عينة الدراسة يعتقدن أن استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للحاسب الآلي والأجهزة اللوحية في الكتابة يواكب التطور التكنولوجي، كما كشفت النتائج أن العبارة رقم (٧) التي نصت على " أرى أن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية يفيد في تدريس المفردات للطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال الصور الرقمية " قد حصلت على المرتبة الثانية ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي؛ حيث بلغت (٢,٧٣) وانحراف معياري (٠,٤٤)، وهذا يشير إلى أن غالبية معلمات صعوبات التعلم المشاركات يجدن أن استخدام الصور الرقمية في تدريس المفردات للطالبات ذوات صعوبات التعلم يسهل ويدعم تعلم هؤلاء الطالبات للمفردات، كما حصلت العبارة رقم (٣) التي نصت على " أرى أن استخدام الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية يساعد الطالبات ذوات صعوبات التعلم في التنبؤ بالكلمات من خلال خاصية النص التنبؤي أو التصحيح التلقائي " على المرتبة الأخيرة ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت (٢,٥٧) وانحراف معياري قدره (٠,٦١)، وبالتالي يتضح أن معلمات صعوبات التعلم لديهن اتجاهات إيجابية نحو خاصية النص التنبؤي عند الكتابة بالحاسب الآلي أو الأجهزة اللوحية لكن هناك حاجة إلى تدريب المعلمات على استخدام هذه الخاصية عند الكتابة على الحاسب الآلي

أو الأجهزة اللوحية كي تتمكن هؤلاء المعلمات من تدريب الطالبات ذوات صعوبات التعلم عليها.

ويستنتج من خلال ما سبق وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى معلمات صعوبات التعلم عينة الدراسة في المحور الثالث نحو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة، حيث إن استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم أدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة في الكتابة يواكب التطور التكنولوجي، ويفيد في تعلم المفردات، وتعميم هذه المهارة في الحياة اليومية كاستخدامها عند الكتابة في وسائل التواصل الاجتماعي ومن أمثلة ذلك الكتابة على برامج وتطبيقات (الواتس اب، وتويتر – اكس-، وفيس بوك، وسناب شات، وغيرها)، ويقلل الأخطاء الإملائية، ويسهل الكتابة من خلال استخدام برامج تحويل الكلام إلى نص، ويقلل الأخطاء النحوية عند استخدام خاصية التدقيق النحوي، ويساعد على التنبؤ بالكلمات، ويوجد بعض التفاوت في هذه الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمات المشاركات في الدراسة، وقد يعود ذلك إلى التفاوت في معرفة هؤلاء المعلمات بأدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، حيث حصلت عبارات خاصية التدقيق النحوي والنص التنبؤي وتحويل الكلام إلى نص على متوسطات مرتفعة لكن أقل مقارنة بالعبارات الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة توني (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن تصورات المعلمين كانت إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا المساعدة في تحسين مهارات القراءة والكتابة والفهم، كما تتفق مع دراسة بهير وبرزوان (٢٠٢٢) في وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلا أن مستوى هذه الاتجاهات كان متوسطا، وقد يرجع ذلك إلى معيقات استخدام التكنولوجيا

في الفصـــول الدراســـية كالمشـــكلات التقنية والمادية، وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة بيرليماتر وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة الخوالدة والخزاونة (٢٠٢٣)، ودراسة طلافحة والصمادي (٢٠١٧)، وجود أثر إيجابي لاستخدام أدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، ومن المهم تشجيع المعلمين على تفعيل استخدام هذه التكنولوجيا مع الطلبة ذوي صـعوبات التعلم من خلال تدريب وتوعية هؤلاء المعلمين.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، حيث إن استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة يسهل على الطالبات ذوات صعوبات التعلم مهمات الكتابة، ويساعدهن في التركيز على الأفكار بدلا من التركيز على الإملاء، مما يزيد من التقدير الذاتي لديهن، ويلبي احتياجاتهن، ويواكب التطور التكنولوجي الراهن.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن غالبية معلمات صعوبات التعلم لديهن معرفة مرتفعة باستخدامات التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، كذلك أشارت هذه النتائج إلى أن غالبية معلمات صعوبات التعلم يعتقدن أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يستخدمن التكنولوجيا المساعدة في الكتابة بدرجة متوسطة مما يدل على أهمية تدريب وتحفيز هؤلاء الطالبات على استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، وأخيرا بينت الدراسة أن غالبية معلمات صعوبات التعلم لديهن اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة نحو استخدام الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساعدة في الكتابة.

وبناء على نتائج الدراسة، توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات:

- توعية معلمات صعوبات التعلم بأهمية تدريب وتحفيز الطالبات ذوات صعوبات التعلم على استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة، وفوائد استخدام الطالبات لهذه التكنولوجيا في الكتابة.
- تقديم دورات تدريبية لمعلمات صعوبات التعلم على أدوات وبرامج التكنولوجيا المساعدة في الكتابة.

- تشجيع معلمات صعوبات التعلم على االقيام بتدريب طالباتهن على استخدام الحاســـب الآلي أو الأجهزة اللوحية في الكتابة لدعم هؤلاء الطالبات وتهيئتهم لممارسة ذلك خارج حدود المدرسة.

المقترحات:

- عمل دراســة نوعية عن تصــورات الطالبات ذوات صــعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية نحو استخدام التكنولوجيا المساعدة في الكتابة.
- تطبيق دراســة شــبه تجريبية لأثر اســتخدام خاصــية التدقيق الإملائي على مهام التعبير الكتابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.
- تطبيق دراســة شــبه تجريبية لأثر اســتخدام الرســوم التنظيمية على مهام التعبير الكتابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

بلعوص، رنيم سليمان. (٢٠١٨). واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الإبتدائية الحكومية بجدة .المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ,ع٣ . 46–77.

بهير، حمزة، وبرزوان، حسيبة. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو استعمال وسائل التعليم التكنولوجية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. Educ recherche، ١٢(١)، ١٠-٣٣ من https://asjp.cerist.dz/en/article/196768 .

دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. (٢٠٢٠).في وزارة التعليم . https://short-link.me/VRI7 .

الربيعان، علي بن محمد. (٢٠٢١). واقع ومعيقات استخدام التقنيات التعليمية في فصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الخرج .العلوم التربوية، مج٢٩، ع٢ ، 363. – 315 من http://search.mandumah.com/Record/1177041 .

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية.

ال سليم، وجدان بنت عبد الله بن عبد الهادي، ومحمد، عمرة عبد الرحمن صالح. (٢٠٢٤). توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم .المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع٣١ ، 245مسترجع من 286. - http://search.mandumah.com/Record/1482356

سيسالم، كمال سالم. (٢٠١٨). تنمية المهارات الأكاديمية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

شريفي، هناء، وجوهري، ابتسام. (٢٠٢٠). استخدام تكنولوجيا التعليم للتكفل بذوي صعوبات التعلم .المجلة العلمية للتربية الخاصة، مج٢، ع٥ ، 105. - 91مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1130210.

طلافحة، عبد الحميد حسن عبد الحميد، والصمادي، حسين عبد الله. (٢٠١٧د). أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج٥، ع١٨ ، 200. - 154 من http://search.mandumah.com/Record/828323 .

عبيد، ماجدة السيد. (٢٠١٣). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. ط٢. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العدل، عادل محمد. (٢٠١٦) التعلم الإلكتروني وصعوبات التعلم. عالم الكتب.

العزاوي، رحيم يونس كرو. (٢٠٠٨). مقدمة في منهج البحث العلمي. دار دجلة.

غانم، ابتسام، وبن صغير، كريمة. (٢٠٢١). التكنولوجيا التعليمية ودورها في الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .المجلة العلمية للتربية الخاصة، مج٣، ع١ ، 95 - 113. من http://search.mandumah.com/Record/1152146 .

فليتشر، جاك وليون، جي ريد وفوش، لين سي وبارنز، مارسيا. (٢٠١٣). صعوبات التعلم من التشخيص إلى العلاج. (ترجمة شحدة فارغ). (العمل الأصلي ٢٠٠٧). هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة.

المحمودي، محمد سرحان. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. ط٣. دار الكتب.

مزرارة، نعيمة، وسيد، نوال. (٢٠٢١). أهمية دور تكنولوجيا التعليم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .المجلة العلمية للتربية الخاصة، مج٣، ع٢ ، 28. - 21 من http://search.mandumah.com/Record/1155864 .

المقبل، غادة عبد العزيز عبد الرحمن. (٢٠١٩). استخدام معلمات صعوبات التعلم تقنيات التعليم مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعوقات تطبيقها .مجلة البحث العلمي في التربية ,ع٢٠ ,ج١٣ 567–530 .

النصـــيري، أفراح. (٢٠٢٥). دور الكفايات التكنولوجية المســـاندة في تعليم الطالبات ذوات صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف .دراسـات فى الطفولة والتربية من https://dftt.journals.ekb.eg/article_410952.html .

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة إلى الإنجليزية:

Abbott, C., Brown, D., Evett, L., & Standen, P. (2014). Emerging issues and current trends in assistive technology use 2007-2010: practising, assisting and enabling learning for all. Disability and Rehabilitation.Assistive Technology, 9(6), 453-462. https://doi.org/10.3109/17483107.2013.840862 .

Adebisi, R. O., Liman, N. A., & Longpoe, P. K. (2015). Using Assistive Technology in Teaching Children with Learning Disabilities in the 21st Century. Journal of Education and Practice, 6(24), 14-20. https://www.proquest.com/scholarly-journals/using-assistive-technology-teaching-children-with/docview/1773226131/se-2.

Alkhawaldeh , M. A., Khasawneh , M. A. (2023). Harnessing The Power of Artificial Intelligence for Personalized Assistive Technology in Learning Disabilities. Journal of Southwest Jiaotong University, (In Arabic) 58(4). From https://www.researchgate.net/publication/373757649_Harnessing_the_Power_of_Artificial_Intelligence_for_Personalized_Assistive_Technology_in_Learning_Disabilities .

Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2020). Teachers of Students with Learning Disabilities: Assistive Technology Knowledge, Perceptions, Interests, and Barriers. Journal of Special Education Technology, 35(4), 236-248. https://doi.org/10.1177/0162643419864858 .

Bouck, E. C. (2015). Assistive technology. Sage Publications.

Edyburn, D. L. (2013). Assistive Technology and Writing. Perspectives on Language and Literacy, 39(4), 36-40. https://www.proquest.com/scholarly-journals/assistive-technology-writing/docview/1498909039/se-2 .

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. Educational Technology Research and Development, 70(5), 1911-1930. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7 .

Fleming, A. M. (1999). Assistive Technology and Learning Disabilities. ERIC. From https://scholar.google.com/scholar?q=Assistive+Technology+an

d+Learning+Disabilities&hl=en&as_sdt=0%2C5&as_ylo=1999&as_yhi=1999 .

Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopoulou, E., & Santoro, J. (2016). Acceptability of Adaptations for Struggling Writers: A National Survey With Primary-Grade Teachers. Learning Disability Quarterly, 39(1), 5-16. https://doi.org/10.1177/0731948714554038

Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100055. From Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners - ScienceDirect.

Graham, S., MacArthur, C., Fitzgerald, J. (2019). Best practices in writing instruction. Third Edition. The Guilford Press.

Haq, F. S., & Elhoweris, H. (2013). Using assistive technology to enhance the learning of basic literacy skills for students with learning disabilities. International Journal of Social Sciences & Education, 3(4), 880-885. From Using Assistive Technology to Enhance the learning of Basic Literacy Skills for Students with Learning Disabilities.

MacArthur, C. A. (2009). Reflections on Research on Writing and Technology for Struggling Writers. Learning Disabilities Research & Practice, 24(2), 93-103. https://www.proquest.com/scholarly-journals/reflections-on-research-writing-technology/docview/61873692/se-2 .

McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., & Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review. Disability and Rehabilitation.Assistive Technology, 16(2), 130-143. https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642395 .

Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive Technology Interventions for Adolescents and Adults with Learning Disabilities: An Evidence-Based Systematic Review and Meta-Analysis. Computers & Education, 114, 139-163. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.005 .

Peterson-Karlan, G. (2011). Technology to Support Writing by Students with Learning and Academic Disabilities: Recent Research Trends and Findings. Assistive Technology Outcomes

& Benefits, 7(1), 39-62. https://www.proquest.com/scholarly-journals/technology-support-writing-students-with-learning/docview/2067210729/se-2 .

Poobrasert, O., Mupattararot, T., & Sae-aue, L. (2017). Use of assistive technology to accommodate students with writing disabilities. The Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. (IEEE).

Schmeisser, A., & Courtad, C. A. (2023). Using technology to enhance learning for students with learning disabilities. In Using Technology to Enhance Special Education (pp. 15-28). Emerald Publishing Limited. From https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/s0270-401320230000037002/full/html .

Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Gunilla Almgren/Bäck, & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. Disability and Rehabilitation.Assistive Technology, 16(2), 196-208. https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1646821 .

The Understood Team & Martin, J. (W.D) Assistive technology for writing. Retrieved from Assistive technology for writing (understood.org).

Tony, M. P. (2019). The effectiveness of Assistive Technology to support children with Specific Learning Disabilities: Teacher Perspectives. From The effectiveness of Assistive Technology to support children with Specific Learning Disabilities: Teacher Perspectives.

Virgile, C. B. (2011). Assistive Technology: A Tool for Enhancing Classroom Instruction for Students with Learning Disabilities. LC Journal of Special Education, 5(1), 8. From https://digitalshowcase.lynchburg.edu/lc-journal-of-special-education/vol5/iss1/8/ .

درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية في ضوء بعض المتغيرات

د.إيمان عبد الفتاح عبابنه

قسم المناهج والتدريس – كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية-المملكة الأردنية الهاشمية

درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية في ضوء بعض المتغيرات

د. إيمان عبد الفتاح عبابنه

قسم المناهج والتدريس – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية- المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٠٥/ ١٤٤٦هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦هـ

ملخص الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التعرف على درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية في ضوء بعض المتغيرات، فاعتمدت لذلك المنهج الوصفي التحليلي، إذ أعدت استبانة مكونة من(٢١) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من(٢٢٨) طالبة من طالبات الجامعة الأردنية الملتحقات ببرنامج البكالوريوس في تخصص معلم الصف في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م اختيرت بطريقة طبقية عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعرفة لديهن كانت بمستوى مرتفع، وبينت النتائج وجود فروق دالة في تقديرات أفراد العينة تعزى للسنة الدراسية ولصالح السنة الثالثة والرابعة فأكثر، وعدم وجود فروق في تقديراتهن تعزى للمؤهل العلمي للأب والأم؛ لذا، فقد أوصت الدراسة الحالية بضرورة الاعتماد على الفصحى في تعليم اللغة العربية لخطورة اللهجات العامية في تعلمها.

الكلمات المفتاحية: اللهجات العامية، اللغة الفصحى، مخاطر، اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

he Degree of Knowledge of Female Students at the University of Jordan Regarding the Dangers of Using Colloquial Dialects in Learning Arabic in Light of Certain Variables

Dr. Eman Abed Alfattah Ababneh
Department Curriculum & Instruction – Faculty Educational Sciences
Jordan university- Jordan

Abstract:

This study aimed to investigate the degree of knowledge among female students at the University of Jordan regarding the dangers of using colloquial dialects in learning the Arabic language, in light of certain variables. The study adopted a descriptive analytical approach and used a questionnaire consisting of 21 items. The sample included 228 undergraduate students enrolled in the Class Teacher program during the second semester of the 2020/2021 academic year, selected through stratified random sampling. The results indicated a high level of knowledge among the students. Significant differences were found based on academic year, favoring third- and fourth-year students, while no significant differences were found based on the educational level of the students' fathers or mothers. The study recommended emphasizing the use of Modern Standard Arabic in teaching due to the risks associated with colloquial dialects in language learning.

key words: Colloquial dialects, classical language, dangers, Arabic language, University of Jordan.

المقدمة:

لقد منّ الله –عزَّ وجلَّ– على الأمة العربية بأنْ جعل لغتهم لغةً للقرآن الكريم، فهي لغةٌ مقدّسةٌ، لا تتمُّ الصلاة والعبادات في الدين الإسلامي إلا بها، وهي إحدى اللغات الستة الرسمية في منظمة الأمم المتحدة؛ لذا فقد حدد يوم الثامن عشر من شهر كانون الأول يومًا عالميًا للغة العربية، وبحسب الإحصائيات العالمية فقد بلغ عدد المتحدثين باللغة العربية(٤٢٢) مليون متحدثٍ تقريبًا، وللغة العربية الفصحى دور مهم في بناء الهوية العربية؛ كونها الفكر الذي يربط الحاضر بالماضي والمستقبل (العمودي، ٢٠٢١)؛ مما يعني أن للغة العربية الفصحى أهمية دينية وثقافية وعالمية واجتماعية على حد سواء، لذا لا بدّ من إيلائها الاهتمام المطلوب في المجال التعليمي التعلمي لا سيما بعد انتشار اللهجات العامية إلى جانب اللغة الفصحى.

تعدّ اللهجات العامية ظاهرةً لغوية طبيعيةً في المجتمعات الانسانية، ويعتمد عليها في اللغة الشفوية إلا أن الاعتماد عليها في اللغة المكتوبة وانتشارها على حساب اللغة الفصحى قد يؤدي إلى اندثار الفصحى، فقد أشار العقاد عام ١٩٢٧ إلى أنّ: " في كلّ أمةٍ لغةَ كتابةٍ، ولغةَ حديثٍ، وفي كلّ أمة لهجة تهذيبٍ ولهجة ابتذالٍ، وفي كلّ أمةٍ كلامٌ له قواعدٌ وأصولٌ وكلامٌ لا قواعد له ولا أصول، وسيظل الحالُ على هذا ما بقيتْ لغةٌ وما بقي ناسٌ يتمايزون في المدارك والأذواق" (العقاد، ٢٠١٤: ١٤٥)؛ مما يعني أن انتشار اللهجات العامية إلى جانب اللغة الفصحى أسهم في إظهار ما يسمى بالازدواجية اللغوية، وذلك لا يقتصر على اللغة العربية دون غيرها من اللغات.

وبذلك فإن الازدواجية اللغوية ما بين اللغة الفصحى واللهجات العامية لا تشكل خطرًا بحدّ ذاتها إذا اقتصرت على اللغة الشفوية، في حين أن الاعتماد على

العامية في لغة الكتابة بالإضافة إلى اللغة الشفوية، سيؤدي إلى إحلال اللهجات العامية محل الفصحى وهنا تكمن الخطورة، فقد أثبتت دراسة خضر وآخرين(٢٠١٤) أن ٥٥% من النصوص المنشورة عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة كانت باللهجات العامية؛ مما يعني أن اللهجات العامية انتقلت من لغة التحدث إلى لغة الكتابة، فالعامي أصبح مألوفًا والفصيح في طريقه إلى الاندثار، لا سيما وأن هناك محاولات ناجحة لإحلال العامية محل الفصحى في بعض اللغات غير العربية، كاللغات الرومانية: (الفرنسية، والإيطالية، والاسبانية...) عندما ركز عصر النهضة على اللهجات العامية؛ مما أدى إلى اعتمادها في الأدب والعلوم لديهم، لتنجح بذلك محاولة إحلال لغة التحدث العامية محل اللغة اللاتينية – لغة الكتابة– لديهم في القرن السابع عشر، واندثار اللغة اللاتينية في ذلك الوقت(وافي، ٢٠١٦)، وهذا ما لم يكن ليحدث مع اللغة العربية، فهي لغة القرآن الكريم التي تعهدّ الله –عزَّ وجلَّ– بحفظها بقوله –تعالى–:(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) (ق١٥: ٩)

مشكلة الدراسة:

نظرًا لمكانة اللغة العربية الفصحى دينيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا؛ لا بد من الاهتمام بها والحرص على عدم ضياعها بإحلال اللهجات العامية محلها، لا سيما وأن هناك هجمة شرسة – منذ القدم – لمحاولة إحلال اللهجات العامية محل اللغة العربية الفصحى، وذلك عن طريق الكتابة وفق اللهجات العامية دون توظيف اللغة والألفاظ الفصحى، ودون الالتزام بأنظمة اللغة العربية (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والكتابية، والدلالية)، ومحاولة بث ذلك في مختلف جوانب الحياة نطقًا وكتابةً سواء في الإذاعة أم التلفاز أم البرامج الإخبارية المختلفة أم في مجال التعليم وحتى في الجانب

اللغوي الإبداعي والمتمثل بكتابة القصص والمسرحيات المختلفة، واعتياد كتابتها باللهجات العامية بدلا من الفصحى في محاولة لبثها وتشجيعها في نفوس العرب (الكريم، ٢٠١٦؛ العبوشي،٢٠١١؛ الجندي، ١٩٨٢).

لقد ظهرت نتائج محاولات إحلال اللهجات العامية محل اللغة العربية الفصحى لدى أبناء العربية مع انتشار التكنولوجيا؛ فمن الملاحظ اعتماد أبناء المجتمع العربي على اللهجات العامية في تعاملهم مع الوسائل التكنولوجية الحديثة، ويظهر ذلك جليًا في المنشورات المختلفة التي ينشرونها عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة وما رافقها من استخدام للألفاظ العامية على حساب الفصحى حتى باتت الألفاظ العامية هي المألوفة لدى الجميع؛ وهذا ما أكدت عليه دراسة أجراها خضر وآخرون (٢٠١٤) والتي بينت أن ٥٥% من النصوص المنشورة عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة كانت باللهجات العامية؛ مما يعني أن اللهجات العامية انتقلت من لغة التحدث إلى لغة الكتابة، وهنا تظهر خطورة ذلك.

وبذلك لا بد من التصدي لهذه الظاهرة ومحاولة الحدّ منها من خلال المؤسسات التعليمية التعلمية حتى لا يُؤْلف العامي ويندثر الفصيح، وهذا يتطلب من الطالب الذي سيصبح معلمًا للصفوف الثلاثة الأولى التدريس بالفصحى لخطورة الاعتماد على اللهجات العامية في التعلم، وذلك من خلال اختيار الألفاظ الفصحى الدّالة على المعنى والفكرة المراد التعبير عنها، وتقديم النماذج اللغوية الصحيحة، مع القدرة على التفاعل اللغوي مع طلبته بالفصحى خارج حدود الدرس؛ لتشجيعهم على الحوار باللغة العربية الفصحى، وللحدّ من محاولة إحلال العامية محل الفصحى، وذلك انطلاقًا من توصيات المؤتمر الثاني والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة (٢٠١٦)، ومن هنا فقد حاولت الدراسة الحالية التعرف على درجة

معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية.

أسئلة الدراسة:

لقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية من وجهة نظرهن؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية تعزى لمتغير السنة الدراسية للطالبة، والمؤهل العلمي للوالدين؟

أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التعرف على درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية، والتعرف على اختلاف درجة المعرفة لدى عينة الدراسة الحالية باختلاف السنة الدراسية للطالبة، أو المؤهل العلمي لوالديّ عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

- قد تلفت الدراسة الحالية انتباه التربويين لضرورة التصدي لظاهرة انتشار اللهجات العامية في المواقف الكتابية المختلفة، حفاظًا على اللغة العربية الفصحى من الاندثار؛ لذا لا بد من معرفة الطلبة الذين سيصبحون معلمين في المستقبل

بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية؛ للتركيز على اللغة الفصحى في العملية التعليمية التعلمية.

– قد يكون لنقص الدراسات السابقة – بحدود علم الباحثة– التي تناولت موضوع اللهجات العامية في المجال التربوي في الأردن؛ دور لإجراء مثل هذه الدراسة.

– جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات بعض مؤتمرات مجمع اللغة العربية للحث على الاهتمام باللغة العربية الفصحى في المجال التعليمي.

– قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية معلمو اللغة العربية لمحاولة حث الطلبة على استخدام اللغة العربية الفصحى في المواقف المختلفة لا سيما الكتابية منها؛ حتى لا يُؤْلف العامي ويندثر الفصيح.

– وقد يستفيد الباحثون التربويون من نتائج الدراسة الحالية لإجراء مزيد من الدراسات حول اللهجات العامية وأثرها على اللغة الفصحى في مجال التحصيل الدراسي، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة وغيرها من المتغيرات وعلى مراحل تعليمية مختلفة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات الآتية:

حدود بشرية: الطالبات الملتحقات ببرنامج البكالوريس في تخصص معلم الصف بكلية العلوم التربوية.

حدود مكانية: كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

حدود موضوعية: درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية والمذكورة على شكل فقرات في الاستبانة – أداة الدراسة– التي أعدتها الباحثة لذلك.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بصدق أداة الدراسة وثباتها، ويتحدد تعميم نتائجها على الطالبات الملتحقات ببرنامج البكالوريس في تخصص معلم الصف بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية–عينة الدراسة –دون غيرهن من الطالبات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية التعريفات الاصطلاحية الإجرائية الآتية:

درجة المعرفة: الدرجة التي حصلت عليها طالبات معلم الصف في الجامعة الأردنية في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١ ، والمعبرة عن متوسط تقديراتهن على الاستبانة التي أعدتها الباحثة لذلك حول مخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية.

اللهجات العامية: وهي كما عرّفتها الفيصل(٢٠٠٧) بأنها: تحريف للغة الفصحى لعدم ضبطها بضوابط اللغة الفصحى وأنظمتها ومستوياتها: (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والكتابية، والدلالية)، وملؤها بالأخطاء اللغوية بقصد السهولة في النطق.

طالبات الجامعة الأردنية: هن الطالبات الملتحقات في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١ بتخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، اللاتي سيمارسن مهنة التعليم وسيعلّمن طلبة الصفوف الثلاثة الأولى مادة اللغة العربية.

الإطار النظري للدراسة:

إن للغة العربية الفصحى قوانين تحكمها مرتبطة بمستويات لغويةٌ عدة: صوتية، وصرفية، ونحوية، وكتابية، ودلالية؛ وللحفاظ على اللغة الفصحى لابدَّ من إتقان هذه المستويات والالتزام بها تحدثًا وكتابةً باعتبار اللغة ملكة كما وصفها ابن خلدون في مقدمته يأخذها الآخر عن الأول بالسمع الذي يشكل أبا الملكات اللسانية، وعندما اختلط العرب بالعجم فُقدتْ هذه الملكة، وظهر مايسمى باللهجات العامية فأثَّرتْ على المستويات اللغوية الفصحى؛ مما يعني أن اللهجات العامية تشكّلتْ بتغيير بسيط على بعض حروف الكلمة الفصحى لتقارب مخارج بعضها، أو لحذف بعض حروفها للسرعة وسهولة النطق؛ لذا، فاللهجات العامية أداة لغوية تواصلية، وليست لغة بحدِّ ذاتها؛ لأن اللغة التي لا تخضع لقواعد وقوانين ليست بلغة (بوبس، ٢٠٢٠؛ ابن خلدون، ١٩٩٩)

ويقصد باللهجات العامية أنها مجموعة من الخصائص اللغوية يتحدث بها عدد من الأفراد في بيئة جغرافية معينة، وعلى المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وتميزها عن بقية اللهجات في اللغة الواحدة (أنيس ، ١٩٧٨). وهي كل ما ينطق به المتكلم من معانٍ وأفكار عفو الخاطر من غير أن يقيد نفسه بضوابط أو قوانين أو أنظمة، فيتكلم على سجيته متأثرًا بسماعه ممن حوله منذ وعى وسمع، وهي لغة عامة النّاس التي لن يتم الخطاب والحوار فيما بينهم دونها(طلب، ١٩٩٧). واعتبرتها الفيصل(٢٠٠٧) تحريف للغة الفصحى لعدم ضبطها بضوابط اللغة الفصحى وأنظمتها ومستوياتها، وملؤها بالأخطاء اللغوية بقصد السهولة في النطق.

وبذلك فقد أثرت اللهجات العامية على المستويات اللغوية التي تحتكم إليها اللغة الفصحى؛ ليظهر تأثيرها على المستويات اللغوية الفصحى على النحو الآتي: (عمايرة،٢٠٠٧)

- المستوى الصوتي:

يشكل الفونيم أصغر وحدة صوتية منطوقة في اللغة، ولكل صوت منها مخرج خاص به، فعندما يتغير صوت الحرف الفصيح سيؤدي ذلك إلى تغيير الحرف وتغيير الكلمة وبالتالي إلى تغيير المعنى؛ مثال على ذلك: كلمة (قلمٌ/ و ألمٌ) فنطق حرف القاف همزة في اللهجات العامية أثر في النظام الصوتي للغة الفصحى فأوجد كلمات جديدة لكلمات فصحى مع اختلاف المستوى الصوتي لها، وكذلك الأمر في تغيير صوت حرف الثاء إلى تاء أو سين حسب اللهجة العامية، أو تغيير صوت حرف الجيم إلى ياء أو قاف مرققة، وتغيير صوت حرف الذال إلى دال أو زاي؛ فتأثير اللهجات العامية على المستوى الصوتي سينعكس على المستوى الدلالي ثم على اللغة العربية الفصحى ككل.

- المستوى الصرفي:

ويرتبط المستوى الصرفي بالتغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة وصيغها، فأي تغيير على المستوى الصرفي للغة الفصحى سيؤدي إلى ظهور كلمات جديدة لاتخضع لنظام لغوي ولا لقانون يحكمها؛ فتظهر الكلمات العامية كالكلمات التي تأتي على صيغة (انفعل) للدلالة على الفعل المبني للمجهول مثل (انجرح) التي أصلها(جُرِحَ)، وعدم فك التشديد في الكلمات المشددة مثل:(شدّيت الحبل) بالعامية، التي أصلها الفصيح هو (شددتُ الحبل).

- المستوى النحوي:

ويرتبط هذا المستوى بتركيب الجملة والعلاقة بين عناصرها، مثل: إلزام الاسماء الخمسة حالة الرفع في العامية، والزام جمع المذكر السالم والمثنى حالتي النصب والجر، وتذكير العدد مهما كان نوع المعدود؛ وغيرها من التراكيب اللغوية التي تستخدم في العامية بإطار غير إطارها الفصيح.

- المستوى الكتابي:

ويرتبط هذا المستوى بكتابة الكلمات، فعند كتابة بعض الكلمات المسموعة بمستوى صوتي مألوف بالعامية قد ينعكس ذلك على المستوى الكتابي لهذه الكلمة؛ فمثلا: في اللهجة العامية قد ينطق حرف الضاد ظاء ككلمة (الحض بمعنى الحث) عند سماعها بالظاء ستكتب كلمة أخرى، وهي (الحظ بمعنى البخت)؛وستتغير الكلمة كتابيًا ودلاليًا فيتغير معناها بذلك.

- المستوى الدّلالي:

ويرتبط المستوى الدلالي بدلالة الكلمات، والجمل، والفقرات، إذ من الملاحظ تعاون المستويات اللغوية السابقة جميعها لخدمة هذا المستوى، فارتباط الكلمة بسياق ما يسهم في إيضاح معناها، ويسهل عملية الاتصال والتواصل اللغوي الشفوي الكتابي.

وبذلك، فإن للهجات العامية تأثيرًا كبيرًا على تعلّم اللغة الفصحى بمستوياتها وأنظمتها المختلفة سواء أكانت صوتية أم صرفية أم نحوية أم كتابية أم دلالية، وهنا لابد من أن يظهر دور المعلم لا سيما معلم الصفوف الثلاثة الأولى ليقدّم لطلبته النماذج اللغوية الصحيحة الفصحى مع الابتعاد عن اللهجات العامية في التعامل مع طلبته الذين هم في مرحلة التكوين اللغوي الفصيح؛ بهدف تدريب السمع لديهم

على اكتساب اللغة الفصحى باعتبار السمع أبا الملكات في اكتساب اللغة الفصحى، وهذا يتطلب من معلم الصفوف الثلاثة الأولى اختيار الألفاظ الفصحى الدّالة على المعنى والفكرة المراد التعبير عنها، وتقديم النماذج اللغوية الصحيحة، مع القدرة على التفاعل اللغوي مع طلبته بالفصحى خارج حدود الدرس؛ لتشجيعهم على الحوار باللغة العربية الفصحى، وللحدّ من محاولة إحلال العامية محل الفصحى وذلك انطلاقًا من توصيات المؤتمر الثاني والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة (٢٠١٦)؛ فقد دعا المؤتمر إلى ضرورة وضع سياسة لغوية تتضمن التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية في المدرسة والجامعة بحيث يراعى البدء بتعليم العربية وتعلمها في المرحلة الأولى من الدراسة والتعليم الأساسي؛ وهذا يتطلب التعرف على درجة المعرفة لديهم لتدريبهم وتأهيلهم إن استدعى الأمر ذلك بناء على توصيات المؤتمر.

الدراسات السابقة:

لقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالازدواجية اللغوية (العامية والفصحى) في المجال التربوي، والتي رتبت من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

أجرت عودة (٢٠٢٠) دراسة بعنوان "إشكالية الازدواجية اللغوية في المشهد التعليمي: المدارس الحكومية الفلسطينية أنموذجًا"، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف ظاهرة الازدواجية اللغوية وتحليلها تحليلاً واقعيًا؛ وتوصلت الدراسة إلى أن اللغة العربية في المدارس الحكومية الفلسطينية تعاني تدهورًا في استخدامها، وهناك عوامل عدة أسهمت في ذلك منها تدني كفاءة المعلم اللغوية، واعتماده اللهجات العامية في التواصل مع طلبته، بالإضافة إلى اتباعه طرائق التعليم التقليدية والتي تقوم على التلقين بعيدًا عن التطبيق؛ وقدمت لذلك مجموعة من التوصيات

أهمها: ضرورة الحدّ من ظاهرة الازدواجية اللغوية وتعميم الفصحى في المشهد التعليمي.

وأجرت سكر(٢٠١٩) دراسة بعنوان "واقع التحصيل المعرفي في ظل الازدواجية اللغوية، تلاميذ المرحلة الإبتدائية منطقة مشونش نموذجًا"، واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فقد أعدت الباحثة لذلك استبانة أداة للدراسة مكونة من ١٣ سؤالاً، ووزعت على عينة الدراسة التي تكونت من (٣٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم قصديًا من المعلمين الذين يدرسون تلاميذ المرحلة الإبتدائية في منطقة مشونش بالجزائر؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الازدواجية اللغوية أدت إلى ضعف مهارتي التعبير والقراءة لدى التلاميذ، مما أثر ذلك على مستوى التحصيل المعرفي لديهم، فقد بينت أن ٨٠% من هذا الضعف سببه ضعف المستوى اللغوي لدى المعلم، مما أثر سلبيًا على تحصيل تلاميذهم المعرفي.

وفي دراسة طورش وحب الحمص (٢٠١٩) التي بعنوان "الازدواجية اللغوية وأثرها في تعليم اللغة العربية، سنة ثالثة إبتدائي أنموذجًا"، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، فقد أعدت الباحثتان استبانة أداة للدراسة مكونة من ١٨ سؤالاً، وتم توزيعها على عينة الدراسة، وهم المعلمون الذين يدرسون السنة الثالثة إبتدائي وعددهم ١٠ معلمين في مدينة ميلة بالجزائر؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ٩٠% من المعلمين يعتمدون المزج بين العامية والفصحى في شرح الدرس باعتبار أن الازدواجية اللغوية تساعد في تقريب المعلومة للتلاميذ نظرًا لصعوبة بعض الألفاظ والمصطلحات في اللغة الفصحى، مما أثر في تعليم اللغة العربية، وأن ١٠٠% من عينة الدراسة ترى أن العامية تؤثر في تعلم الطلبة للغة الفصحى؛ مما يعني أن

هناك وعيًا لدى المعلمين الذين يدرسون السنة الثالثة إبتدائي بمخاطر استخدامهم للهجات العامية في تعلم الطلبة لمادة اللغة العربية وللغة الفصحى تحديدًا.

وأجرى علي (٢٠١١) دراسة بعنوان "إعداد معجم صوتي محوسب من الألفاظ العامية الفصيحة واستخدامه في علاج مشكلات الازدواجية اللغوية وتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر"، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، فقد قام الباحث بإعداد أداتين هما: بطاقة تقويم مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مصر، وبطاقة ملاحظة مشكلات الازدواجية اللغوية لديهم، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ودرّست الأنشطة اللغوية للتحدث مصحوبة بالمعجم الصوتي المحوسب، والأخرى ضابطة درّست دون المعجم في تلك الأنشطة؛ وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة وبأن للمعجم الصوتي المحوسب دورًا في تقليص مشكلات الازدواجية اللغوية لديهم ومعالجتها.

وهدفت دراسة أبو الغنم (٢٠٠٣) إلى معرفة أثر تعدد اللهجات العربية في النحو العربي، واعتمدت الدراسة لذلك المنهج التاريخي الوصفي في محاولة لمعرفة وجهة نظر النحاة العربية لطبيعة الصلة بين اللهجات واللغة الفصحى؛ وتوصلت الدراسة أن للهجات العربية أثرًا ايجابيًا في فهم طبيعة اللغة الفصحى وقواعدها النحوية، ولها أثر سلبي فقد أسهمت اللهجات العامية بتعدد الأوجه الإعرابية في النحو العربي؛ مما نتج عنه صعوبة في تعلم قواعد النحو العربي وتعليمه.

وفي دراسة أجراها الجهني (٢٠٠٣) حول أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات طلاب الصف الثالث الإعدادي في السعودية الشفوية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، فقد

أعدّ الباحث لذلك اختبارًا مكونًا من ٥ أسئلة تغطي فقرات البرنامج العلاجي، وطبق الاختبار على عينة الدراسة التي تكونت من ٦٨ طالبًا من طلاب الصف الثالث الإعدادي في السعودية من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢؛ إذ تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من ٣٣ طالبًا، والأخرى ضابطة مكونة من ٣٥ طالبًا؛ وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروقات بين متوسطي مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني فاعلية البرنامج في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات طلاب الصف الثالث الإعدادي الشفوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الاستعراض السابق للدراسات السابقة، التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها اهتمام الدول العربية بموضوع الازدواجية اللغوية (العامية والفصحى) حرصًا منها في المحافظة على اللغة العربية الفصحى من الهجمات الشرسة التي تتعرض لها حاليًا؛ إذ طبقت دراسة عودة (٢٠٢٠) في المدارس الحكومية بفلسطين، أما دراستا سكر(٢٠١٩) وطورش وحب الحمص (٢٠١٩) فقد أجريتا في الجزائر، وطبقت دراسة الجهني(٢٠٠٣) في السعودية، وأجريت دراسة علي (٢٠١١) في مصر؛ مما يعني اهتمام الدول العربية بموضوع اللهجات العامية واللغة الفصحى، بينما الدراسة الحالية أجريت في الأردن، وهذا ما ميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، فقد جاءت الدراسة الحالية في محاولة للانضمام إلى الدراسات السابقة التي أجريت في الدول العربية الأخرى مثل فلسطين والجزائر والسعودية ومصر في اهتمامها باللغة العربية الفصحى والمحافظة عليها من الاندثار، لاسيما وأن الباحثة قد لاحظت قلة الدراسات التي أجريت في المجال التربوي حول اللهجات العامية في الأردن؛ مما دفعها لإجراء الدراسة الحالية بهدف التعرف على درجة معرفة طالبات

الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية؛ مما يعني أن الدراسة الحالية قد تفتح آفاقا أمام الباحثين التربويين في الأردن لإجراء دراسات ذات صلة باللهجات العامية وأثرها على اللغة الفصحى في مجال التحصيل الدراسي، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة، وغيرها من المتغيرات وعلى مراحل تعليمية مختلفة.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة؛ إذ طبقت الدراسة الحالية على طالبات تخصص معلم الصف في الجامعة الأردنية واللاتي سيصبحن معلمات للصفوف الثلاثة الأولى مستقبلاً، بينما دراسة سكر (٢٠١٩) فقد طبقت على المعلمين الذين يدرّسون المرحلة الإبتدائية، ودراسة طورش وحب الحمص (٢٠١٩) طبقت على المعلمين الذين يدرّسون سنة ثالثة إبتدائي، أما دراسة علي (٢٠١١) فقد طبقت على طلبة الصف الرابع الأساسي من مرحلة التعليم الأساسي، وطبقت دراسة الجهني (٢٠٠٣) على طلاب الصف الثالث الإعدادي، بينما طبقت دراسة أبو الغنم (٢٠٠٣) على النحاة العربية، وطبقت دراسة عودة (٢٠٢٠) على المدارس الحكومية؛ وبذلك فقد اختلفت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في عينتها.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها درست أثر الازدواجية اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ إذ هدفت دراسة طورش وحب الحمص (٢٠١٩) إلى معرفة أثر الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية بشكل عام، وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة عودة (٢٠٢٠) التي أظهرت تدهور اللغة العربية في المدارس الحكومية بفلسطين بسبب اللهجات العامية، وأما دراستا الجهني(٢٠٠٣) وعلي (٢٠١١) فقد تناولتا الازدواجية اللغوية في مجال مهارة التحدث؛ وكان للبرامج العلاجية المقترحة من الباحثين دور في الحدّ من مشكلة الازدواجية اللغوية في مهارات التحدث

لدى الطلبة، وبالنسبة لدراسة سكر (٢٠١٩) فقد أجريت في مجال القراءة والتعبير؛ إذ أظهرت نتائجها أن الازدواجية اللغوية أدت إلى ضعف مستوى الطلبة في مهارتي التعبير والقراءة؛ مما أدى إلى ضعفهم في التحصيل المعرفي، بينما دراسة أبو الغنم (٢٠٠٣) فقد أجريت في مجال النحو العربي، وبينت أن الازدواجية اللغوية أدت إلى صعوبة تعلم النحو العربي وتعليمه؛ بينما الدراسة الحالية فقد حاولت التعرف على درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية، واتفقت بذلك مع دراسة طورش وحب الحمص (٢٠١٩) التي بينت أن نسبة ١٠٠% من عينة دراستها يرون أن اللهجات العامية تؤثر سلبيًا في تعلم طلبة سنة ثالثة إبتدائي للغة الفصحى؛ مما يعني أن عينة دراستها كان لديها معرفة بمخاطر اللهجات العامية في تعلم اللغة الفصحى، والفرق بينهما أن الدراسة الحالية أجريت على طالبات تخصص معلم الصف اللاتي سيصبحن معلمات للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن بينما دراسة طورش وحب الحمص (٢٠١٩) طبقت على المعلمين الذين يدرّسون سنة ثالثة إبتدائي في الجزائر.

واتفقت الدراسة الحالية بذلك مع غيرها من الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج الوصفي، مثل دراسة عودة (٢٠٢٠)، ودراسة سكر(٢٠١٩)، ودراسة طورش وحب الحمص (٢٠١٩)، واختلفت مع دراستي علي (٢٠١٣ش١) والجهني (٢٠٠٣) اللتين اعتمدتا المنهج شبه التجريبي.

وأهم ما يميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها الدراسة الأولى – بحدود علم الباحثة – التي تناولت موضوع درجة المعرفة بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية لدى طالبات الجامعة الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، فقد لوحظ من الدراسات السابقة تناولها هذا الموضوع إما مع المعلمين

في الميدان، أو مع طلبة المدارس دون الاهتمام بمرحلة البكالوريس الذين سيصبحون معلمين للصفوف الثلاثة الأولى مستقبلا، وهذا ما ميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لوصف درجة المعرفة بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية لدى طالبات الجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الجامعة الأردنية والملتحقات ببرنامج البكالوريس في تخصص معلم الصف للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ جميعهن، والبالغ عددهن (٥٤٠) طالبة وفق الإحصائيات الصادرة عن الجامعة الأردنية للعام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١)؛ واختير منه عينة مكونة من (٢٢٨) طالبة بطريقة طبقية عشوائية تبعًا لمتغيرات الدراسة، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
السنة الدراسية للطالبة	السنة الأولى +الثانية	128	56.1
	السنة الثالثة +الرابعة فأكثر	100	43.9
المؤهل العلمي للأم	أقل من بكالوريوس	148	64.9
	بكالوريوس فأكثر	80	35.1
المؤهل العلمي للأب	أقل من بكالوريوس	157	68.9

	بكالوريوس فأكثر	71	31.1
	المجموع	228	100.0

أداة الدراسة:

لقد تمّ إعداد استبانة مكونة من (٢١) فقرة؛ لتقيس درجة المعرفة بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية لدى طالبات الجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات؛ وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، مثل:(عمايرة، ٢٠٠٧؛ الفيصل، ٢٠٠٧؛ وافي، ٢٠١٦؛ طورش وحب الحمص، ٢٠١٩)، واشتملت الاستبانة على قسمين: أحدهما يرتبط بالبيانات الشخصية للمستجيبات على أداة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة، والآخر يرتبط بفقرات الاستبانة لقياس درجة المعرفة لدى عينة الدراسة وذلك بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي؛ الذي تراوح بين أعلى قيمة وهي(٥)، التي تشير إلى موافق بشدة، وأدنى قيمة، وهي (١) التي تشير إلى غير موافق بشدة، وتم حساب درجة تقدير معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية، والجدول (٢) يوضح درجة تلك التقديرات، التي حسبت على النحو الآتي:

$$\frac{\text{أكبر قيمة} - \text{أصغر قيمة}}{\text{عدد الفئات}} \qquad \frac{(٥ - ١)}{٣} = 1.33$$

الجدول (٢) تقديرات الدرجة لقيم المتوسطات الحسابية

قيمة المتوسط	تقدير الدرجة
1.00 - 2.33	منخفض
2.34 - 3.67	متوسط
3.68 - 5.00	مرتفع

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة الظاهري فقد عرضت الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الاختصاص في تعليم اللغة العربية؛ لمعرفة آرائهم حول مناسبة الأداة لغرضها، ووضوح فقراتها، وسلامة صياغتها اللغوية؛ إذ تمّ تغيير الفقرة العاشرة من فقرات الأداة من (التحصيل اللغوي) لتصبح (التحصيل الدراسي)، وإعادة صياغة بعض فقراتها لتبدأ بـ(قد يؤدي)، وبعضها ليبدأ بـ (قد يؤثر).

صدق البناء للأداة:

لاستخراج دلالات صدق البناء للأداة، فقد استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٤٣-٠,٨٥)، والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.51(**)	8	.58(**)	15	.48(**)
2	.74(**)	9	.71(**)	16	.69(**)
3	.62(**)	10	.68(**)	17	.61(**)
4	.59(**)	11	.69(**)	18	.74(**)
5	.79(**)	12	.61(**)	19	.85(**)
6	.80(**)	13	.74(**)	20	.72(**)
7	.51(**)	14	.43(*)	21	.59(**)

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل الثبات للأداة بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (٠,٩٢)، واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

– السنة الدراسية للطالبة: ولها مستويان (سنة أولى + ثانية / سنة ثالثة + رابعة فأكثر)

– المؤهل العلمي للأم: وله مستويان (أقل من بكالوريس/ بكالوريس فأعلى)

– المؤهل العلمي للأب: وله مستويان (أقل من بكالوريس/ بكالوريس فأعلى)

المتغير التابع: درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الدراسة الحالية باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

– للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

– للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة،

واستخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بينها تبعًا لمتغيرات الدراسة (السنة الدراسية للطالبة/ المؤهل العلمي للأم/ المؤهل العلمي للأب).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية من وجهة نظرهن، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية من وجهة نظرهن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على توظيف المفردات اللغوية الفصيحة شفويًا.	4.19	.617	مرتفع
2	1	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على معرفة الكلمات الفصيحة قرائيًا.	4.17	.732	مرتفع
3	2	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على توظيف المفردات اللغوية الفصيحة كتابيًا.	4.13	.802	مرتفع
4	12	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم فهم الطلبة للمفردات اللغوية المقروءة الفصيحة.	4.07	.797	مرتفع
5	4	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على تعلم المهارات اللغوية: (استماع/ تحدث/ قراءة/ كتابة).	3.98	.895	مرتفع
6	13	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على فهم المفردات اللغوية المسموعة الفصيحة.	3.97	.815	مرتفع

7	5	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على الأداء اللغوي الشفوي السليم.	3.96	.838	مرتفع
٧	6	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على الأداء اللغوي الكتابي السليم.	3.96	.854	مرتفع
٧	9	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على تعلم القواعد الإملائية.	3.96	.899	مرتفع
10	11	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى زيادة الأخطاء اللغوية لدى الطلبة.	3.96	.839	مرتفع
11	14	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم القدرة على نطق الطلبة لأصوات الحروف العربية.	3.93	.977	مرتفع
12	21	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على صياغة التراكيب اللغوية الصحيحة (استفهام/تعجب/نداء...).	3.88	.914	مرتفع
13	10	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على تعلم القواعد اللغوية.	3.82	.916	مرتفع
14	8	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى اهتمام الطلبة بالمعنى على حساب الشكل.	3.80	.861	مرتفع
15	16	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى الضعف اللغوي لدى الطلبة.	3.78	.904	مرتفع
16	18	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى الحد من الإبداع اللغوي لدى الطلبة.	3.73	.996	مرتفع
17	20	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على التوصل إلى الأفكار الرئيسة في النص المسموع.	3.64	.971	متوسط
18	19	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على تحليل الأفكار الرئيسة إلى أجزائها في النص المقروء.	3.59	.974	متوسط
19	7	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى ضعف الطلبة في التحصيل الدراسي.	3.43	1.015	متوسط

20	17	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على تعلم المواد الدراسية الأخرى (علوم/ اجتماعيات/تربية إسلامية..).	3.21	1.139	متوسط
21	15	قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى انتشار الأمية لدى الطلبة.	3.04	1.174	متوسط
		الدرجة الكلية	3.82	.588	مرتفع

يبين الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية من وجهة نظرهن ككل قد بلغ (٣,٨٢) وبمستوى مرتفع؛ مما يعني أن لديهن معرفة بمخاطر ذلك على تعلم اللغة العربية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات مابين (٣,٠٤-٤,١٩)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) التي تنص على " قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على توظيف المفردات اللغوية الفصيحة شفويًا " بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٩)؛ مما يعني أن المعرفة بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم مادة اللغة العربية يتطلب الانتقال إلى التوظيف والاستخدام وذلك من خلال التواصل اللغوي بين الطلبة سواء أكان ذلك في مهارة التحدث أم القراءة أم الكتابة باللغة الفصيحة؛ وترى الباحثة أن معرفة عينة الدراسة بهذه المخاطر هي معرفة نظرية لم تصل إلى مرحلة التوظيف، وقد يكون سبب ذلك اعتيادهم في الحياة اليومية على التحدث باللهجات العامية، وجاءت الفقرة رقم (١) بالمرتبة الثانية التي تنص على " قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على معرفة الكلمات الفصيحة قرائيًا" وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٧)، وجاءت الفقرة رقم (٢) التي تنص على " قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على توظيف المفردات اللغوية الفصيحة كتابيًا" بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٣)؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط اللغة الفصحى بالمستويات اللغوية:

(الصوتية، والنحوية، والصرفية، والكتابية، والدلالية) وفي حال اشتملت إحدى هذه المستويات على أخطاء لغوية وعدم ضبطها بضوابط اللغة الفصحى وأنظمتها ومستوياتها، سيؤدي ذلك إلى الاعتماد على العامية في الاستخدام اللغوي (الفيصل،٢٠٠٧؛ بوبس، ٢٠٢٠)، وهذا يتفق مع دراسة سكر(٢٠١٩) التي بينت أن تأثير اللهجات العامية يؤثر على التعبير سواء أكان شفويًا أم كتابيًا ويؤثر على القراءة؛ واتفقت كذلك مع دراسة طورش وحب الحمص (٢٠١٩) التي بينت أن ١٠٠% من عينة دراستها يرون أن العامية تؤثر في تعلم الطلبة للغة الفصحى؛ مما يعني أن هناك معرفة لدى المعلمين الذين يدرسون السنة الثالثة ابتدائي بمخاطر استخدامهم للهجات العامية في تعلم الطلبة لمادة اللغة العربية وتعليمها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام الجامعة الأردنية وحرصها على اللغة الفصحى، فهناك امتحان يقيس مستوى الطلبة عند قبولهم في المراحل الدراسية جميعها في الجامعة الأردنية (بكالوريس، وماجستير، ودكتوراه)، بالإضافة إلى حرصها على إدراج مادة اللغة العربية كمتطلب من متطلبات الجامعة الاجبارية لطلبة البكالوريس في الكليات جميعها ولمختلف التخصصات؛ للفت انتباه الطلبة في الجامعة الأردنية إلى أهمية اللغة الفصحى.

بينما جاءت الفقرة (١٥) بالمرتبة الأخيرة، ونصها: " قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى انتشار الأمية لدى الطلبة" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٤)، والفقرة رقم (١٧)، ونصها: " قد يؤدي استخدام اللهجات العامية إلى عدم قدرة الطلبة على تعلم المواد الدراسية الأخرى(علوم/ اجتماعيات/تربية إسلامية..) بالمرتبة قبل الأخيرة؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣,٢١)، وجاءت هاتان الفقرتان بمستوى متوسط؛ مما يعني أن نتائج استخدام اللهجات العامية على مادة اللغة العربية لا

يقتصر على تعلم مادة اللغة العربية فحسب بل سينعكس على تعلمهم المواد الدراسية الأخرى وكان ذلك بمستوى متوسط، وبالتالي فإن هذا الأمر قد لا يسهم في انتشار الأمية بين الطلبة في التعلم؛ فقد أثبتت دراسة عودة (٢٠٢٠) اعتماد المعلمين على اللهجات العامية في التواصل مع طلبتهم أثناء الموقف التعليمي، مما يعني اعتياد الطلبة في التعلم على استخدام اللهجات العامية إلى جانب اللغة الفصحى، فذلك أدى إلى تشكيل فكرة لديهم بأن الفرد يستطيع التعلم بالعامية إلى جانب الفصحى، وفي دراسة طورش وحب الحمص (٢٠١٩) تبين أن ٩٠% من المعلمين يعتمدون المزج بين العامية والفصحى في شرح الدرس باعتبار أن الازدواجية اللغوية تساعد في تقريب المعلومة للطلبة نظرًا لصعوبة بعض الألفاظ والمصطلحات في اللغة الفصحى، وأثر هذا المزج في تعليم مادة اللغة العربية. وبذلك فقد تعزى تلك النتيجة إلى أسباب تعود إلى طريقة تعلمهم في مرحلة التعلم المدرسي وقبل التحاقهم بالجامعة، فهي تقوم على الازدواجية اللغوية أثناء شرح الدروس وتوضيحها، واختلفت بهذه النتيجة بذلك مع دراسة سكر (٢٠١٩) التي بينت أن هناك أثرًا للهجات العامية على مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلبة، فقد بينت أن ٨٠% من هذا الضعف سببه ضعف المستوى اللغوي لدى المعلم، مما أثر سلبيًا على تحصيل طلبتهم المعرفي؛ مما يعني أن ذلك قد يسهم في انتشار الأمية بين الطلبة.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ =α) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية تعزى لمتغير السنة الدراسية للطالبة، والمؤهل العلمي للأم، والمؤهل العلمي للأب؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية في ضوء متغيرات (السنة الدراسية للطالبة، والمؤهل العلمي للأم، والمؤهل العلمي للأب)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (٥، ٦، ٧) توضح ذلك.

أولا: السنة الدراسية:

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر السنة الدراسية على درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
السنة الأولى + الثانية	128	3.72	.562	-3.158	226	.002
السنة الثالثة +الرابعة فأكثر	100	3.96	.595			

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ = α) تعزى لأثر السنة الدراسية للطالبة، وجاءت الفروق لصالح السنة الثالثة+ الرابعة فأكثر، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص الجامعة الأردنية على نشر المعرفة بين طالبات تخصص معلم الصف بمخاطر ذلك، وذلك من خلال تخصيص ٩ ساعات ضمن متطلبات التخصص الاجبارية لمواد تتعلق بتعليم اللغة العربية في خطة برنامج البكالوريس لتخصص معلم الصف وهي:(مهارات قرائية وأساليب تدريسها ومخصصة لطالبات السنة الثانية، ومفاهيم لغوية وأساليب تدريسها ومخصصة لطالبات السنة الثالثة، ومهارات كتابية وأساليب تدريسها ومخصصة لطالبات السنة الرابعة)، وقد يكون لمدرسي هذه المواد دور في زيادة المعرفة لديهن وذلك من خلال

لفت انتباههن لأهمية التعامل مع الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى باللغة العربية الفصحى لا سيما في مادة اللغة العربية؛ لذلك فقد كانت الفروق لصالح طالبات السنة الثالثة والرابعة وذلك بعد اجتيازهن هذه المواد، بالإضافة إلى أن الطالبات في السنة الثالثة والرابعة أكثر معرفة مقارنة بالسنة الأولى والثانية وذلك نتيجة مرورهن بالخبرات الأكاديمية والمعرفية المختلفة؛ فانعكس ذلك على معرفتهن مختلف الأمور المتعلقة بتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها.

ثانيا: المؤهل العلمي للأم:

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي للأم في درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أقل من بكالوريوس	148	3.82	.558	-.321	226	.749
بكالوريوس فأكثر	80	3.84	.642			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = ٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي للأم.

ثالثا: المؤهل العلمي للأب:

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي للأب على درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أقل من بكالويوس	157	3.82	.550	-.244	226	.806

بكالوريوس فأكثر	71	3.84	.669			

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (a = ٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي للأب؛ مما يعني أن المؤهل العلمي للوالدين (الأم والأب) لا يؤثر في درجة معرفة طالبات تخصص معلم الصف بمخاطر استخدام اللهجات العامية في تعلم اللغة العربية؛ فهو موضوع تخصصي ويتعلق بالجانب التطبيقي لخطة مواد تعليم اللغة العربية وتعلمها في برنامج البكالوريس تخصص معلم الصف ولا علاقة للوالدين في نشر المعرفة لديهن، وهذا ما أكدت عليه توصيات المؤتمر الثاني والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة (٢٠١٦)؛ فقد دعا المؤتمر إلى ضرورة وضع سياسة لغوية تتضمن التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية في المدرسة والجامعة بحيث يراعى البدء بتعليم العربية وتعلمها في المرحلة الأولى من الدراسة والتعليم الأساسي.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

لقد خلصت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج أهمها:

١- درجة معرفة طالبات الجامعة الأردنية بمخاطر استخدام اللهجات العامية في التعلم كانت بمستوى مرتفع؛ على الرغم من ملاحظة انتشار اللهجات العامية في مختلف المواقف الحياتية، فإن هناك معرفة لدى الطالبات بمخاطر استخدامها في المجال التعليمي.

- وجود فروق دالة في تقديرات أفراد العينة تعزى للسنة الدراسية ولصالح السنة الثالثة والرابعة فأكثر.

- عدم وجود فروق في تقديرات أفراد العينة تعزى للمؤهل العلمي للأب والأم.

وبناء على هذه النتائج؛ فقد أوصت الباحثة بالآتي:

- ضرورة الاعتماد على الفصحى في تعليم اللغة العربية وتعلمها بعيدًا عن اللهجات العامية نظرًا لخطورة ذلك على بقاء اللغة العربية الفصحى، ولحمايتها من الزوال والاندثار.

- اقترحت الباحثة إجراء دراسات مشابهة لمعرفة أثر اللهجات العامية على التحصيل والتعلم في مواد تعليمية أخرى وعلى متغيرات دراسة أخرى ولمراحل تعليمية مختلفة.

قائمة المراجع:

أولا: المصادر والمراجع العربية:

ابن خلدون، ع، (١٩٩٩)، تاريخ العلّامة ابن خلدون، مصر: دار الكتاب المصري.

أبو الغنم، ل، (٢٠٠٣)، أثر تعدد اللهجات العربية في النحو العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

أنيس، إ، (١٩٧٨)، في اللهجات العربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بوبس، إ، (٢٠٢٠، تموز٤)، أصل اللغة العربية، وهل اللهجات العامية لغات، شبكة الجزيرة الإعلامية.

تم الاسترجاع من الرابط https://www.aljazeera.net/blogs/2020/7/4/

الجندي، أ، (١٩٨٢)، الفصحى لغة القرآن، بيروت: دار الكتاب.

الجهني، ن، (٢٠٠٣)، أثر برنامج علاجي قائم على المنحى التكاملي في معالجة الازدواجية اللغوية في تعبيرات الطلاب الشفوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

خضر، م والعناتي، والزغول، أ وعبندة، غ وعبابنه، س وحطاب، م، (٢٠١٤)، تعقيب على دراسة" رصد واقع اللغة العربية في ميدان التواصل على شبكة الإنترنت والهاتف المحمول، دراسة علمية ميدانية تحليلية، الواقع والمأمول"، الدراسة بدعم من اللجنة الوطنية الأردنية للنهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، تم الاسترجاع من الرابطhttps://arabic.jo/res/seasons/32/32-8.doc

سكر، ز، (٢٠١٩)، واقع التحصيل المعرفي في ظل الازدواجية اللغوية، تلاميذ المرحلة الإبتدائية منطقة مشونش نموذجًا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.

طلب، ع، (١٩٩٧)، أثر استعمال العامية في التدريس، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، (١)، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

طورش، ر وحب الحمص، س، (٢٠١٩)، الازدواجية اللغوية وأثرها في تعليم اللغة العربية، سنة ثالثة إبتدائي أنموذجًا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحفيظ بو الصوف، الجزائر.

العبوشي، ه، (٢٠١١)، تأثير اللهجات العربية المعاصرة في اللغة العربية الفصيحة، بحوث ندوة النهوض باللغة العربية المنعقدة بتاريخ ٢٤/تموز/٢٠١١، جامعة فيلادلفيا، تم الاسترجاع من الرابط https://alghad.com

العقاد، ع، (٢٠١٤)، ساعات بين الكتب، القاهرة: مؤسسة هنداوي للكتب.

علي، ع، (٢٠١١)، إعداد معجم صوتي محوسب من الألفاظ العامية الفصيحة واستخدامه في علاج مشكلات الازدواجية اللغوية وتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة، ٨(٣)، ٢١١-٢٣٥.

عمايرة، ح، (٢٠٠٧)، الازدواجية والخطأ اللغوي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، ٣٤(١)، ٥٩-٦٣.

العمودي، ص، (٢٠٢١)، اللغة العربية واقعها وآفاقها، صحيفة اللغة العربية الإلكترونية، تم الاسترجاع من الرابط https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=8030

عودة، م، (٢٠٢٠)، إشكالية الازدواجية اللغوية في المشهد التعليمي: المدارس الحكومية الفلسطينية أنموذجًا، مجلة بحوث، مركز لندن للبحوث والاستشارات، ٣٧(١)، ١٥٠-١٨٧

الفيصل، س، (٢٠٠٧)، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، العين: نادي تراث الإمارات.

الكريم، ع، (٢٠١٦)، محاولات استبدال العامية بالفصحى، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، تم الاسترجاع من الرابط http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=16874

المؤتمر الثاني والثمانون لمجمع اللغة العربية، (٢٠١٦)، واقع اللغة العربية في المجتمعات العربية: الأسباب والمواجهة، القاهرة، والمنعقد بالفترة من ١٢/جمادى الآخرة/ ١٤٣٧ إلى ٢٦/جمادى الآخرة/١٤٣٧، تم الاسترجاع من الرابط https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=14806

وافي، ع، (٢٠١٦)، فقه اللغة، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Aboushi, Hala. (2011). The impact of contemporary Arabic dialects on th Classical Arabic Language (in Arabic). Research Advancement Symposium in Arabic held on July 24, 2011, Philadelphia University. Retrieved from Link،

https://alghad.com :

Abu Bakr, Abdul Latif. (2011). Preparing a computerized phonetic dictionary for Arabic Colloquial expressions and utilizing it in the treatment of problems of

Diglossia and developing the speaking skills of the 1st cycle basic education pupil.

(In Arabic). University Of Sharjah Journal of Humanities and Social Sharjah, 8(3), 211-235. Sciences, University of

Abu El- Ghanam, Laila. (2003). The effect of the multiplicity of Arabic dialects in Arabic Grammar (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, University of Jordan, Jordan

Akkad, Abbas. (2014). hours between books (in Arabic). Cairo: Hendawy Foundation

For Books .

Amayra, Hanan. (2007). Linguistic Diglossia and error (in Arabic). Journal of Human and Social Sciences Studies, University of Jordan, 34(1), 59-63

Amoody, Saleh. (2021). The Arabic language, its reality and prospects (in Arabic).

Arabic Language Electronic newspaper, retrieved from Link:

https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=8030

Anis, Ibrahim. (1978). In Arabic Dialects (in Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Aodeh, Miss. (2020). The problem of Linguistic Diglossia in the educational scene:

Palestinian public Schools as a model (in Arabic). Research Journal, London Center for research and Consultation, 37 (1). 150-187

Al-Faisal, Samar. (2007). Issues of the Arabic language in the modern era (in Arabic). Al Ain: Emirates Heritage Club.

Ibn Khaldun, Abd Al- Rahman. (1999). History of the scholar Ibn Khaldun (in Arabic). Egypt: The Egypt Book House.

Al- Juhani, Nayef. (2003). The effect of a treatment program based on the integrative

Approach in the treatment of bilingualism in Students' oral expressions (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Jordan .

Al- Jundy, Anwar. (1982). Classical language of the Qur'an (in Arabic). Beirut :Book House .

Karim, Abdullah. (2016). Attempts to replace the vernacular with Standard (in

Arabic). Arabic Language Academy Forum on the World Wide Web, Retrieved From the link: http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=16874

Khader, Muhammad and Al-Anati, Walid and Al-Zaghoul, Ahmed and Abanda،

Ghaith and Ababneh, Sami and Hattab, Mamoun. (2014). feedback on the study“ Monitoring the Reality of the Arabic language in the field of communication on

The Internet and mobile Phones, a study an analytical field scientific, reality and Aspiration.” (In Arabic). The study was supported by the Jordanian National

Committee for the Advancement of the Arabic Language to move towards a Knowledge society. Retrieved from the link

https://arabic.jo/res/seasons/32/32-8.doc

Pops, Inas. (2020, July4). The Origin of the Arabic Language, and are Colloquial Dialects Language (in Arabic). Al- Jazeera Media Network. Retrieval from the

Link: https://www.aljazeera.net/blogs/2020/7/4 /

SuKar, Zireqa. (2019). The reality of cognitive achievement in light of bilingualism ،Primary school students, a region not a model. (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, University of Mohamed Khedir Biskra, Algeria.

Taleb, Ali (1997). The impact of the use of colloquial on teaching. Research Symposium on the Phenomenon of linguistic weakness in the stage University, (in Arabic). (1), Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

The eighty-second conference of the Academy of the Arabic Language. (2016). The Reality of the Arabic language in Arab societies: reasons and confrontation.

Cairo, (in Arabic). Held from 12 Jumada II 1437 to 26 Jumada II 1437. Retrieved From the link: https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=14806

Torash, Rumaysa and Hab al- Hummus, Sarah. (2019). Linguistic diglossia and its

Impact on Teaching Arabic, third year Elementary model. (In Arabic) .

Unpublished Master's thesis, University Of Abd el-hafid Bou Soouf, Algeria.

Wafy. Ali. (2016). Philology. (In Arabic). Cairo: Egypt Renaissance for printing ،Publishing and Distribution.

آليات تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة

د. محمد سعد السبوق

أصول التربية-المعهد العالي للفنون المسرحية - الكويت

آليات تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة

د. محمد سعد السبوق
أصول التربية -المعهد العالي للفنون المسرحية -الكويت

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٠٥/ ١٤٤٦ هـ **تاريخ قبول البحث:** ٠٧/ ١٠/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقديم آليات تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، كما هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية للحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت باستبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من (٢٢٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس–طلاب الدراسات العليا–الباحثين لتشخيص الوضع الراهن للحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، والتوصل إلى آليات تفعيلها، وقد تضمن البحث الحالي ثلاث أبعاد (الحاكمية التي تقوم على أسس اقتصادية قوية للمعرفة: وتهدف (الأطر القانونية والسياسية) لزيادة الإنتاجية والنمو– الابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال– البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، التي تسهل تجهيز المعلومات، والمعارف، ونشرها، وتبادلها، وتكييفها، مع الاحتياجات المحلية)، وتوصلت النتائج إلى أن واقع تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة مطلوبة وفقا لآراء العينة المختارة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزي لمتغير الوظيفة من طلاب دراسات عليا، وعدم وجود فروق عن واقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزي لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية (نظري–عملي–نظري عملي) وأن جميع الأفراد على نفس الدرجة من الموافقة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات المحلية –الإنتاجية والنمو – الابتكار – مؤسسات التعليم.

Mechanisms for Activating Technology Incubators at Kuwait University in Serving Society in Light of the Requirements of the Knowledge Economy

Dr. Mohamed Saad alsbooq
The Higher Institute of Dramatic Arts - Kuwait

Abstract:

The study aimed to present mechanisms for activating technology incubators at Kuwait University in serving society in light of the requirements of the knowledge economy. It also sought to identify the theoretical foundations of these incubators within this context. The study adopted a descriptive approach and used a questionnaire administered to a sample of 227 participants, including faculty members, graduate students, and researchers, in order to diagnose the current situation of technology incubators at Kuwait University and propose mechanisms for their activation. The research addressed three key dimensions: governance based on strong knowledge-based economic foundations, including legal and political frameworks aimed at increasing productivity and growth; innovation rooted in research and development supported by an effective system; and infrastructure built on information and communication technologies, which facilitate the processing, dissemination, exchange, and adaptation of information and knowledge to local needs. The results indicated that activating technology incubators at Kuwait University to serve society in accordance with the knowledge economy is considered necessary by the sample. Statistically significant differences were found in participants' responses based on the job variable (in favor of postgraduate students), while no significant differences were found based on the nature of the academic study (theoretical, practical, or combined), suggesting a general consensus among all participants.

key words: local needs, productivity and growth, innovation, educational institutions.

المقدمة:

في الآونة الأخيرة، نشأت حاضنات الأعمال أو الحاضنات الإلكترونية/ الحاضنات التكنولوجية في البلدان الصناعية المتقدمة، مباشرة بعد الأزمات الاقتصادية العالمية، وتم تطويرها جنبًا إلى جنب مع السياسات الاجتماعية الأخرى كحل لوقف الأزمات المحرجة في البلدان الصناعية المتقدمة، وعلى الرغم من أن الفكرة قد تم تطويرها من قبل بلدان متقدمة، يمكن السعي للاستفادة منها وفقا لرؤية كل بلد فالحاضنات التكنولوجية أصبحت نموذجًا لبقية العالم، علاوة على ذلك يتم توظيف حاضنات لدعم المشاريع الصغيرة الناشئة، وتوفير فرص العمل في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وتعزيز السوق من خلال الأفكار المبتكرة.

خصوصا أن الأنظمة التعليمية تواجه تحديات غير مسبوقة بسبب التنمية الاقتصادية السريعة والعصر الرقمي، وحل هذه المشاكل سوف يسهم بشكل كبير في فعالية أنشطة الجامعات، وقد مرت الجامعات بعدة مراحل من التطور منذ نشأتها وحتى يومنا هذا، وبمرور الوقت تغيرت أدوارهم ومهامهم أيضًا، وهو ما يتطلب من الجامعات وضع آليات مختلفة لتعزيز التنمية الإقليمية وزيادة دخلها، بالاعتماد على نقل التكنولوجيا الجامعية، والجامعات المبتكرة، وجامعات الأعمال، وجامعات السوق، ولكن الملاحظ أن هذه المصطلحات نشأت نتيجة للأنشطة الفعالة بشكل خاص في مثل هذه الاتجاهات من جانب الجامعات (OECD, 2021,2).

ومع تطور دور الجامعة من أداء وظائف البحث والتعليم التقليدية إلى العمل كمركز معرفي لتعزيز الابتكار وتوليد التنمية الاقتصادية (Haour, & Miéville, 2011)، وتحويل التركيز من التعليم التقليدي ليشمل البحث والتطوير وتخصيص الموارد إلى تسويق المعرفة، أصبحت الجامعات كيانًا مهمًا في توليد التطور

التكنولوجي(Bramwell, Hepburn, & Wolfe, 2012) ، لكن في السنوات الأخيرة أجبر التخفيض في الموارد العامة الجامعات على البحث عن موارد اقتصادية جديدة، وبالتالي فهم يولون اهتمامًا متزايدًا للنتائج الاقتصادية للبحث، وسرعان ما لعب تسويق نتائج البحث الأكاديمي دورًا مهمًا في النقاش الأكاديمي، وذلك من خلال تسويق المعرفة الأكاديمية، ونقل التكنولوجيا المطورة داخل المؤسسات الأكاديمية (Boh, De-Haan, &Strom, 2016) .

ولذلك تسعى نتائج البحث الأكاديمي لدعم الإجراءات الإستراتيجية للجامعات وقدرتها على دعم أشكال التفاعل المجتمعي القديمة وتطويرها (McKelvey & Holmén,,2010) الأمر الذى يتطلب أن يتم تناول المسائل المهمة المتعلقة بالبناء على العمل الموجود حول "الأسس الدقيقة" لإنتاج المعرفة والمهن الأكاديمية(Krücken, 2021) ، والتي يشار إليها بالعملية التي تنتقل فيها المعرفة بين موضوعات المعرفة المختلفة من خلال الوسائط والمسارات المقابلة، لكي يتم تحقيق وتبادل المعرفة والابتكار وتعد العملية أيضًا وسيلة مهمة للمشاركين في موضوع المعرفة للحصول على قيمة المعرفة (Bekkers &Freitas, 2008) .

وفي عصر اقتصاد المعرفة يمكن تحقيق الابتكار التعاوني بين الجامعات والصناعات في عملية تدفق المعرفة من خلال التفاعل المعرفي، وتقاسم الموارد للحصول على مزايا تكميلية، ويمثل عملية تبادل المعرفة ونقلها واستخدامها بين الجامعات والمؤسسات لخلق قيمة المعرفة، لكي تكون الجامعات منافذ إخراج المعرفة والمؤسسات هي منافذ إدخال المعرفة، و يمكن تطبيق القيمة المعرفية التي أنشأتها الجامعات بشكل فعال على أنشطة الابتكار في الصناعة لتعزيز أداء الابتكار (Zhang, Wang, & Zhang, 2021)، مما أدى إلى تضاعف عدد الجامعات

الناشئة، وهذه الطفرة في عدد الجامعات تعظم دور التعليم الجامعي في بناء اقتصاد المعرفة، الاقتصاد الذي يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة وفق ثورة المعرفة والعولمة، والاتجاهات، والانفتاح على الاقتصادات العالمية، مما يساعد في بناء قاعدة لتنوع الإنتاج محليًا بدلًا من الاعتماد على الاقتصاد التقليدي (عبد الجواد، ٢٠١٣، ١٤).

ويعد اقتصاد المعرفة من أهم المواضيع التي أثيرت على الساحة الأكاديمية في الفترة الحالية بعد التغيرات التي شهدها العالم في المجال العلمي والمعرفي نتيجة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وهنا يتضح دور الجامعة في تعزيز البحث العلمي والاستثمار المعرفي، خاصة أن الجامعات أصبحت الآن تعتبر المسؤول الرئيس وراء التنمية المستدامة؛ لأن رسالتها لم تعد مقتصرة على التعليم والبحث، بل أصبحت المحرك الرئيسي لاقتصاد المعرفة (مزياني، ولفتاحة، ٢٠٢٣).

وبتحويل المعرفة الجامعية إلى ميزة تنافسية إذا كان لديهم القدرة الاستيعابية الكافية، تأتى أهمية الحاضنات التي تقع بالقرب من الجامعات والمؤسسات البحثية، ويمكن استخدام العلاقات بين الجامعة والحاضنة كوسيلة لنقل التكنولوجيا والمعرفة (Dong, Murong, & Li, 2023)، حيث تتنوع حاضنات الأعمال ويوجد منها أنواع مختلفة وتعتبر الحاضنات الجامعية university-based incubators (UBI's) هي الأكثر أهمية، و" نظرًا لأن عددًا متزايدًا من الجامعات تقوم بإنشاء حاضنات لتحفيز التنمية الاقتصادية ونقل التكنولوجيا، فقد توفر هذه أيضًا فرصة لإتباع نهج أكثر شمولية لتعليم ريادة الأعمال(Marvel, 2013, p. 415) ".

وتمثل حاضنات الأعمال أو الحاضنات التكنولوجية مفهوم حاسم، حيث تساعد الحاضنة على تبني الأفكار الناشئة أثناء تأسيسها ما يسهم في خلق ثقافة

عمل جديدة لتعزيز التنمية الاجتماعية في مختلف القطاعات، وعلى هذا النحو فهو مؤشر إضافي على أن الدولة يمكن أن تكون جزءًا من الدول المتقدمة، لذا أصبحت هذه العملية الأولية ضرورية لتنمية البلدان وازدهارها، بمعنى آخر تقدم حاضنات الأعمال ثقافة عمل جديدة، لكنها لا تحقق التوظيف الكامل حيث لا يوجد بلد يستطيع توظيف شعبه ككل (AL-Tkhayneh, Alhajjaj, & Aboutaleb, 2022, 173).

ويمكن للمرء أن يفكر في الحاضنات على أنها ذات وظيفة مشابهة لوظيفة حاضنة الأطفال المبتسرين، في حين أن حاضنة الرضيع تساعد الطفل على أن يصبح قوياً بما يكفي للبقاء على قيد الحياة بمفرده، فإن حاضنة الأعمال تجعل الشركات والمؤسسات الوليدة قوية بما يكفي للبقاء على قيد الحياة بعد السنوات القليلة الأولى (Shepard, 2013).

ومنذ إنشائها في الخمسينيات في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد العقود الثلاثة الأخيرة من النمو السريع، أصبحت مراكز الحاضنات ظاهرة في أجزاء كثيرة من العالم وتعتبر أداة لتعزيز تطور التكنولوجيا (Bergek &Norman, 2008) ، كما تشير التقديرات إلى أن هناك حوالي ٣٥٠٠ حاضنة في جميع أنحاء العالم، يقع ثلثها في أمريكا الشمالية، وحوالي ٣٠ في المائة في أوروبا، والـ ٤٠ في المائة المتبقية في البلدان النامية التي يوجد معظمها في البرازيل والصين" (Akçomak, 2009, p. 2).

ويتطلب نجاح الحاضنات التكنولوجية في الجامعات تهيئة الظروف المادية والبشرية، وسن التشريعات اللازمة لإنشاء الحاضنات التكنولوجية، والعمل على نشر الوعي بين أعضاء المجتمع من المستثمرين ورجال الأعمال للمبادرة إلى الاستثمار في

هذه الحاضنات، وكذلك بين الفئات المستهدفة من الشباب القادمين إلى سوق العمل بأهداف وفلسفة وجود الحاضنات ودورها الاجتماعي والاقتصادي، ولتفعيل ذلك لابد من وجود الرعاية التي تمثل رعاية المواهب والأفكار والابتكارات والإبداعات المتعلقة بمشاريع البحث العلمي الأولية في الجامعات، وكذلك الدعم: ويشمل الدعم الإداري والمالي والقانوني والاستشاري والتكنولوجي والفني، والعمل على التسويق للبحث العلمي (تقديم الخدمات المساندة للتسويق وخاصة الإلكترونية في هذا المجال) (سلامة وآخرون ، ٢٠١٥، ٩٣).

ويمكن أن يؤدي إنشاء مرافق الحاضنات إلى تحسين الجودة والقيمة الاقتصادية في الجامعة من خلال تسهيل تدفق المعرفة بين المخترعين الأكاديميين والمشاركين في السوق –المعرفة التي لا يمكن أن تساعد براءات الاختراع الجامعية على توضيح القيمة التجارية لاختراعاتها فحسب، بل تساعد أيضًا في توليد أفكار لتحسينها، وكمحاولات من الجامعات لتشجيع الابتكار وريادة الأعمال . (Kolympiris, & Klein, 2017,149)

مشكلة الدراسة:

إن التحقق من تأثير اقتصاد المعرفة على التنمية المستدامة في الكويت أمر ضروري، ويتطلب إعطاء الأهمية القصوى لإعادة هيكلة التعليم على كافة المستويات، وتعزيز البحث العلمي والتطوير، وتشجيع الابتكار من خلال الخطط الوطنية المدعومة بالاتفاقيات الإقليمية والدولية، وضرورة لمواكبة التغيرات التكنولوجية السريعة لاستيعاب التطورات المستمرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبقية المعارف الإنسانية، وذلك من خلال العمل على نشر شبكة الإنترنت وزيادة

عدد مستخدميها على كافة المستويات، وزيادة الاهتمام بالعلماء والباحثين في مختلف التخصصات (الحصينان، ٢٠٢١).

ويعد اقتصاد المعرفة هو الاقتصاد الذي تكون فيه المعرفة أساس التقدم والتنمية الاقتصادية، وقد قدمت العديد من الأطر الدولية مقترحات مختلفة لمراجعة أنشطة إدارة المعرفة لتحديد التحول إلى اقتصاد المعرفة، وأظهرت عديد من الدراسات أن الكويت فيما يتعلق بالاقتصاد المعرفي يتمثل في أن أداءها جيد، وفي أغلب المتغيرات الأربعة باستثناء التعليم؛ حيث احتلت الكويت مرتبة أدنى من معظم دول الخليج العربي، كما أن مؤشر المعرفة الاقتصادية في الكويت أعلى من المتوسط مقارنة بدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، لكنه أقل من عدة دول في الخليج مثل البحرين وقطر والإمارات العربية، وأعلى من المملكة العربية السعودية، مما يدل على أن الإنتاج المعرفي في الكويت قليل (معروف، وشودري، ٢٠١٣).

وتؤكد نتائج دراسة الصانع (٢٠٢٠) تدني المستوى العام للمعرفة الاقتصادية بجامعة الكويت، وللتغلب على مثل هذه المشكلات أوصت دراسة الرشيدي، والسرحان(٢٠٢٠) بضرورة مواكبة مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت كل ما هو جديد لتطوير الأداء المؤسسي في ضوء مبادئ اقتصاد المعرفة ، وفى ذات السياق تؤكد دراسة غوار، والعجال(٢٠١٨) بالسعي إلى وضع الإجراءات والتدابير وإستراتيجيات لتفعيل مجتمعات المعلومات، وذلك من أجل مواجهة التحديات التي تواجهها، وتحسين البيئة لاندماجها في الاقتصاد المعرفي داخل المؤسسات الجامعية، وتفعيل دورها في خدمة المجتمع.

وبناء على ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود كثير من المشكلات والمعوقات التي تعاني منها جامعة الكويت، وتعوقها عن القيام بدورها في

خدمة المجتمع، ومحاولة علاج هذه المشكلات من خلال الحاضنات التكنولوجية حيث يقدم كل منها نهجًا متميزًا للتعليم، وتنمية المهارات، والإعداد المهني بجامعة الكويت حتى يتسنى القيام بدورها في خدمة المجتمع وتحقيق متطلبات اقتصاد المعرفة، وبالتالي تظهر الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

تم تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الأساس النظري لمتطلبات اقتصاد المعرفة المتعلقة ببيئة الحاضنات التكنولوجية بالجامعات؟
- ما متطلبات إنشاء الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت؟ وما تحديات إنشائها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة بجامعة الكويت؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزي لمتغير (الوظيفة-طبيعة الكلية)؟
- ما الآليات المقترحة للحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة بجامعة الكويت؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على الأساس النظري لمتطلبات اقتصاد المعرفة المتعلقة ببيئة الحاضنات التكنولوجية بالجامعات.

- الوقوف على أهم المتطلبات اللازمة والضرورية لإنشاء الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت، وتحديات تفعيلها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.
- تقديم آليات مقترحة للحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

الأهمية النظرية:

- تتضح أهمية هذه الدراسة في أنها تقدم إطاراً لمتطلبات اقتصاد المعرفة المتعلقة ببيئة الحاضنات التكنولوجية بالجامعات.
- إلقاء الضوء على واحد من أهم الاتجاهات الحديثة وهو الحاضنات التكنولوجية بالجامعات لكي يسهم في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة مما يعود بالفائدة على مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت.
- تأتي استجابة لتوصيات عديد من الدراسات والبحوث التي نادت بضرورة تحقيق متطلبات اقتصاد المعرفة التي يمكن الاستفادة منها في التعليم في مؤسسات التعليم العالي بدولة الكويت

الأهمية التطبيقية:

- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في معرفة تحليل الوضع الراهن لعمل الحاضنات التكنولوجية بالجامعات، وتفهم دورها في ظل متطلبات الاقتصاد المعرفي، ومحاولة التغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها.

- قد تعطي تقديم نتائج هذه الدراسة رؤية واضحة للقائمين على اتخاذ القرار والتخطيط للتعليم الجامعي في دولة الكويت في رسم ملامحه المستقبلية، وإحداث تغييرات جوهرية في الخطط الأكاديمية والبحثية والمجتمعية في ضوء اقتصاد المعرفة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على معرفة آليات تفعيل الحاضنات التكنولوجية تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.

الحدود المكانية: جامعة الكويت.

الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس والباحثين وطلاب الدراسات العليا بجامعة الكويت.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

الحاضنات التكنولوجية:

تُعرف بأنها: وحدات دعم العلمي والتكنولوجي التي يتم إنشاؤها داخل الجامعات ومراكز البحوث، وتهدف إلى الاستفادة من البحث العلمي والابتكارات التكنولوجية وتحويلها إلى مشاريع ناجحة من خلال الاعتماد على البنية التحتية لهذه الجامعات من مختبرات وورش ومعدات وأبحاث، بالإضافة إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس والباحثين والعاملين والخبراء في تلك المجالات (العشري، ٢٠١٩، ١٦٨). والحاضنات التكنولوجية تمثل بنية تحتية مرتبطة بالشبكة وبالابتكار يتم من خلالها تبادل المعرفة، وغالبًا ما تكون الجامعة حافزًا لهذا التعايش (Hobbs, Link, , & Scott, 2017) ".

وتعرَّف الحاضنات التكنولوجية إجرائياً بأنها: هي نوع من حاضنات الأعمال يتم تأسيسها غالباً داخل الجامعات ومراكز ومؤسسات البحث العلمي، حيث تهتم بدعم ورعاية المشاريع والشركات القائمة على التكنولوجيا الجديدة بهدف خلق فرص العمل ونتائج البحوث التسويقية وتعزيز استغلال الموارد المحلية وتحقيق التنمية، لنقل التكنولوجيا وتوطينها من أجل مواكبة التطور المعرفي.

اقتصاد المعرفة:

يُعرف بأنه: دراسة وفهم تراكم المعرفة لاكتشاف وتعلم المعرفة، والحصول ما يعرفه الآخرون(Barclay, & Murray1997) .

كما يُعرف بأنه: نظام تعليمي قائم على الوسائل التقنية والبحث العلمي للإفادة من قدرات الأفراد بأعمارهم المختلفة بوصفها الثورة الاقتصادية الفاعلة للتمكين المعرفي لاكتساب المعرفة واستخدامها وإنتاجها (الهاشمي، العزاوي، ٢٠١٠، ٢٧)

وإجرائياً يُقصَد بأنه: نمط اقتصادي متطور مبني أساساً على إنتاج ونشر واستخدام المعرفة والمعلومات بالاعتماد على شبكة الإنترنت في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي وخاصة في الأنشطة البحثية الإلكترونية، مرتكزاً بقوة على المعرفة والإبداع والتطور التكنولوجي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الحاضنات التكنولوجية:

يربط مفهوم الحاضنات بين التكنولوجيا ورأس المال والخبرة، للاستفادة من المواهب في مجال ريادة الأعمال، وتسريع عملية تطوير الشركات الجديدة، وبالتالي زيادة سرعة الاستغلال التكنولوجي (Grimaldi &Grandi 2005).

ويمكن أيضًا الإشارة إلى الحاضنات على أنها مسرّع أعمال (Cohen, 2013)، ومجمع العلوم (Martin, 1997)، ومجمع المعرفة (Bøllingtoft &Ulhøi 2005)، ومركز الابتكار (Campbell, 1989)، ويعرف Aernoudt (2004) الحاضنات: بأنها حاضنة للمشاريع الجديدة في أكثر فترات ضعفها وصعوبتها، من خلال منحها الفرصة للاستمرار والتطور، وهي الأماكن التي يتم فيها تفريخ المشاريع.

كما أنها مؤسسة تنموية اقتصادية تدعم المبتكرين وتقدم لهم المساعدة والاستشارات والمعلومات اللازمة لإنجاز مشاريعهم بهدف خدمة المجتمع الخارجي (حسن ، ٢٠١٨، ٦٦) ، وتُعرف حاضنات التكنولوجيا بأنها مؤسسات أو وحدات علمية تقوم على مساعدة أصحاب المشاريع الصغيرة والمتوسطة ذات البعد التكنولوجي، بما في ذلك طلاب الجامعات وخريجيها، وذلك من خلال تحويل أفكارهم الإبداعية والتقنية من مجرد أفكار خيالية إلى مشاريع واقعية ذات عوائد اقتصادية ملموسة، مما يسهم في توفير فرص عمل جديدة ومنتجة، بالإضافة إلى تفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية من خلال تقديم الدعم الفني، وتقديم الخدمات الاستشارية والإنتاجية والتسويقية للمؤسسات الصناعية، وتحويل نتائج البحث العلمي إلى منتجات تسهم في تعزيز التنمية الاقتصادية للمجتمع(عثمان، و عاشور، ٢٠٢٠، ٣٢٧).

ووفقًا للمراجعات المنهجية لهذا المجال (Bodolica &Spraggon, 2018)، فإن إحدى المبادرات الأكثر وضوحًا للجامعات تتمثل في إطلاق نوع ما من مختبرات التصميم والابتكار أو مركز ريادة الأعمال أو حاضنة الأعمال ومسرع الأعمال في مبانيها على الرغم من تنوع أسمائها (Sudana et al., 2019) ، إلا أن هذه المراكز تعتبر بمثابة مساحات مادية خاصة في الحرم الجامعي حيث يمكن

للطلاب وأعضاء المجتمع المحلي احتضان أفكارهم والعمل بشكل تعاوني في مشاريع مبتكرة بهدف تحويلها إلى مشاريع ناشئة (Belitski &Heron, 2017)، كما تعد حاضنات الابتكار أو الأعمال أمرًا أساسيًا في البيئات الأكاديمية الغربية، مثل معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، وجامعات ستانفورد وهارفارد وبوردو (Huang-Saad et al., 2018)، ومع ذلك فإن المؤسسات التعليمية في الأسواق النامية متخلفة في الأنشطة الإستراتيجية المتعلقة بإعداد قادة الأعمال الجاهزين للمستقبل من خلال إنشاء مراكز تعزز سلوك ريادة الأعمال والابتكار (Gerba, 2012)، وبالتالي فإن البحوث العلمية المتاحة والأدلة التجريبية حول ديناميكيات ريادة الأعمال وأداء الابتكار والقيود في سياق الاقتصادات الناشئة لا تزال محدودة (Guerrero &Urbano, 2017).

مميزات الحاضنات التكنولوجية:

- يمكن أن تكون الحاضنات التكنولوجية ذات فائدة كبيرة للمؤسسة الأكاديمية على مستوى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمستوى المؤسسي.
- تتيح إنشاء مشاريع ناشئة أو عروض فرعية أو فرص عرضية للطلاب والموظفين يؤدي إلى تطوير شراكات الصناعة لتدريب الطلاب.
- إتاحة فرص التعلم القائمة على المشاريع لتنمية شبكة أكبر لفرص تسويق الأبحاث لأعضاء هيئة التدريس.
- تطوير الخطة الإستراتيجية للمؤسسة من خلال المساعدة في الوصول إلى أهداف المشاركة الخارجية وتحقيق "الركيزة الرابعة" للمؤسسة فيما يتعلق بخدمتها للمجتمع (Hallam, & DeVora, 2009).
- تسهم الحاضنات التكنولوجية في النمو الإقليمي من خلال توفير الموارد والخبرات، في حين يؤثر النظام البيئي على أنواع الخدمات التي يمكن أن تقدمها

للمستأجرين ونوع الموارد التي يمكن أن تستمدها من بيئتها ,Nijenhuis (2020).

- الإسهام في نقل أكبر للمعرفة والابتكار من خلال تجميع مواردهم مع شبكتهم الإقليمية والعمل على تحقيق الهدف المشترك المتمثل في النمو (Galvão et al.,2020).

من العرض السابق يتضح ان المميزات التي توفرها الحاضنات طريقًا لجميع العاملين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي والجامعي لإنشاء مشاريع جديدة وتطوير الأعمال، ويمكن ان تصبح مركزًا للإبداع والابتكار، ومساحة للثقة والزمالة، حيث يتم مشاركة آمال ومخاوف الأفراد أو المجموعات، وتوفير الموارد والخبرات.

الحاضنات التكنولوجية الفوائد والأهداف:

تحقق الحاضنات التكنولوجية للأفراد والحكومات والجامعات والمجتمع المحلي العديد من الفوائد والاهداف أهمها:

بالنسبة للأفراد العملاء: تعمل حاضنات التكنولوجيا على تعزيز فرص النجاح، وتساعد على تحسين المهارات، وخلق التآزر بين الشركات والمشاريع، وتسهيل الوصول إلى الخبراء الخارجيين، والحصول على المعلومات المطلوبة.

بالنسبة للحكومات: فهي تساعد في التغلب على إخفاقات السوق، وتعزيز التنمية المحلية والإقليمية، وتوليد فرص عمل جديدة، وتساعد الحكومات على حل مشكلة البطالة بين الشباب والخريجين.

بالنسبة للجامعات والمعاهد البحثية: تعمل الحاضنات التكنولوجية على تعزيز التفاعل مع المؤسسات والقطاعات الإنتاجية، وتسويق نتائج البحث العلمي، وإتاحة الفرصة للطلاب والخريجين والباحثين وأعضاء هيئة التدريس للاستفادة بشكل أفضل من قدراتهم، وربط التعليم الجامعي بسوق العمل وقطاعات الصناعة.

بالنسبة للمجتمع المحلي: تعمل الحاضنات على خلق الثقة بين المشاريع التي تتخرج منها وبين المجتمع المحلي، وتعزيز ثقافة العمل الحر لدى الشباب، وتوفير فرص العمل، ومن ثم تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

بالنسبة للمجتمع الدولي: توفر الحاضنات فرص التجارة الدولية ونقل التكنولوجيا بين العميل والشركات المضيفة والحاضنات، كما أنهم يعملون على توفير فهم أفضل لثقافة الأعمال، وتسهيل تبادل الخبرات مع المجتمعات الأخرى (UNESCO، 2006,7-8).

وبذلك ترى الدراسة الحالية يمكن أن تكون الحاضنات التكنولوجية متعددة الأهداف من حيث العمل لتقييم الارتباطات بين رأس المال الفكري، واستدامة المؤسسة المحتضنة بحيث يكون لها علاقة مباشرة وإيجابية مع القدرة الابتكارية والرضا والاستدامة ليساعد المؤسسات الجامعية على التطور بشكل مستدام وتنافسي في السوق من أجل العمل على سد الفجوة بين مؤسسات إنتاج المعرفة وقطاعات تطبيقها وتحقيق الاستفادة منها.

أسباب تطوير حاضنات الأعمال التكنولوجية

أحد أهم الأسباب لتطوير حاضنات الأعمال التكنولوجية بالجامعات (University Technology Business Incubators) هو السماح بتسويق التكنولوجيا والأبحاث من خلال إنشاء شركات جديدة للتخرج إلى أعمال تجارية كاملة، والتي يشار إليها عادة باسم الشركات الجديدة القائمة على التكنولوجيا (NTBFs). بالاعتماد على النظرية القائمة على الموارد (Resource-Based Theory) ونماذج الحاضنة، للعوامل التمكينية التي تؤثر على تخرج الشركات الجديدة القائمة على التكنولوجيا (NTBFs) الناتجة عن تسويق البحوث والتكنولوجيا، من خلال حاضنة أعمال التكنولوجيا الجامعية (UTBIs)، وعددًا من العوامل التمكينية

لحاضنات الأعمال التكنولوجية بالجامعات، ومعايير الاختيار والقبول الصارمة، وخدمات دعم الأعمال، والموارد المالية، وشبكة رواد الأعمال بالجامعة، والموارد التنظيمية، ويتم تجميع كل عامل من هذه العوامل في ثلاث مراحل: (Sithole, & Rugimbana, 2014)

١. ما قبل الحضانة: المرحلة التي يتم فيها التركيز على توليد أفكار المشاريع التي لديها القدرة على تحويلها إلى عمل تجاري مربح، وعلى تحديد المستأجرين المستقبليين للحاضنة .

٢. الحضانة: المرحلة التي يتم خلالها تزويد رواد الأعمال بالتسهيلات والدعم الإستراتيجي اللازم .

٣. ما بعد الحضانة (التخرج): مرحلة الانطلاق عندما تكون الشركة قادرة على مواصلة عملياتها خارج الحاضنة بنفسها.

نماذج وإستراتيجيات الحاضنات التكنولوجية:

تختلف إستراتيجيات الحاضنة الجامعية بشكل ملحوظ عن الحاضنة المستقلة؛ لأنها ستكون مقيدة بأهداف الجامعة التي تعمل ضمنها، حيث تركز على تسويق ونقل التكنولوجيا للمعرفة الناشئة عن البحث الأكاديمي (Guerrero et al.,2014)، ويشكل إستراتيجيات العمل ونماذج الأعمال والمسارات التي تتبعها الحاضنات التكنولوجية نماذج متنوعة، منها:

- مراكز ابتكار الأعمال، مع التركيز على التنمية الاقتصادية الإقليمية.
- الحاضنات الجامعية لتسهيل تسويق التكنولوجيا.
- حاضنات الأبحاث المدمجة في معاهد بحثية لتثمين مخرجات البحث.

- حاضنات قائمة بذاتها، تركز على اختيار ودعم المشاريع ذات الإمكانات العالية(Pauwels et al. 2016, p. 14) .

وتوجد نماذج تعليمية للحاضنات البحثية في البرامج التكنولوجية، تعتمد على مفهومي التعلم الذاتي وإدارة الذات، و الهدف من هذا النموذج هو التعريف حسب مستويات التعلم وتحديد بعض المهام اللازمة حتى يكتسب الطلاب المعرفة في تكوينهم على التحقيق، مما يسمح لهم بتوليد معرفة جديدة سيتم الاستفادة منها أولاً لحياتهم وثانيًا من قبل طلاب المستقبل الذين سينتمون إلى مجموعات البحث المعروفة مثل حاضنات البحث، مما يعزز الدورة البحثية لهذه الحاضنات، ويعتمد الاقتراح المقدم على نموذج مرحلة التعلم الذاتي المباشر(SSDL) ، الذي يتم تقسيمه حسب مراحل التعلم وفقًا للدور الذي يمكن أن يلعبه الطالب أو الأستاذ في مقرر دراسي محدد ويسهم في:(Herazo, & Ariza, 2016)

- وقت التحضير للعمل خارج المنهج الدراسي محدود ببعض العوامل.
- ضيق الوقت أو القيود في الجداول الزمنية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب أثناء العملية التعليمية.
- تحديد المعايير التعليمية التي يجب أن تتمتع بها البرامج التكنولوجية فيما يتعلق بالكفايات.
- والوقت الذي يخصصه الطالب في مختلف المواد أو الأعمال الأكاديمية ونطاق هذه البرامج على مستوى العمل.
- التفكير في الاقتراح للبرامج التكنولوجية للإلكترونيات
- يعزز العملية التعليمية لدى الطلاب ويساعدهم على أن يصبحوا متعلمين على المدى الطويل في مجالات المعرفة المختلفة.

وتعزيز تدفق المعرفة يعزز أداء الشركات الحاضنة، فالقدرة الاستيعابية للشركات الحاضنة تشكل عاملاً مهماً عند تحويل المعرفة الجامعية إلى ميزة تنافسية، لذا يجب أن يتضمن نماذج الحاضنات الطريقة التي تعمل بها من خلال نموذج بسيط للمدخلات والمخرجات، وفقا لهذا النموذج فإن العناصر الثلاثة الرئيسة للحضانة هي(Sithole, & Rugimbana, 2014) :

المدخلات: تتكون بشكل أساسي من مدخلات أصحاب المصلحة (مثل توفير التمويل)، وموارد الإدارة والمشاريع التي يقدمها رواد الأعمال.

العمليات: يتم جمع المدخلات المختلفة معًا في عملية حاضنة الأعمال من خلال توفير مساحة الحاضنة ومجموعة متنوعة من خدمات القيمة المضافة للشركات الناشئة .

المخرجات: تخرج الشركات الناجحة بأثر إيجابي في خلق فرص العمل والثروة.

أنواع الحاضنات التكنولوجية:

رغم أن الحاضنات التكنولوجية توضع تحت أنواع من حاضنات الأعمال بشكل عام، إلا أنها تصنف إلى نوعين: (عطار، ٢٠٠٧، ٥، ٦)

حاضنات الأبحاث التكنولوجية: تركز هذه الحاضنات على تبني مشاريع بحثية أو إنتاجية أو خدمية، أو العمل على تطوير تقنيات جديدة ومتقدمة للغاية، وخلق قنوات اتصال بين المشاريع المسجلة في الحاضنة والمراكز البحثية الأخرى محلياً ودولياً، وضرورة تحقيق المنفعة المتبادلة بين هذه الأبحاث والمراكز لمعرفة متطلبات السوق العالمية.

حاضنات الأعمال التكنولوجية: يركز هذا النوع من الحاضنات على دعم وتطوير الأفكار الإبداعية والبحوث التطبيقية، وتحويلها من مرحلة البحث والتطوير إلى مرحلة

التنفيذ على أرض الواقع، من خلال إقامة المشاريع الصغيرة والمتوسطة، باعتبارها إحدى أهم آليات التطور التكنولوجي من حيث قدرتها الفائقة على تطوير وتحديث عمليات الإنتاج بشكل أسرع والنمو بتكلفة أقل بكثير من الشركات الكبيرة ذات الاستثمارات العالية، وبالتالي تتجه حاضنات الأعمال التكنولوجية نحو قطاعات محددة، مثل المشاريع المتخصصة في تكنولوجيا المواد الجديدة والتكنولوجيا الحيوية.

المحور الثاني: اقتصاد المعرفة:

مفهوم اقتصاد المعرفة:

يُعرف بأنه: فرع جديد من العلوم الاقتصادية، يقوم على فهم جديد وأعمق للمعرفة ودورها في تشكيل بنية الاقتصاد المعاصر، الذي حل محل الاقتصاد التقليدي، وما يحمله من إمكانات لا حدود لها للنهضة الثقافية القادمة (محمد، ٢٠٠٩، ١٣٧).

وبتعريفها بهذه الطريقة، يمكن النظر إلى المعرفة الاقتصادية على أنها تتضمن المعرفة والفهم والتفكير حول كيفية عمل النظام، وهي العمليات التي تظهر بشكل بارز في تعريفات القدرة المعرفية (Legg & Hutter, 2007). ولذا يعرف اقتصاد المعرفة على أنه نمط اقتصادي جديد يقف بذاته وبجميع أبعاده تعبيراً عن الاقتصاد الدولي أو الاقتصاد الاجتماعي (غدير، ٢٠١٠، ٧٦)

أهمية الاقتصاد المعرفي:

تتغير المهارات المطلوبة في مكان العمل باستمرار نتيجة لاقتصاد المعرفة، فهناك طلب كبير على المهارات الجديدة مثل علم البيانات والذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي، كذلك الانفجار في الابتكار سيكون بمثابة عملية الابتكار الاجتماعي (للجامعات) الذى يرتكز على توفر الجامعة المعرفة (الموجودة أو المطورة كجزء من

التعاون مع البيئة) التي تدعم الإبداع من الابتكار، وتتقاسم الجامعة أصولها الملموسة وغير الملموسة، وتدعم الجامعة تطوير الابتكار من خلال تقديم المشورة للمبتكرين وإشراك الأطراف المهتمة، ويمكن توفير المعرفة وموارد الدعم في مراحل مختلفة من خلق الابتكار (Benneworth & Cunha, 2015, 10).

وتزداد أهمية اقتصاد المعرفة مع التقدم التكنولوجي وتتضح على النحو التالي:

- تعتبر المعرفة العلمية والعملية التي يتضمنها اقتصاد المعرفة أساس تكوين الثروة وزيادتها ومراكمتها.
- استخدام الوسائل والأساليب التقنية المتقدمة التي يتضمنها الاقتصاد المعرفي قد يسهم في تحسين الأداء، ورفع الإنتاجية، وخفض تكلفة الإنتاج، وتحسين جودته.
- زيادة إنتاج المشاريع قد تساهم في زيادة دخل الأفراد الذين ترتبط أنشطتهم بالمعرفة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.
- الإسهام في توفير فرص العمل لمن يتمتعون بمهارات وقدرات علمية وعملية متخصصة عالية المستوى.
- الإسهام في تجديد وتحديث وتطوير الأنشطة الاقتصادية مما يسهم في تحقيق الاستمرارية، وتنمية الاقتصاد بسرعة واضحة.
- الإسهام في توفير الأساس اللازم لتحفيز التوسع في الاستثمار للمعرفة العلمية والعملية، من أجل خلق رأس مال معرفي يسهم بشكل مباشر في توليد الإنتاج المعرفي.
- المساهمة في تخفيف القيود على الموارد التقليدية، وخاصة الطبيعية منها، وإضافة استخدامات جديدة للموارد، وتحسين الموجودة منها، بما يضمن استمرار توسع وتطوير ونمو الأنشطة الاقتصادية (عبد الله، ٢٠١٣).

عناصر اقتصاد المعرفة:

إن اقتصاد المعرفة لا يبنى على القاعدة المعرفية فقط، بل هو اقتصاد يستجيب بشكل أساسي لمتطلبات وتغيرات السوق العالمية، ولذلك فهو يتكون من مجموعة عناصر متكاملة ومترابطة، ومن أهمها ما يلي: (الهاشمي، والعزاوي، ٢٠١٠، ٣٩)

- **قوة بشرية مؤيدة:** لأن المجتمع هو المستهلك للمعرفة والمستفيد من ثمراتها، فكلما كان تأكيد المجتمع ودعمه لهذا الاقتصاد فإن المردود سيكون إيجابياً من ناحية التقديم والإبداع والتطور.
- **وجود مجتمع تعلم:** لأن المجتمع الذي يسعى دائماً للتعلم يعد أفضل البيئات لنمو اقتصاد المعرفة ولذلك يقع على الأفراد مسؤولية التطوير والإبداع.
- **توافر منظومة بحث وتطوير فاعلة:** فالبحث العلمي عماد تحقيق الاقتصاد المعرفي لما يقدمه من معارف جديدة، ودراسة واقعية لقضايا المجتمع، وتقديم نتائج يمكن الاستفادة منها في حل هذه القضايا.
- **تهيئة عمال المعرفة وصناعها:** يتطلب اقتصاد المعرفة خصائص وكفايات عالية لمن يعمل في ظل هذا النظام الجديد.
- **الربط الإلكتروني الواسع:** وجود اقتصاد المعرفة يرتبط بوجود وسائل نقل المعرفة، والخطوة الأولى في التوجه نحو اقتصاد المعرفة هي وجود البنية التحتية والتكنولوجيا التي تساعد على تحقيق هذا النقل.

المتطلبات والركائز الأساسية لاقتصاد المعرفة:

تتمثل الركائز الأساسية لإطار متطلبات اقتصاد المعرفة إلى نظام مؤسسي يفضي إلى خلق المعرفة ونشرها واستخدامها، حيث يستند الاقتصاد المعرفي إلى أربع ركائز أساسية هي: (عبد الله، وعيسى، ٢٠٢٢)

- الابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال يربط مؤسسات التعليم بالمؤسسات الصناعية بغية التطوير المستمر.
- البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي تسهل معالجة ونشر وتبادل وتكييف المعلومات والمعرفة مع الاحتياجات المحلية.
- الحاكمية حيث يمكن للحكم المبني على أسس اقتصادية قوية أن يوفر كافة الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو.
- التعليم هو العامل الأهم والأساسي في الإنتاجية والقدرة التنافسية الاقتصادية.

كما وضع البنك الدولي أربع ركائز لاقتصاد المعرفة:

- **الأنظمة الاقتصادية والمؤسسية:** وتشمل حوافز اقتصادية ونظام مؤسسي يوفر الاستخدام الفعال للمعرفة الجديدة إلى جانب المعلومات الموجودة، فهو يوفر سياسات ومؤسسات اقتصادية جيدة تسمح بتعبئة الموارد وتخصيصها بكفاءة. (Tocan, 2012)
- **التعليم والموارد البشرية:** ويضم العمال المتعلمون والمهرة الذين يمكنهم تطوير مهاراتهم وتكييفها بشكل مستمر لخلق المعرفة واستخدامها بكفاءة، كما يساهم التعليم والموارد البشرية بشكل كبير في النمو الاقتصادي.
- **البنية التحتية للمعلومات:** يمكنها تسهيل الاتصال الفعال ونشر ومعالجة المعلومات والمعرفة، فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) هي المحفز للتحول لاقتصاد المعرفة في عالم اليوم الحديث (Al-Busaidi, 2020, 619).

- **أنظمة الابتكار**: نظام ابتكاري يضم المؤسسات ومراكز الأبحاث والجامعات والاستشاريين والمنظمات الأخرى التي يمكنها مواكبة ثورة المعرفة باستخدام الابتكار كبديل للامعرفة (Canton, 2021)

وفى ضوء تحديد الركائز الأساسية يتطلب التحول نحو اقتصاد المعرفة مجموعة من المتطلبات الرئيسة؛ من أجل ضمان استمراريته وتطوره، وفيما يلي توضيح لأهم هذه المتطلبات: (الشمري، ٢٠١٦)

- ضرورة توافر بنية اتصالات وتكنولوجيا معلومات؛ من أجل الإسهام في بناء مجتمع معلوماتيّ.
- تطوير القوانين والتشريعات المستخدمة لتتناسب مع اقتصاد المعرفة.
- تأسيس وتطوير رأس المال البشريّ؛ من خلال توفير الدول للمناخ المساعد للمعرفة حتى تصبح أهمّ عنصر إنتاجيّ.
- إدراك المنشآت المتنوعة والمستثمرين لأهميّة اقتصاد المعرفة.
- توفير المعرفة المستوردة والبحث عن المعرفة غير المتوفرة.
- الحرص على بناء منظومة فعّالة للتكنولوجيا والعلم.
- دعم انتشار الثقافة الاجتماعية التي تُشجّع على الابتكار، والإبداع، وتدعم البحث والتطوير؛ عن طريق توفير بيئة تفاعليّة تشجّع الإنسان على إنتاج المعرفة.

وبتحديد متطلبات المعرفة التي تعد المحرك الرئيسي للنمو الاقتصادي، وتعتمد اقتصاديات المعرفة على توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدام الابتكار والإبداع، وذلك على النقيض من الاقتصاد القائم على الإنتاج، حيث تلعب المعرفة دورا أقل ويكون النمو مدفوعاً بعوامل الإنتاج التقليدية، وهذا يتطلب

إنتهاج سياسات تركز على الاستغلال الفعال للمعرفة الجديدة وتطويرها بإستخدام التكنولوجيات المبتكرة التي يتم تسويقها بسرعة لتحقيق مكاسب اقتصادية.

الدراسات السابقة:

تناول الباحث عدداً من الدراسات السابقة، وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات مرتبة تنازليّا من الأحدث للأقدم.

المحور الأول: دراسات اهتمت بالحاضنات في الجامعات:

سعت دراسة **نيكولز نيكسون وفاليير** Nicholls-Nixon & Valliere (2020,) إلى تبني فكرة حاضنات ومسرعات الأعمال كآليات مهمة لدعم نمو وتطوير المشاريع الجديدة، وتم اقتراح العديد من التصنيفات كوسيلة لتصنيف أشكالها البديلة ، وضمن هذه النماذج غالبًا ما يتم التعرف على حاضنات الأعمال الجامعية كطبقة منفصلة ولكنها متجانسة ، ومع ذلك فإن إتباع نهج متماثل يفشل في الاعتراف بأن الاختلافات بين الدخل الأساسي الشامل لها آثار على كيفية عملها وكيف ينبغي تقييم أدائها، كما يعد تقييم الأداء قضية مهمة حيث تتعرض الجامعات لضغوط متزايدة لإثبات أن التمويل العام الذي تتلقاه لدعم أنشطة الحاضنة الخاصة بها يتم استخدامه بشكل جيد.

وقد قامت دراسة **يوسف؛ وآخرين (٢٠٢١)** بوضع تصور مقترح لدور حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في دعم جدارات مجتمع المعرفة لدى طلاب الجامعة، وتم عرض الإطار المفاهيمي لحاضنات الإبداع العلمي وأهم فوائدها، بالإضافة إلى المهام التي تقوم بها داخل الجامعات، وكذلك عرض جدارات مجتمع المعرفة في ضوء مسح العديد من الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت الجدارات أو الكفايات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة البحث،

وفي إطار المعطيات الفكرية والأدبيات التربوية التي تم عرضها عن حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات وجدارات مجتمع المعرفة، توصل البحث إلى تصور مقترح لدور حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في دعم جدارات مجتمع المعرفة لدى طلاب الجامعة.

وفى ذات السياق أشارت دراسة **تشو وآخرين** (Zhou et al .,2022) إلى التعرف على دور الجامعات كحاضنات للابتكار المستدام لدى المعلمين، واستهدفت الدراسة بشكل رئيس التعرف على دور البيئة الجامعية بوصفها حاضنة أعمال في تحقيق الابتكار التدريسي لأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعات الصينية، واكتشاف أهم العوامل الدافعة للابتكار التدريسي المستدام بين أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي ، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وتم إجراء دراسة مسحية عن طريق تطبيق استبانة جمعت ٣٥٤ استبانة صالحة من تحالف تعليم الابتكار الجامعي وريادة الأعمال في المقاطعات الساحلية الشرقية للصين، واختبرت نموذج البحث باستخدام الانحدار الهرمي، وتوصلت النتائج إلى أن توفر بيئة جامعية تتسم بالود والمرح بين العاملين بها يمكن أن يتنبأ بابتكار المعلمين المستدام في التدريس؛ وأن المشاركة الوظيفية تتوسط بشكل إيجابي العلاقة بين مناخ المرح الجامعي والابتكار التعليمي المستدام؛ وتعمل حساسية التدريس والتعلم لدى المعلمين بشكل إيجابي على تخفيف آثار مناخ المرح الجامعي والمشاركة في العمل على الابتكار التعليمي المستدام لدى المعلمين.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بالحاضنات في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة:

وقد استهدفت **دراسة إبراهيم، وآخرين (٢٠١٧)** إلى وضع تصور مقترح لتطوير الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية كحاضنات فكرية في ضوء

متطلبات اقتصاد المعرفة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستندت الدراسة على عدة عناصر توضح متطلبات التحول نحو اقتصاد المعرفة في الدراسات العليا التربوية، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية كحاضنات فكرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، وتضمن هذا التصور سبل النهوض بالدراسات العليا التربوية، ومسلمات التصور (مثل: أن تطوير أداء منظومات البحث العلمي والدراسات العليا التربوية داخل الجامعات لا تأتى بمجرد توافر الإرادة، ولكن بتوفير وتأسيس بيئة بحثية مبدعة داخل وخارج الجامعات المصرية، ويجب أن تساعد الجامعة الأفراد ذوي الأفكار الحديثة المبدعة من داخل وخارج الجامعة المصرية)، وأهداف التصور(مثل تحقيق التكامل بين الجامعة والمجتمع المحلي- تحقيق برامج التنمية المحلية.

المحور الثالث: دراسات اهتمت بالتعرف على متطلبات اقتصاد المعرفة بالجامعات:

قدمت دراسة **غوار، و العجال (٢٠١٨)** تحليلاً من خلال الدراسة أن كلاً من الإمارات وقطر والكويت والبحرين والسعودية، احتلت المراكز الأولى في تطوير البيئة الرقمية، وهذا ما ساعد هذه الدول في تنقلهم نحو مجتمع المعلومات وبناء الاقتصاد المعرفي، ويرجع هذا التطور لعدة أسباب من بينها الاهتمام بقطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاستثمار فيه والشراكة مع قطاع الخاص وفتح باب المنافسة، أما بقية الدول العربية لم تستعد بعد للدخول في زمرة مجتمعات المعلومات، وهذا راجع لعدة أسباب من بينها ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدم وجود الاستثمارات الكافية في هذا القطاع ولا قوانين تواكب التطور التكنولوجي.

أما دراسة **الحصينان (٢٠٢١)** هدفت إلى التحقق من أثر اقتصاد المعرفة على التنمية المستدامة في الكويت، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي في الجانب النظري للبحث، والمنهج التحليلي عند تحليل البيانات، وتبين من البحث صحة الفرضية البحثية، وقد أوصي البحث بضرورة إعطاء الأهمية القصوى لإعادة هيكلة التعليم في كافة مراحله وتقوية البحث العلمي والتطوير والحث على الابتكار من خلال خطط وطنية مدعومة باتفاقيات إقليمية ودولية، وزيادة الاهتمام بالعلماء والباحثين في التخصصات المختلفة.

أما دراسة **بروستروم، وآخرين (Broström et al.,2021)** اظهرت أن الجامعات تواجه تحديات جديدة في اقتصاد المعرفة، بسبب تحولين أساسيين: أحدهما: هو أن الجامعات تطورت بشكل متزايد من هيئات أستاذية ذات إدارة ذاتية إلى مكانة الجهات الفاعلة التنظيمية "الكاملة" القادرة على تطوير ونشر الإستراتيجيات على مستوى المنظمة، والسبب الثاني: هو أنه من خلال كونها جهات فاعلة رئيسة في اقتصاد المعرفة والاستجابة لتوقعات أصحاب المصلحة، فقد اضطلعت الجامعات أيضًا بمهام جديدة بالإضافة إلى التدريس والبحث، وهو ما يتطلب أن تنشأ سلسلة من التحديات الجديدة من العلاقات المتبادلة بين الديناميكيات التنظيمية الداخلية للجامعات والتغيرات في علاقاتها الخارجية.

أوجه التشابه مع الدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية دور الحاضنات التكنولوجية بالجامعة في تحقيق اقتصاد المعرفة وخدمة المجتمع. ودعمت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في تكوين إطار مفاهيمي ونظري حول متغيرات الدراسة. وركزت كل من الدراسات العربية والأجنبية على أهمية

الحاضنات التكنولوجية في دعم اقتصاد المعرفة، كما استخدم معظمهم المنهج الوصفي للمعالجة. وشاركت الدراسة الحالية الدراسات العربية والأجنبية السابقة في تصورها بأن العصر الحالي مملوء بالعديد من التحديات التكنولوجية المعاصرة، ويعتبر مجتمع المعرفة أحد أهم هذه التحديات.

أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة: تركيزها على دراسة الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت. وتقديم آليات مقترحة لتطوير الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت.

أوجه الاستفادة مع الدراسات السابقة: تعريف مصطلحاته، وكذلك إعداد الخلفية النظرية للدراسة الحالي، واختيار منهج البحث المناسب لطبيعة متغيراته.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي) (Descriptive approach - survey) ويعتبر المنهج الوصفي أو المسح، من المناهج الرئيسة التي تستخدم في البحوث السلوكية والاجتماعية ويعتمد عليه اعتمادا كبيراً في البحوث الكشفية والوصفية والتحليلية، ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي موجودة في الميدان، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها تعبيراً نوعياً أو كمياً ، فالتعبير النوعي يصف الظاهرة ويشرح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً عددياً يوضح مقدارها(درويش، ٢٠١٨، ١١٨)

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين وطلاب الدراسات العليا "، واقتصرت الدراسة على (٢٢٧) من أعضاء هيئة التدريس والباحثين وطلاب الدراسات العليا بجامعة الكويت، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة

الفئات	العدد	الإجمالي
أعضاء هيئة التدريس	%٤٩	١١٢
باحثين	%٢٣	٥٢
طلاب دراسات عليا	%٢٨	٦٣
الإجمالي	%١٠٠	٢٢٧

يتضح من الجدول (١) أن عدد أفراد العينة المختارة (٢٢٧) من جامعة الكويت يمثلون ما نسبته ١٠٠% من إجمالي عدد العينة، وقد كانت نسبة الأفراد طبقا لطبيعة الدراسة بالكلية كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية

الكلية	العدد	النسبة
نظرية	٤٦	%٢٠,٢٦
عملية	٨٥	%٣٧,٤٤
نظرية عملية	٩٦	%٤٢,٢٩
الإجمالي	٢٢٧	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن عدد أفراد العينة المختارة من الكليات النظرية تمثل نسبته ٢٠% من إجمالي أفراد العينة، وعدد الكليات العملية ٣٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة، وعدد الكليات النظرية العملية ٤٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة المختارة والتي تم تطبيق أداة الدراسة عليها.

للإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينص على ما واقع متطلبات إنشاء الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت؟ وما تحديات تفعيلها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة؟

قام الباحث بالإجراءات التالية:

- إعداد استبانة وتقنينها طبقا للأساليب العلمية تضم مجموعة مقترحة لتفعيل إنشاء الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت، وما تحديات تفعيلها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة.
- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، والتي بلغ عددها (٢٢٧) فرداً، وتفريغ استجابات أفراد العينة، واستخراج الوزن النسبي لعبارات الاستبانة ومحاورها.

أداة الدراسة: تم إعداد الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات في الدراسة الميدانية، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة، والإطار النظري للبحث والاستفادة منها في تحديد أبعاد الاستبانة، وصياغة الفقرات الخاصة بكل محور من محاورها وهي

المحور الأول: يتضمَّن البيانات العامة حيث تشمل: (الاسم–الجنس –الوظيفة–نوع الكلية).

المحور الثاني: واقع تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، ويندرج تحت هذا المحور ثلاثة أبعاد هم:

- الحاكمية التي تقوم على أسس اقتصادية قوية للمعرفة: وتهدف (الأطر القانونية والسياسية) لزيادة الإنتاجية والنمو.
- الابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال.
- البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، والتي تسهل تجهيز المعلومات والمعارف ونشرها وتبادلها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.

وقد روعي عند صياغة محاور وعبارات الاستبانة الاتسام بالموضوعية والبساطة والوضوح ومناسبتها للغرض التي وضعت من أجله، وبعد عرضها على السادة المحكمين المتخصصين أصبحت في صورتها النهائية، مقسمة إلى قسمين:

- **المحور الأول**: يتضمَّن البيانات العامة.
- **والمحور الثاني**: يتضمن محاور الاستبانة وقد تضمنت المحاور التالية كما هو موضح بجدول (٣)

جدول (٣) محاور الاستبانة لواقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة

م	المحاور	عدد الفقرات	النسبة%
١	الحاكمية التي تقوم على أسس اقتصادية قوية للمعرفة: وتهدف (الأطر القانونية والسياسية) لزيادة الإنتاجية والنمو.	١٢	%٣٥,٢٩
٢	الابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال.	١٠	%٢٩,٤١
٣	البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، التي تسهل تجهيز المعلومات والمعارف ونشرها وتبادلها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.	١٢	%٣٥,٢٩
	الإجمالي	٣٤	١٠٠,٠٠ %

تصحيح الاستبانة: تتطلب الاستبانة من أفراد العينة الاستجابة للعبارات وفقا لثلاث مستويات (مفعل بدرجه كبيرة، مفعل بدجة متوسطة، غير مفعل)، وقد تم توزيع الاستبانة على العينة للإجابة عليها، وقد طلب الباحث من السادة أفراد العينة التأكد من قراءة العبارات بشكل دقيق، وإبداء الرأي بوضع علامة (√) في فراغ واحد من الفراغات الثلاثة مقابل كل عبارة، ويوضح الجدول الآتي معيار التحليل الإحصائي في مقياس "ليكرت الثلاثي"

جدول (٤) يوضح معيار التحليل الإحصائي للإستبانة

العبارة	درجة التفعيل		
	مفعل بدرجه كبيرة	مفعل بدجة متوسطة	غير مفعل
الدرجة	٣	٢	١

صدق وثبات الاستبانة: للتأكد من صدق محتوى الاستبانة، قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية للحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق فقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها كالاتي:

الصدق الظاهري "صدق المحكمين: وذلك بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في أصول التربية بالجامعات الكويتية والعربية (٥)، وقد تم الاستجابة لآراء المحكمين في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية كما تم توضيحها (تتضمن أربعة وثلاثين عبارة موزعة على محاور ثلاثة).

صدق الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معادلة **ألفا كرونباخ**، لاستخراج درجة ثبات أداة الدراسة حسب المجالات، ويبين الجدول (٥) معاملات الثبات للاستبانة، وهي كالآتي:

جدول (٥) قيم معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحاور	عدد الفقرات	معاملات ألفا كرونباخ
١	الأول	١٢	٠,٨٣٤
٢	الثاني	١٠	٠,٨٨٧
٣	الثالث	١٢	٠,٧٩٢
الإجمالي		٣٤	٠,٨٣٢

باستقراء النتائج الواردة في الجدول (٥) اتضح أن قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة تزيد عن (٠,٨٣)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في تفسير النتائج الواردة عنها، ويطمئن الباحث للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

خطوات تطبيق الدراسة الميدانية: ولتحقيق أهداف الدراسة الميدانية سارت الدراسة حسب الخطوات الآتية:

إعداد أداة الدراسة وهي الاستبانة.

تحديد مجتمع الدراسة.

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م.

تطبيق أداة الدراسة على أفراد المجتمع الأصلي وفقا لما تم توزيعه على أفراد العينة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي المعروف بـ (SPSS-V.24)، لتحليل بيانات الدراسة وأداتها، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع أسئلة وفروض وأهداف الدراسة، ومنهجها، ومنها حساب التكرارات والنسب المئوية المتوسط الوزني، للتعرف على خصائص عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أجابت الدراسة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، المتعلق الأساس النظري لمتطلبات اقتصاد المعرفة المتعلقة ببيئة الحاضنات التكنولوجية بالجامعات، ويتناول هذا الجزء الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة طبقا للمتغيرات الواردة في الاستبانة.

المحور الأول: الكشف عن واقع الحاكمية التي تقوم على أسس اقتصادية قوية للمعرفة: وتهدف (الأطر القانونية والسياسية) لزيادة الإنتاجية والنمو. وقد قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور كل على حدة ويوضحها الجدول (٦)

جدول (٦) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الأول الخاص بواقع الحاكمية التي تقوم على أسس اقتصادية قوية للمعرفة: وتهدف (الأطر القانونية والسياسية) لزيادة الإنتاجية والنمو.

م	المفردة	مفعل بدرجه كبيرة		مفعل بدجة متوسطة		غير مفعل		المتوسط الوزني	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%		
١.	سن القوانين واللوائح المنظمة لإنشاء الحاضنات التكنولوجية.	٢١٦	٩٥,٢	٩	٤,٠	٢	٩٠	٢,٩٤	١
٢.	وضع القوانين التي تسمح بالشراكة مع الحاضنات العالمية لتبادل الخبرات والمنافع فيما بينها.	١٩٣	٨٥,٠	٣١	١٣,٧	٣	١,٣	٢,٨٤	٦
٣.	تحديد مواصفات المشاريع التي يتم احتضانها.	١٩٨	٨٧,٢	٢٤	١٠,٦	٥	٢,٢	٢,٨٥	٥
٤.	خلق شراكة حقيقية بين الحاضنات التكنولوجية والمؤسسات الإنتاجية والتجارية في المجتمع لتسويق منتجات المشاريع الناتجة عن الحاضنات وتبادل الخبرات والمنافع فيما بينها.	١٩٢	٨٤,٦	٢٨	١٢,٣	٧	٣,١	٢,٨١	٨
٥.	فتح قنوات التواصل مع الجهات المصرفية لدعم المشاريع.	١٩٨	٨٧,٢	٢٢	٩,٧	٧	٣,١	٢,٨٤	٦
٦.	تتولى المؤسسات الإعلامية الإعلان والترويج للمشاريع المحتضنة.	١٨٨	٨٢,٨	٢٨	١٢,٣	١١	٤,٨	٢,٧٨	٩

٧.	تعزيز آليات التعاون المجتمعي لدعم الحاضنات وتفعيلها في المجتمع.	١٦١	٧٠,٩	٥٥	٢٤,٢	١١	٤,٨	٢,٦٦	١٠
٨.	توفر هيئة إدارية للحاضنات لديها القدرة على المتابعة والتقييم المستمر لأدائها ومشاريعها.	١٩٥	٨٥,٩	٢٥	١١,٠	٧	٣,١	٢,٨٣	٧
٩.	توجيه أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين لعمل بحوث إجرائية لدراسة مشكلات المجتمع واحتياجاته.	٢٠٥	٩٠,٣	١٨	٧,٩	٤	١,٨	٢,٨٩	٢
١٠.	من الضروري للباحثين وأعضاء هيئة التدريس والمعنيين بإدارة الحاضنات التكنولوجية أن يكتسبوا ثقافة العمل التعاوني، والمشاركة في العمل.	٢٠٣	٨٩,٤	١٨	٧,٩	٦	٢,٦	٢,٨٧	٤
١١.	توفير مساحة مناسبة من الأراضي والمباني والمرافق اللازمة لنجاح الحاضنات لاستيعاب أكبر عدد من المشاريع.	١٩٨	٨٧,٢	٢٢	٩,٧	٧	٣,١	٢,٨٤	٦
١٢.	إنشاء حاضنات تكنولوجية في منطقة تحتاج إلى مشاريع حيوية، قريبة من المرافق والخدمات العامة	٢٠٥	٩٠,٣	١٧	٧,٥	٥	٢,٢	٢,٨٨	٣
الإجمالي								٢,٨٤	

باستقراء نتائج الجدول وافق المشاركون على جميع عبارات المحور الأول (الحاكمية التي تقوم على أسس اقتصادية قوية للمعرفة: وتهدف (الأطر القانونية والسياسية) لزيادة الإنتاجية والنمو) بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٦٦-٢,٩٤) ، وقد كانت أعلى العبارات والتي حصلت على أعلى وزن نسبي وقيمته (٢,٩٤) وتتمثل في سن القوانين واللوائح المنظمة لإنشاء الحاضنات التكنولوجية ، وقد كانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٦٦) وتتمثل في: تعزيز آليات التعاون المجتمعي لدعم الحاضنات وتفعيلها في المجتمع ، وقد كانت معظم العبارات الباقية وزنًا نسبيًا

يتراوح بين (٢,٧٨-٢,٨٩) مما يتطلب توفير هيئة إدارية للحاضنات لديها القدرة على المتابعة والتقييم المستمر لأدائها ومشاريعها، وخلق شراكة حقيقية بين الحاضنات التكنولوجية والمؤسسات الإنتاجية والتجارية في المجتمع لتسويق منتجات المشاريع الناتجة عن الحاضنات وتبادل الخبرات والمنافع فيما بينه، وتتولى المؤسسات الإعلامية الإعلان والترويج للمشاريع المحتضنة. وهذه النتائج تتفق مع دراسة عبد الله، وعيسى (٢٠٢٢) التي أوضحت نتائجها أنه لابد من وضع إطار لمتطلبات اقتصاد المعرفة يفضي إلى خلق المعرفة ونشرها واستخدامها هي الحاكمية التي يمكن للحكم المبني على أسس اقتصادية قوية أن يوفر كافة الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو.

المحور الثاني: الكشف عن واقع الابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال. وقد قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور كل على حدة ويوضحها الجدول (٧) .

جدول (٧) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثاني الخاص بواقع الابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال.

م	المفردة	مفعل بدرجه كبيرة		مفعل بدجة متوسطة		غير مفعل		المتوسط الوزني	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%		
١.	تعمل الجامعة على مواكبة التطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في مجالات نشر المعرفة.	١٩٧	٨٦,٨	٢٤	١٠,٦	٦	٢,٦	٢,٨٤	٢
٢.	احتضان ورعاية أصحاب البحوث التطبيقية والمشاريع البحثية ورفع فرص نجاحهم نحو التنمية الاقتصادية والاجتماعية لخدمة المجتمع.	١٩٦	٨٦,٣	٢٦	١١,٥	٥	٢,٢	٢,٨٤	١

٣.	توفير الدعم والخدمات الأساسية المشتركة لأصحاب البحوث التطبيقية والمشاريع البحثية من خلال ربطهم مع الجهات والمؤسسات المعنية بالتنفيذ.	١٤٥	٦٣,٩	٧٣	٣٢,٢	٩	٤	٢,٦٠	٨
٤.	تقوم الجامعة بتأسيس وتطوير رأس المال البشريّ؛ من خلال توفير للمناخ المساعد للمعرفة حتى تصبح أهمّ عنصر إنتاجيّ.	١٥٣	٦٧,٤	٦٩	٣٠,٤	٥	٢,٢	٢,٦٥	٧
٥.	لدى الجامعة شبكة اتصال داخلية فعالة بين أعضاء هيئة التدريس تساعد على تطوير تبادل المعارف والخبرات ومشاركتها فيما بينهم.	١٥٤	٦٧,٨	٦٧	٢٩,٥	٦	٢,٦	٢,٦٥	٧
٦.	تعزيز الدور القيادي للعاملين في البحوث التطبيقية والمشاريع البحثية في ظل وجود العوامل الاقتصادية والاجتماعية الداعمة لروح الإبداع والابتكار.	١٧٤	٧٦,٧	٤١	١٨,١	١٢	٥,٣	٢,٧١	٤
٧.	توفير المناخ المناسب لإطلاق العنان لإمكانات المواهب لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين لضمان رؤى جديدة تساعد في خلق قيمة مضافة للبحث العلمي المتخصص.	١٧٠	٧٤,٩	٥٣	٢٣,٣	٤	١,٨	٢,٧٣	٣
٨.	تعمل الجامعة على انتشار الثقافة الاجتماعية التي تشجع على الابتكار، والإبداع، وتدعم البحث والتطوير؛ عن طريق توفير بيئة تفاعليّة تشجّع الإنسان على إنتاج المعرفة.	١٦٥	٧٢,٧	٥٦	٢٤,٧	٦	٢,٦	٢,٧٠	٥
٩.	توفر الجامعة الآليات اللازمة لاحتضان ورعاية أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين الذين لديهم القدرة على التفوق والابتكار.	١٥٨	٦٩,٦	٦٢	٢٧,٣	٧	٣,١	٢,٦٧	٦
١٠.	توفر الجامعة الآليات اللازمة لإعداد أفراد لديهم القدرة على الإبداع والابتكار.	١٦٧	٧٣,٦	٥٤	٢٣,٨	٦	٢,٦	٢,٧١	٤
الإجمالي								٢,٧١	

باستقراء نتائج الجدول وافق المشاركون على جميع عبارات المحور الثاني (الابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال) بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٦٠-٢,٨٤) ، وقد كانت أعلى العبارات التي حصلت على أعلى وزن نسبي وقيمته (٢,٨٤) وتتمثل في احتضان ورعاية أصحاب البحوث التطبيقية والمشاريع البحثية ورفع فرص نجاحهم نحو التنمية الاقتصادية والاجتماعية لخدمة المجتمع، وقد كانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٦٠) وتتمثل في: توفير الدعم والخدمات الأساسية المشتركة لأصحاب البحوث التطبيقية والمشاريع البحثية من خلال ربطهم مع الجهات والمؤسسات المعنية بالتنفيذ، مما يتطلب أن توفر الجامعة الآليات اللازمة لاحتضان ورعاية أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين الذين لديهم القدرة على التفوق والابتكار، وتقوم الجامعة بتأسيس وتطوير رأس المال البشريّ؛ من خلال توفير للمناخ المساعد للمعرفة حتى تصبح أهمّ عنصر إنتاجيّ، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (Haour, & Miéville(2011 بضرورة تحويل التركيز من التعليم التقليدي ليشمل البحث والتطوير وتخصيص الموارد إلى تسويق المعرفة.

المحور الثالث: الكشف عن واقع البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، التي تسهل تجهيز المعلومات والمعارف ونشرها وتبادلها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية، وقد قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور كل على حدة ويوضحها الجدول (٨).

جدول (٨) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثاني الخاص بواقع البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، والتي تسهل تجهيز المعلومات والمعارف ونشرها وتبادلها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.

م	المفردة	مفعل بدرجه كبيرة		مفعل بدجة متوسطة		غير مفعل		المتوسط الوزني	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%		
١.	توجيه المعرفة البحثية بالجامعة لخدمة البيئة.	٢٣	١٠,١	١٩٥	٨٥,٥	١٠	٤,٤	٢,٠٦	١١
٢.	تأهيل أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين وتدريبهم للعمل بمجال الحاضنات.	٢٦	١١,٤	١٩٢	٨٤,٢	١٠	٤,٤	٢,٠٧	١٠
٣.	تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين بالجامعة على استخدام التكنولوجيا الحديثة اللازمة لإنشاء وإدارة الحاضنات التكنولوجية.	٥٩	٢٥,٩	١٥٤	٦٧,٥	١٥	٦,٦	٢,١٩	٨
٤.	نشر ثقافة العمل الريادي وإشراك الباحثين وأعضاء هيئة التدريس.	٦٥	٢٨,٥	١٤٦	٦٤,٠	١٧	٧,٥	٢,٢١	٦
٥.	توظيف مساحات الجامعة وقاعاتها ومختبراتها بما يخدم حاضنة الجامعة ومشاريعها.	٦٧	٢٩,٤	١٤٥	٦٣,٦	١٦	٧,٠	٢,٢٢	٤
٦.	توظيف التكنولوجيا الذكية بالجامعة في إنجاز الأعمال بالمشروعات المحتضنة وتدريب الأفراد عليها.	٥٧	٢٥,٠	١٥٦	٦٨,٤	١٥	٦,٦	٢,١٨	٩
٧.	إجراء دراسات الجدوى للمشاريع المحتضنة من خلال خبراء متخصصين في الجامعة.	٦٩	٣٠,٣	١٤٥	٦٣,٦	١٤	٦,١	٢,٢٤	٣
٨.	توفير وسائل الاتصال الحديثة بالجامعة لتسويق المنتجات البحثية.	٧١	٣١,١	١٤٦	٦٤,٠	١١	٤,٨	٢,٢٦	١

٩.	استضافة رواد المشروعات الناجحة من الحاضنات لشرح خبراتهم لأصحاب المشروعات الناشئة.	٦٤	٢٨,١	١٤٥	٦٣,٦	١٩	٨,٣	٢,٢٠	٧
١٠	تقديم الدعم والمساعدة للمشاريع الناتجة عن الحاضنات بعد اكتمالها لضمان استمرار نجاحها.	٦٧	٢٩,٤	١٤٢	٦٢,٣	١٩	٨,٣	٢,٢١	٥
١١	تقوم الجامعة بمساعدة المشاريع البحثية المحتضنة بعد فترة الاحتضان من خلال تسويق منتجاتها من خلال فتح المعارض التي يتم تسويقها خلالها.	٧٦	٣٣,٣	١٣٤	٥٨,٨	١٨	٧,٩	٢,٢٥	٢
الإجمالي								٢,١٩	

باستقراء نتائج الجدول وافق المشاركون على جميع عبارات المحور الثاني (البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، التي تسهل تجهيز المعلومات والمعارف، ونشرها، وتبادلها، وتكييفها مع الاحتياجات المحلية بوزن نسبي يتراوح بين (٢,٠٦-٢,٢٦) ، وقد كانت أعلى العبارات والتي حصلت على أعلى وزن نسبي وقيمته (٢,٢٦) وتتمثل في توفير وسائل الاتصال الحديثة بالجامعة لتسويق المنتجات البحثية ، وقد كانت أقل العبارات من حيث الوزن النسبي (٢,٠٦) وتتمثل في: توجيه المعرفة البحثية بالجامعة لخدمة البيئة ، وربما يتطلب ذلك تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين بالجامعة على استخدام التكنولوجيا الحديثة اللازمة لإنشاء وإدارة الحاضنات التكنولوجية، ويرجع الباحث انخفاض موافقة المشاركين على أغلب عبارات المحور الثالث لانخفاض توفر بنية تحتية للمعلومات يمكنها تسهيل الاتصال، التي تسهل تجهيز المعلومات والمعارف ونشرها وتبادلها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.وهذه النتائج تتفق مع دراسة Al-Busaidi, (2016) بضرورة أن

توفر بنية تحتية للمعلومات يمكنها تسهيل الاتصال الفعال ونشر ومعالجة المعلومات والمعرفة، وهي المحفز للتحول في اقتصاد المعرفة.

ثانيا: الفروق الاحصائية بين استجابات العينة بحسب متغير الدراسة:

افترضت الدراسة الفرض التالي: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزي لمتغير الوظيفة؟" وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لحساب دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الوظيفة (أعضاء هيئة التدريس–باحثون–طلاب دراسات عليا)

جدول رقم (٩) نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA " لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة تبعا لمتغير الوظيفة (ن=٢٢٧)

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوي الدلالة
	بين المجموعات	٤٢٧,٣١٨	٢	٢١٣,٦٥٩	٦,٢٠٧	٠,٠٠	
	داخل المجموعات	٧٧١٠,١٥٣	٢٢٤	٣٤,٤٢٠			
الاستبانة	المجموع	٨١٣٧,٤٧١	٢٢٦				دال

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة ف" المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن أفراد العينة لهم اختلاف في الرأي لدرجة الاتفاق على واقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية وللتعرف على دلالة الفروق بين متغير

الوظيفة تم حساب توكي لإجراء مقارنات زوجية لمعرفة هل يوجد فروق بين متوسطات المجموعات، ويوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار " توكي" للكشف عن الفروق بين المتوسطات (ن=٢٢٧)

القياس	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستبيان ككل	أعضاء هيئة التدريس	١١٢	٨٢,٩٠	٥,٨٣
	باحثين	٥٢	٨١,٤٠	٨,٤٣
	طلاب دراسات عليا	٦٣	٨٥,١٩	٢,٢٤
	إجمالي	٢٢٧	٨٣,١٩	٦,٠٠

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة المتوسطات بين أفراد العينة لهم اختلاف في الرأي لدرجه الاتفاق على واقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية وذلك لصالح طلاب دراسات عليا، وربما يرجع ذلك لموقع المسئولية واختلافها.

افترضت الدراسة الفرض التالي: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزي لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية (نظري-عملي-نظري عملي)؟."

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لحساب دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية (نظري-عملي-نظري عملي).

جدول رقم (١١) نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA " لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة تبعا لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية (ن=٢٢٧)

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوي الدلالة
الاستبانة	بين المجموعات	٣١,٨٣٧	٢	١٥,٩١٨	٠,٤٤	٠,٦٤	غير دال
	داخل المجموعات	٨١٠٥,٦٣٥	٢٢٤	٣٦,١٨٦			
	المجموع	٨١٣٧,٤٧١	٢٢٦				

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة ف" المحسوبة غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن أفراد العينة لديهم الاتفاق على واقع الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير الدرجة طبيعة الدراسة بالكلية

آليات مقترحة لتفعيل الحاضنات التكنولوجية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة بجامعة الكويت:

آليات تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة في ضوء الإطار النظري للبحث، وما أسفرت عنه الدراسة النظرية لواقع تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، توصل البحث الحالي إلى مجموعة من الآليات المقترحة لتفعيل أبعادها والمتمثلة في(الحاكمية التي تقوم على أسس اقتصادية قوية للمعرفة: وتهدف (الأطر القانونية والسياسية) لزيادة الإنتاجية والنمو ، والابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال ، والبنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، التي تسهل تجهيز المعلومات، والمعارف، ونشرها، وتبادلها، وتكييفها مع الاحتياجات المحلية)، وفيما يلي تلك الآليات وفقا لكل بعد

من أبعاد تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة:

١-الحاكمية التي تقوم على أسس اقتصادية قوية للمعرفة: وتهدف (الأطر القانونية والسياسية) لزيادة الإنتاجية والنمو، ويتطلب من جامعة الكويت بذل المزيد من الجهد لخدمة المجتمع بتوافر:

- العمل على سن القوانين واللوائح المنظمة لإنشاء الحاضنات التكنولوجية.
- قيام الجامعة بوضع القوانين التي تسمح بالشراكة مع الحاضنات العالمية لتبادل الخبرات والمنافع فيما بينها وتحديث الموجود منها.
- السعي إلى تحديد مواصفات المشاريع التي يتم احتضانها.
- قيام الجامعة بخلق شراكة حقيقية بين الحاضنات التكنولوجية، والمؤسسات الإنتاجية، والتجارية في المجتمع لتسويق منتجات المشاريع الناتجة عن الحاضنات، وتبادل الخبرات، والمنافع فيما بينها.
- أن تعمل الجامعة على فتح قنوات التواصل مع الجهات المصرفية لدعم المشاريع.
- أن يتم تتولى المؤسسات الإعلامية الإعلان والترويج للمشاريع المحتضنة.
- العمل على تعزيز آليات التعاون المجتمعي لدعم الحاضنات وتفعيلها في المجتمع.
- السعي إلى توفر هيئة إدارية للحاضنات لديها القدرة على المتابعة، والتقييم المستمر لأدائها، ومشاريعها.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والباحثين؛ لعمل بحوث إجرائية لدراسة مشكلات المجتمع واحتياجاته.

- ضرورة سعي الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس، والمعنيين بإدارة الحاضنات التكنولوجية أن يكتسبوا ثقافة العمل التعاوني، والعمل ضمن فريق، والعمل التعاوني والجماعي، والمشاركة في العمل.
- العمل على توفير مساحة مناسبة من الأراضي والمباني والمرافق اللازمة لنجاح الحاضنات لاستيعاب أكبر عدد من المشاريع.
- القيام بإنشاء حاضنات تكنولوجية في منطقة تحتاج إلى مشاريع حيوية، قريبة من المرافق والخدمات العامة.

٢-الابتكار الذي يستند إلى البحث والتطوير من خلال نظام فعال، ويتطلب من جامعة الكويت بذل المزيد من الجهد لخدمة المجتمع بتوافر:

- أن تعمل الجامعة على مواكبة التطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في مجالات نشر المعرفة.
- احتضان ورعاية أصحاب البحوث التطبيقية والمشاريع البحثية ورفع فرص نجاحهم نحو التنمية الاقتصادية والاجتماعية لخدمة المجتمع.
- توفير الدعم والخدمات الأساسية المشتركة لأصحاب البحوث التطبيقية والمشاريع البحثية من خلال ربطهم مع الجهات والمؤسسات المعنية بالتنفيذ.
- قيام الجامعة بتأسيس وتطوير رأس المال البشريّ؛ من خلال توفير المناخ المساعد للمعرفة حتى تصبح أهمّ عنصر إنتاجيّ.
- أن تقوم الجامعة بعمل شبكة اتصال داخلية فعالة بين أعضاء هيئة التدريس تساعد على تطوير تبادل المعارف والخبرات ومشاركتها فيما بينهم.

- أن تعمل الجامعة على تعزيز الدور القيادي للعاملين في البحوث التطبيقية والمشاريع البحثية في ظل وجود العوامل الاقتصادية والاجتماعية الداعمة لروح الإبداع والابتكار.
- استعداد الجامعة لتوفير المناخ المناسب لإطلاق العنان لإمكانات المواهب لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين لضمان رؤى جديدة تساعد في خلق قيمة مضافة للبحث العلمي المتخصص.
- أن تعمل الجامعة على انتشار الثقافة الاجتماعية التي تشجع على الابتكار، والإبداع، وتدعم البحث والتطوير؛ عن طريق توفير بيئة تفاعليّة تشجّع الإنسان على إنتاج المعرفة.
- أن توفر الجامعة الآليات اللازمة لاحتضان ورعاية أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين الذين لديهم القدرة على التفوق والابتكار.
- أن توفر الجامعة الآليات اللازمة لإعداد أفراد لديهم القدرة على الإبداع والابتكار.

٣-البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، التي تسهل تجهيز المعلومات والمعارف ونشرها وتبادلها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية، وتتطلب من جامعة الكويت الآتي:

- أن تقوم الجامعة بتوجيه المعرفة البحثية لخدمة البيئة.
- أن تسعى الجامعة إلى تأهيل أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين وتدريبهم للعمل بمجال الحاضنات.

- قيام الجامعة بتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين بالجامعة على استخدام التكنولوجيا الحديثة اللازمة لإنشاء وإدارة الحاضنات التكنولوجية.
- العمل على نشر ثقافة العمل الريادي، وإشراك الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس.
- سعى الجامعة إلى توظيف مساحات الجامعة وقاعاتها ومختبراتها بما يخدم حاضنة الجامعة ومشاريعها.

خاتمة الدراسة:

من خلال تحليل النتائج وتفسيرها لمعرفة آليات تفعيل الحاضنات التكنولوجية بجامعة الكويت في خدمة المجتمع على ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، توصلت الدراسة إلى: أن هناك اتفاقًا بين عينة البحث على ضرورة الاستناد على الآليات المقترحة في ضوء متطلبات المعرفة، ومن خلال النتائج يرى الباحث أن بُعد البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات، والتي تسهل تجهيز المعلومات والمعارف ونشرها وتبادلها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية كان من أكثر الابعاد في متوسط الحصول على وزن نسبي مما يتطلب أن تعمل جامعة الكويت على زيادة العمل على تطوير البنية التحتية المبنية على تقنيات المعلومات والاتصالات لربط عمل الحاضنات التكنولوجية بخدمة المجتمع، كما أوضحت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير طبيعة الدراسة بالكلية ، وهذه النتيجة تدل على أن جميع أفراد العينة لديهم نفس القناعة بضرورة تنفيذ برامج وتفعيل الآليات المقترحة في زيادة عمل الحاضنات التكنولوجية لخدمة المجتمع وفي ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي بجامعة الكويت.

التوصيات:

- ضرورة توافر المختبرات البحثية والتي تهتم بدعم الخبراء البحثيين والأكاديميين في كليات جامعة الكويت يطلق عليها وحدات الحاضنات التكنولوجية ودعم الابتكار المعرفي.
- ربط الجامعة من خلال حاضنات الاعمال بتزويد المشاريع بأهم الموارد التقنية التي تعمل على تحسين أداء الشركات والمؤسسات قطاع الاعمال.
- العمل على إزالة التحديات التي تواجه الحاضنات التكنولوجية المتمثلة في التمويل، وتنوع مصادر التسويق، والسياق الثقافي والبيئة الإستراتيجية، والعامل السياسي.
- عقد ورش عمل داخل الجامعة لزيادة مستوى وعي الشباب بثقافة حاضنات الأعمال وتحفيزهم للمشاركة في المسابقات بأعمالهم البحثية والعلمية لإتاحة الفرصة لهم للمنافسة على الجوائز داخل الدولة وخارجها.

المقترحات:

تقترح الدراسة في النتائج التي توصلت إليها دراسة ما يلي:

- آليات تفعيل الحاضنات التكنولوجية في مدراس التعليم العام.
- رؤية مقترحة لاستفادة حاضنات الأعمال التكنولوجية للمساعدة في بناء اقتصاد معرفي قائم على الابتكار.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

إبراهيم، أسماء. (٢٠١٧). تطوير الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية كحاضنات فكرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة: تصور مقترح. مجلة البحث العلمي في التربية، مج. ٢٠١٧، ع. ١٨، ج. ٥، ١٩٣-٢١٨.

حسن، أسماء (٢٠١٨). دور حاضنات الأعمال التكنولوجية في دعم واستثمار الابتكارات العلمية لتحسين القدرة التنافسية للجامعات المصرية. مستقبل التربية العربية، مج٢٥، ع١١١، ٥٥ -٩٦.

الحصينان، علي. (٢٠٢١). تحليل أثر اقتصاد المعرفة على التنمية المستدامة في الكويت .المجلة العلمية للبحوث التجارية، س٨، ع٣ ، .44 - 9

درويش، محمود. (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية، القاهرة، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع

الرشيدي، فواز، والسرحان، خالد. (٢٠٢٠). واقع تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت. المجلة التربوية الأردنية، مج٥، ع٢، ١ -٢٠.

سلامة، عادل، أبو غزالة، حنان، وناصف، مرفت. (٢٠١٥). دور الحاضنات التكنولوجية في إدارة البحث العلمي بالجامعات. مجلة كلية التربية، ع٣٩، ج٣، ٩٣ -١٥٨.

الشمري، خالد. (٢٠١٦). مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية: المعيقات وسبل التحسين، (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. ١ — ١٥٢

الصانع، أحمد. (٢٠٢٠). مستوى المعرفة الاقتصادية لدى طلبة جامعة الكويت: دراسة شبه تجريبية .مجلة كلية التربية، مج٣٠، ع١، ٢١ -٤٨.

عبد الجواد، جابر. (٢٠١٣). نبذة عن اقتصاد المعرفة .مجلة المحاسبة، س ١٧، ع ٥٦، ١٨.

عبد الله، سليمان، وعيسى، متوكل. (٢٠٢٢). تقييم مدى توافر متطلبات ومهارات اقتصاد المعرفة في منظومة التعليم والبحث العلمي بكليات العلوم الاجتماعية في السودان .مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٩١، ١٠٩ -١٣١.

عبد الله، سهير. (٢٠١٣). متطلبات التعليم الجامعي للتحول نحو الاقتصاد المعرفي " رؤية استشرافية ."مجلة الطفولة والتربية، مج٥، ع١٤، ٢٧١ -٣٤٤.

عثمان، السعيد، وعاشور، هشام. (٢٠٢٠). الحاضنات التكنولوجية: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم -دراسات وتجارب، مج١، ٣٢٢ - ٣٧٦.

عطار، نائلة. (٢٠٠٧). حاضنات التقنية والدور المتوقع للمرأة السعودية. الندوة التعريفية بحاضنات التقنية عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية يوم ١٨ أكتوبر.

غدير، باسم. (٢٠١٠). اقتصاد المعرفة، سوريا، شعاع للنشر والعلوم.

غوار، نادية، والعجال، عدالة. (٢٠١٨). البيئة الرقمية للدول العربية وانعكاساتها على تفعيل الاقتصاد المعرفي. مجلة التنمية الاقتصادية، مج٣، ع٦، ٦٧ -٨٢.

محمد، أحمد. (٢٠٠٩). اقتصاد المعرفة ومعوقات تكوينه في اليمن. دراسات يمنية، ع ٩٣، ١٢٧ -١٦٤.

مزياني، صبرينة، لفتاحة، نور الهدى. (٢٠٢٣). اقتصاد المعرفة والجامعة: دراسة في دور الجامعات في الاستثمار المعرفي. المجلة الجزائرية للحقوق والعلوم السياسية، ٨(١) ، ١٣٥-١٥٣.

معروف، ليلى، وشوادري، عبد الستار. (٢٠١٣). مقاييس الأداء للاقتصاد القائم على المعرفة: حالة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، مج ٤١، ع ٤ ، ١٠ - ٤١.

الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة. (٢٠١٠). المنهج والاقتصاد المعرفي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يوسف، سحر، سالم، عبد المعين، ووهبة، عماد. (٢٠٢١). دور حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في دعم جدارات مجتمع المعرفة لدى طلاب الجامعة: رؤية مقترحة .مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع٨، ٩٩٣ -١٠٢٢.

ثانيًا: قائمة المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Abdel-Jawad, J. (2013). An overview of the knowledge economy. Accounting Journal, (in Arabic) , issue 17, issue 56, 18.

Abdullah, S. &Isa, M. (2022). Evaluating the Availability of Knowledge Economy Requirements and Skills in the Education and Scientific Research System in the Faculties of Social Sciences in Sudan. Generation Journal of Humanities and Social Sciences, (in Arabic), No. 91, 109-131.

Abdullah, S. (2013). Requirements for university education for the shift towards a knowledge economy "a forward-looking vision. Journal of Childhood and Education, (in Arabic), vol. 5, no. 14,pp. 271-344.

Aernoudt, R .(2004). Incubators: Tool for entrepreneurship?. Small Bus Econ 23(2).pp.127–135

Akçomak, İ. S. (2009). Incubators as tools for entrepreneurship promotion in developing countries. Entrepreneurship, Innovation and Economic Development, pp.228-264.

Al-Busaidi, K. A. (2020). Fostering the development of Oman's knowledge economy pillars through ICT. VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, 50(4), 691-714.

Al-Hashemi, A. & Al-Azzawi, F. (2010). Methodology and Cognitive Economics. Amman, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution,(in Arabic).

Al-Hussainan, A. (2021). The Impact of the Knowledge Economy on Sustainable Development in Kuwait. Journal of Scientific Business Research, (in Arabic), Q8, Issue 3,pp. 9-44.

Al-Rashidi, F. &Al-Sarhan, K. (2020). The Reality of the Applying the Principles of Knowledge Economy in the Institution of Higher Education in the State of Kuwait. Journal of Jordanian Educational, (in Arabic), vol. 5, no. 2,pp. 1-20.

Al Sanie, A. (2020). Economic literacy Level for the Students at Kuwait University (Quasi-Experimental Study). Journal Faculty of Education, (in Arabic), Vol. 30, Issue 1, pp.21-48, 28.

Al-Shammari, K. (2016). A vilabilty Requirement and knowledge Economy at Saudi Universities Obstncles: Obstneles and Means

of iImproverment. Doctoral dissertation, (in Arabic), Yarmouk University, Irbid.
AL-Tkhayneh, K. M., Alhajjaj, H. A., & Aboutaleb, A. H.(2020). University Students' Awareness of the 'Business Incubators' Concept and their Role in Advancing Socio-Economic Development. Journal of Curriculum and Teaching , Vol. 11, No. 8,pp.173-180.
Attar, N. (2007).Technology incubators and the expected role of Saudi women. Introductory symposium on technology incubators, Deanship of Scientific Research, (in Arabic), King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia, on October 18.
Barclay, R. O., & Murray, P. C. (1997). What is knowledge management. Knowledge praxis, 19(1), pp.1-10.
Bekkers, R., & Freitas, I. M. B. (2008). Analysing knowledge transfer channels between universities and industry: To what degree do sectors also matter?. Research policy, 37(10), 1837-1853.
Belitski, M. &Heron, K. (2017), "Expanding entrepreneurship education ecosystems", Journal of Management Development, Vol. 36 No. 2, pp. 163-177.
Benneworth, P., & Cunha, J. (2015). Universities' contributions to social innovation: Reflections in theory & practice. European Journal of Innovation Management, 18(4), 508–527.
Bergek, A. &Norman, C. (2008), "Incubator best practice: a framework", Technovation, Vol. 28 No. 1, pp. 20-28.
Bodolica, V. & Spraggon, M. (2018), "An end-to-end process of writing and publishing influential literature review articles: do's and don'ts", Management Decision, Vol. 56 No. 11, pp. 2472-2486.
Boh, W.F., De-Haan, U. &Strom, R. (2016), "University technology transfer through entrepreneurship: faculty and students in spinoffs", The Journal of Technology Transfer, Vol. 41 No. 4, pp. 661-669.
Bøllingtoft, A., & Ulhøi, J. P. (2005). The networked business incubator—Leveraging entrepreneurial agency? Journal of Business Venturing, 20(2), 265–290.
Bramwell, A., Hepburn, N., & Wolfe, D. A. (2012). Growing innovation ecosystems: University-industry knowledge transfer and regional economic development in Canada. Final Report to

the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 62.

Broström, A., Buenstorf, G., & McKelvey, M. (2021). The knowledge economy, innovation and the new challenges to universities: introduction to the special issue. Innovation, 23(2), 145-162.

Campbell, C. (1989). Change agents in the the new economy: business incubators and economic development. Economic Development Review, 7, 56.

Canton, H. (2021). World Meteorological Organization—WMO. In The Europa Directory of International Organizations, pp. 388-393.

Darwish, M. (2018). Research Methods in the Human Sciences, Cairo, Arab Nation Foundation for Publishing and Distribution, (in Arabic).

Dong, H., Murong, R., & Li, J. (2023). Research on network capacity, absorptive capacity and service innovation performance of technology business incubators—based on PLS-SEM and fsQCA methods. Frontiers in Environmental Science, 11, 1154162.

Galvão, A. R., Marques, C. S. E., Ferreira, J. J., & Braga, V. (2020). Stakeholders' role in entrepreneurship education and training programmes with impacts on regional development. Journal of Rural Studies, 74, 169–179.

Gerba, D.T. (2012), "The context of entrepreneurship education in Ethiopian universities", Management Research Review, Vol. 35 Nos 3/4, pp. 225-244.

Ghadeer, B. (2010). Knowledge Economy. Syria, Shuaa Publishing and Science, (in Arabic).

Ghawar, N, &Al-Ajal, A. (2018). The digital environment of Arab countries and its implications for activating the knowledge economy. Journal of Economic Development, (in Arabic), Volume 3, No. 6, 67-82.

Grimaldi, R., & Grandi, A. (2005). Business incubators and new venture creation: An assessment of incubating models. Technovation, 25(2), 111–121.

Guerrero, M. & Urbano, D. (2017), "The impact of triple helix agents on entrepreneurial innovations' performance: an inside look at enterprises located in an emerging economy", Technological Forecasting and Social Change, Vol. 119, pp. 294-309.

Guerrero, M., Urbano, D., Cunningham, J., & Organ, D. (2014). Entrepreneurial universities in two European regions: A case study comparison. The Journal of Technology Transfer, 39(3), 415–434.

Hallam, C. R. A., & DeVora, N. (2009). Technology-based business incubation: A study of the differences and similarities between private, university, and government incubation. PICMET '09 – 2009 ,Portland International Conference on Management of Engineering & Technology, 1875–1887.

Haour, G., & Miéville, L. (2011). From Science to Business: How firms create value by partnering with universities. London: Palgrave Macmillan

Hassan, A. (2018). The Role of Technology Business Incubators in Supporting and Investing Scientific Innovations to Improve the Competitiveness of Egyptian Universities. Journal of Future of Arab Education, (in Arabic), vol. 25, no. 111, Arab Center for Education and Development, Ain Shams University.

Herazo, C. A., & Ariza, J. Á. (2016, December). A proposal of educational model for research incubators in technological programs of electronics. In 2016 IEEE 8th International Conference on Engineering Education (ICEED).pp. 143-148.

Hobbs, K. G., Link, A. N., & Scott, J. T. (2017). Science and technology parks: an annotated and analytical literature review. The Journal of Technology Transfer, 42, 957-976.

Huang-Saad, A., Duval-Couetil, N. &Park, J. (2018), "Technology and talent: capturing the role of universities in regional entrepreneurial ecosystems", Journal of Enterprising Communities, Vol. 12 No. 2, pp. 92-116.

Ibrahim, A. (2017).suggested concept to update the role of the Egyptian universities in developing the social responsibility in the light of knowledge economy requirements. Journal of Scientific Research in Education, (in Arabic), vol. 2017, p. 18, c. 5, p. p. 193-218.

Kolympiris, C., & Klein, P. G. (2017). The effects of academic incubators on university innovation. Strategic Entrepreneurship Journal, 11(2), 145-170.

Krücken, G. (2021). Multiple competitions in higher education: a conceptual approach. Innovation, 23(2), 163-181.

Legg, S., & Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. Frontiers in Artificial Intelligence and applications, 157, 17.

Maarouf, L. &Chowdhury, A. (2013). Performance measures for the knowledge-based economy: the case of Kuwait. Journal of Social Sciences, (in Arabic), Volume 41, Issue 4, 10-41.

Martin, F. (1997). Business incubators and enterprise development: Neither tried or tested? Journal of Small Business and Enterprise Development., 4(1), 3–11.

Marvel, M.R. (2013), "Human capital and search-based discovery: a study of high-tech entrepreneurship", Entrepreneurship Theory and Practice, Vol. 37 No. 2, pp. 403-419.

McKelvey, M., & Holmén, M. (Eds.). (2010). learning to compete in European universities: From social institution to knowledge business. Edward Elgar Publishing.

Meziani, S. & Laftha, N. (2023). The knowledge economy and the university: a study of the role of universities in knowledge investment. Journal of Algerian Law and Political Sciences, (in Arabic), 8(1), 135-153.

Mohamed, A. (2009). The knowledge economy and obstacles to its formation in Yemen. Yemeni Studies, (in Arabic), No. 93, 127-164.

Nicholls-Nixon, C. L., & Valliere, D. (2020). A framework for exploring heterogeneity in university business incubators. Entrepreneurship research journal, 10(3), 20180190.

Nijenhuis, D. (2020, July 7). The University Business Incubators' value-creating activities on enhancing new product development: A systematic literature review . University of Twente.

OECD (2012), "A guiding framework for entrepreneurial universities, European commission. OECD better policies for better lives, final version.

Othman, A. & Ashour, H. (2020). Technology Incubators as a Suggested Form to Activate the Partnership between Universities and Productive Institutions in Egypt in the Light of the Requirements of the Knowledge Society. Research of the Sixth International Conference: Community Partnership and Educational Development - Studies and Experiments, (in Arabic), Volume 1, 322-376.

Pauwels, C., Clarysse, B., Wright, M., & Van Hove, J. (2016). Understanding a new generation incubation model: The accelerator. Technovation, 50, 13–24.

Salama, A, Abu Ghazaleh, H. & Nassif, M. (2015). The Role of Technological Incubators in Scientific Research Management at Egyptian Universities. Journal of College Education, (in Arabic), No. 39, Part 3, 93-158.

Shepard, J. M. (2013). Small business incubators in the USA: a historical review and preliminary research findings. Journal of Knowledge-Based Innovation in China, 5(3), 213-233.

Sithole, N., & Rugimbana, R. O. (2014). Commercialisation of research and technology: A multiple case study of university technology business incubators. African Journal of Business Management, 8(16), 641.

Sudana, I.M., Apriyani, D., Supraptono, E. and Kamis, A. (2019), "Business incubators training management model to increase graduate competency", Benchmarking: An International Journal, Vol. 26 No. 3, pp. 773-787.

Tocan, M. C. (2012). Knowledge based economy assessment. Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, 2(5), 1-13.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). Technology Business Incubation, A Toolkit on Innovation in Engineering. Science and Technology for Development Series, Rustam Lalkaka, France.

Youssef, S, Salem, A. & Wahba, I. (2021). The role of scientific creativity incubators in Egyptian universities in supporting the knowledge society competencies of university students: a proposed vision. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, (in Arabic), No. 8, 993-1022.

Zhang, S., Wang, X., & Zhang, B. (2021). Innovation ability of universities and the efficiency of university–industry knowledge flow: the moderating effect of provincial innovative agglomeration. Chinese Management Studies, 16(2), 446-465.

Zhou, F., Zhang, N., & Mou, J. (2022). Universities as incubators of innovation: The role of a university playfulness climate in teachers' sustainable teaching innovation. The International Journal of Management Education, 20(3), 100693.

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة

د. رمضان عاشور حسين سالم

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة

د. رمضان عاشور حسين سالم

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٠٥/ ١٤٤٦ هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والبرنامج التدريبي من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة، الذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٠) سنة وانحراف معياري (٠,٥٢٧)، وقُسمت العينة الأساسية إلى مجموعتين: تجريبية (ن= ٥ طلاب)، وضابطة (ن= ٥ طلاب)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار).

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، المفاهيم الاقتصادية، الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية.

The Effectiveness of a Training Program for Developing Economic Concepts among Students with Intellectual Disabilities in the Al-Baha Region

Dr. RAMADAN ASHOUR HUESSIEN SALEM
Department Special Education– Faculty Education
Al-Baha university- Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to examine the effectiveness of a training program in developing economic concepts among students with intellectual disabilities. A quasi-experimental design was employed, and the study tools included an economic concepts scale for students with intellectual disabilities and a training program designed by the researcher. The sample consisted of 10 fifth-grade students with intellectual disabilities from elementary schools under the supervision of the Al-Baha Education Department. They were purposively selected, with chronological ages ranging from 10 to 11 years (M = 10.50, SD = 0.527). The sample was divided into two groups: an experimental group (n = 5) and a control group (n = 5). The results revealed statistically significant differences at the 0.01 level between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test scores on the economic concepts scale and its sub-dimensions (consumption rationalization, buying and selling, and saving), in favor of the experimental group. Additionally, there were statistically significant differences at the 0.05 level between the pre-test and post-test scores of the experimental group on the overall scale and its sub-dimensions, favoring the post-test. No statistically significant differences were found between the post-test and follow-up measurements in the experimental group across the same dimensions.

key words: training program, economic concepts, students with intellectual disabilities.

المقدمة:

تشكل التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مسألة معقدة تتطلب البحث والتدخل الفعّال؛ لتعزيز فرص تعلمهم وتطوير مهاراتهم، ويُعَدّ فهم المفاهيم الاقتصادية وتطبيقها جزءًا أساسيًا من التحضير للحياة اليومية والمستقبلية؛ حيث أشارت دراسة يوسف (٢٠١٣) إلى أهمية اكتساب الأطفال منذ صغرهم تلك المفاهيم، ومحاولة تربية الأطفال على ترشيد الاستهلاك، والادخار، وقيمة العمل، ومهارات التسوق، وفي نفس الاتجاه أوضح شاذلي (٢٠١٣) ضرورة الاهتمام بتنمية المفاهيم الاقتصادية للأطفال منذ الصغر لكي تنمى فيهم العادات والسلوكيات الاقتصادية الإيجابية، مثل: الادخار، والمحافظة على المال، والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة، كذلك أوضحت دراسة العيوطي (٢٠١٣) إلى أنه أهمية المفاهيم الاقتصادية تأتي من أهميتها في حياة الأطفال ومهارتهم في التعاملات والسلوكيات المنبثقة عن هذه المفاهيم، فهي تساعدهم على الاستقلالية، وتكسبهم مهارات اتخاذ القرار، وتقدير قيمة الأشياء، والتمييز بين الملكية العامة والخاصة، ومهارات الاختيار بين البدائل، وحل المشكلات.

لذا؛ نستنتج أهمية تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية المفاهيم الاقتصادية، ومع ذلك فإن هناك نقصًا في الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية الموجهة نحو تطوير المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمقارنة بالدراسات التي تناولت تنمية تلك المفاهيم لأطفال الروضة؛ لذا؛ تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف فاعلية برنامج تدريبي مخصص لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الباحة، ويهدف هذا البرنامج إلى تمكين الطلاب من اكتساب مفاهيم اقتصادية أساسية، مثل: ترشيد

الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار من خلال استخدام أساليب تعليمية متنوعة تتناسب مع احتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة من خلال زيارات الباحث الميدانية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؛ حيث تبين أنهم يعانون من صعوبات في فهم المفاهيم الاقتصادية نظرًا لاختلاف مستويات قدراتهم الفكرية والتعليمية، بالإضافة إلى ذلك تشير النظريات المختلفة لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية إلى أهمية تخصيص برامج تعليمية مخصصة ومبتكرة لتلبية احتياجاتهم الفردية (Thompson et al, 2020).

وتعليم المفاهيم بصفة عامة والمفاهيم الاقتصادية بصفة خاصة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية ضرورية لعدة أسباب منها: أن فهم المفاهيم الاقتصادية يساعد الطلاب في تطوير مهارات الحياة اليومية، مثل: التخطيط المالي وإدارة الموارد، وكذلك يمكن لتعلم المفاهيم الاقتصادية أن يمنح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مستوى أعلى من الاستقلالية في اتخاذ القرارات المالية والحياتية الشخصية (McVilly et al, 2006; Oranga et al, 2022)، كذلك فإن فهم المفاهيم الاقتصادية يمكن أن تساعد الطلاب على المشاركة بشكل أفضل في المجتمع والاقتصاد، سواء من خلال العمل أو الإسهام في الأنشطة الاقتصادية، وأيضًا بفهم مفاهيم الاقتصاد والمال، ويمكن للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تحسين جودة حياتهم وتحقيق رفاهية أفضل، كذلك يمكن لتعلم المفاهيم الاقتصادية أن يمنح الطلاب القدرة على المشاركة بشكل أكبر في النشاط الاقتصادي، وتحقيق التمكين الاقتصادي (Becht et al, 2020; Fadilah et al, 2024)

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية وجد الباحث أن دراسة Pourmohamadreza et al, (2013) أوضحت فعالية إستراتيجية تدريب الخريطة

المفاهيمية في تنمية المهارات الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ولم يجد الباحث –على حد علمه– دراسات عربية تناولت تنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، في حين وجد الباحث دراسات في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال العاديين؛ مما يشكل أهمية لإجراء الدراسة؛ لذا تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: "هل يؤدي تطبيق برنامج تدريبي إلى تحسين فهم وتطبيق المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الباحة؟"

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

- يمكن للدراسة أن تسهم في تعميق فهم كيفية تطوير المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، فمن خلال تحليل فاعلية البرنامج التدريبي يمكن للدراسة أن توفر إضاءة على العوامل والإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحسين تعلم الطلاب للمفاهيم الاقتصادية.
- يمكن لنتائج الدراسة أن تسهم في تحسين تصميم وتنفيذ برامج تعليمية مخصصة لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المفاهيم الاقتصادية، وعن طريق فهم العوامل التي تؤثر على فاعلية البرنامج، يمكن تحسين تصميم البرامج الحالية وتطوير برامج جديدة تتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- توفير برنامج تدريبي فعّال لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن يسهم في تحسين فرصهم الوظيفية والاجتماعية في المستقبل، فمن خلال تعزيز فهمهم للمفاهيم الاقتصادية، يمكن أن يكون لديهم مهارات ومعرفة تساعدهم في التفاعل مع العالم الاقتصادي بشكل أفضل.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في توجيه سياسات التعليم والتدابير التربوية في منطقة الباحة وخارجها عن طريق فهم كيفية تأثير البرنامج التدريبي على تطوير المفاهيم الاقتصادية، ويمكن للمسؤولين في المجال التربوي اتخاذ القرارات الأكثر فاعلية في تحسين جودة التعليم لهذه الفئة من الطلاب.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن يساعد البرنامج التدريبي في تحسين تجربة التعلم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق توفير بيئة تعليمية تفاعلية وملائمة تعزز فهمهم للمفاهيم الاقتصادية وتطبيقها في الحياة العملية.
- من خلال تنمية مفاهيمهم الاقتصادية، يمكن لذوي الإعاقة الفكرية أن يصبحوا أكثر قدرة على المشاركة في سوق العمل في المستقبل، وفهم المفاهيم الاقتصادية يمكن أن يساعدهم في اتخاذ قرارات مالية مستقلة وفهم آليات السوق وفرص العمل.
- بتمكين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من فهم المفاهيم الاقتصادية وتطبيقها، يمكن أن يسهم البرنامج التدريبي في دعم التنمية المجتمعية والاقتصادية في منطقة الباحة، وفهم أساسيات الاقتصاد والمال، ويمكن أن يشجع على الاستثمار وريادة الأعمال، والإسهام في تنمية الاقتصاد المحلي.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحفيز التطوير التربوي والتعليمي في المنطقة من خلال تحسين البرامج التدريبية وتوجيه الإستراتيجيات التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية بناءً على النتائج الإيجابية المستمدة من الدراسة.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: وتتحدد بالمتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي: البرنامج التدريبي، والمفاهيم الاقتصادية.

حدود بشرية: تحددت بعينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم بمنطقة الباحة.

حدود زمنية: طُبقت أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

حدود مكانية: طُبقت الأدوات على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم بمنطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي:

عرفه الباحث بأنه: مجموعة من الجلسات التعليمية المصممة لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من اكتساب وفهم المفاهيم الاقتصادية الأساسية، مثل: ترشيد الاستهلاك، ومفاهيم البيع والشراء، والادخار؛ وذلك بهدف تعزيز قدراتهم على التعامل بفعالية مع الجوانب الاقتصادية في حياتهم اليومية والمستقبلية، ويتضمن البرنامج مجموعة من الأهداف الفرعية التي تركز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية؛ مما يساعد الطلاب على تحقيق الفهم العميق للمفاهيم وتطبيقها في سياقات الحياة العملية.

المفاهيم الاقتصادية: Economic Concepts

ويعرفها الباحث بأنها: هي مجموعة المفاهيم التي تهدف إلى تمكين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من فهم وتطبيق مفاهيم بسيطة وأساسية في مجال الاقتصاد، وذلك لمساعدتهم على بناء مهارات الحياة اليومية وتحقيق الاستقلالية المالية، بهدف تمكينهم من التفاعل بفعالية مع الجوانب الاقتصادية في حياتهم اليومية والمستقبلية، وتطوير قدراتهم على اتخاذ القرارات المالية وإدارة الموارد بشكل مستقل. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس المفاهيم الاقتصادية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث، والذي يتكون من الأبعاد الآتية:

البُعد الأول: ترشيد الاستهلاك: هو فهم الحاجة إلى استخدام الموارد بشكل مدروس، بما في ذلك الكهرباء والماء والغذاء، بهدف تقليل الهدر وتحقيق التوفير والاستدامة.

البُعد الثاني: البيع والشراء: يشمل فهم عملية البيع والشراء وما يتضمنها من تبادل السلع والخدمات بمقابل مادي، وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة في هذه العمليات.

البُعد الثالث: الادخار: ويعني حفظ جزء من الدخل أو الموارد لاستخدامها في المستقبل، ويتضمن فهم أهمية الادخار وكيفية إدارته بشكل فعال.

الإعاقة الفكرية: Intellectual Disability

هي ذلك القصور أو العجز الذي يتسم بالانخفاض الدال الواضح في كل الوظائف العقلية والسلوك التكيفي، الذي يظهر ويعبر عنه من خلال القصور في المهارات المفاهيمية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الأداء العملية التكيفية على أن يظهر قبل سن ١٨ عامًا (وزارة التعليم، ٢٠١٨، ص.٨).

والدراسة الحالية تُعرفهم إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم: الطلاب الذكور ذوو الإعاقة الفكرية بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: الإعاقة الفكرية

تعريف الإعاقة الفكرية:

أشار الزيود (٢٠٠٠) إلى الإعاقة الفكرية باعتبارها "حالة تشير إلى نقص في درجة ذكاء الفرد، ويكون غالبًا موروثًا، مما يؤدي إلى توقف نمو خلايا الدماغ، ويشير

-أيضًا- إلى عدم اكتمال نمو الجهاز العصبي؛ مما يؤدي إلى عدم قدرة الفرد على التكيف مع نفسه، ومع البيئة من حوله (ص.١٩)". ووفقًا لـ Borland et al (2022) يُعرَّف الإعاقة الفكرية "بوجود نقص في نسبة ذكاء الشخص بحيث تقل تلك النسبة عن (٧٠) درجة، ويُرجع هذا النقص إما إلى عوامل بيئية، وراثية، أو تشوه في الكروموسومات (p.401)". ويُعرَّف ذوو الإعاقة الفكرية بأنهم: "الأفراد الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من (٧٠) درجة، ويُعانون من مشكلات في التكيف مع السلوكيات اليومية، ويعانون من مشكلات في عمليات التعلم" (Annear, 2023, p.21).

لذا؛ نستنتج أن الإعاقة الفكرية هي حالة تُعرف بوجود نقص في مستوى الذكاء للفرد، حيث يكون هذا النقص أقل من درجة معينة، عادة ما تكون أقل من (٧٠) درجة، ويمكن أن يكون هذا النقص ناتجًا عن عوامل بيئية، وراثية، أو تشوه في الكروموسومات، ويعاني الأفراد الذين يعانون من الإعاقة الفكرية من صعوبات في التكيف مع السلوكيات اليومية وعمليات التعلم؛ مما يؤثر على قدرتهم على المشاركة بشكل كامل في حياتهم اليومية وفي المجتمع بشكل عام.

خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

أولاً: الخصائص العقلية المعرفية:

الخصائص العقلية والمعرفية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تشمل عدة جوانب تؤثر على تعلمهم للمفاهيم الاقتصادية بالمرحلة الابتدائية، وهي كالآتي: (Charitaki et al, 2024; Shree, & Shukla, 2016; Snell et al, 2009)

– القدرات اللغوية المحدودة: قد يواجه الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في فهم المصطلحات الاقتصادية المعقدة والتعبير عن أفكارهم بشكل واضح ودقيق،

ويجب توفير الدعم اللغوي المناسب واستخدام أساليب تدريسية تتناسب مع مستوى لغتهم.

– القدرات المعرفية المتباينة: قد يكون هناك اختلافات في مستوى القدرات المعرفية بين الطلاب؛ مما يتطلب تخصيص إستراتيجيات تدريس متنوعة ومتعددة لضمان فهم المفاهيم الاقتصادية بشكل فعّال.

– الصعوبات في التركيز والانتباه: يمكن أن تؤثر صعوبات التركيز والانتباه على قدرة الطلاب على استيعاب المعلومات الاقتصادية بشكل كامل وفعّال؛ لذا يجب توفير بيئة تعليمية هادئة ومناسبة لدعم تركيزهم وانتباههم.

– الاحتياجات الخاصة في التعلم: يحتاج الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية إلى استخدام أساليب تعليمية تتناسب مع احتياجاتهم الفردية، مثل: استخدام الرسوم التوضيحية والأنشطة التفاعلية لتوضيح المفاهيم الاقتصادية.

لذا؛ من المهم تضمين الاهتمام بتلك الخصائص في تصميم البرنامج التدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية، وضمان توفير الدعم والموارد اللازمة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا: الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية خصائص انفعالية واجتماعية متنوعة يمكن أن تؤثر على عملية تعلمهم للمفاهيم الاقتصادية في المرحلة الابتدائية، ومن بين هذه الخصائص: (Baker et al, 2021; Sharma et al, 2008; Thirion-Marissiaux, & Nader-Grosbois, 2008)

– التحديات الاجتماعية: يمكن أن يواجه الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية تحديات في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، ويمكن أن يؤثر هذا على قدرتهم على المشاركة في النقاشات الصفية حول المفاهيم الاقتصادية وفهمها بشكل كامل.

– القلق والتوتر: قد يشعر بعض الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالقلق والتوتر بسبب صعوبة فهم المفاهيم الجديدة، وهذا يمكن أن يؤثر على قدرتهم على التركيز واستيعاب المعلومات الاقتصادية.

– التحفيز والاهتمام: من المهم توجيه البرنامج التدريبي ليكون محفزًا وملهمًا للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال استخدام أساليب تعليمية مبتكرة ومناسبة لمستوى تطورهم الانفعالي.

لذا؛ يجب توفير بيئة داعمة ومحفزة تأخذ في الاعتبار الخصائص الانفعالية والاجتماعية الفردية لكل طالب من ذوي الإعاقة الفكرية.

ثالثًا: الخصائص اللغوية:

لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية خصائص لغوية متنوعة يجب مراعاتها أثناء تعلمهم المفاهيم الاقتصادية في المرحلة الابتدائية، وتشمل: (McFarland et al, 2024; van Wingerden et al, 2014)

– قدرات اللغة: قد تكون لدى بعض الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات في التعبير عن أفكارهم، وفهم المصطلحات الاقتصادية الجديدة بسبب قدراتهم اللغوية المحدودة.

– فهم المصطلحات الاقتصادية: قد يحتاج الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية إلى دعم إضافي لفهم المصطلحات الاقتصادية وتطبيقها في سياقات الحياة اليومية.

– التواصل اللفظي: من المهم توفير فرص للطلاب للتفاعل اللفظي، والتواصل مع المدرس، والزملاء؛ من أجل تحفيز التفاعل الاجتماعي، وتعزيز فهم المفاهيم الاقتصادية.

– استخدام اللغة البسيطة: يجب استخدام لغة بسيطة ومبسطة عند شرح المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لتسهيل فهمها.

لذا؛ فإن مراعاة الخصائص اللغوية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ يمكن أن يسهم في تحسين تجربتهم التعليمية وفهمهم للمفاهيم الاقتصادية، وتمثل الخصائص العقلية والمعرفية، الانفعالية والاجتماعية، واللغوية تحديات مهمة يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أثناء تعلمهم المفاهيم الاقتصادية في المرحلة الابتدائية؛ لذا؛ فمن المهم فهم هذه الخصائص وتأثيرها على عملية التعلم وتصميم البرامج التدريبية لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب بشكل فعال.

المحور الثاني: المفاهيم الاقتصادية:

مفهوم المفاهيم الاقتصادية: Economic Concepts

أشار شرف (٢٠١٧) إلى المفاهيم الاقتصادية بأنها: "مجموعة المعارف التي تهتم بالجوانب الاقتصادية في المجتمع، وتسهم في التحلي بالسلوك الاقتصادي لتلبية متطلبات الطفل، ومن هذه المفاهيم الادخار، والإنفاق المعتدل، وترشيد الاستهلاك، واحترام العمل والكسب الحلال، والتخطيط الاقتصادي (ص.١٥)". أما البكاتوشي (٢٠١٤) فعرفتها على أنها: "مجموعة من المعارف والحقائق الاقتصادية التي تتلاءم مع قدرات الطفل نتيجة مروره بخبرات تتعلق بالاقتصاد كالنقود وترشيد الاستهلاك والإنتاج والبيع والشراء (ص.٣٠٥)". ويرى كدواني (٢٠٢٠) أنها: "مجموعة الحقائق والمعلومات الاقتصادية التي تتلاءم مع قدرات الطفل، والتي يكتسبها نتيجة مروره بخبرات وأنشطة تتعلق بالاقتصاد كالنقود، وترشيد الاستهلاك، والمهن والادخار، والبيع والشراء والإنتاج (ص.١٥٠-١٥١)". ويرى منسي وآخرون (٢٠٢١) أنها: "مجموعة من المعلومات والمصطلحات الاقتصادية التي يكتسبها الأطفال من خلال الأنشطة المقدمة لهم، حتى يتشكل لديهم أساسيات الفهم الاقتصادي في وقت مبكر (ص.٩٩)". وذكر السليم (٢٠٢٣) أنها: "المفاهيم التي تهتم بالجوانب

الاقتصادية في المجتمع، وتسهم في التحلي بالسلوك الاقتصادي لتلبية متطلبات الطفل (ص.٤٧٢)".

من التعاريف السابقة يمكن استنتاج أن المفاهيم الاقتصادية هي مجموعة من المعارف والمفاهيم التي تتعلق بالجوانب الاقتصادية في المجتمع والتي يمكن للأطفال، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعلمها وفهمها. وتشمل هذه المفاهيم: ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار.

وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، قد يكون التركيز على توفير موارد تعليمية مناسبة وملائمة لمستوى فهمهم واحتياجاتهم، ويمكن تقديم المفاهيم الاقتصادية بطرق بسيطة وملموسة، مع استخدام أنشطة تفاعلية لتعزيز الفهم، كذلك يمكن استخدام ألعاب تعليمية تقوم بتمثيل عمليات البيع والشراء، وتشجيع التفاعل مع النقود أو البطاقات لتعزيز فهم مفهوم البيع والشراء، كما يمكن تقديم مفهوم الترشيد في الاستهلاك من خلال نشاط، مثل: فرز الأشياء التي يمكن استخدامها مرة أخرى أو تقديم الأفكار حول كيفية الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة، بالإضافة إلى ذلك، ويمكن توفير فرص للتطبيق العملي للمفاهيم الاقتصادية في بيئة محاكاة، مثل: متجر مصغر في الفصل، أو مشروعات تعليمية عملية تتيح للطلاب تجربة الادخار والتخطيط المالي البسيط بطريقة تناسب مستوى فهمهم وقدراتهم.

أهمية تنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

تنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لها أهمية كبيرة لعدة أسباب: (Bashash et al, 2023; Engel et al, 2023; Hanreddy, & Östlund, 2020; MELO et al, 2023

– تحسين الاستقلالية الشخصية: فهم المفاهيم الاقتصادية، مثل: ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار يمكن أن يساعد الطلاب في تطوير مهارات الحياة اليومية، وزيادة استقلاليتهم الشخصية في إدارة المال والقرارات المالية الصغيرة.
– تحقيق الاستقلال المالي: عندما يتعلم الطلاب كيفية الادخار والتخطيط المالي، يمكن لهم تطبيق هذه المهارات لتحقيق الاستقلال المالي في المستقبل؛ مما يمكنهم من تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية.
– تعزيز المشاركة في المجتمع: بفهم المفاهيم الاقتصادية، فيمكن للطلاب المشاركة بشكل أفضل في المجتمع والاقتصاد، سواء كان ذلك من خلال العمل في الأسواق العملية أو من خلال المشاركة في الحوارات حول القضايا الاقتصادية.
– تعزيز القدرات التنظيمية: يمكن لتنمية المفاهيم الاقتصادية أن تساعد الطلاب في تطوير قدراتهم التنظيمية وإدارة الوقت؛ حيث يتعلمون كيفية وضع أهداف مالية ووضع خطط لتحقيقها.
– تعزيز الثقة بالنفس: عندما يكتسب الطلاب مهارات الاقتصاد ويفهمون كيفية إدارة المال، يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة الثقة بأنفسهم وقدرتهم على التفوق في الحياة اليومية والمهنية.

لذا؛ فإن تنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لها تأثير إيجابي كبير على حياتهم اليومية ومستقبلهم؛ حيث تساعدهم في تطوير مهاراتهم وزيادة فهمهم للعالم المالي والاقتصادي من حولهم.

الدراسات السابقة:

تناول الباحث الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التدخل شبة التجريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ورياض الأطفال

حيث إنهم في نفس العمر الزمني لعينة الدراسة، حيث لم يجد الباحث في حدود اطلاعه دراسات كثيرة تناولت ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، وقد استعرضها الباحث من القديم إلى الحديث كالآتي:

هدفت دراسة Pourmohamadrez et al (2013) إلى تحديد فعالية إستراتيجية تدريب الخريطة المفاهيمية في تنمية المهارات الاجتماعية والاقتصادية للطلاب الذكور ذوي الإعاقة الفكرية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبة التجريبي على عينة مكونة من (٣٤) طالبًا من الذكور من ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الثالث في المستوى قبل المهني، وتمثلت أدوات الدراسة في إستراتيجية تدريب الخرائط الذهنية، ومقياس المهارات الاجتماعية والاقتصادية، وشاركت مجموعة التجريب في ٨ جلسات، وتم تدريبها بواسطة طريقة الخريطة المفاهيمية لمدة شهر واحد (٨ جلسات، جلستان أسبوعياً)، وقد أظهرت النتائج فعالية إستراتيجية تدريب الخريطة المفاهيمية في تنمية المهارات الاجتماعية والاقتصادية.

وهدفت دراسة البكاتوشي (٢٠١٤) إلى توضيح دور المشروعات والصناعات الصغيرة في إكساب طفل الروضة مبادئ الثقافة العلمية وبعض المفاهيم الاقتصادية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعة الدراسة من أطفال الروضة المستوى الثاني، الذين تتراوح أعمارهم بين (٥:٦) سنوات، والبالغ عددهم (٥٨) طفلًا وطفلة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الثقافة العلمية لطفل الروضة، ومقياس المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة، وبرنامج قائم على المشروعات والصناعات الصغيرة لأطفال الروضة، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة وجود فروق جوهرية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الاقتصادية للطفل؛ مما يدل على فعالية المشروعات والصناعات الصغيرة في إكساب الطفل بعض المفاهيم

الاقتصادية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الثقافة العلمية للطفل، مما يدل على فعالية المشروعات والصناعات الصغيرة في إكساب الطفل مبادئ الثقافة العلمية.

وهدفت دراسة شرف (٢٠١٧) إلى بناء برنامج تعليمي إلكتروني لتنمية المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني بالروضة، وتمثلت أدوات الدراسة في الآتي: قائمة المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة، برنامج إلكتروني لتنمية المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة، مقياس مصور للمفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن تقدم ملحوظ وفاعلية البرنامج التعليمي الإلكتروني في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة.

وفي إطار استخدام الخرائط المفاهيمية هدفت دراسة إبراهيم (٢٠١٨) إلي التعرف على فاعلية برنامج قائم علي إستراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية (الاستثمار- وأوراق المال – والنقود -والعملات – والسوق – والاستهلاك – ومصادر الدخل – والثروة – والعمل – والطبقة الاجتماعية)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة في التطبيق العملي للبرنامج، وذلك باستخدام القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية، وبطاقة الملاحظة إعداد الباحثة، وقد تكونت تلك العينة من (٣٢) طفلاً وطفلة بعمر زمني (٥-٧) سنوات، وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم علي إستراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجية خرائط

المفاهيم أو الصور الذهنية كنشاط أساسي بالروضة يسهم في إكساب الطفل مختلف المعارف والمعلومات والمفاهيم التي تعمل علي تشكيل سلوكياته بصورة فكرية منظمة.

وأجرت كدواني (٢٠٢٠) دراسة بهدف التحقق من فاعلية استخدام أنشطة تفاعلية إلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة، وهم أطفال ملتحقون بالروضة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين: التجريبية، وعددها (٣٠) والضابطة وعددها (٣٠)، وتم إعداد الأدوات التالية: اختبار الذكاء لرأفن – وقائمة المفاهيم الاقتصادية المناسبة لطفل الروضة – واختبار المفاهيم الاقتصادية المصور الإلكتروني لطفل الروضة – والأنشطة التفاعلية الإلكترونية لتنمية المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة، وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال عينة الدراسة لصالح التطبيق البعدي، كما بينت النتائج حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج في تجربة الدراسة وقد كان كبيرًا مما يؤكد فاعلية استخدام الأنشطة التفاعلية الإلكترونية في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة.

وفي اتجاه الاعتماد على الدراما أجرت هيبة (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى بناء برنامج قائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية، وتناولت الدراسة بعض المفاهيم الاقتصادية الرئيسية (العرض والطلب، والناتج المحلي، ومعدل النمو، والتضخم، وأسعار الفائدة)، وتم إكسابها لطفل الروضة من خلال الدراما الاجتماعية حيث تم تبسيطها وتقسيم كل مفهوم رئيسي إلى عددٍ من المفاهيم الفرعية التي حققت المتعة والإثارة للطفل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة في التطبيق العملي للبرنامج، وذلك باستخدام القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية، وبطاقة الملاحظة،

وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية التي عملت على زيادة الوعي الاقتصادي للطفل ومسايرة ومواكبة العصر الحالي، ومتابعة معدلات النمو المختلفة في المجتمع.

وفي اتجاه توظيف التكنولوجيا هدفت دراسة منسى وآخرين (٢٠٢١) إلى الكشف عن فعالية برنامج إلكتروني في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفلاً وطفلةً بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، واستخدمت الدراسة قائمة المفاهيم الاقتصادية المناسبة لأطفال الروضة، واختبار إلكتروني للمفاهيم الاقتصادية لأطفال الروضة إعداد: الباحثة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين: التجريبية، والضابطة في اختبار المفاهيم الاقتصادية المصور لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الاقتصادية المصور لصالح التطبيق البعدي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق البرنامج داخل الروضة، كما يجب ضرورة تقديم البرامج الإلكترونية في كافة المجالات لما لها من آثارٍ إيجابيةٍ تمثلت في البحث الحالي في إكساب المفاهيم الاقتصادية.

وهدفت دراسة طه (٢٠٢٢) إلى إعداد برنامج لأنشطة تعليمية لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية بين أطفال الروضة، تألفت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً في الفئة العمرية من (٥ إلى ٦ سنوات)، وتمثل بعض المفاهيم الاقتصادية واختبار لتطوير بعض المفاهيم الاقتصادية وبرنامج للأنشطة التعليمية متغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة الطريقة التجريبية من خلال إجراء تجربة مع مجموعتين (تجريبية – ضابطة) لتطوير بعض المفاهيم الاقتصادية، وبينت النتائج فاعلية برنامج الأنشطة تعليمية في

تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية بين أطفال الروضة، وقد أوصت الدراسة بتفعيل دور الأنشطة التعليمية من قبل المعلمات الإناث نظرًا لأهميتهن في مرحلة الطفولة المبكرة.

وفي إطار استخدام القصص هدفت دراسة السليم (٢٠٢٣) إلى معرفة دور القصص في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة؛ من خلال الكشف عن دور القصص في تنمية مفهوم كل من: (ترشيد الاستهلاك، والادخار، والإنفاق) لدى طفل الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (٢٤) فقرة وزعت على (٣) محاور للمفاهيم الاقتصادية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١١٠) من معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية والأهلية، وأشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لدور القصص في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة جاءت بدرجة كبيرة جداً، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام أسلوب القصص في تنمية المفاهيم الاقتصادية لأطفال الروضة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الشبة والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

الدراسات السابقة جميعها استخدمت مجموعة متنوعة من البرامج والأساليب التعليمية لتنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، ما عدا دراسة Pourmohamadrez et al (2013) التي أظهرت فعالية إستراتيجية تدريب الخريطة المفاهيمية في تنمية المهارات الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وفيما يأتي بعض النقاط المشتركة والاختلافات بين هذه الدراسات والدراسة الحالية:

النقاط المشتركة:

– تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية والبرامج لتحقيق أهداف التعلم.

– جميع الدراسات تشير إلى فعالية البرامج والأساليب التعليمية المستخدمة في تحقيق أهداف تنمية المفاهيم الاقتصادية.

الاختلافات:

– تركز الدراسات السابقة على تطوير مفاهيم اقتصادية لدى الأطفال في مرحلة الروضة، والدراسة الحالية تركز على فئة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

– الهدف الأساسي لكل دراسة يختلف، حيث تركز كل دراسة على جوانب معينة من المفاهيم الاقتصادية أو على إستراتيجيات تعليمية محددة.

– تختلف العينات المستخدمة في الدراسات من حيث عدد الأطفال المشاركين والفئة العمرية والظروف الخاصة، مثل: وجود الإعاقة الفكرية في دراسة (Pourmohamadrez et al, 2013).

وبشكل عام يمكن استخلاص أن الدراسات السابقة تقدم تأكيداً على أن استخدام البرامج التعليمية المتنوعة يمكن أن يسهم في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الأطفال، وهو ما قد يسهم في تطوير برنامج الدراسة الحالية لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا: الفجوة البحثية: الفجوة البحثية بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يمكن تلخيصها في عدة نقاط:

العينة المستهدفة:

- الدراسات السابقة تركز بشكل رئيس على تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال بشكل عام، بينما تركز الدراسة الحالية على تطوير المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة محددة مثل الباحة.
- يمكن أن يتطلب العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إستراتيجيات تدريس وبرامج مخصصة تأخذ في الاعتبار احتياجاتهم وتحدياتهم الفردية بشكل أكبر من الدراسات السابقة.

التركيز على ذوي الإعاقة: الدراسة الحالية تهتم بتحليل فعالية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا يعتبر مجالًا بحثيًا مهمًا نظرًا للحاجة إلى إستراتيجيات تعليمية ملائمة لهذه الفئة المهمة من المجتمع.

المنهجية والأدوات المستخدمة: تختلف المنهجيات والأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية عن تلك المستخدمة في الدراسات السابقة بسبب الفروقات في العينة المستهدفة وطبيعة الدراسة، على سبيل المثال تحتاج الدراسة الحالية إلى استخدام أساليب تدريس مخصصة وأدوات قياس ملائمة لتقييم تأثير البرنامج على تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

لذا، تتمحور الفجوة البحثية بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية حول التركيز على عينة مستهدفة مختلفة والتحديات الفريدة التي تواجهها هذه العينة، بالإضافة إلى الإستراتيجيات التعليمية والأدوات المناسبة لتلبية احتياجاتهم الخاصة.

ثالثًا: الاستفادة من الدراسات السابقة:

- توجيه الإطار النظري: استفاد الباحث من الدراسات السابقة في وضع إطار نظري قوي يدعم الدراسة الحالية الفكرية.
- تحديد الأدوات والمنهجيات: استفاد الباحث من الأدوات والمنهجيات التي استخدمتها الدراسات السابقة، التي أثبتت فعاليتها في قياس تنمية المفاهيم الاقتصادية؛ مما وفر توجيهًا لاختيار الأدوات الأنسب والأكثر ملاءمة في الدراسة الحالية.
- تجنب الأخطاء والتحسين: استفاد الباحث من الخبرات والنتائج المستفادة من الدراسات السابقة في تحسين تصميم البرنامج التدريبي لزيادة فعاليته في تحقيق أهدافه.
- توجيه الاستنتاجات: استفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة لدعم الاستنتاجات والتوصيات التي طرحتها الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي حيث استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (الضابطة- التجريبية)، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أساسيين أحدهما: مستقل، والآخر: تابع؛ حيث يعد البرنامج التدريبي بمثابة المتغير المستقل، بينما يعتبر متغير المفاهيم الاقتصادية لذوي الإعاقة الفكرية بمثابة المتغير التابع.

ثانيًا: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: تكونت تلك العينة من (٦٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم

الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١١) سنة، بمتوسط عمري (٩,٥٦) سنة وانحراف معياري (٠,٩٩٤).

العينة الأساسية: تكونت من (١٠) طلاب من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم اختيار العينة الأساسية من (٨٥) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس المفاهيم الاقتصادية، أي الذين يقعون في الإرباعي الأدنى، وتم استبعاد باقي الطلاب من الحاصلين على درجات مرتفعة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٠) سنة وانحراف معياري (٠,٥٢٧)، وقد قُسمت العينة الأساسية إلى مجموعتين تجريبية (ن= ٥ طلاب) وضابطة (ن= ٥ طلاب)، والجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية.

جدول (١) الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية من حيث العمر الزمني.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	٥	١٠,٤٠	٠,٥٤٨
المجموعة الضابطة	٥	١٠,٦٠	٠,٥٤٨
العينة الأساسية	١٠	١٠,٥٠	٠,٥٢٧

وتم إجراء التجانس والتكافؤ بين المجموعتين على متغيري: العمر الزمني، والمفاهيم الاقتصادية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس المفاهيم الاقتصادية والعمر الزمني:

للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المفاهيم الاقتصادية والعمر الزمني تم استخدام اختبار "مان-ويتني"

للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في المفاهيم الاقتصادية والعمر الزمني، وجدول (٢) يوضح نتائج اختبار " مان–ويتني":

جدول (٢) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المفاهيم الاقتصادية والعمر الزمني.

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠	١٠,٠٠٠	٠,٦٠٠-	(٠,٥٤٩) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠			
البعد الأول (ترشيد الاستهلاك)	تجريبية قبلي	٥	٥,٣٠	٢٦,٥٠	١١,٥٠٠	٠,٢١٠-	(٠,٨٣٤) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٥,٧٠	٢٨,٥٠			
البعد الثاني (البيع والشراء)	تجريبية قبلي	٥	٣,٩٠	١٩,٥٠	٤,٥٠٠	١,٦٩٧-	(٠,٠٩٠) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٧,١٠	٣٥,٥٠			
البعد الثالث (الادخار)	تجريبية قبلي	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠	٥,٠٠٠	١,٥٩١-	(٠,١١٢) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠			
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	تجريبية قبلي	٥	٤,٤٠	٢٢,٠٠	٧,٠٠٠	١,١٥٦-	(٠,٢٤٨) غير دالة إحصائيًا
	ضابطة قبلي	٥	٦,٦٠	٣٣,٠٠			

ويتضح من نتائج جدول (٢) أن قيم "Z" بلغت (-٠,٦٠٠، -٠,٢١٠، -١,٦٩٧، -١,٥٩١، -١,١٥٦)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، البيع والشراء، الادخار) والعمر الزمني؛ مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المفاهيم الاقتصادية والعمر الزمني.

أداة الدراسة:

أولًا: مقياس المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إعداد: الباحث.

خطوات إعداد المقياس:

تحديد الهدف من المقياس: تم تحديد هدف المقياس في قياس المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الابتدائية وفقًا لثلاثة أبعاد مقترحة هي: ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار وبعد ذلك قام الباحث بمراجعة الأُطُر النظرية والدراسات السابقة، سواء العربية أو الأجنبية، التي تناولت متغير المفاهيم الاقتصادية، كما تم توضيح ذلك في الإطار النظري والدراسات السابقة في الدراسة، كما اطلع على المقاييس المتنوعة التي استُخدمت في قياس هذا المتغير، ومنها: مقاييس المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة (إبراهيم، ٢٠١٨؛ البكاتوشي، ٢٠١٤؛ السليم، ٢٠٢٣؛ شرف، ٢٠١٧؛ كدواني، ٢٠٢٠).

صياغة المقياس في صورته الأولية: من خلال الرجوع إلى الأُطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس؛ تم تحديد التعريف الإجرائي للمفاهيم الاقتصادية، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب بسيط، وخالٍ من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس من (٣٠) مفردة، تم توزيعها على أربعة أبعاد أساسية، كما يلي:

البعد الأول (ترشيد الاستهلاك): ويشمل فهم الحاجة إلى استخدام الموارد بشكل مدروس، بما في ذلك الكهرباء والماء والغذاء؛ بهدف تقليل الهدر وتحقيق التوفير والاستدامة، ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).

البعد الثاني (البيع والشراء): ويشمل فهم عملية البيع والشراء وما يتضمنها من تبادل السلع والخدمات بمقابل مادي، وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة في هذه العمليات، ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

البعد الثالث (الادخار): ويعني حفظ جزء من الدخل أو الموارد لاستخدامها في المستقبل، ويتضمن فهم أهمية الادخار وكيفية إدارته بشكل فعال، ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

ويقوم القائم بتطبيق المقياس (المعلم) باختيار بديل واحد من خمسة بدائل (أوافق بشدة، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أرفض إلى حد ما، أرفض بشدة) لكل مفردة، بحيث يأخذ الطالب درجات (٥-٤-٣-٢-١)، وبهذا يتراوح مجموع الدرجات على المقياس ما بين (٣٠-١٥٠) درجة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المفاهيم الاقتصادية لذوي الإعاقة الفكرية: تم التحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه وهذه الطرائق هي: صدق المحكمين، صدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

الصدق الظاهري (المحكمين): تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في تخصص التربية الخاصة وعددهم (١٠)؛ لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد

أسفرت عن تعديل بعض المفردات وهي (٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٣، ٢٧) وقد اعتمد الباحث نسبة (٩٠%) للاتفاق بين المحكمين.

صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (٦٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري؛ للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (١٨) طالبًا من الطلاب مرتفعي الأداء و(١٨) طالبًا من الطلاب منخفضي الأداء على مقياس المفاهيم الاقتصادية، بتقسيم (٢٧%) للأدائين المرتفع والمنخفضين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المفاهيم الاقتصادية لذوي الإعاقة الفكرية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (ترشيد الاستهلاك)	أدنى الأداء	١٨	٩,٨٩	١٧٨,٠٠	٧,٠٠٠	-٤,٩١٣	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٨	٢٧,١١	٤٨٨,٠٠			
البعد الثاني (البيع والشراء)	أدنى الأداء	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٠,٠٠٠	-٥,١٣٥	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٨	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠			
البعد الثالث (الادخار)	أدنى الأداء	١٨	٩,٥٨	١٧٢,٥٠	١,٥٠٠	-٥,٠٨٤	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٨	٢٧,٤٢	٤٩٣,٥٠			
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	أدنى الأداء	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٠,٠٠٠	-٥,١٢٩	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٨	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠			

يتضح من خلال نتائج جدول (٣) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٤,٩١٣، -٥,١٣٥، -٥,٠٨٤، -٥,١٢٩)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي

رتب درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الاقتصادية، وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار) في اتجاه الطلاب مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

ثانيًا: التجانس الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٦٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وجدول (٤) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية ومقياس المفاهيم الاقتصادية ككل.

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (ترشيد الاستهلاك)	١	٠,٦٦١**	٠,٦٢٧**	٦	٠,٤٣١**	٠,٣٦٨**
	٢	٠,٦١٠**	٠,٥٦٦**	٧	٠,٦٤٨**	٠,٥٤٦**
	٣	٠,٦١٠**	٠,٦٨٧**	٨	٠,٦٢١**	٠,٥٣٠**
	٤	٠,٧٢٤**	٠,٦٣٤**	٩	٠,٣٥٦**	٠,٢٩٩*
	٥	٠,٦٦٠**	٠,٦٥٩**	١٠	٠,٦٨٢**	٠,٥٥٠**
البعد الثاني (البيع والشراء)	١١	٠,٦٥٣**	٠,٦٢١**	١٦	٠,٤٢٤**	٠,٣٨٥**
	١٢	٠,٥٩٦**	٠,٤٩٨**	١٧	٠,٦١٤**	٠,٦٣٨**
	١٣	٠,٥٦٠**	٠,٤٧٠**	١٨	٠,٥٩٩**	٠,٥٥٦**
	١٤	٠,٧٣٨**	٠,٦٤٦**	١٩	٠,٧٣٤**	٠,٦٧٨**
	١٥	٠,٦٩٦**	٠,٥٦١**	٢٠	٠,٥٣٢**	٠,٥٨٢**

البعد الثالث (الادخار)	٢١	٠,٦٨٦**	٠,٦٦١**	٢٦	٠,٧٨٢**	٠,٦٨٥**
	٢٢	٠,٧١٦**	٠,٧٠٤**	٢٧	٠,٦٦٤**	٠,٦٢٨**
	٢٣	٠,٦٧٩**	٠,٥٣٥**	٢٨	٠,٥٤٥**	٠,٥٠٥**
	٢٤	٠,٨١٦**	٠,٧٤٦**	٢٩	٠,٧٩١**	٠,٦٧٨**
	٢٥	٠,٧١٩**	٠,٦٠٦**	٣٠	٠,٥٨٣**	٠,٥٦٠**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)؛ مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٦٦) طالبًا وطالبة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الاقتصادية.

المقياس وأبعاده الفرعية	ترشيد الاستهلاك	مفهوم البيع والشراء	الادخار	مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل
ترشيد الاستهلاك	١	٠,٧٩٧**	٠,٧١٢**	٠,٩١٢**
البيع والشراء	٠,٧٩٧**	١	٠,٧١٩**	٠,٩١٥**
الادخار	٠,٧١٢**	٠,٧١٩**	١	٠,٩٠٢**
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	٠,٩١٢**	٠,٩١٥**	٠,٩٠٢**	١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (٥) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار) وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الاقتصادية لذوي الإعاقة الفكرية، وهي معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثًا: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

طريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٦٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس المفاهيم الاقتصادية (معامل ألفا–كرونباخ).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ
البعد الأول (ترشيد الاستهلاك)	١٠	٠,٨٠٣
البعد الثاني (البيع والشراء)	١٠	٠,٨١٧
البعد الثالث (الادخار)	١٠	٠,٨٨٤
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	٣٠	٠,٩٣٢

ويتضح من نتائج جدول (٦) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

طريقة التجزئة النصفية Half-Split: تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي المقياس لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل،

باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٦٦) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (طريقة التجزئة النصفية).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (ترشيد الاستهلاك)	١٠	٠,٥٩٨	٠,٧٤٨	٠,٧٤١
البعد الثاني (البيع والشراء)	١٠	٠,٦٤٨	٠,٧٨٦	٠,٧٨٠
البعد الثالث (الادخار)	١٠	٠,٦٨٨	٠,٨١٦	٠,٨١٥
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	٣٠	٠,٧٦٣	٠,٨٦٦	٠,٨٦٥

ويتضح من نتائج جدول (٧) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة، وفي تعليمات المقياس يُطلب من القائم بتطبيق المقياس من المعلمين على الطالب، على أن يختار المعلم إجابة واحدة من خمسة بدائل على مقياس متدرج (أوافق بشدة، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق إلى حد ما، أرفض إلى حد ما، أرفض بشدة)، وتأخذ الدرجات هي (٥-٤- ٣- ٢- ١) على التوالي، وعليه تصبح الدرجة العظمى للمقياس (٣٠×٥= ١٥٠) وتمثل أعلى درجة، وتدل على ارتفاع مستوى فهم المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والدرجة الدُنيا للمقياس (٣٠×١= ٣٠) تشير إلى انخفاض مستوى مفهم المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا: البرنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إعداد الباحث:

الهدف العام للبرنامج التدريبي: تحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية المفاهيم الاقتصادية لذوي الإعاقة الفكرية، مثل: ترشيد الاستهلاك، ومفاهيم البيع والشراء، والادخار؛ بهدف تعزيز قدراتهم على التعامل بفعالية مع الجوانب الاقتصادية في حياتهم اليومية والمستقبلية.

الأهداف الفرعية للبرنامج: تلك الأهداف الفرعية تهدف جميعها إلى تحقيق الهدف العام للبرنامج بتمكين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة الباحة من اكتساب وفهم المفاهيم الاقتصادية الأساسية وتعزيز قدراتهم على التعامل بفعالية مع الجوانب الاقتصادية في حياتهم اليومية والمستقبلية، مع التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وهي كالآتي:

أولًا: الأهداف المعرفية:

- أن يفهم الطالب معنى الترشيد وأهميته في الاقتصاد الشخصي.
- أن يدرك الطالب الفرق بين الاستهلاك الضروري والاستهلاك الزائد.
- أن يشرح الطالب مفهوم البيع والشراء وأهميتهما في الحياة اليومية.
- أن يميز الطالب بين السلع والخدمات ويفهم عملية الشراء والبيع.
- أن يستوعب الطالب مفهوم الادخار وأهميته في تأمين المستقبل المالي.

ثانيًا: الأهداف المهارية:

- أن يتمكن الطالب من تحديد الفرق بين الاستهلاك الضروري والاستهلاك الزائد في حياته اليومية.
- أن يطبق الطالب مهارات الشراء والبيع بطريقة صحيحة.

– أن يكتسب الطالب مهارة وضع خطط بسيطة للادخار والتوفير.

ثالثًا: الأهداف الوجدانية:

– أن يحرص الطالب على تقليل الإسراف وحماية الموارد من منطلق المسؤولية الاجتماعية.

– أن يلتزم الطالب بالقيم الأخلاقية، مثل: النزاهة، والصدق في عمليات البيع والشراء.

– أن يشعر الطالب بالاستقلالية والثقة من خلال قدرته على الادخار لتحقيق أهداف شخصية مستقبلية.

إعداد وبناء البرنامج:

– الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدخلية لتنمية المفاهيم الاقتصادية كما هو موضح في الإطار النظري للدراسة.

– الاعتماد في بناء البرنامج على مجموعة من الأسس في بناء البرنامج، وهي كالآتي:

- التخصيص للفئة المستهدفة: تصميم البرنامج يجب أن يكون مخصصًا بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مع مراعاة احتياجاتهم وقدراتهم الفردية.
- التفاعل والمشاركة: ينبغي تصميم البرنامج بحيث يشجع على التفاعل والمشاركة الفعّالة للطلاب؛ مما يعزز فهمهم واستيعابهم للمفاهيم الاقتصادية.
- المرونة والتكيف: يجب أن يكون البرنامج مرنًا بما يكفي للتكيف مع احتياجات ومستويات الطلاب المختلفة داخل هذه الفئة.

- استخدام الوسائل التعليمية الملائمة: يجب اختيار واستخدام الوسائل التعليمية الملائمة والمناسبة للفئة المستهدفة، مثل: الرسوم المتحركة، والألعاب التعليمية، والأنشطة التفاعلية.
- تشجيع الاستقلالية: يجب تصميم البرنامج بحيث يعزز قدرة الطلاب على التفكير بشكل مستقل، واتخاذ القرارات الاقتصادية الصحيحة.
- التشجيع على التطبيق العملي: يجب أن يتضمن البرنامج فرصًا للتطبيق العملي للمفاهيم المدرسة في سياقات واقعية؛ مما يساعد في تعزيز التعلم العميق.
- توفير الدعم والتشجيع: ينبغي توفير بيئة داعمة ومحفزة للطلاب، مع تقديم الدعم اللازم وتشجيعهم على استكشاف وتطوير مهاراتهم الاقتصادية.

-الاعتماد على فنيات متنوعة تمثلت في: التعلم بالتجربة، والدراما الاجتماعية، والدراما التعليمية، والتعلم التعاوني، والألعاب التعليمية، والتدريس بالقصص، والتصميم الإبداعي، واللعب التعليمي، والأنشطة والتمارين التفاعلية والتطبيقية، والنقاش والتحليل، والرسم والتلوين، والتوجيه الفردي، ولعب الدور، والقصص المصورة، والتحفيز البصري، والحوارات التفاعلية، والتعلم البصري، والمشروعات التعليمية، والمناقشة الجماعية، والتمثيل الحركي، والتفاعل الجسدي، والاستكشاف الجماعي، والتفاعل الاجتماعي، ومشاهدة فيديو قصير.

- تم التنويع في وسائل وأساليب التقييم والتقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي، التي اتصفت بالاستمرارية؛ فلم تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل استُخدمت أساليب تقويم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسات التدريبية.

– عُرض البرنامج بعد إعداده على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة لأخذ آرائهم حول مدي تسلسل وترابط خطوات البرنامج وجلساته، ومدي مناسبة محتواه لهدف الدراسة، وكذلك مدي مناسبة الفنيات والإستراتيجيات المستخدمة، وقد أجرى الباحث ما طُلب منه من تعديلات سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

– الخطة الزمنية للبرنامج: تم تطبيق البرنامج في (٤١) جلسة تدريبية، بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، وتراوحت مدة تطبيق كل جلسة (٦٠) دقيقة تقريبًا وفق أهداف كل جلسة ومحتوياتها، ولمدة ثلاثة أشهر تقريبًا خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدم عدة أساليب إحصائية في معالجة بيانات الدراسة واختبار صحة الفروض وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، واختبار ويلكوكسون اللابارامتيري Wilcoxon Test، ومعادلة الكسب المعدلة لبلاك، والتجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان)، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، ومعامل ألفا–كرونباخ.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان–ويتني"

للعينات المستقلة؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية، وجدول (٨) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٨) نتائج اختبار "مان–ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (ترشيد الاستهلاك)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦٢٧	(٠,٠٠٩) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثاني (البيع والشراء)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦٢٧	(٠,٠٠٩) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
البعد الثالث (الادخار)	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦٥٢	(٠,٠٠٨) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	تجريبية بعدي	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٠٠	-٢,٦١١	(٠,٠٠٩) دالة عند ٠,٠١
	ضابطة بعدي	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

ويتضح من نتائج جدول (٨) تحقق الفرض الأول وصحته، حيث كانت قيم "Z" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، البيع والشراء، الادخار) لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذا يدل على أن البرنامج له تأثير في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبية.

ثانيًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

نص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم

الاقتصادية وأبعاده الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لصالح القياس البعدي"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية، وجدول (٩) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٩) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (ترشيد الاستهلاك)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٣٢	(٠,٠٤٢) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (البيع والشراء)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٣٢	(٠,٠٤٢) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (الادخار)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٦٠	(٠,٠٣٩) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٠٢٣	(٠,٠٤٣) دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من نتائج جدول (٩) تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث كانت قيم "Z" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الاقتصادية

وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، البيع والشراء، الادخار) وذلك في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على أن البرنامج له أثر كبير في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى المجموعة التجريبية.

وللتحقق من فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنهايات العظمى للأبعاد الفرعية ومقياس المفاهيم الاقتصادية ككل لدى عينة الدراسة، ثم تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك من خلال المعادلة التالية:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث إن: M_2 : متوسط درجات الأطفال في القياس البعدي، M_1 : متوسط درات الأطفال في القياس القبلي، P: النهاية العظمى لدرجات المقياس أو البعد الفرعي، والجدول (١٠) يوضح نتيجة تطبيق المعادلة على درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية لإثبات فعالية البرنامج التدريبي:

جدول (١٠) حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية (ن=٥).

المقياس وأبعاده الفرعية	القياس القبلي	القياس البعدي	النهاية العظمى (P)	نسبة الكسب المُعدل لبلاك	دلالة النسبة
	M1	M2			
ترشيد الاستهلاك	١٧,٦	٤٢,٤	٥٠	١,٣	مؤشر قوي على الفعالية
البيع والشراء	١٧,٤	٤٣,٢	٥٠	١,٣	مؤشر قوي على الفعالية
الادخار	١٥,٤	٤٠,٦	٥٠	١,٢	مؤشر قوي على الفعالية
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	٥٠,٤	١٢٦,٢	١٥٠	١,٣	مؤشر قوي على الفعالية

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن نسب الكسب المعدل لبلاك قد بلغت (١,٣، ١,٣، ١,٢، ١,٣) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية، وهي نسب مقبولة وفقًا للحد الأدنى الذي حدده بلاك

(Blake, 1966, p.99) وهو (١,٢)، وهذا يدل على فعالية قوية لتأثير البرنامج التدريبي في تنمية المفاهيم الاقتصادية (ترشيد الاستهلاك، البيع والشراء، الادخار) لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية.

ثالثًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الاقتصادية، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الاقتصادية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (ترشيد الاستهلاك)	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	-١,٣٤٢	(٠,١٨٠) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٣				
البعد الثاني (البيع والشراء)	السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	-٠,٤٠٥	(٠,٦٨٦) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (الادخار)	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	(٠,٣١٧) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤				
مقياس المفاهيم الاقتصادية ككل	السالبة	٤	٢,٧٥	١١,٠٠	-٠,٩٤٨	(٠,٣٤٣) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠		
	المتساوية	٠				

ويتضح من نتائج جدول (١١) تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث كانت قيم "Z" المحسوبة قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، البيع والشراء، الادخار)؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه.

رابعًا: مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج الفرضين الأول والثاني:

يظهر جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار) لصالح المجموعة التجريبية، كذلك يظهر جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الاقتصادية وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار) وذلك في اتجاه القياس البعدي، كذلك يظهر جدول (١٠) أن نسب الكسب المعدل لبلاك نسب مقبولة وفقًا للحد الأدنى الذي حدده بلاك (Blake, 1966, p.99) وهو (١,٢)، وهذا يدل على فعالية قوية لتأثير البرنامج التدريبي في تنمية المفاهيم الاقتصادية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار) لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يدل على أن البرنامج له أثر كبير في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى المجموعة التجريبية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما بينته دراسة طه (٢٠٢٢) من فاعلية برنامج الأنشطة التعليمية في تنمية المفاهيم الاقتصادية. ويرجع الباحث فاعلية البرنامج التدريبي إلى طبيعة الجلسات التدريبية التي استخدمت أنشطة متعددة لتنمية كل مفهوم من المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تضمنت الجلسات من الأولى إلى الثانية عشرة تنمية مفهوم ترشيد الاستهلاك وأهميته وتعزيز الوعي بأهميته، وتحديد طرق ترشيد استخدام الموارد في الحياة اليومية، وتطبيق مفهوم ترشيد الاستهلاك في سياق واقعي وبشكل عملي يناسب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال فنيات متعددة كالتعلم بالتجربة، والدراما الاجتماعية والتعليمية، والتعلم التعاوني، والألعاب التعليمية: كلعبة استكشاف الموارد في المنزل حيث ساعدت على تعزيز فهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لمفهوم ترشيد الاستهلاك من خلال تجربة لعبة تعليمية ممتعة وتفاعلية، كذلك فنيات القصة المصورة والفيديو القصير الذي ساعد الطلاب على فهم مفهوم الترشيد وأهميته في الاقتصاد الشخصي، وهو ما يتفق مع دراسة Mims et al, (2009) التي بينت فاعلية القصص في تنمية المفاهيم لذوي الإعاقة الفكرية، كذلك الأنشطة التطبيقية في مواقف يومية فقد أتاحت للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تجربة مفهوم الترشيد في سياقات حياتهم اليومية بطريقة تفاعلية وملموسة، وساعدهم ذلك على تطبيق المفاهيم الاقتصادية في واقعهم المحيط، وفي هذا الاتجاه أشار Cohen & Spenciner (2008) إلى أن الأنشطة التطبيقية توفر للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية الفرصة للتعلم التجريبي، حيث يتمكنون من استكشاف المفاهيم بطرق مختلفة وتجربة الأفكار بأنفسهم؛ مما يعزز فهمهم العميق للموضوعات، كذلك أوضح Mastropieri & Scruggs (2010) أن الأنشطة التطبيقية تساعد على تشجيع المشاركة الفعَّالة وبناء الثقة لدى الأفراد

ذوي الإعاقة الفكرية، فعندما يشعرون بأنهم جزء من العملية التعليمية ويشاركون بنشاط في الأنشطة، فإنهم يميلون إلى تعزيز فهمهم وتطوير مهاراتهم بشكل أفضل، كذلك تقديم تمارين عملية وفرت للطلاب فرصة تطبيق ما تعلموه حول الترشيد في اختياراتهم الشخصية وتحسين إدارتهم المالية بشكل عملي وفعّال، مثل: تمرين موازنة النفقات الشهرية، واختيار المنتجات بشكل مدروس والتخطيط للشراء المستقبلي، كذلك استخدام التعلم التفاعلي من خلال استخدام لوحة معلومات تفاعلية تحتوي على صور ورسوم مصورة لتوضيح مفهوم الترشيد؛ مما حفز الطلاب على المشاركة الفعّالة وتوفير تجربة تعلم تفاعلية وممتعة لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، كذلك تنظيم لعبة تفاعلية تشمل استكشاف محطات مختلفة تتعلق بالمفهوم الاقتصادي للترشيد، مثل: محطة الماء ومحطة الكهرباء ومحطة الغذاء، مثل: لعبة مغامرة الترشيد، هذه اللعبة أتاحت للمشاركين تجربة الترشيد بطريقة ممتعة وتفاعلية وعززت فهمهم لأهميته في الحفاظ على الموارد وتحقيق الاستدامة، كذلك لعبة المسارات الاقتصادية التي عززت فهم الطلاب لمفهوم الترشيد وأهميته في الحياة اليومية، بالإضافة إلى تشجيع التفكير الإبداعي والتعاون فيما بينهم، وهو ما يتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا التي أشارت إلى أن الأفراد يتعلمون عن طريق المشاركة في التجارب التفاعلية، وأن النماذج الإيجابية والتعليم الفعال يمكن أن تحفز الطلاب على المشاركة الفعالة وتعلم المفاهيم (Rumjaun & Narod, 2020)، وكذلك نظرية التعلم البنائية التي تؤكد على أهمية التفاعل والتجربة الفعالة في عملية التعلم، وتشجع على استخدام الأنشطة التطبيقية والأدوات التعليمية التفاعلية لتعزيز فهم المفاهيم (Vuong, 2023).

وأيضًا استخدام القصة مصورة مثل: "قصة أحمد والاستهلاك"، والفيديو، مثل: فيديو "استهلاك ضروري مقابل استهلاك زائد" لتوضيح الفرق بين الاستهلاك الضروري والاستهلاك الزائد وهو ما ساعد الطلاب في فهم الفرق بين الاستهلاك الضروري والاستهلاك الزائد بشكل بسيط وواضح، كذلك اعتماد الجلسات على القصص والحكايات، كقصة الشراء الذكي، التي أوضحت أهمية جودة الاستهلاك، وساعدت الطلاب على فهم أهمية جودة الاستهلاك، وتشجيعهم على اتخاذ القرارات الذكية والمدروسة عند شراء المنتجات، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة السليم (٢٠٢٣) التي أوضحت فاعلية القصص في تنمية المفاهيم الاقتصادية للأطفال.

كذلك تقديم بطاقات تحمل أمثلة على استهلاك ذو جودة عالية ومنخفضة؛ تلك البطاقات تعكس الفروق الكبيرة بين المنتجات ذات الجودة العالية والمنخفضة، مما ساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم الفارق بينهما وأهمية اختيار المنتجات ذات الجودة العالية التي تلبي احتياجاتهم بشكل أفضل، كذلك استخدام لوحة تعليمية تمثل "مدينة التوفير" التي شجعت الطلاب على تطبيق إستراتيجيات التوفير في حياتهم اليومية، كذلك استخدام قصة قصيرة تحكي مغامرات فريق بحث يبحث عن كنز مخفي في الغابة؛ مما عزز فهم مفهوم المسؤولية الاجتماعية في حماية الموارد، وتشجيع الطلاب على تطبيق مبادئ المسؤولية الاجتماعية في حياتهم اليومية، وتعزيز التواصل والتعاون بين الطلاب المشاركين في جلسات البرنامج، وكذلك استخدام فنيات الرسم والتلوين، مثل: رسم قصص حول التوفير، والمسؤولية المالية؛ مما عزز فهم التوفير والمسؤولية المالية من خلال الرسم، وأيضًا استخدام الألعاب كلعبة اكتشاف المفاهيم المالية التي عززت فهم المفاهيم المالية الأساسية من خلال اللعب.

ويرى الباحث أن هناك عدة أسباب تفسر تفوق المجموعة التجريبية في فهم مفاهيم ترشيد الاستهلاك كأحد المفاهيم الاقتصادية، وهي كالآتي:

– تخصيص البرنامج لاحتياجاتهم الخاصة: الجلسات من الأولى وحتى الثانية عشرة قد تم تصميمها وتنفيذها بطريقة تأخذ بعين الاعتبار احتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، على سبيل المثال، استخدام الأساليب التعليمية المتنوعة، مثل: التعلم بالتجربة، والدراما الاجتماعية والتعليمية، وهو ما يتفق مع ما بينته دراسة هيبة (٢٠٢١) من فاعلية برنامج قائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب المفاهيم الاقتصادية، وفنية التعلم التعاوني يمكن أن يكون له تأثير كبير في تسهيل فهم المفاهيم الاقتصادية لهؤلاء الطلاب.

– التعلم العملي والتفاعلي: الجلسات من الأولى وحتى الثانية عشرة قدمت فرصًا كبيرة للتعلم العملي والتفاعلي، من خلال الأنشطة والألعاب والمحاكاة التي تسمح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بتطبيق المفاهيم التي تعلموها في سياقات واقعية، وهذا النوع من التجارب يمكن أن يعزز فهمهم وتطبيقهم للمفاهيم بشكل أفضل.

– التركيز على القصص والحكايات: استخدام القصص والحكايات لشرح المفاهيم الاقتصادية يمكن أن يكون طريقة فعالة لتوصيل المعرفة، خاصة بالنسبة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية الذين يتمتعون بمهارات أدبية وحس القصة القوية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة السليم (٢٠٢٣) التي أوضحت فاعلية القصص في تنمية المفاهيم الاقتصادية للأطفال.

– التشجيع والتفاعل: الجلسات من الأولى وحتى الثانية عشرة قدمت بيئة تحفيزية وتفاعلية؛ مما قد يسهم في زيادة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتفاعلهم مع المواد التعليمية؛ مما يسهم في فهمهم الأفضل للمفاهيم.

أما جلسات البرنامج من الثالثة عشرة وحتى الجلسة الثامنة والعشرين تضمنت تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم مفهومي البيع والشراء وأهميتهما في الحياة اليومية، وتحليل عملية البيع والشراء والعوامل المؤثرة فيها، وتطوير مهارات اتخاذ القرارات المناسبة في عمليات البيع والشراء، من خلال فنيات متعددة كاللعب بالأدوار، والتعلم بالتجربة، والتوجيه الفردي، مثل: محاكاة العملية التجارية، كنشاط سوق التبادل، الذي عزز فهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لعملية التبادل والقيمة المضافة من خلال المحاكاة العملية، وتعزيز فهم المفهومين الماليين للبيع والشراء من خلال لعب الأدوار، مثل: لعبة "متجر الأحلام" التي عززت فهم الطلاب لعمليات البيع والشراء من خلال تجربة محاكاة وتفاعلية، حيث وفرت تجربة تعليمية شيقة وتفاعلية ساعدت الطلاب على فهم المفاهيم المالية والتجارية المرتبطة بعمليات البيع والشراء بطريقة عملية وتطبيقية وتقديم بطاقات تحمل مواقف ومشاكل تتعلق بعمليات البيع والشراء لمواجهة الطلاب وتحفيزهم على التفكير، فقد ساعدت في تحفيز الطلاب على التفكير واتخاذ القرارات بطريقة إستراتيجية ومنطقية، فهذه البطاقات وفرت مواقف ومشاكل واقعية تعكس تحديات العمليات التجارية، وشجعت الطلاب على التفكير الإبداعي واتخاذ القرارات الذكية للتغلب على هذه التحديات في سياق لعبة "متجر الأحلام". كذلك استخدام فنيات القصص المصورة، التعلم التفاعلي، التحفيز البصري، مثل: قصة "محل الحلويات المتنقل" التي تناولت موقفًا يتعلق بعملية البيع والشراء، مثل: التحديات التي يواجهها أحمد مع

البيع والشراء، وكيف يتغلب عليها بالإصرار والمثابرة والمساعدة من المحيطين به؟ وعكست القصة –أيضًا– أهمية التضامن والتعاون في دعم الأشخاص ذوي الاعاقة لتحقيق أحلامهم ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع؛ مما عزز فهم مفهوم البيع والشراء من خلال القصص المصورة، وتوضيح أهمية البيع والشراء في الحياة اليومية بطريقة ملهمة وسهلة الفهم، كذلك تعزيز فهم مفهوم البيع والشراء من خلال حوارات تفاعلية حيث توجيه الطلاب لمناقشة مواقف محددة تتعلق بعمليات البيع والشراء، وباستخدام هذه المواقف المحددة، تمكن الطلاب من التفاعل بشكل فعّال، وتطبيق مفاهيم البيع والشراء في سياق واقعي يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، مثل: موقف شراء مواد غذائية من السوق، وموقف بيع أشياء غير مستخدمة في البيت، وتعزيز فهم مفهوم البيع والشراء من خلال تجربة عملية وممتعة كلعب الأدوار من خلال توزيع الأدوار بين الطلاب (مثل: التاجر، والزبون، والبائع، والصانع)، كذلك تدريب الطلاب على فهم الفرق بين السلع والخدمات من خلال القصص المصورة كقصة "عيد ميلاد سعيد، يا جدّة" التي أظهرت كيف يمكن للأشخاص استخدام السلع والخدمات لإضفاء الفرح والسعادة على حياة الآخرين، حتى في الأوقات التي يكونون فيها بعيدين، وكذلك استكشاف البيع والشراء من خلال التمثيل الدرامي الذي ساعد على توضيح المفاهيم المالية بطريقة تفاعلية وممتعة من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعتين وقيام كل مجموعة بتمثيل مشهد يتعلق بعملية شراء أو بيع كزيارة متجر، ومشهد عملية الدفع والتفاوض، وأيضًا استكشاف البيع والشراء من خلال الأنشطة التفاعلية، حيث إن كل مجموعة تقوم بأداء أنشطة متنوعة تتعلق بعملية البيع والشراء، مثل: لعب دور البائع والزبون، وتبادل السلع بمقابل مالي وغيرها، من خلال هذه الأنشطة أمكن للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية

تجربة عملية البيع والشراء بطريقة تفاعلية وممتعة، مما ساعدهم على فهم المفاهيم المالية بشكل أفضل وتطبيقها في حياتهم اليومية، وهو ما يتفق مع ما بينته دراسة كدواني (٢٠٢٠) من فاعلية الأنشطة التفاعلية في تنمية المفاهيم الاقتصادية، كذلك تعريف الطلاب بمفهوم البيع والشراء بشكل مبسط من خلال القصص المصورة، وتشجيعهم على التفاعل مع المواد التعليمية من خلال الصور والنصوص، وتعزيز فهم المفاهيم المالية من خلال القصص التوضيحية كقصة "التسوق مع أصدقائي" وقصة "البائع الصغير"، واستكشاف البيع والشراء من خلال الألعاب التعليمية كلعبة "السوبر ماركت التعليمي" حيث وفرت فرصة ممتعة للطلاب لتجربة عمليات البيع والشراء وفهم المفاهيم المالية بشكل تفاعلي ومبسط، كذلك استخدام فنية المشروعات التعليمية لتعزيز فهم الطلاب لعملية البيع والشراء من خلال تجربة إنشاء متجر صغير.

وهو ما يتفق مع ما أوضحته دراسة البكاتوشي (٢٠٢٢) من فاعلية المشروعات والصناعات الصغيرة في إكساب الأطفال بعض المفاهيم الاقتصادية، وكذلك استكشاف البيع والشراء من خلال قصص قصيرة، مثل: قصة "التفاوض على السعر"، وقصة "عملية الشراء" ومناقشة المفاهيم المالية التي تطرحها كل قصة، وأيضًا استخدام فنية الدراما الاجتماعية من خلال التمثيل الدرامي؛ حيث تقوم كل مجموعة بأداء مشهد قصير، يعبر عن عملية البيع والشراء بناءً على القصة المقروءة، وهذه المشاهد ساعدت الطلاب على فهم عملية البيع والشراء بشكل مشوق ومفهوم، وشجعتهم على المشاركة والتفاعل في جو من المرح والتعلم، وكذلك تدريب الطلاب على فهم مفهوم النزاهة والصدق في عمليات البيع والشراء من خلال قصص قصيرة تعكس مفهوم النزاهة والصدق في عمليات البيع والشراء، صور توضيحية تعكس

السلوك النزيه والصادق في المعاملات، كذلك استخدام فنيات التمثيل الحركي، التفاعل الجسدي من خلال قيام كل مجموعة باختيار سيناريو لعملية بيع وشراء وتمثله بالحركة والتمثيل، مثل: سيناريو متجر الحي؛ مما عزز فهم مفهومي البيع والشراء.

ويرى الباحث أن هناك عدة أسباب تفسر تفوق المجموعة التجريبية في فهم مفاهيم البيع والشراء كأحد المفاهيم الاقتصادية، وهي كالآتي:

– التعلم العملي والتفاعلي: استخدمت الجلسات العديد من الأساليب التفاعلية والتطبيقية، مثل: اللعب بالأدوار والمحاكاة العملية، وهذه الأساليب تعزز الفهم العميق والتطبيق العملي للمفاهيم بدلاً من مجرد استيعابها نظريًا.

– استخدام القصص والحكايات: استخدمت القصص المصورة والحكايات لتوضيح المفاهيم الاقتصادية بطريقة ملهمة وسهلة الفهم، وهذه القصص تسهم في تحفيز الاهتمام وتعزيز الفهم الشامل للموضوع.

– التعلم التفاعلي والتحفيز البصري: تم تشجيع الطلاب على التفاعل مع المواد التعليمية من خلال الصور والأنشطة التفاعلية، وهذا يعزز الفهم والمشاركة الفعّالة في عملية التعلم. وهو ما يتفق مع ما بينته دراسة كدواني (٢٠٢٠) من فاعلية الأنشطة التفاعلية في تنمية المفاهيم الاقتصادية.

– التدريب الفردي والتوجيه: تضمنت الجلسات توجيهًا فرديًا لكل طالب؛ مما يسمح بتلبية احتياجاتهم الفردية وتعزيز فهمهم الشخصي للمفاهيم.

– استخدام الأنشطة العملية والتفاعلية: تم تنظيم الأنشطة بشكل يعزز التفاعل والمشاركة، ويسمح للطلاب بتجربة العمليات الاقتصادية بشكل مباشر وتطبيق المفاهيم في سياق واقعي.

– توجيه النقد البناء والتحفيز: تضمنت الجلسات مواقف ومشاكل واقعية لمواجهة الطلاب وتحفيزهم على التفكير واتخاذ القرارات الذكية والمنطقية. هذا يشجع على تطوير مهارات التفكير النقدي والابتكار.

أما جلسات البرنامج من التاسعة والعشرين وحتى الجلسة الأربعين تضمنت تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على فهم مفهوم الادخار وأهميته في الحياة اليومية، وتحفيز الطلاب على حفظ جزء من دخلهم للاستخدام في المستقبل، وتعزيز مهاراتهم في إدارة الموارد واتخاذ القرارات المالية بشكل فعّال، فقد اعتمدت على فنية الألعاب التفاعلية، مثل: لعبة الادخار حيث شملت مواقف مالية مختلفة تتطلب اتخاذ قرارات بشأن الادخار؛ مما ساعد في تعلم مهارات الادخار واتخاذ القرارات المالية الصحيحة من خلال تجربة تفاعلية وملائمة لذوي الاعاقة الفكرية، واستكشاف الادخار من خلال الحرف اليدوية، مثل: طيّ الورق، والقصّ، والتلوين، واللصق، ومثل: نشاط إنشاء "صندوق الادخار" أو "شجرة الادخار" باستخدام الحرف اليدوية، وكذلك تعزيز فهم مفهوم الادخار لتأمين المستقبل المالي من خلال فنيات القصص والتعليم التجريبي من خلال صور توضيحية لمفهوم الادخار، وقصة قصيرة "مغامرة الادخار" تعكس أهمية الادخار، كذلك نشاط: رسم مستقبلك المالي: هذا النشاط سمح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم وأحلامهم المالية بطريقة إبداعية، وكذلك تعريف الطلاب بأهمية وفوائد الادخار، وتحفيزهم على تطوير مهارات الادخار وتطبيقها في حياتهم اليومية، وتعزيز الوعي بأنماط الإنفاق الذكي والتخطيط المالي من خلال اللعب التعليمي، التفاعل الجماعي، الأنشطة التطبيقية، الرسوم التوضيحية حيث تقديم لعبة تعليمية بسيطة حول الادخار: "سباق الادخار" حيث يتنافس الطلاب في حل أسئلة وألغاز متعلقة بمفهوم الادخار؛ مما حفز الطلاب على تعزيز فهمهم

لمفهوم الادخار وتحفيزهم على التفكير النقدي وحل المشكلات، وكذلك استخدام فنيات التعلم بالقصص والأنشطة التفاعلية لتعزيز فهم مفهوم تحديد الأولويات المالية، وتعزيز الوعي بأهمية اتخاذ القرارات المالية السليمة، وتحفيز الطلاب على التفكير في أهدافهم المالية الشخصية، مثل: قصة "مغامرة الأولويات المالية"، وتقديم سيناريوهات مختلفة للإنفاق المالي، وقيام الطلاب بترتيب هذه السيناريوهات بحسب أهميتها بالنسبة لهم، وأيضًا تدريب الطلاب على اكتشاف الموارد المالية في حياتنا اليومية من خلال القصص والحكايات، الأنشطة التفاعلية، الرسم والتلوين، المناقشة الجماعية. كذلك تدريب الطلاب على فهم أهمية التخطيط للادخار والتوفير في بناء مستقبل مالي مستقر، وكتساب مهارات وضع خطط بسيطة للادخار والتوفير، وتشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي في كيفية تحقيق أهدافهم المالية من خلال فنيات القصص والحكايات، الألعاب التفاعلية، الرسم والتلوين، المناقشة الجماعية، مثل: قصة تتحدث عن فتى أو فتاة يتعلم كيفية وضع خطة بسيطة للادخار والتوفير حيث تم مناقشة القصة وتبادل الآراء حول كيفية تطبيق الدروس المستفادة في حياتهم اليومية، كذلك أنشطة الرسم والتلوين من خلال تشجيع الطلاب على رسم لوحة تمثل هدفهم المالي والخطوات التي سيتخذونها لتحقيقه. وأيضًا استخدام فنيات التعلم التجريبي والنماذج الورقية لتحفيز الطلاب على وضع خطط شهرية للادخار بشكل عملي. واستخدام فنيات مشاهدة فيديو قصير، مناقشة جماعية، تمارين تفاعلية لتعزيز شعور الطلاب بالثقة بالنفس والاستقلالية من خلال فهم أهمية الادخار في تحقيق الأهداف الشخصية، وتحفيز الطلاب على تطوير مهارات الادخار كوسيلة لتحقيق أهدافهم المستقبلية، وكذلك استخدام القصص التفاعلية والألعاب التعليمية والقصص المصورة لفهم مفهوم الادخار، مثل: لعبة "الطريق إلى الادخار"، كل هذا

الفنيات أسهمت في تعزيز مفهوم الادخار للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية.

ويرى الباحث أن هناك عدة أسباب تفسر تفوق المجموعة التجريبية في فهم مفهوم الادخار كأحد المفاهيم الاقتصادية، وهي كالآتي:

– التعلم التفاعلي والتطبيقي: استخدمت الجلسات الأساليب التفاعلية، مثل: الألعاب التعليمية، والحرف اليدوية والأنشطة التطبيقية، وهذا النوع من التعلم ساعد الطلاب على التفاعل مباشر مع المفاهيم المالية وتطبيقها في سياقات حياتهم اليومية.

– استخدام القصص والصور التوضيحية: تم استخدام القصص، والصور التوضيحية؛ لتوضيح مفهوم الادخار بشكل ملموس وسهل الفهم، وهذا يمكن أن يحفز الطلاب على التفكير النقدي، وتطبيق المفاهيم بطريقة ملهمة.

– تشجيع التفكير الإبداعي: تم تشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي في كيفية تحقيق أهدافهم المالية من خلال الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية، وهذا يساعدهم على وضع خطط للادخار بطرق مبتكرة وفعالة.

– التدريب المستمر: تم تقديم الجلسات بشكل منتظم ومستمر؛ مما سمح للطلاب بفهم المفاهيم بشكل أفضل وتطبيقها بشكل مستمر على مر الوقت.

– توجيه النقد البناء والتحفيز: تم توجيه الطلاب للتفكير النقدي وحل المشكلات المالية من خلال الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية، وهذا ساعد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على تحسين مهاراتهم في اتخاذ القرارات المالية السليمة.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

وتظهر جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الاقتصادية

وأبعاده الفرعية (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار)؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء الجلسات التدريبية التي تم تنفيذها خلال فترة البرنامج، فقد تم تصميم الجلسات بشكل متكامل لتشجيع الطلاب على فهم وتطبيق مفاهيم مختلفة في الاقتصاد بشكل فعّال، فمن خلال الجلسات السابقة يمكن ملاحظة عدة جوانب تسهم في استمرارية تأثير البرنامج، ومنها:

– تنوع الأساليب التعليمية: تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية، مثل: الألعاب التفاعلية، والحرف اليدوية، والقصص، والأنشطة التطبيقية، وهذا التنوع ساعد في توصيل المفاهيم بطريقة شيقة وملهمة للطلاب.

– التعلم الفعال والتطبيق العملي: تم تشجيع الطلاب على التفاعل المباشر مع المفاهيم المالية من خلال الأنشطة التطبيقية والتمارين الفعالة، وهذا سمح لهم بتطبيق المعرفة التي اكتسبوها في سياقات حياتهم اليومية.

– التفاعل المستمر: تم تنفيذ البرنامج على مدار فترة زمنية محددة وبشكل منتظم؛ مما سمح للطلاب بالتفاعل المستمر مع المفاهيم وتطبيقها بشكل متكرر.

– تحفيز الاستمرارية: تم تشجيع الطلاب على استمرارية التفكير في المفاهيم الاقتصادية وتطبيقها في حياتهم اليومية من خلال الأنشطة والمناقشات المستمرة.

وبناءً على ذلك يمكن اعتبار عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي على أنها نتيجة متوقعة وتؤكد فعالية البرنامج في تحسين المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وثبات تأثيره على المدى الطويل.

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة، وتم اتباع منهج شبه تجريبي باستخدام مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتضمنت مراحل الدراسة إعداد أدوات القياس وتطوير البرنامج التدريبي وتنفيذه على عينة مختارة من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتحليل البيانات باستخدام أساليب إحصائية متنوعة، وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في القياسات البعدية، مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين المفاهيم الاقتصادية الأساسية: (ترشيد الاستهلاك، والبيع والشراء، والادخار)؛ وبناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بتعميم البرنامج على نطاق أوسع لتطوير مهارات الحياة اليومية لدى هذه الفئة، وضرورة توفير الدعم التعليمي المخصص لذوي الإعاقة الفكرية؛ لتعزيز مشاركتهم المجتمعية وتحقيق استقلاليتهم الاقتصادية.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم عدة توصيات تربوية كالآتي:

- تطوير برامج تدريبية مخصصة لتنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمراعاة احتياجاتهم الفردية ومستوياتهم المعرفية.
- استخدام مجموعة متنوعة من الفنيات المناسبة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مثل: الألعاب التعليمية، والدراما، والقصص، والأنشطة التفاعلية والتطبيقية، والرسم والتلوين، والمشروعات العملية، والتعلم التجريبي وفي بيئة واقعية.
- تضمين نشاطات لتعزيز فهم الطلاب وتطبيق المفاهيم الاقتصادية في الحياة العملية.
- توفير التدريب والتطوير المستمر للمعلمين والمدربين لزيادة قدرتهم على تقديم برامج تعليمية فعّالة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المفاهيم الاقتصادية.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول كيفية تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتطوير البرامج التدريبية بناءً على النتائج والتجارب السابقة.

البحوث المقترحة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح عدد من البحوث المستقبلية:

- استخدام الواقع الافتراضي في تعليم المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: فاعليته وتحدياته.
- مشاركة أولياء الأمور في برامج تعليم المفاهيم الاقتصادية وأثرها على تنمية المفاهيم لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- فاعلية التطبيقات التفاعلية في تعليم المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة تجريبية.
- دور الواقع الافتراضي في تطوير برامج تعليم المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة حالة في منطقة الباحة.
- تكامل التكنولوجيا في تصميم البيئة التعليمية لتعزيز فهم المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- فاعلية التطبيقات الذكية والتقنيات الحديثة في تعليم المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة ميدانية مقارنة.
- تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة تعليمية مخصصة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: الاتجاهات والتحديات.
- استخدام الروبوتات التعليمية في تنمية المفاهيم الاقتصادية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة حالة في مدارس الباحة.
- تقنيات الواقع المعزز ودورها في تعزيز فهم المفاهيم الاقتصادية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

إبراهيم، هبة. (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية. *دراسات فى الطفولة والتربية، ٧(٧)*، ٢٠٢- ٢٦٢.

البكاتوشي، جنات. (٢٠١٤). دور المشروعات والصناعات الصغيرة في إكساب طفل الروضة مبادئ الثقافة العلمية وبعض المفاهيم الاقتصادية. *مجلة الطفولة والتربية (جامعة الإسكندرية)، ١٨(١)*، ٢٧٣-٣٥٠.

الحمود، هناء. (٢٠١٠). *دور معلمات رياض الأطفال في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض ما بين (٥-٦) سنوات*. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق.

الزيود، نادر. (٢٠٠٠). *تعليم الأطفال المتخلفين عقليًا*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

السليم، جواهر. (٢٠٢٣). دور القصص في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، ٦(٢٤)، ٤٦٧-٤٩٦.

شاذلي، مرفت. (٢٠١٣). فاعلية استخدام بيئة الأركان التعليمية في تنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، *٥(١٦)*، ٢٧١- ٣٧٩.

شرف، إيمان. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني فى تنمية الثقافة البصرية والمفاهيم الاقتصادية لأطفال الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، ٣(٤)*، ١-٧٩.

طه، فاطمة الزهراء. (٢٠٢٢). برنامج أنشطة تعليمية لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. *مجلة التربية وثقافة الطفل، ٢٣(٣)*، ٣٢٧-٣٨٠.

العيوطي، ريهام. (٢٠١٣). *تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية باستخدام الأنشطة المسرحية وعلاقتها بمظاهر السلوك التوافقي لطفل الروضة (٤-٦) سنوات*. رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسيعد.

غندوره، ريمين. (٢٠٢٠). *أثر وحدة قائمة على رؤية المملكة ٢٠٣٠ لإكساب طفل الروضة بعض مفاهيم ومهارات التربية الاقتصادية*. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

كدواني، لمياء. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام أنشطة تفاعلية إلكترونية لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية (جامعة الإسكندرية)*، ٤٣(١)، ١٣٩-٢٠٨.

منسي، عبير، وفكري، إيمان، وشهدة، أمنيه. (٢٠٢١) برنامج إلكتروني لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ١٨(١)*، ٨٥-١٦٦.

هيبة، ولاء. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، ١٩(٩)، ١-٧٣.

وزارة التعليم. (٢٠١٨). *دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية (الأهداف العامة والتعليمية ومفردات المحتوى) المرحلة الابتدائية: الصفوف الأولية*. المملكة العربية السعودية.

يوسف، منى. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى طفل الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال*. رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

ثانيًا:المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Hamoud, H. (2010). The role of kindergarten teachers in building economic values among kindergarten children aged (5-6) years. (In Arabic), (Doctoral dissertation, University of Damascus).

Al-Saleem, J. (2023). The role of stories in developing economic concepts among preschool children. (In Arabic), The Arab Journal for Child Media and Culture, 6(24), 467-496.

Al-Zayoud, N. (2000). Teaching children with intellectual disabilities. (In Arabic), Dar Al-Fikr Publishing and Distribution.

Annear, D. J. (2023). CGG short tandem repeats in unexplained intellectual disability and autism= CGG Short Tandem Repeats bij Onverklaarde Verstandelijke Beperking en Autisme (Doctoral dissertation, University of Antwerp).

Baker, K., Devine, R. T., Ng-Cordell, E., Raymond, F. L., & Hughes, C. (2021). Childhood intellectual disability and parents' mental health: integrating social, psychological and genetic influences. The British Journal of Psychiatry, 218(6), 315-322.

Bashash, L., Outhred, L., & Bochner, S. (2003). Counting skills and number concepts of students with moderate intellectual disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 50(3), 325-345.

Becht, K., Blades, C., Agarwal, R., & Burke, S. (2020). Academic access and progress for students with intellectual disability in inclusive postsecondary education: A systematic review of research. Inclusion, 8(2), 90-104

Blake, C. S. (1966). 3. A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. Programmed Learning, 3(2), 97-101.

Borland, R. L., Cameron, L. A., Tonge, B. J., & Gray, K. M. (2022). Effects of physical activity on behaviour and emotional problems, mental health and psychosocial well-being in children and adolescents with intellectual disability: A systematic review. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 35(2), 399-420.

Charitaki, G., Alevriadou, A., & Soulis, S. G. (2024). Early numeracy profiles in young children with intellectual disabilities: The role of cognitive functions. Journal of Intellectual Disabilities, 28(1), 48-66.

Cohen, L. G., & Spenciner, L. J. (2008). Teaching students with mild and moderate disabilities: Research-based practices. Pearson Merrill Prentice Hall.

El-Ayouti, R. (2013). Developing some economic concepts using theatrical activities and their relationship with aspects of adaptive behavior in preschool children (4-6 years). (In Arabic), (Doctoral dissertation, Faculty of Early Childhood Education, Port Said University).

El-Bakatoshi, G. (2014). The role of small projects and industries in enabling preschool children to acquire the principles of scientific culture and some economic concepts. (In Arabic), Childhood and Education Journal (Alexandria University), 18(1), 273-350.

Engel, L., Rampling, T., Brautigan, E. J., Bazin, T., Dilts, K., Williams, T., ... & Colquhoun, H. (2023). Review and Consultations of Canadian Financial Education Programs for Individuals with Disabilities. Canadian Journal of Occupational Therapy, 90(3), 257-268.

Fadilah, N., Sabillah, Z. A., Nurhamidah, A., & Fitriyani, F. (2024). Implementation of Non Academic Learning for Students With Intellectual Disabilities. Education Achievement: Journal of Science and Research, 84-89.

Ghandoura, R. (2020). The impact of a unit based on Saudi Vision 2030 on preschool children's acquisition of some economic education concepts and skills. (In Arabic), (Doctoral dissertation, Umm Al-Qura University).

Hanreddy, A., & Östlund, D. (2020). Alternate curricula as a barrier to inclusive education for students with intellectual disabilities. International Electronic Journal of Elementary Education, 12(3), 235-247.

Heba, W. (2021). The effectiveness of a program based on social drama in preschool children's acquisition of some economic concepts. (In Arabic), The Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education, Port Said University, 19(9), 1-73.

Ibrahim, H. (2018). The effectiveness of a program based on the concept mapping strategy in preschool children's acquisition of some economic concepts. (In Arabic), Studies in Childhood and Education, 7(7), 202-262.

Kadwani, L. (2020). The effectiveness of using interactive electronic activities in developing some economic concepts among preschool children. (In Arabic), Childhood and Education Journal (Alexandria University), 43(1), 139-208.

Mansy, A., Fikry, E., & Shahda, A. (2021). An electronic program for developing some economic concepts among preschool children. (In Arabic), The Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education, Port Said University, 18(1), 85-166.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction. (No Title).

McFarland, B., Bryant, L., Wark, S., & Morales-Boyce, T. (2024). Adaptive interviewing for the inclusion of people with intellectual disability in qualitative research. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 37(1), e13182.

McVilly, K. R., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R., & Burton-Smith, R. M. (2006). 'I get by with a little help from my friends': adults with intellectual disability discuss loneliness 1. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19(2), 191-203.

MELO, B. B. V. D., SILVEIRA-MAIA, M., & RIBEIRO, S. B. (2023). Full Financial Education Programmes for People with Disabilities: a Scoping Review. Revista Brasileira de Educação Especial, 29, e0222

Mims, P. J., Browder, D. M., Baker, J. N., Lee, A., & Spooner, F. (2009). Increasing comprehension of students with significant intellectual disabilities and visual impairments during shared stories. Education and Training in Developmental Disabilities, 409-420.

Ministry of Education. (2018). Teacher's reference guide for intellectual education curricula (general and educational objectives and content outlines) for the elementary stage: Early grades. (In Arabic), Kingdom of Saudi Arabia.

Oranga, J., Obuba, E., & Boinett, F. J. (2022). Barriers to parental involvement in the education of learners with intellectual disabilities. Open Journal of Social Sciences, 10(2), 410-423.

Pourmohamadreza, T. M., Alipour, M., & CHAPARI, I. S. (2013). The effectiveness of conceptual map training method on the achievement of social-economic skill course in male students with intellectual disability.

Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social Learning Theory—Albert Bandura. Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory, 85-99.

Shadly, M. (2013). The effectiveness of using the learning corners environment in developing some economic values among preschool children. Childhood and Education Journal, Faculty of Early Childhood Education, (In Arabic), Alexandria University, 5(16), 271-379.

Sharaf, E. (2017). The effectiveness of an electronic educational program in developing visual culture and economic concepts for preschool children. (In Arabic), The Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education, Mansoura University, 3(4), 1-79.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. Disability & society, 23(7), 773-785

Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: Definition, classification, causes and characteristics. Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development, 7(1), 9-20.

Snell, M. E., Luckasson, R., Borthwick-Duffy, W. S., Bradley, V., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., ... & Yeager, M. H. (2009). Characteristics and needs of people with intellectual disability who have higher IQs. Intellectual and Developmental Disabilities, 47(3), 220-233.

Taha, F. Z. (2022). An educational activities program for developing some economic concepts among preschool children. (In Arabic),Journal of Education and Child Culture, 23(3), 327-380.

Thirion-Marissiaux, A. F., & Nader-Grosbois, N. (2008). Theory of Mind "emotion", developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. Research in developmental disabilities, 29(5), 414-430.

Thompson, J. R., Walker, V. L., Snodgrass, M. R., Nelson, J. A., Carpenter, M. E., Hagiwara, M., & Shogren, K. A. (2020). Planning supports for students with intellectual disability in general education classrooms. Inclusion, 8(1), 27-42.

van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. Research in developmental disabilities, 35(11), 3139-3147.

Vuong, Q. H. (2023). Mindsponge theory. Walter de Gruyter GmbH.

Youssef, M. (2013). The effectiveness of a program for developing some economic concepts and their relationship with life skills among preschool children in light of national kindergarten standards. (In Arabic), (Doctoral dissertation, Faculty of Early Childhood Education, Cairo University).

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim
rofessor in the Department of Instructional Design and Technology – College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech University-United States

Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed
Professor of Knowledge Management and Sustainable Development – Global Policy Institute – Queen Mary University of London-United Kingdom

Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi
Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk-Saudi Arabia

Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University-Hashemite Kingdom of Jordan

Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University-Arab Republic of Egypt

Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University-Arab Republic of Egypt

Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari
Associate Professor in the Department of Psychology – College of Education – Sultan Qaboos University-Oman

Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari
Secretary Editor of the journal

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).

3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.

4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.

6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

2. Sources and references must be listed at the end.

3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Riyadh,11432, PO Box 5701
Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa