بسم الله الرحمن الرحيم

# مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ)

مجلة علمية محكمة

Scientific Refereed Journal

المجلد( 8 ) العدد ( 1 ) يناير 2022

Volume(8) Issue No. 1, January 2022

# قائمة المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| افتتاحية العدد (رئيس التحرير). | 18 |
| التفكير الكارثي المرتبط بالألم وعلاقته باضطراب ما بعد الصدمة لدى ذوي الأمراض المزمنة (الفشل الكلوي – مرضى القلب) بمكة والطائف.<br>مريم بنت حميد بن أحمد اللحياني | 21 |
| السلوك القيادي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة شقراء.<br>عبدالله بن صالح هندي القحطاني | 57 |
| العلاقة بين التدفق النفسي وبعض عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة جدة.<br>منال بنت محمد حسين شعبان | 89 |
| واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب لاستراتيجيات التدريس المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية.<br>فيصل بن فهد محمد الشمري | 121 |
| مهارات توظيف التعلم المدمج في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Blackboard" وأهم المعوقات التي تحول دون استخدامه.<br>محمد عبدالرحمن عبدالمنعم عبدالعال  زايد بن فاضل زايد الرويلي | 147 |
| تقييم ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة فيروس كورونا المستجد ومعوّقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.<br>فيصل بن علي محمد الغامدي | 189 |
| تربية الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام ( الدمج والتعليم الشامل).<br>مبارك بن غياض محمد العنزي | 225 |
| مدى تأثير الخرائط الذهنية على مستوى الفهم القرائي لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.<br>تركي بن خلف أحمد الزهراني | 241 |

# Contents


| Research Title | The page |
|---|---|
| Catastrophic thinking related to pain and its relationship to post traumatic stress disorder in those with chronic diseases(kidney failure-heart patients) in Makkah.<br>Mariam Hameed Ahmed Allahyani | 21 |
| Leadership behavior relationship to some personality traits in Shaqra University students.<br>Abdullah Saleh Hindi Alqahtani | 57 |
| The relationship between Psychological Flow and some Mind Habits at students of special education department at the University of Jeddah.<br>Manal Mohammed Hussain Shaban | 89 |
| The reality and obstacles computer teachers face when using the proposed teaching strategies in Computer and IT Curriculum document for Intermediate and Secondary levels.<br>Faisal Fahad Mohammed Alshammri | 121 |
| Using Blended Learning skills in the E-learning management system "Blackboard" and how to overcome the obstacles to its use.<br>Mohamed Abdalrahman Abdalaal, Zayed Fadel Zayed Al-Ruwaili | 147 |
| Assessing the practices of academic leaders at Albaha University for the scientific methodology in dealing with the emerging coronavirus crisis and its obstacles from the viewpoint of the faculty members<br>Faisal bin Ali Mohammed Al-Ghamdi | 189 |
| Education of Students with Special Educational Needs in Mainstream Schools: Integration and Inclusive Education.<br>Mubarak Ghayadh M Alanazi | 225 |
| The Effects of Visual Maps on Reading Comprehension of Middle School Students with Learning Disabilities.<br>Turkey Khalaf Alzahrani | 241 |

# مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

## التعريف بالمجلة:

مجلّة دوريّة – نصف سنوية – تخصصية محكّمة تصدر عن مركز النشر العلمي بوكالة جامعة الجوف للدراسات العليا والبحث العلمي بهدف إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة في مجال العلوم التربويّة، باللّغتين العربية والإنجليزية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي والمنهجية العلمية، وقد صدر العدد الأول منها في شهر سبتمبر عام 2014م (ذي القعدة 1435هـ) بمسمى مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية حتّى بلغت ثلاثة مجلدات بواقع (6) أعداد في شهر يوليو من عام 2017م (شوال 1438هـ).

## الرؤيـــة:

الرّيادة والتميّز في نشر الدراسات التربوية لأجل تنمية مستدامة تحقّق للجامعة والمجتمع التطور والنهوض.

## الرسـالـة:

النهوض بالمنظومة البحثية في مجال الدراسات التربوية وفق معايير الجودة العالمية لتحقيق مجتمع المعرفة.

## الأهـــداف:

ترمي المجلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- نشر الدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في مجال العلوم التربويّة.
- تعزيز الصلات العلمية والفكرية مع الجامعات المحلية ومراكز البحوث والمؤسسات المتخصصة في جوانب الفكر والتنمية، وتبادل الإصدارات العلمية معها.
- تسليط الضوء على الاتجاهات البحثية الجديدة في مجال الدراسات التربوية.

# Jouf University Educational Sciences Journal

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ) is a refereed academic periodical Journal concerned with research in the field of educational studies in both Arabic and English. It also provides researchers in the field of educational studies worldwide with the opportunity to have their researches published. The researches have to be original and to fulfill the demands of academic ethics and scientific methodology. The first issuance of the journal was in September 2014 (Dhul Qa›dah, in the year 1435AH) under the name of Jouf University Journal of Social Sciences, three volumes (six issues) have appeared unit July of 2017 (Shawwal 1438 AH).

## Objectives:

The journal seeks to achieve the following objectives:

1. Publishing original and innovative research and studies in the field of educational sciences.
2. Consolidating academic relations with local universities, research centers and specialized institutions concerned with intellectual and development issues, and the exchange of academic publications among them..
3. Shedding light on new research trends in the discipline of educational studies.

# Vision, Mission, and Objectives

## Vision:

The journal seeks to take the lead in publishing distinguished studies in educational sciences that fulfill the objectives of sustainable development and achieve improvement and upgrading of existing standards for the university and the community alike.

## Mission:

Raising the level of academic research in educational sciences in accordance with global quality standards to serve the interests of the knowledgeable society.

## المشرف العام على المجلة / د. سالم بن مبارك العنزي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

## الهيئة الاستشارية

**الأستاذ الدكتور/ محمد بن شحات الخطيب**
أستاذ أصول التربية بجامعة طيبة والملك عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

**الأستاذ الدكتور/ فهد بن سليمان الشايع**
أستاذ مناهج وتعليم العلوم بجامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

**الأستاذ الدكتور/ عويد بن سلطان المشعان**
أستاذ علم النفس بجامعة الكويت
دولة الكويت

**الأستاذ الدكتور/ شادية محمد التل**
أستاذ علم النفس التربوي بجامعة اليرموك
المملكة الأردنية الهاشمية

**الدكتور/ ناصر صلاح الدين منصور**
أستاذ تعليم العلوم المشارك، جامعة اكستر
المملكة المتحدة

**الأستاذ الدكتور/ أرسيثامبي فيلو**
أستاذ القياس والتقويم، جامعة أوتارا
ماليزيا

**الأستاذ الدكتور/ رمضان محمد رمضان**
أستاذ علم النفس بجامعة بنها
جمهورية مصر العربية

**الأستاذ الدكتور/ مبارك بن فهيد القحطاني**
أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

# هيئـة التحـرير

## رئيس التحرير

**د. فياض بن حامد العنزي**

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة الجوف

## أعضاء هيئة التحرير

**أ. د. عبدالمحسن بن محمد السميح**

أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود

**أ. د. فوزية بنت بكر البكر**

أستاذ أصول التربية بجامعة الملك سعود

**أ. د. أماني بنت محمد الحصان**

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الأميرة نورة

**أ. د. نائل محمد أخرس**

أستاذ علم النفس الإكلينيكي بجامعة الجوف

**د. عبد الحميد بن راكان العنزي**

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الجوف

## مدير التحرير

**د. حسين بن عيظة الصيعري**

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بجامعة الجوف

## للمراسلة

البريد الإلكتروني: eduj@ju.edu.sa

الموقع الإلكتروني: http://iec.ju.edu.sa/EducationalSciencesApp

هاتف: 014-654-3030 (966+) - فاكس: 014-654-3045 (966+)

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية ـ جامعة الجوف ـ الجوف (سكاكا) ـ المملكة العربية السعودية

ص. ب: (2014)

الرقم الدولي المعياري: (ردمد): 1658-7804

# ضوابط النشر في المجلة

## أولاً: ضوابط عامة:

1. تقبل المجلة للنشر البحوث والدراسات الأصيلة والمميزة في مختلف مجالات العلوم التربوية المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية.
2. يقدم الباحث الرئيس طلباً للنشر وإقراراً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأنّ البحث لم يسبق نشره، وأنّه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة. (نموذج 1)
3. يتم إرسال البحث إلكترونياً للبريد الرسمي للمجلة: (eduj@ju.edu.sa).
4. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
5. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقي أو إلكتروني دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبّر عن وجهة نظر الباحث/ الباحثين فقط، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.
7. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

## ثانياً: ضوابط إجرائية:

1. يكتب في الصفحة الأولى من البحث: عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي أو ينتمون إليها، والبريد الإلكتروني والملخصين العربي والإنجليزي.
2. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنّما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم أو الاسماء، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
3. ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته، يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، فأهميته، ثم أسئلة البحث أو فروضه. فحدوده ومصطلحاته، فالإطار النظري (دون عناوين جانبية)، والدراسات السابقة والتعليق عليها، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها، وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب. البحوث النظرية :يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوّن جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

4. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السابع: (American Psychological Association– APA – 7th Ed.)
5. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:

- إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (inArabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

- إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية. وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

- الخوالدة، محمد. والرباعي، زهير. (2004م). القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية العليا من مناهج التربية الفنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات: العلوم التربوية -الجامعة الأردنية. 31* (1)، 158-184.

- Al-Khawaldeh, M., & Al-Rubaʿi, Z. (2004). Educational Values of Art Education Curricula Acquired by Upper Basic Education Students in Jordan as Perceived by their Teachers (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*- the University of Jordan. *31* (1), 158-184.

6. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة حجم A4، متضمنة الملخّصين: العربي، والإنجليزي والمراجع، والملاحق إن وجدت.
7. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوّه من جميع الأخطاء اللغوية والمطبعية.

## ثالثاً: ضوابط التنسيق

1. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3 سم)، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
2. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (16)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، والجداول بحجم (12)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (12)، والجداول بحجم (10).

3. يكون نوع الخط في الملخص باللغة العربية (Traditional Arabic)، بحجم (14)، وباللغة الإنجليزية نوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12)، ولا تتجاوز كلمات كل منهما (250) كلمة، يليهما كلماتٌ مفتاحية (Keywords) لا تزيد على خمس كلمات/ مفردات لتستخدم في التكشيف.
4. لا يتم ترقيم العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية.
5. يترك في بداية كل فقرة مسافة بمقدار خمسة حروف أو الضغط على مفتاح (Tab)، وتترك مسافة بين الفقرات بمقدار سطر، وكذلك في نهاية كل فقرة والعنوان الرئيس أو الفرعي التالي.
6. لا بدّ من وضع (م/هـ) لجميع التواريخ في كامل البحث، وتكون ملاصقة للتاريخ بدون أي فراغ بينهما.
7. يتم استعمال الأرقام العربية (1, 2, 3...) طباعة يدوية ولا يتم تحويلها من خيارات (Word).
8. تعدّ علامات الترقيم كافة جزءاً من الكلمة السابقة بحيث لا يترك أيّ مسافة قبلها، بينما يتم ترك مسافة واحدة بعد كل علامة ترقيم.
9. يعدّ حرف العطف (الواو) جزءاً من الكلمة اللاحقة، بحيث لا يترك أيّ مسافة بينهما.
10. يجب أن يكون اتجاه الجدول (من اليمين لليسار/ من اليسار لليمين) حسب لغة البحث، ويكتب عنوان الجدول أعلاه، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً.
11. يكتب اسم الشكل أسفله، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً، ولا تقبل الصور والأشكال الثابتة.
12. توضع قائمة المراجع العربية وفق ترتيبها الهجائي بنوع الخط (Traditional Arabic) بحجم (14) والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، بتعداد نقطي ( ـ )، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة، وتتبعها قائمة بالمراجع الأجنبية (متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها) ووفق ترتيبها الهجائي بنوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12).

# Publishing Rules

## General Rules:

1. The journal accepts original and distinguished researches and studies in various fields of educational sciences written in Arabic or English.
2. The researcher and all the participating researchers (if any) must submit a request for publication, and a signed statement that the manuscript has not been published, is not submitted for publication, and will not be submitted simultaneously for review to another journal until the publishing proceedings are completed. (Form 1)
3. The manuscript should be sent electronically to the official e-mail of the journal: (eduj@ju.edu.sa).

3. The manuscript is organized according to the following: the researcher provides an introduction that begins by presenting the nature of the research, and the extent to which it is needed and its rationale. This is followed by a review of the research problem, then determining its objectives, its importance, and then its questions or hypotheses, without side titles. After that the researcher provides the previous studies and commentaries, and then the methodology of the research, including: the research community, its sample, its tools and procedures, including how to analyze its data. And then the results of the research and discussion, and recommendations emanating from it. The bibliography is placed at the end of the research using the documentation method adopted by the journal.

4. AUESJ adopts the American Psychological Association (APA) Style - 7th Ed.

5. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order. For example:

   - Al-Khawaldeh, M., & Al-Ruba' i, Z .(2004). Educational Values of Art

4. The editorial board has the right to decide if the research is valid to be sent to referees/ reviewer or not, without giving reasons.

5. All accepted manuscripts become the property of JUESJ, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in-chief.

6. Opinions in the manuscripts do not express JUESJ view; rather they express only the researchers' views.

7. The editorial board has the right to set priorities of publishing the researches.

## Rules of Procedure:

1. The title of the research, the name of the researcher(s), the institution to which he/they belong, the mailing address, and the contact number must be written on the first page (all in Arabic and English), followed by the abstract of the study in the Arabic and English, all on the same page.

2. Name/names of the research/ researchers should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher /researchers) must be used instead of the name(s).

and The font of the English abstract must be written in (Times New Roman- size 12). Each abstract must not exceed (250) words, and followed by not more than five keywords for indexing.

4. Headlines and subheadings are never numbered.
5. At the beginning of each paragraph, leave an indentation of five-character space or press the (Tab) key. Skip a line between paragraphs and between the end of each paragraph and the next headline or subheading.
6. The abbreviations of the Gregorian and the Hijri dates must be added for all dates in the entire research, and should be adjacent to the date without any space between them.
7. Arabic numerals (1, 2, 3 ...) are used throughout the entire search. They must be printed manually. They must not be converted by the options of the Office Word.
8. A punctuation mark is a part of the previous word, so no space is left before it. Leave only one space after each punctuation mark.
9. The conjunction letter in Arabic /wa/ is a part of the following word, so no space is left between them.
10. The table direction (left to right / right to left ) should be according to the Education Curricula Acquired by Upper Basic Education Students in Jordan as Perceived by their Teachers (in Arabic). ). *Dirasat: Educational Sciences, 31* (1), 158-184.
6. The manuscript has to be written on A4 paper. It must not exceed (30) pages, including Arabic and English abstracts, references, appendixes, and supplementary material if any.
7. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

## Rules of Format Printing:

1. Page margins of the manuscript (top, bottom, left and right) must be (3 cm), and the line spacing should be single. The manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
2. The font of the Arabic manuscript must be written in (Traditional Arabic- size 16), and tables must be in (Traditional Arabic, size 12), whereas the font of the English manuscript must be (Times New Roman, size 11), and the tables must be in (Times New Roman, size 8).
3. The font of the Arabic abstract must be written in (Traditional Arabic- size 14),

research language. The table title must be written and centralized above it. The font type for Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12 -bold), and for English manuscript the font is (Times New Roman – size 10 -bold).

11. The form title must be written and centralized below it. The font type for the Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12- bold), and (Times New Roman – size 8 -bold) for the English manuscript. Fixed images and shapes are not accepted.

12.. The Arabic references list should be at the end of the manuscript. The font used for them is (Traditional Arabic – size 14). The English references list should be after Arabic references list, The font type (Times New Roman – size 12) must be used. The spacing between the lines is single (before and after zero point.( Each reference must be preceded by a bullet point (-) according to the documentation style adopted by the Journal.

# افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين. أمّا بعد:

يسر هيئة التحرير أن تقدم للقراء والباحثين الكرام العد الأول/ المجلد الثامن من مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية للعام الجامعي 1443هـ، والذي تستمر فيه المجلة بتطبيق معايير قواعد النشر العمليّ الرصين من خلال نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة والمميزة المواكبة للاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة، إسهاماً منها في عملية إنتاج المعرفة وتيسير تداولها بين المهتمين من الباحثين والمعنيين. وقد تضمن هذه العدد ثمان دراسات تناولت موضوعاتٍ في مجالات علم النفس التربوي وطرق التدريس وتقنيات التعليم والإدارة والتخطيط والتربية الخاصة. وأول هذه الدراسات: التفكير الكارثي المرتبط بالألم وعلاقته باضطراب ما بعد الصدمة لدى ذوي الأمراض المزمنة (الفشل الكلوي – مرضى القلب) بمكة والطائف، وثانيها: السلوك القيادي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة شقراء، وثالثها: العلاقة بين التدفق النفسي وبعض عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة جدة، ورابعها: واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب لاستراتيجيات التدريس المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، وخامسها: تقييم ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة فيروس كورونا المستجد ومعوّقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وسادسها: تقييم ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة فيروس كورونا المستجد ومعوّقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وسابعها: Education of Students with Special Educational Needs in Mainstream Schools: Integration and Inclusive Education، بينما تناولت الدراسة الأخيرة من العدد The Effects of Visual Maps on Reading Comprehension of Middle School Students with Learning Disabilities

والله من وراء القصد،،،

**رئيس التحرير**

# البحوث و الدراسات

# التفكير الكارثي المرتبط بالألم وعلاقته باضطراب ما بعد الصدمة لدى ذوي الأمراض المزمنة (الفشل الكلوي) مرضى القلب) بمكة والطائف

# Catastrophic thinking related to pain and its relationship to post traumatic stress disorder in those with chronic diseases(kidney failure-heart patients) in Makkah and Taif

مريم بنت حميد بن أحمد اللحياني
أستاذ الشخصية وعلم النفس الاجتماعي المشارك بقسم علم النفس في جامعة ام القرى

## الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفه العلاقة بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم واضطراب كرب ما بعد الصدمة لدى ذوي الامراض المزمنة بمدينه مكة والطائف، والكشف عن الفروق على مقياسي التفكير الكارثي المرتبط بالألم واضطراب ما بعد الصدمة بأبعادهما الفرعية بحسب متغيرات: الجنس، ونوع المرض، ومدة المرض. طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة 125 مريضاً من مرضى القلب والفشل الكلوي بمستشفيات مدينتي مكة المكرمة والطائف. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط في كلٍ من التفكير الكارثي المرتبط بالألم واضطراب ما بعد الصدمة في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم بأبعاده الثلاثة وبين اضطراب ما بعد الصدمة بأبعاده الثلاثة، بينما لم تُظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد العينة من الفشل الكلوي ومرضى القلب على مقياسي التفكير الكارثي واضطراب ما بعد الصدمة تُعزى لاختلاف الجنس، أو مدة المرض.

## الكلمات المفتاحية:

التفكير الكارثي، اضطراب ما بعد الصدمة، الامراض المزمنة، الفشل الكلوي، مرض القلب.

## Abstract:

The study aimed at identifying the relationship between the catastrophic thinking related to pain and post-traumatic stress disorder among people with chronic diseases in Makkah and Taif in addition to uncover the differences on both scales of catastrophic thinking related to pain and post-traumatic stress disorder with their sub-dimensions according to the following variables: gender, disease type and disease duration. This study applied on a chosen sample of 125 people suffer from heart and kidney failure in both cities of Makkah and Taif. The results of the study resulted an average level in both the catastrophic thinking related to pain and PTSD in the overall degree and the sub-dimensions. The results also showed a strong correlation between the catastrophic thinking related

to pain with its three dimensions and PTSD with its three dimensions. There were no statistically significant differences between the mean of the sample as for kidney failure and heart patients on both scales of catastrophic thinking and post-traumatic stress disorder due to the difference of sex or disease duration.

## Keywords:

catastrophic thinking, post-traumatic stress disorder, chronic disease, kidney failure, heart disease.

## المقدمة:

يمر الإنسان في حياته بالكثير من الضغوط والأزمات النفسية والتي قد تؤدي إلى الانغماس بالتفكير في نتائجها على مستقبلة، مما ينجم عنها تفكير سلبي يظهر جليا في صورة تفكير كارثي، يكون بعيدا عن الموضوعية، فيركز على الجوانب السلبية بالموقف وتضخيمها. مما يؤدي إلى التعامل مع المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة سواء أكان ذلك بتضخيم هذه المشكلات أو المبالغة في التعامل معها.

ويُعتبر التفكير الكارثي المرتبط بالألم هو إدراك سلبي مرتبط بالاعتقاد بأن الألم الذي يتم اختباره سيؤدي حتمًا إلى أسوأ نتيجة ممكنة. (Bishop, Lentz , George ,2016). وقد استشهد الأطباء بالدور السببي للتفكير الكارثي في مجموعة مختلفة من الاضطرابات، ومن المعروف أنه سمة مشتركة في ردود الأفعال المفرطة للأفراد الأصحاء تجاه ضغوط الحياة المعتادة وغير العادية (Ellis , 1962).

ولتوضيح مفهوم التفكير الكارثي المرتبط بالألم مثل " أن يتوقع المريض الذي يعاني من ألم شديد يؤدي إلى كارثة أنه سيعاني من ألم شديد لبقية حياته /أو حياتها، حتى لو كان مصاب مثلا" بألم خفيف في شدته أسفل الظهر (Low Back Pain (LBP ويمكن أن يتم علاجه بشكل مناسب" (Bishop, Lentz, George ,2016).

وتعود بداية مفهوم التفكير الكارثي في حاله الألم في الكتابات النفسية لستينيات القرن العشرين، حيث كان أول من صاغ أسلوب الكارثة Catastrophizing من قبل عالم النفس الأمريكي إليس في عام 1962. فقد ركز إليس على المعتقدات الكارثية في إطار عمل العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) حيث صاغ مفهوم "الكارثة"، والذي يعنى الميل إلى تضخيم التهديد المتصور والإفراط في تقدير خطورة عواقبه المحتملة (Ellis 1962). وفيما بعد صقلها بيك Beck عام 1987 والذي استخدم مصطلح " التفكير الكارثي "في وصف التفكير السلبي للأشخاص المصابين بالاكتئاب. حيث وصفه كأسلوب إدراكي غير قادر على التكيف ظهر في الأصل في مرضى القلق والاكتئاب مع توقعات سلبية غير منطقية للأحداث المستقبلية، فقد عرف التفكير الكارثي بأنه "انشغال الفرد وقلقه الزائد من احتمال حدوث مخاطر أو مصائب له ووضعه لأسوأ الاحتمالات الممكنة للأحداث التي تنجم من تشوه الأفكار اللاتكيفيه والادراكات السلبية التي يتبناها الفرد حول نفسه والعالم والمستقبل (Beck , 1987,43).

كما استخدم مصطلح التفكير الكارثي المرتبط بالألم catastrophic thinking associated with pain أيضا لوصف أغلب الحالات النفسية للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات القلق المختلفة (Emery,1985 & Beck)، ويشير التفكير الكارثي المرتبط بالألم أو ما يُعرف بـ(كارثيه الألم) إلى مجموعة من الإدراكات والعواطف السلبية المبالغ فيها والمتجذرة أثناء الاستثارة الفعلية والمتوقعة للألم (Leung, 2012, p. 204).

كما ارتبطت التفكير الكارثي المرتبط بالألم عند البالغين بالتنبؤ بتضخيم أو تهويل الألم (Goubert, Crombez, & Van Damme,2004) وقد تم تنفيذ أول عمل حول كارثية الألم من قبل سبانوس وآخرون Spanos et al. عام 1979، حيث قام بمقابلات مع مشاركين عن تجربة ألمهم بعد مشاركتهم بمهمة رفع الضغط بالماء البارد، فتم تصنيف الأفراد الذين أبلغوا عن محتوى فكرى يعكس حاله القلق والخوف وعدم القدرة على تحويل الانتباه عن الألم على أنهم كارثيون. كذلك توصل براون وشوفيز Brown & chves عام 1978 إلى أن الأشخاص الذين مارسوا التفكير الكارثي المرتبط بالألم (كارثيه الألم) تكلموا عن الشعور بمستويات أعلى من الألم، وقام شافيز وآخرون Chaves et al بدراسة أفكار وصور المرضى الذين يتذكرون عمليات الأسنان المُتعبة وأولئك الذين يميلون إلى المبالغة أو التضخيم، وتم وصف قيمة التهديد أو خطورة الوضع على أنهما كارثيان. ويرجع الفضل لروزنستيل وكيفي Rosentiel و Keefe في تحديد المجال الثالث المتمثل بالعجز والتشاؤم فيما يتعلق بقدره الشخص على التعامل مع تجربه الألم، وقد أظهرت دراسات عديده أجراها Keefe وزملائه أن الأشخاص الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم شعروا بمستويات مرتفعة من الألم البدني والانفعالي المرتبط بوضعهم، وأدى ذلك إلى التطوير اللاحق لمقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم (PCS) عام 1995 من قبل سوليفان وآخرون Sullivan et al. الذي يحتوي على ثلاثة عشر عنصرًا تم تجميعها تحت النقاط الفرعية الثلاثة وترجم إلى لغات متعددة، وتم تعديله أيضًا للاستخدام مع الأطفال المراهقين(Leung.2012,204). ويتناول مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم (كارثيه الألم) ثلاثة أبعاد: الاجترار (الانغماس في التفكير)، والتهويل أو (التضخيم)، والعجز. وتم إثبات وجود علاقة بين الكارثة وتقرير الألم الشخصي في نماذج الألم التجريبية وفي العديد من المجموعات الإكلينيكية (Pavlin , Sullivan, Freund, Roesen, 2005; Sullivan, Thorn, Haythornthwaite, Keefe, Martin, Bradley, 2001) ويتمثل التفكير الكارثي من منظور عام في الميل إلى التركيز على "أسوأ نتيجة ممكنة"، متخيلًا احتمالها وتضخيم عواقبها أكثر بكثير من المتوقع. كما يرتبط التفكير الكارثي المرتبط بالألم بعدد من النتائج السلبية، بما في ذلك زيادة شدة الألم، وضعف وظيفي أكبر، وانخفاض عتبة تحمل الألم (Sullivan, Tripp, Rodgers & Stanish, 2000; Keefe, Rumble, Scipio, 2004). أظهرت العديد من الحالات السريرية والتجريبية، ارتباط التفكير الكارثي المرتبط بالألم بحده الألم، والضيق العاطفي (Sullivan, Thorn, Haythornthwaite, Keefe, Martin,

Bradley,2001). وأكدت الدراسات على تأثير النوع أو الجنس على التفكير الكارثي المرتبط بالألم حيث أظهرت إحدى الدراسات درجات أعلى بكثير على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم PCS the Pain Catastrophizing Scale لدى الإناث مقارنة بالطلاب الجامعيين الذكور الذين يستخدمون التفكير الكارثي (Sullivan, Bishop, Pivik, 1995)، وتبين في دراسة أجريت على المرضى السويديين الذين يعانون من آلام العضلات والعظام المزمنة، أن الإناث يملن إلى التفكير الكارثي حول الألم بسهولة أكثر، وأنهن أقل كفاءة في استراتيجية المواجهة Asenlof, Soderlund & (2010) وأشار جودن وآخرون Goodin et al إلى أن الأنثى لديها انخفاض في التحكم بالدوائر العصبية التي تعرضها للتفكير الكارثي المرتبط بالألم (Leung, 2012,204).

وكما أشار سوليفان وآخرون (Sullivan, et al.,1995) إلى وجود علاقة بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم والألم المزمن، فعندما يكون التفكير الكارثي المرتبط بالألم قوياً، يزداد الألم، ويصبح التفكير الكارثي للألم مؤشراً على تشخيص الألم. وفي دراسة الحالات المرضية الفردية، على سبيل المثال، اتضح أن التفكير الكارثي يؤدي إلى زياده الألم المزمن في أسفل الظهر وديمومته (Pincus, Burton, Vogel & Field, 2002).

على الرغم من أن أغلب نتائج الفروق بين الجنسين في الألم سجل فيها النساء مستويات أكثر حدة بالألم، وألم متكرر بمناطق عديده بالجسم وفتره ألم أكثر من الرجال، فإن العلاقة بين الجنس والألم ليست سهله حيث لم تجد دراسات أخرى أي اختلافات بين الجنسين أو نتائج متعارضة عند فحص شدة الألم لدي الحالات السريريه. (Pieretti, Giannuario, Giovannandrea, Marzoli, Piccaro, Minosi & Aloisi, 2016). كما أظهرت العديد من الدراسات أن النساء أكثر عرضة من الرجال بتجربة الألم (Unruh, 1996). في حين ذكر بيرنز ، ريتفو ، فيرجسون ، كلارك ، سيلتزر ، كاتز (Burns Ritvo, Ferguson, Clarke, Seltzer , Katz, 2015) . أن العديد من مرضى تقويم مفصل الركبة الكلي total knee arthroplasty (TKA) يعانون من ألم مزمن في الأشهر والسنوات التالية للجراحة، مما يشكل عبئًا على الصحة العامة، وقد أجريت العديد من الأبحاث للبحث في التفكير الكارثي حول الألم، والتي يمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات وفقًا لطبيعة الموضوعات: المتطوعون الأصحاء (على سبيل المثال، طلاب المرحلة الجامعية الأولى)، والمرضى الذين يعانون من الألم الحاد (على سبيل المثال، الإصابة بعد حوادث السيارات)، والمرضى الذين يعانون من الألم المزمن (على سبيل المثال، الألم العضلي الليفي وآلام أسفل الظهر) (Leung, 2012).

كما تم توثيق العلاقة بين الألم والمعتقدات الكارثية جيدًا في عدد من الدراسات. فقد عُرف التفكير الكارثي في سياق الألم على أنه "توجه سلبي مبالغ فيه تجاه منبهات الألم وتجربة الألم" (Spevak & Buckenmaier, 2011)، ويمكن أن يؤدي إلى زيادة الألم، والضيق النفسي الكبير، وانخفاض الأداء الوظيفي على الرغم من أنه لم يتم التوصل بعد إلى إتفاق في الآراء بشأن الإطار النظري للعلاقة بين الكارثة والألم، فقد تم اقتراح العديد من النماذج

المعرفية. في مرضى الألم المزمن، فقد يكون صيغ وعبارات الاعتقاد الكارثي، مثل "هذا الألم شديد جدًا ومعيقًا لدرجة أنه من غير الآمن بالنسبة لي التحرك" فيلعب التفكير الكارثي دورًا رئيسيًا وفق نموذج فلايين، كول-سنايدر، بورين وفان إيك Vlaeyen, Kole-Snijders, Boeren & Van Eek باعتباره المنعطف الذي يدخل فيه المرضى إما دورة من التفكير الكارثي، حيث يتجنبون الحركة وينتهي بهم الأمر في نهاية المطاف بألم أكبر، أو لا تؤدي للتفكير الكارثي، فيواجهون المثير المخيف والشفاء في النهاية، كما اقترح وينترود وبيك وغرينر Winterowd, Beck & Gruener, نموذجًا معرفيًا للألم يتضمن الأفكار والصور والمعتقدات السلبية على أنها تؤدي إلى تفاقم الألم وتنجم عن الألم. حيث يحددون التفكير الكارثي، أو القفز إلى الاستنتاجات، كواحد من تسعة تشوهات معرفية تساهم في الحفاظ على الألم (Gellatly & Beck, 2016). وفي هذا الصدد يرى بيك Beck أن الحالة النفسية والمشاعر السلبية التي تنشأ نتيجة المعارف المشوهة، تجعل الفرد ينزع الى الخبرات الخيالية المشوهة، ويبرز الانحراف الحاد في توقعات الكارثية (محمد، 1999 ص . 67).

كما ناقش سوليفان، ثورن، هايثورنثويت، كيف، مارتن، برادلي، وليفبر Sullivan, Thorn, Haythornthwaite, Keefe, Martin, Bradley, & Lefebvre عددًا من النماذج المحتملة الأخرى للعلاقة بين الفكر الكارثي والألم (Sullivan, Thorn, Haythornthwaite, Keefe, Martin, Bradley & Lefebvre, 2001) . وأشار اهلرز وكلارك (Ehlers & Clark, 2000, p. 319) إلى أن "التقييمات السلبية المبالغة فيها للحدث الصادم و/ أو عواقبه" تؤدي إلى استمرار الشعور بالتهديد، وتثير الخوف، والإثارة الفسيولوجية، وبالتالي تجنب المنبهات المرتبطة بالصدمات.

وبحسب جيلاتلي وبيك(Gellatly & Beck, 2016, p. 441) فقد كان أكبر الارتباط بالكارثية – أي تقدير العواقب السلبية لحدث ما- ، هو أثره بتقدير اضطراب ما بعد الصدمة. فالتفكير الكارثي حول الألم هي بنية تعكس القلق من الألم، وعدم القدرة على كبح المخاوف المرتبطة بالألم، وتضخيم شده الألم أمام مواجهة الآثار الصحية، والشعور بالعجز فيما يتعلق بالألم. وذكر ديفيد (2002) بأن ظاهرة إعادة الخبرة مثل استرجاع الأحداث والكوابيس، من الأعراض المميزة لاضطراب ما بعد الصدمة وغالباً ما تكون الكوابيس تكراراً دقيقاً لخبرة الصدمة، أو للصدمة السابقة أو للذكريات التي أثارتها حادثة جديدة. ويتصف استرجاع الأحداث بالاستثارة الانفعالية و الجسمية القوية، والتي قد يشعر الفرد خلالها بعدم القدرة على الحركة وعدم الوعى بما يحيط به في لحظتها، ويمكن أن توصف بأنها (كوابيس يقظة) وغالباً ما يستطيع مثير مرتبط بالصدمة أن ينشط أو يثير استرجاع الأحداث، حتى وأن كانت صلته بالخبرة الصادمة غير واضحة.

فقد يمر معظم الناس بأحداث تختلف درجة إيلامها وصدمتها من فرد إلى أخر، كالحوادث، والكوارث الطبيعية، وحالات الوفاة، والإيذاء والعنف الجسدي، والتي غالباً ما يتبعها ظهور اضطرابات ومشكلات نفسيه وعصبيه تصنف تبعاً لأعراضها على الفرد، ومن أكثرها شيوعاً اضطراب ما بعد الصدمة (Bruce & perry,2007).

وعرف المعجم الطبي النفسي عام 2008 اضطراب ما بعد الصدمة بأنه مجموعة حوادث شديدة الوطأة على النفس مثل كارثة طبيعية أو حرب أو حادث مرعب ومن أعراض الحالة ارتجاج ذهني للصدمة والصور وأفكار الشؤم ـ المرتبطة بها ومعاودة ظهور الأحداث السيئة في الاحلام، إضافة إلى خدر النفس مصحوب بانخفاض شعور الشخص بالعالم المحيطة به وحذر مفرط واستجابة إجفاليه مبالغة ولا يتم تشخيص هذه الحالة إلا إذا استمرت مدة شهر على الأقل (ربيرارثر، ربير، 2008 ، ص. 497).

ويعيش الأشخاص الذين يعانون هذا الاضطراب الصدمة من جديد باستعادة الموقف الذي صدمهم عبر تذكر الأشياء المؤلمة من خلال كوابيس تُذَكره بالحادثة التي عاشها، أو مَشاهِد تعود بالذاكرة إلى الحدث نفسه. وليس من الضروري أن يكون التهديد المنطوي على الصدمة موجهاً للشخص ذاته، بل يمكن أن يكون موجها لغيره، مثال إذا كان الشخص شاهداً لحادث أو أعمال عنف، وتظهر أعراضه عادة في غضون نصف عام بعد الحدث الصادم، حيث يضطرب فهم الشخص لذاته والعالم من حوله وتتشكل لديه أحاسيس العجز (منظمه أطباء العالم للكوادر العاملة بوحدات طب الأسرة، 2018، ص. 61).

وتظهر أعراض اضطراب ما بعد الصدمة كرد فعل للصدمة التي تنطوي على الخوف الشديد والعجز او الرعب، بالإضافة إلى استمرار إعادة تجربه الحدث الصادم والتجنب المستمر للمؤثرات المرتبطة به بعد انتهاءه (American Psychiatric Association, 2000).

كما أشار ألسكندر (Alexander, 2012) إلى أن اضطراب ما بعد الصدمة يتكون من ثلاثة أعراض رئيسية:

1. إعادة التجربة أو إعادة معايشة الحدث الصادم: إن الحدث الصادم يتكرر باستمرار من خلال ذكريات الصدمة المتكررة والمقتحمة ومن خلال الأحلام المؤلمة المتكررة للحدث. قد يتصرف المريض أيضًا أو يشعر كما لو أن الحدث الصادم كان متكررًا وقد يعاني من ضائقة نفسية شديدة عند تعرضه للتذكير بالصدمة.
2. التجنب: يحاول المريض باستمرار تجنب المحفزات المرتبطة بالحدث الصادم. يمكن أن يشمل ذلك تجنب الأفكار أو المشاعر أو المحادثات المتعلقة بالصدمة وتجنب الأشخاص والأنشطة والأماكن التي تثير ذكريات الصدمة.
3. زيادة الإثارة: قد يواجه المرضى صعوبة في النوم أو البقاء نائمين وصعوبة في التركيز. قد يظهرون أيضًا تهيجًا مع نوبات الغضب وقد يُظهرون يقظة مفرطة واستجابة مفاجئة مبالغ فيها.

ويمكن القول إن مصطلح اضطراب ما بعد الصدمة Disorder Stress traumatic-Post (PTSD) من المصطلحات المعقدة بعض الشيء، وقد أثار الكثير من المناقشات ولا يوجد أي تفسير واضح لسبب إصابة البعض به، فالإصابة تحدث نتيجة تفاعل معقد بين طبيعة الحادث ونطاقه ومدته وقدرة الشخص على التعامل مع آثاره (أجارد، جينسن، انجوفورسين، 2017 ، ص. 5).

ويبلغ معدل انتشار أعراض اضطراب ما بعد الصدمة مدى الحياة حوالي 10-12٪ لدى النساء و5-6٪ عند الرجال، فلدى النساء خطر أعلى

مرتين إلى ثلاث مرات من الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة مقارنة بالرجال (Olff ,2017, p.1).

كما ثبت أن أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) شائعه لدى مرضى الألم المزمن، وترتبط لديهم باستمرار بزيادة الألم والاضطراب النفسي (Ravn, Hartvigsen, Hansen, Sterling, Andersen, 2018) كما تشمل المضاعفات المحتملة الأخرى لضغط ما بعد الصدمة بالجسد والألم المزمن وضعف الصحة (Schnurr & Green, 2004).

كما حدد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM5) العوامل السببية كمعيار أساسي في تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة، متبوعا بسبعة معايير أخرى تستخدم مع الراشدين والمراهقين والأطفال فوق 6 سنوات، وسوف نذكرها باختصار بما يلي:

أ. التعرض إلى تهديد فعلي بالموت، جرح خطير، أو عنف جنسي، بحادث (أو أكثر) مما يلي:

1. الاختبار المباشر لحادث أو أحداث صدمية.
2. مشاهدة الشخص لحوادث صدمية تقع للآخرين.
3. العلم بوقوع أحداث صدمية تصيب أفراد العائلة المقربين، أو صديق حميم. في حالات التهديد الحقيقي بالموت ألحد أعضاء الأسرة أو الأصدقاء، يجب أن يكون الحادث عنيف ومفاجئ.
4. الاختبار المتكرر أو التعرض القوي إلى تفاصيل أحداث صدمية مقززة، كما هو الشأن للأفراد الأوائل الذين يقومون بجمع الأشلاء البشرية، أو ضباط الشرطة المعرضون بصورة متكررة لتفاصيل الإساءة للطفل .ويجب الإشارة إلى أن المعيار أ4، لا يرتبط بالتعرض للصدمة من خلال التلفاز أو الأفلام أو الصور والألعاب الإلكترونية.

ب. وجود واحد (أو أكثر) من الأعراض الاقتحامية المرتبطة بالأحداث الصدمية، والتي يبدأ ظهورها بعد وقوع الحادث الصادم:

1. وجود ذكريات مزعجة اقتحاميه وغير إرادية للحادث الصادم..
2. أحلام مزعجة وتكرارية ذات عاطفة أو محتوى مرتبط بالحادث الصادم.
3. ردود أفعال تفككية، يشعر أو يتصرف الفرد خلالها كما لو أن الحادث الصادم.
4. ضيق نفسي حاد ومستمر إثر التعرض لمثيرات داخلية أو خارجية تشابه أو ترمز لجانب من جوانب الحادث الصدمي.
5. ردود فعل فيزيولوجية بارزة نتيجة التعرض لمثيرات داخلية أو خارجية أو تشابه أحد جوانب الحادث الصدمي.

ج. التجنب المستمر للمثيرات المرتبطة بالحادث الصادم، تظهر بعد حدوثه، ويمكن أن يظهر في واحدة أو أكثر مما يلي:

1. التجنب أو بذل جهود لتجنب الذكريات المزعجة والأفكار والمشاعر المرتبطة بصورة وطيدة مع الحادث الصادم.
2. التجنب أو بذل جهود لتجنب المفكرات (أشخاص، أماكن، حوارات، أنشطة، مواضيع ووضعيات) المرتبطة بالحادث الصدمي والتي قد تدفع إلى استحضاره.

د. تشوهات سلبية في المعارف والمزاج مرتبطة بالحادث الصدمي، تبدأ أو تتفاقم بعد حدوثه، وتظهر في واحدة أو أكثر مما يلي:

1. عدم القدرة على تذكر جانب هام مرتبط بالحادث الصدمي.
2. معتقدات أو توقعات سلبية مبالغ فيها ومستمرة حول الذات أو الآخرين أو العالم، من قبيل "أنا سيء"، أو أن "العالم كله خطير."
3. معارف مشوهة ومستمرة حول سبب ونتائج الحادث الصدمي، تقود الفرد إلى تذنيب ذاته أو الآخرين
4. حالة انفعالية سلبية مستمرة ( الخوف، الرعب، الغضب، الشعور بالذنب، الخزي) .
5. انخفاض ملحوظ في الاهتمامات أو المشاركة في النشاطات المعتادة.
6. الشعور بالانفصال أو الاغتراب عن الآخرين(عدم القدرة على اختبار المشاعر الإيجابية بصورة مستمرة, عدم القدرة على الشعور بالسعادة، الإشباع، أو مشاعر الحب)

هـ. تشوه ملحوظ في وظائف الحضور والاستجابة مرتبط بالحادث الصدمي، يبدأ أو يتفاقم بعده، كما يتبين في واحد أو أكثر مما يلي:

1. سلوك تهيجي ونوبات غضب (لأدنى استثارة) ، ويظهر في شكل عدوان لفظي أو جسدي اتجاه الأفراد أو المواضيع.
2. سلوك متهور أو محطم للذات.
3. استجابات هلع مبالغ فيها.
4. مشكلات في التركيز.
5. اضطراب في النوم (صعوبة في النوم، النوم غير المريح (DSM5, 2013).

يُعتبر اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) هو الصدمة النفسية التي تؤدي إلى معاناة عاطفيه وتدهور كبير في العلاقات الاجتماعية وهو رد فعل للأحداث الصادمة بحياتهم وكثير من الناس يتعافون في الأشهر التي تلي الصدمة بينما هناك بعض الافراد يستمر تأثير اضطراب ما بعد الصدمة لسنوات (أميرة محمد، 2017) .

إن أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) قد يصاحب بالعديد من المشكلات التي تزيد من تعقيد الحالة النفسية للفرد ومن أهمها الآتي: النوبات العنيفة حيث يظهر بشكل عنيف عند التعرض للمواقف المشاة للموقف الصادم، السلوك الانزوائي حيث لا يميل المصاب للاندماج في المجتمع حتى أنه يحبس نفسه في غرفته أحيانا، الاكتئاب صبح زاهدا في أي نشاط مع لوم النفس عن ما وقع لنفسه، الميول الانتحارية، العنف الشديد: حيث نلاحظ ردود أفعال عنيفة نحو الآخرين، الإسراف الكحولي أو الإدمان، الشعور بالغربة والعزلة مع اعتقاده أن الآخرين لا يفهمونه مما ينتج عنه الابتعاد عن الأصدقاء والأهل، انخفاض الإنتاجية: يفضل المصاب بالاضطراب الانسحاب من المجتمع حيث تخفض دافعيته للعمل، نوبات البكاء ورثاء الذات، والموت المؤقت للعاطفة (يعقوب ،1999).

وقد وُجدت ندرة بالدراسات التي تناولت مفهوم التفكير الكارثي المرتبط بالألم وعلاقته باضطراب ما بعد الصدمة لدى المرضى الذين يعانون من الألم المزمن بالمجتمعات العربية، بينما أغلب الدراسات أجريت بالمجتمعات غير العربية والتي تناولته في علاقته بالأمراض والألم.

حيث فحصت دراسة جيليام، كرينر، شومان، غاسشو (Gilliam, Craner, Schumann & Gascho, 2019) ما إذا كانت التفكير الكارثي المرتبط بالألم (كارثية الألم) يتوسط العلاقة بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة ونتائج الألم المزمن بالتطبيق على 203 من المرضى الباحثين عن العلاج والمقبولين في برنامج إعادة التأهيل متعدد المجالات لمدة 3 أسابيع، تم استخدام مجموعة من المقاييس للتحقق من شدة الألم وتداخل الألم وكارثة الألم وأعراض الاكتئاب وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة عند الالتحاق بالبرنامج. وكشفت النتائج أن التفكير الكارثي المرتبط بالألم (كارثيه الألم) يتوسط بشكل كامل في العلاقات بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة ونتائج الألم (أي شدة الألم وتداخل الألم) أكثر من تأثير أعراض الاكتئاب.

كما هدفت دراسة بيرين ونوردين (Perrin, & Nordin, 2019) ؛ لمعرفة العلاقة بين الألم واضطراب ما بعد الصدمة لدى اللاجئين الذين نجوا من التعذيب: تم تطبيق مقاييس حول الألم، واضطراب ما بعد الصدمة، والاكتئاب، والإعاقة، وكارثية الألم والمعتقدات المتعلقة بالصدمة، بالتطبيق على عينة مكونة من 197 لاجئا بالمعهد الدنماركي لمناهضة التعذيب، وأظهرت النتائج توسط كارثة الألم والمعتقدات المرتبطة بالصدمة السلبية جزئياً في العلاقة بين الألم واضطراب ما بعد الصدمة. أي أن المتغيرات الثلاثة جميعها مهمة في نموذج التوسط المتبادل للألم واضطراب ما بعد الصدمة.

وسعت دراسة فان لوي، كلاين كونيج، دي جونغ، هوفلاند فاندرميولين وإنجلهارد (Van Loey, Klein-Konig, de Jong, Hofland Vandermeulen & Engelhard, 2018) للتحقق من دور الكوارث في أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والألم بعد الحروق بالتطبيق على عينه مكون من 216مريضاً يعانون من حروق. تم قياس الكارثة باستخدام استبيان تنظيم العاطفة المعرفية. ومقياس الأحداث-المعدل – الموجز لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة. وكشفت الدراسة عن وجود ارتباطات كبيرة بين الكوارث وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة والألم، بمعنى أن قد يساعد تحديد الأفراد الذين لديهم ميل إلى التفكير الكارثي في التعرف على الأشخاص المعرضين لاضطراب ما بعد الصدمة المزمن والألم المزمن.

وفي دراسة نيفيل، سلطاني، بافلوفا، نويل (Neville, Soltani, Pavlova, Noel, 2018). والتي كشف العلاقة بين الأبوين واضطراب ما بعد الصدمة والألم المزمن عند الأطفال. وطبقت الدارسة على 100 طفل، أكمل آباؤهم مقاييس نفسيه لأعراض اضطرابات ما بعد الصدمة والتفكير الكارثي المرتبط بالألم عند الأطفال. وأكمل الأطفال مقياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وكارثة الألم، وتدخل الألم، وشدة الألم. كشفت النتائج أن التفكير الكارثي المرتبط بالألم لدى لأطفال يتوسط بالعلاقات بين الوالدين وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة عند الأطفال ونتائج الألم المزمن للطفل.

كما أجرى رافن ، فايجر ، كارديل ، أندرسن (Ravn , Vaegter, Cardel, Andersen, 2018) دراسة للكشف عن كيفيه حدوت أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى الألم

المزمن والتي قد تؤثر سلبًا على أعراض الألم، واستخدمت مقاييس: الألم والإعاقة المرتبطة بالألم واضطرابات ما بعد الصدمة PTSS والقلق والاكتئاب, بالتطبيق على682 من مرضى الألم المزمن، الذين تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات فرعية (لا توجد صدمة ، 40.6 ٪ ،الصدمة/بدون اضطرابات ما بعد الصدمة ، 40.5 ٪ ؛ الصدمة / واضطراب ما بعد الصدمة ، 18.9 ٪). أظهر مرضى الألم المزمن الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة PTSS مستويات أعلى بكثير من شدة الألم، والإعاقة المرتبطة بالألم، والاكتئاب، والقلق مقارنة بمرضى الألم المزمن دون صدمة، ومرضى الألم المزمن دون اضطراب ما بعد الصدمة PTSS. وهذه النتائج تسلط الضوء على أهمية تقييم اضطراب ما بعد الصدمة PTSS في مرضى الألم المزمن وتشير إلى أن اضطراب ما بعد الصدمة PTSS لها تأثير محدد على العلاقة بين شدة الألم والجوانب النفسية والاجتماعية أكثر من حالة الألم.

كما أجرى سوليفان، آدامز، إليس، كلارك، سولي، ثيبو (Sullivan, Adams, Ellis, Clark, Sully, Thibault, 2017) دراسة تناولت العلاقة بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم والعجز عن العمل لدى 73 فرداً من الأفراد المعاقين الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة الذين أحيلوا إلى خدمة إعادة التأهيل المهني. وطبقت عليهم مقاييس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، والاكتئاب، والألم، والتفكير الكارثي، والعجز المهني. وكشفت النتائج أن التفكير الكارثي يسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بالعجز المهني، حتى عند السيطرة على شدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة. وكشفت التحليلات أن الانخفاض المتعلق بالمعالجة بالتفكير الكارثي تُنبأ بالعودة الناجحة إلى العمل، فالتفكير الكارثي يُعد أحد محددات العجز المهني لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة. وأن التدخلات المصممة للحد من التفكير الكارثي قد تعزز إعادة الاندماج المهني أكثر نجاحًا في الأفراد الذين يتعافون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة.

وسعت دارسه كارتي، أودونيل، إيفانز، كازانتزيس، كريمر (Carty, O'Donnell, Evans, Kazantzis,Creamer, 2011) لكشف عن إمكانية التنبؤ بتطور أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والألم المزمن بعد الإصابة الجسدية من خلال التفكير الكارثي، وطبقت الدراسة على 208 فرد لديهم أثناء العلاج في المستشفى بعد إصابة شديدة. وأشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن الميل إلى التفكير الكارثي قد يظل مستقرًا إلى حد ما، فإن تأثيره على الألم وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة يختلف باختلاف فترة الشفاء. كما أظهرت النتائج أن التفكير الكارثي الحاد يرتبط باضطراب ما بعد الصدمة PTSD بشكل اسوأ.

وسعت دراسة سوليفان ، لينش ، كلارك (Sullivan , Lynch , Clark, 2005) للكشف عن الاسهام النسبي لأبعاد التفكير الكارثي في تجربة الألم والإعاقة المرتبطة بألم الاعصاب. بالتطبيق على80 مريضا يعانون من مرض السكرى، والألم العصبي بعد الجراحة، أو ما بعد الصدمة الذين تطوعوا للمشاركة في تجربة سريرية. وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين سجلوا

درجات أعلى على مقياس التفكير الكارثي قيموا آلامهم على أنها أكثر شدة، وصنفوا أنفسهم على أنهم أكثر إعاقة بسبب آلامهم، كما أمكن التنبؤ من خلال التفكير الكارثي بالإعاقة المرتبطة بالألم علاوة على الاختلاف الذي يسببه شدة الألم.

وهدفت دراسة جوهان، كارل، لوز ماريا، جيرت، ويندي،جريجوري، أديلين، هاين، (Luz-Maria, Geert , Wendy , Gregory , Adelin , Hein,2004)، إلى معرفة ما إذا كان التفكير الكارثي المرتبط بالألم مرتبط بالضيق وإدراك العجز لدى مرضى الرجفان الأذيني، وإمكانية التنبؤ من خلاله بالألم والخوف أثناء إجراء طبي للقلب الأذيني، وتأثيره على المسكن الأفيوني أثناء تقويم القلب الداخلي. وطبق على المرضى مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم، والمزاج، والضيق وإدراك العجز بعد كل صدمة. وأظهرت النتائج أن التفكير الكارثي المرتبط بالألم يتنبأ بتصنيف الألم العاطفي للصدمة الأولى، ويزداد الخوف أثناء الصدمات اللاحقة.

## مشكله الدراسة:

تشير الدراسات إلى أن المعتقدات الكارثية تساهم في اضطرابات التوتر. ويتركز الاعتقاد الكارثي في اضطراب ما بعد الصدمة على خطر تكرار حدث مؤلم من ذوي الخبرة. فقد يسمع الشخص الذي تعرض في السابق لتفجير سيارة نتائج عكسية، وسيكون اعتقاده الكارثي أن "قنبلة انفجرت للتو وأنه في خطر"، ولأن اضطراب ما بعد الصدمة يحمل المعتقدات الكارثية حول تكرار الخطر، بمعنى إذا حدث الخطر في مرات سابقه فمن المحتمل أن يحدث مرة أخرى، وكذلك المعتقدات الكارثية المرتبطة بالألم وعواقبه وتكرار الشعور به، وذلك لأن إصابات الدماغ بالصدمة النفسية نتيجة التعرض لحادث صادم، تحمل بمضمونها التفسيرات الكارثية الخاطئة لأعراض ما بعد الصدمة. (Gel-latly &Beck, 2016)

وقد برز بالسنوات الأخيرة التفكير الكارثي في الألم كأحد أقوى المنبئات النفسية لنتائج الألم السلبية. كدراسة (Shelby, Somers, Keefe, Pells, Dixon, & Blumenthal, 2008; Somers, Keefe, Pells, Dixon, Waters Riordan, 2009; Keefe, Smith, Buffington, Gibson, Studts, & Caldwell, 2002; Sullivan et al, 2001) كما وثقت أكثر من 900 دراسة حول العلاقة بين التفكير الكارثي الناجمة عن الألم والنتائج السلبية للألم (Sullivan, et al., 2001; Quartana, Campbell, &Edwardws, 2009).

في حين اقترح جلاتلي وبيك (Gellatly& Beck, 2016) الأخذ بعين الاعتبار مفهوم الكارثة عند تشخيص الأمراض النفسية والتنبؤ بها والوقاية منها وعلاجها. فقد وجد مثلا أن التقييم الذاتي السابق للكارثة يتنبأ بشدة باضطراب ما بعد الصدمة اللاحق لمجندي مكافحة الحرائق بعد قيامهم بواجبهم مكافحة الحرائق (Bryant & Guthrie, 2005; Bryant & Guthrie, 2007).

كما لاحظ سوليفان وآخرون (Sullivan et al., 2001) أن الأفراد الذين يصابون بالألم من المحتمل أن يتسببوا بحدوث ضغوطات أخرى.

بينما يعتبر الفشل الكلوي وأمراض القلب من بين الأمراض المزمنة الأكثر انتشارا، فمريض القصور الكلوي والخاضع لتصفية الدم يصعب عليه تقبل هذا التغيير المفاجئ لنمط حياته، ما يولد لديه الشعور بالحرمان ونقص الثقة بالنفس، والشعور بالضيق مما يؤثر عليه من ناحية تفاعله مع المجتمع، ونظرته السلبية للمستقبل (زكنون، 2011، ص. 6).

في حين ظهر أن التفكير الكارثي حول الألم قد يكون عامل خطر للإصابة المزمنة. وبعبارة أخرى، فإن التفكير الكارثي لا يساهم فقط في ارتفاع مستويات الألم والضيق الانفعالي، لكنه يزيد أيضًا من احتمال استمرار حالة الألم لفتره أطول(Sullivan et al., 1995) وهو ما أشار له بافلين وزملاؤها (Pavlin , Sullivan, Freund & Roesen, 2005) أن الدرجات المرتفعة بمقياس التفكير الكارثي تتنبأ بدرجة الألم التي يشعر بها الأشخاص الذين يمرون بتجربة بعد الجراحة، وتساهم في ارتفاع مستوى العجز في الأسابيع التي تعقب الجراحة مباشرة، ولعل اختلاف الفروق بين الأفراد بمتغيرات البحث سبب في تناول الدراسة الحالية، فقد أظهرت دراسات أن النساء يقضين مدة أكثر من الرجال بمعاناة الألم، وأن النساء أكثر عرضة من الرجال في الإصابة بالعجز بعد ظهور حالة الألم (In Sullivan, Dean, Darcy ,2000). بينما أظهرت الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين بالألم لدى حالات مرضية مثل السرطان .(Pieretti et al.,2016, p.184) كما أظهرت الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين في اضطراب ما بعد الصدمة كدراسة (صبيره وسعدي وبدر، 2017؛ أميره محمد، 2017؛ Birkeland, Blix, Solberg & Heir,2017 Rivollier, Peyre, Hoertel, Blanco, Limosin & Delorme, 2015; جاسم ، 2013 ؛ رياض وثابت، 2007. بينما أظهرت دراسات أخرى وجود فروق بين الجنسين في اضطراب مابعد الصدمة كدراسة (اوزاي وحمودة، 2018؛ Houra-ni, Williams, Bray, Kandel,2015; الخواجة، 2012). ولعل اختلاف نتائج الدراسات السابقة، وندره الدراسات العربية التي تناقش متغير التفكير الكارثي المرتبط بالألم في علاقته باضطراب ما بعد الصدمة، وكذلك ندره مناقشة الفروق بين الجنسين بها، جاءت الدراسة الحالية التي تتناول العلاقة بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم واضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينتي مكة المكرمة والطائف.

## تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما مستوى التفكير الكارثي المرتبط بالألم لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينتي مكة المكرمة والطائف؟
2. ما مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينتي مكة المكرمة والطائف؟
3. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينتي مكة المكرمة والطائف؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير

الكارثي المرتبط بالألم تعزى لاختلاف (الجنس، ومدة المرض) لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمكة والطائف؟

5. هل توجد فروق دالة إحصائيا بالدرجة الكلية لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده الفرعية تعزى لاختلاف (الجنس، ومدة المرض) لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمكة المكرمة والطائف؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن مستوى التفكير الكارثي المرتبط بالألم لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينة مكة والطائف بمدينتي مكة المكرمة والطائف.
2. الكشف عن مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينه مكة والطائف بمدينتي مكة المكرمة والطائف.
3. معرفه ما إن كانت هناك علاقة ارتباطية بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينه مكة المكرمة والطائف.
4. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم تعزى لاختلاف (الجنس، ومدة المرض) لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينه مكة المكرمة والطائف.
5. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده الفرعية لاختلاف (الجنس، ومدة المرض) لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمدينه مكة المكرمة والطائف.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في المحاور التالية:

الأهمية النظرية:

- ترتكز أهميه البحث الحالي في تناول نوع من أنواع التفكير السلبي والذي وجدت ندره في تناوله خاصة أن له أثارًا وانعكاساتٍ على سلوك الأفراد وطريقه تفاعلهم مع مشكلاتهم الحياتية الصحية والتعليمية، حيث قلة من الباحثين وبخاصة بالدراسات العربية لم يهتموا بتوضيح ماهية التفكير الكارثي المرتبط بالألم كأحد صور التفكير السلبي، وتأثيره على حياة الفرد ومعرفة العوامل المؤثرة على هذه الأنماط من التفكير سواء من حيث المؤسسات الاجتماعية أو المؤسسات التربوية المختلفة؛ لأننا مطالبين دائما بضرورة السعي الحثيث والجاد لوضع أسس واستراتيجيات موضوعية وصحيحة لوقاية أنفسنا من الأفكار السلبية.
- تقدم الدراسة الحالية إضافة بحثية جديدة حيث ندرة الدراسات العربية التي تناولت التفكير الكارثي المرتبط بالألم في علاقته بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة وخاصه بالمجال الصحي.

- تعد الدراسة الحالية إثراء للمكتبة العربية؛ لحداثة المتغيرات نسبيا التي تناولتها الدراسة الحالية.
- يمكن للدراسة الحالية أن تشكل منطلقا لبحوث ودراسات لاحقة يقوم بها باحثون آخرون تتناول التفكير الكارثي المرتبط بالألم في ضوء متغيرات جديدة داخل المؤسسات الصحية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

- تساهم الدراسة الحالية في معرفه العلاقة بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم وأعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة، مما يترتب عليه الوعي بما يترتب على المؤسسات الصحية؛ لاتخاذ الخطوات الضرورية والجادة في سبيل علاجها والتخفيف من هذه الحالات عن طريق علاج الضعف والنقص في جوانب اضطراب كرب ما بعد الصدمة بإدارة التفكير الكارثي.
- توجيه الاهتمام بصورة أكبر نحو تقديم خدمات الدعم النفسي للمرضى بأمراض مزمنة بالتزامن مع الرعاية الطبية اللازمة وتصميم البرامج النفسية المساعدة لإدارة التفكير الكارثي مما يحسن من مقاومتهم للمرض.

## حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مستشفيات مكة والطائف (مركز الكلى بمستشفى الملك عبد العزيز ومستشفى الملك فيصل بالطائف – ومركز الكلى ومدينه الملك عبدالله التخصصي بمكة).

الحدود الزمانية: عام1441هـ 2020-م.

الحدود البشرية: تشكل عينة الدراسة(125) من الذكور والإناث من مرضى القلب والفشل الكلوي القادرين على المشاركة.

## التعريفات الإجرائية:

أولا تعريف: التفكير الكارثي المرتبط بالألم (Pain Catastrophizing) :

عرف سولفان وآخرون التفكير الكارثي المرتبط بالألم على نطاق واسع على " أنها اتجاه سلبي مبالغ فيه تجاه الألم الفعلي أو المتوقع الذي يشتمل على عناصر من الانغماس في التفكير، والتكبير أو التضخيم، والعجز"(Sullivan et al., 2001,53).

ويعرف إجرائياً بهذه الدراسة بأنه " الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم من إعداد سوليفان Sullivan, Bishop & Pivik عام (1995) وترجمة وتقنين الباحثة.

ثانياً تعريف اضطراب ما بعد الصدمة (Post-traumatic Stress Disorder) (PTSD):

في السنوات السابقة، كان اضطراب ما بعد الصدمة يندرج تحت فئة الحالات المتعلقة بالقلق. في حين وضعت بالنسخة الحالية من الدليل اضطراب ما بعد الصدمة تحت فئة الاضطرابات المرتبطة بالصدمة والضغوط. وتعرف الرابطة الأمريكية للطب النفسي بالدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-2013 بانه "الاعراض التي تتبع التعرض للحدث الصدمي وتشمل عرض أو

أكثر من الاعراض التالية المرتبطة بالحدث الصادم وهي تكرار الاحلام والذكريات بشكل قسري ولا إرادي والتجنب الدائم للأحداث المرتبطة بهذا الحدث وحدوث اضطرابات في الادراك والنوم وشعور عام بالضيق وعدم قدره على التركيز والاندماج بالعلاقات مع الاخرين"(DSM-2013,5).

كما عُرف اضطراب ما بعد الصدمة بأنه " أزمة تنتج عن التعرض لحدث صادم ـ وتميز بأن الشخص يبادره الشعور بأنه يعيش الصدمة ويتجنب ما يذكره بها ويزداد التوتر والتيقظ وردود الفعل الحادة تجاه الأحداث الضاغطة" (اليونيسيف, 1995م, 78).

ويعرف إجرائياً بهذه الدراسة بأنه" الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة المستخدم في الدراسة.إعداد دافيدسون ,Davidson.,Book Colket, Tupler, Roth, David, Hertzberg, Mellman, Beckham, Smith, Davison, Katz& Feldman عام (1997)"وترجمة وتقنين الباحثة.

## إجراءات الدراسة:

يوضح هذا الجزء الإجراءات المنهجية لتطبيق الدراسة الميدانية، وذلك على النحو الآتي:

### أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والذي يقوم على معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيري التفكير الكارثي المرتبط بالألم واعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب، وتحديد الفروق بين المتغيرات.

### ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مرضى الفشل الكلوي ومرضى القلب المسجلين بالمستشفيات ومراكز العلاج المتخصصة بمدينتي مكة المكرمة والطائف، وعددهم 3070 مريضاً من السعوديين، منهم 1850 مريضاً بمدينة الطائف يتوزعون بواقع 650 مريض فشل كلوي و1200مريض قلب. بينما بلغ عددهم في مدينة مكة المكرمة 1220 مريضاً، يتوزعون بواقع 330 مريض فشل كلوي و890 مريض قلب. وقد تم توزيع أداتي الدراسة على عينة قصدية مكونة من 125 مريضاً، منهم 66 مريضاً من مرضى الفشل الكلوي، و59 مريضاً من مرضى القلب. ويرجع سبب اختيار أسلوب العينة القصدية إلى تحقق أهداف متغيرات الدراسة من خلال الامراض المزمنه والتي منها الفشل الكلوي ومرض القلب كما أن البحث واجهه صعوبة في الوصول للمرضى في منازلهم، أو صعوبة تفاعلهم واستجابتهم أثناء تواجدهم في المستشفيات للمراجعات عند الأزمات أو الاضطرابات الصحية الناشئة عن أمراضهم أو للغسيل الكلوي، بالإضافة للعراقيل والصعوبة المرتبطة بظروف انتشار مرض كورونا مما ترتبت صعوبة التطبيق. لذلك اقتصر تطبيق الدراسة على المرضى الذين وافقوا على الاستجابة أثناء المراجعات، وبعض المرضى الذين أمكن الوصول لهم في منازلهم وبعض المرضى المنومين، ويوضح الجدول الآتي خصائص عينة الدراسة من حيث النوع، والمرض، ومدة العمر، وعمر المريض.

جدول (1) خصائص عينة الدراسة

| المدينة | | | النوع | | المرض | | مدة الإصابة بالمرض | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ذكر | أنثى | فشل | قلب | 1-6 شهر | 6-12 شهر | أكثر من سنة |
| مكة | العدد | 66 | 49 | 17 | 31 | 35 | 7 | 5 | 54 |
| | % | 52.8 | 68.1 | 32.1 | 44.3 | 63.6 | 46.7 | 25.0 | 60.0 |
| الطائف | العدد | 59 | 23 | 36 | 39 | 20 | 8 | 15 | 36 |
| | % | 47.2 | 31.9 | 67.9 | 55.3 | 36.4 | 53.3 | 75.0 | 40.0 |
| الإجمالي | العدد | 125 | 72 | 53 | 70 | 55 | 15 | 20 | 90 |
| | | 100 | 57.6 | 42.4 | 56.0 | 44.0 | 12.0 | 16.0 | 72.0 |

## أداتا الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التفكير الكارثي المرتبط بالألم واضطراب كرب ما بعد الصدمة وإيجاد العلاقة بينهما لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب والكشف عن الفروق بينهما، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم من إعداد سوليفان وآخرون Sullivan, et al عام (1995) ترجمة وتقنين الباحثة, ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة من إعداد دافيدسون واخرون Davidson, et al عام (1997) ترجمة وتقنين الباحثة، وفيما يلي وصف المقياسين وخطوات التأكد من خصائصهما السيكومترية في الدراسة الحالية:

### أولاً: مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم (PCS):

تم استخدام مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم إعداد سوليفان وآخرون Sullivan, et al (1995)، تم ترجمته بهذه الدراسة, ثم تم عرضه على 10 من المحكمين بتخصص اللغة الإنجليزية وعلم النفس بجامعات داخل وخارج الوطن وذلك للتأكد من صحه الترجمة وسلامه اللغة ووضوح الفقرات وملائمتها للبيئة والغرض الذى أعدت له, وتم الالتزام ببعض التعديلات الطفيفة بالصياغة, حيث يتكون المقياس من(13)فقرة تعبر عن مشاعر وأفكار المريض عند مواجهة الألم. تندرج فقرات المقياس تحت ثلاثة أبعاد رئيسة، أولها: الانغماس في التفكير، ويشمل الفقرات (8، 9، 10، 11)، والبُعد الثاني هو التهويل، ويشمل الفقرات (6، 7، 13)، والبُعد الثالث هو العجز، ويشمل الفقرات (1، 2، 3،4، 5، 12). ويُستجاب على الفقرات بمقياس خماسي (على الإطلاق، بدرجة بسيطة، بدرجة معتدلة، بدرجة كبيرة، كل الوقت) وتقابل الدرجات (0، 1، 2، 3، 4) على الترتيب؛ بحيث يتراوح مجموع الدرجات على المقياس بين (0 - 52). وقد تأكد مُعدّ المقياس من تمتعه بالاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.87)، وبلغت قيم معامل ألفا للأبعاد الثلاثة (الانغماس في التفكير، التهويل، العجز) على الترتيب (0.87 - 0.66 - 0.78).

- إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي بين 2.67-4 دل على مستوى عالٍ من التفكير الكارثي المرتبط بالألم.
- إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي بين 1.34-2.66، دل على مستوى متوسط من التفكير الكارثي المرتبط بالألم.
- إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي بين 0-1.33 دل على مستوى منخفض من التفكير الكارثي المرتبط بالألم.

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بالدراسة الحالية بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من30 مريضاً من مجتمع الدراسة، وفيما يلي توضيح هذه الخصائص:

أ. صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم تنازلياً، واختيار 27% من الفئة العليا و 27% من الفئة الدنيا، ثم حساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار(ت)، وأظهرت نتائج المقارنة الطرفية: أن قيمة "ت" بلغت (16.524-)، بقيمة دلالة (0.00)، وهي قيمة دالة عند مستوى(0.01)، مما يشير إلى أن المقياس يمكنه التمييز بين مستويات التفكير الكارثي لدى المرضى المستهدفين.

ب. الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الكارثي باستخدام مؤشر معامل التمييز بعد حذف الفقرة، ويوضح الجدول التالي معاملات التمييز لكل فقرة في المحاور الثلاثة وكذلك معاملات التمييز للأبعاد.

جدول (2) معامل التمييز بعد حذف الفقرة كمؤشر على صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم

| بُعد الانغماس في التفكير | | بُعد التهويل | | بُعد العجز | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | معامل التمييز | الفقرة | معامل التمييز | الفقرة | معامل التمييز |
| 8 | 0.81 | 6 | 0.77 | 1 | 0.62 |
| 9 | 0.79 | 7 | 0.75 | 2 | 0.74 |
| 10 | 0.83 | 13 | 0.78 | 3 | 0.78 |
| 11 | 0.76 | | | 4 | 0.76 |
| | | | | 5 | 0.76 |
| | | | | 12 | 0.76 |
| معامل تمييز البُعد | | معامل تمييز البُعد | | معامل تمييز البُعد | |
| 0.90 | | 0.90 | | 0.91 | |

* تعد الفقرة ذات تمييز مرتفع إذا زاد معاملها عن (0.40)، ومقبولة أو يجب تحسينها إذا وقع معاملها بين (0.20-0.39)، وغير مقبولة إذا قل معاملها عن (0.19)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات تمييز فقرات مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم كانت مرتفعة حيث كانت جميعها اعلى من (0.40)، فقد تراوحت معاملات التمييز بعد حذف الفقرات بين (0.62) و(0.83)، بينما تراوحت معاملات التمييز بعد حذف المحاور بين (0.90) و(0.91)، وجميعها معاملات مرتفعة، وتؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس.

وقد تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونبا Cronbach's alpha، والتجزئة النصفية Spilt-Half، حيث بلغ معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (0.97)، بينما بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.92)، وهي قيم مرتفعة وتطمئن إلى ثبات المقياس عند إعادة تطبيقه على العينة المستهدفة.

### ثانيا-مقياس اضطراب ما بعد الصدمة Posttraumatic Stress Disorder (PTSD)

استخدمت الدراسة الحالية مقياس اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) الذي أعده دافيدسون Davidson et al عام 1997 والذي تم ترجمته للعربية بهذه الدراسة وعرضه على 10 من المحكمين بتخصص اللغة الإنجليزية وعلم النفس بجامعات داخل وخارج الوطن وذلك للتأكد من صحة ترجمة الفقرات وسلامه اللغة ووضوح الفقرات وملائمتها للبيئة والغرض الذي أعدت له، وتم الالتزام ببعض التعديلات الطفيفة، كما تم مقارنة صحة الترجمة بما جاء بترجمة عبدالعزيز ثابت. ويتكون المقياس من (17) فقرة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد فرعية، أولها: استعادة الخبرة الصادمة، ويشمل الفقرات (1، 2، 3، 4، 17)، والبعد الثاني هو تجنب الخبرة الصادمة، ويشمل الفقرات (5، 6، 7، 8، 9، 10، 11)، والبُعد الثالث هو الاستثارة، ويشمل الفقرات (12، 13، 14، 15،16).

ويُستجاب على فقرات المقياس من خلال خمسة بدائل متدرجة (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) وتقابلها الدرجات (0، 1، 2، 3، 4) على الترتيب. وقد قام مُعدّ المقياس دايفسون وآخرون Davidson et al عام 1997 بإجراء العديد من الدراسات السابقة للتأكد من مصداقية مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، فقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإستخدام ألفا كرونباخ للمقياس في عينه 241 مريضا تم تجنبيدهم من دراسة ضحايا الاغتصاب والمحاربين القدامى، ودراسة ضحايا إعصار أندرو لـ 17 فقره حيث بلغ معامل الاتساق 99.0

كما تم اختبار ثبات اختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيق هذا المقياس على مجموعة من الأشخاص الذين تم فحصهم بدراسة إكلينيكية في عدة مراكز و تم إعادة الاختبار بعد أسبوعين و كان معامل الارتباط 0.86 و هي قيمة داله احصائياً عند مستوى دلاله ( 0,0001)، في حين كشف التحليل العاملي للمكونات الرئيسية للبيانات من الدراسات 1 - 3 (N-241) عن وجود عاملين رئيسيين، أحدهما يمثل أكثر من 20 % من التباين (19 .24 ) ويتم تفسيره على أنه عامل خطورة. العامل الثاني، ذو القيمة الذاتية 1.34، يمثل مقدارًا صغيرًا من التباين. يتألف هذا العامل إلى حد كبير من الأحمال الإيجابية على العناصر التدخلية والأحمال السلبية على عناصر التجنب والتخدير. عندما تم إجراء تحليل العوامل باستخدام الأشخاص الذين يعانون من اضطراب ما بعد

الصدمة الحالي على عدد عينه (N-67) فقط، تم الاحتفاظ بستة عوامل، مع القيم الذاتية (18.88، 2.44، 1.98، 1.45، 1.14، 1.02) كان العامل الأول عاملاً من عوامل الخطورة العامة، حيث تتراوح حمولات كل عنصر من 56.0 إلى 84.0. تم تحميل العامل الثاني على انخفاض التمتع، والغربة، ونقص مشاعر الحب، ومستقبل قصير. احتوى العامل الثالث على عنصرين مع حمولات إيجابية، وتجنب القيام بالأشياء والأرق، إلى جانب الأحمال السلبية بسبب الانزعاج العاطفي من التذكيرات. تم تحميل العامل الرابع أيضًا على الأرق، فضلاً عن تكرار تجنب الأفكار والمشاعر والمواقف التي تذكرنا بالحدث. تم تحميل العامل الخامس بشكل سلبي على أعراض فرط التوتر من التهيج، واليقظة المفرطة والاستجابة المفرطة للمفاجأة. تم تحميل العامل السادس بشكل إيجابي على تكرار فقدان الذاكرة لجوانب مهمة من الحدث والتأثير السلبي على الأحلام المؤلمة والمستقبل القصير. في حين ارتبط مقياس DTS مع مجموعه من المقاييس كمؤشرات فقد بلغ ارتباط مقياس الصدمة بكلا من (الجسدنة 0 .49 - الوسواس القهري 0 .52 - العلاقات الشخصية 0 .57 - الاكتئاب 0 .58 - القلق 0 .65 -عداء 0 .-44تجنب الرهاب 0 .52 - التفكير بجنون العظمة 0 .51 - الذهانية 48.0) وهي قيم داله احصائياً عند مستوى دلاله (0,0001) مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق وثبات عالي. (Davidson et al, 1997; Davidson, Smith & Kudler, 1989)

كما قام ثابت بترجمة المقياس بالبيئة العربية وأجرى عدة دراسات منها دراسة رياض وثابت (2007م) حول تأثير الصدمات النفسية الناتجة عن ممارسات الاحتلال على الصحة النفسية لطلبة الجامعة في غزه تم حساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس التي عددها= 17، وقد بلغت قيمة ألفا (0.82). وأجري الباحثان حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات، معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (ر=0.55). ثم استخدم معادلة جتمان لتعديل طول الاختبار بسبب كون عدد فقرات المقياس فردياً (النصفين غير متساويين)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة (ر= 0.71). كما أجرى بدراسة أخرى صدق وثبات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدافسون على البيئة العربية.وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 30 مريضاً من مرضى الفشل الكلوي ومرضى القلب، وفيما يلي توضيح هذه الخصائص.

أ. صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة تنازلياً، واختيار 27 % من الفئة العليا و 27% من الفئة الدنيا، ثم حساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت)، وأظهرت نتائج المقارنة الطرفية: أن قيمة "ت" بلغت (15.022-)، بقيمة دلالة (0.00)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن المقياس يمكنه التمييز بين مستويات اضطراب ما بعد الصدمة لدى المرضى المستهدفين.

ب. الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس

اضطراب ما بعد الصدمة باستخدام مؤشر معامل التمييز بعد حذف الفقرة، ويوضح التالي معاملات التمييز لكل فقرة في الأبعاد الثلاثة وكذلك معاملات التمييز للأبعاد:

جدول (3) معامل التمييز بعد حذف الفقرة كمؤشر على صدق الاتساق الداخلي لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة [1]

| بُعد استعادة الخبرة الصادمة | | بُعد تجنب الخبرة الصادمة | | بُعد الاستثارة | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | معامل التمييز | الفقرة | معامل التمييز | الفقرة | معامل التمييز |
| 1 | 0.62 | 5 | 0.58 | 12 | 0.69 |
| 2 | 0.63 | 6 | 0.66 | 13 | 0.74 |
| 3 | 0.74 | 7 | 0.54 | 14 | 0.69 |
| 4 | 0.74 | 8 | 0.62 | 15 | 0.80 |
| 17 | 0.67 | 9 | 0.68 | 16 | 0.70 |
| | | 10 | 0.69 | | |
| | | 11 | 0.74 | | |
| معامل تمييز البُعد | | معامل تمييز بالبُعد | | معامل تمييز البُعد | |
| 0.83 | | 0.90 | | 0.84 | |

يتبين من نتائج الجدول (3) أن معاملات تمييز فقرات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة كانت مرتفعة حيث كانت جميعها أعلى من (0.40)، فقد تراوحت معاملات التمييز بعد حذف الفقرات بين (0.54) و(0.80)، بينما تراوحت معاملات التمييز بعد حذف الأبعاد بين (0.83) و(0.90)، وجميعها معاملات مرتفعة، وتؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس.

وتم التأكد من ثبات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة بطريقتي ألفا كرونباخ Cronbach's al-pha، والتجزئة النصفية Spilt-Half ، حيث بلغ ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ (0.968)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.890)، وهي قيم مرتفعة وتطمئن إلى ثبات المقياس عند إعادة تطبيقه على العينة المستهدفة.

## عرض ومناقشة النتائج: فيما يلي عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

### عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

والذي ينص على: ما مستوى التفكير الكارثي المرتبط بالألم لدى ذوي الامراض المزمنة (مرضى الفشل الكلوي والقلب) بمدينتي مكة المكرمة والطائف؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد نسبة استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم وفقاً للمستويات الثلاثة المحددة، والتي تتضح بالجدول التالي:

(١) تعد الفقرة ذات تمييز مرتفع إذا زاد معاملها عن (0.40)، ومقبولة أو يجب تحسينها إذا وقع معاملها بين (0.20-0.39)، وغير مقبولة إذا قل معاملها عن (0.19)

جدول (4) مستويات التفكير الكارثي لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب بمدينتي مكة المكرمة والطائف

| م | مستوى التفكير الكارثي | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| 1 | مستوى مرتفع | 42 | 33.6% |
| 2 | مستوى متوسط | 33 | 26.4% |
| 3 | مستوى منخفض | 50 | 40.0% |

يتبين من الجدول (4) أن مستوى التفكير الكارثي المرتبط بالألم كان منخفضاً لدى (50) مريضاً يمثلون ما نسبته ( 40%) من أفراد العينة من مرضى الفشل الكلوي والقلب بمدينتي مكة المكرمة والطائف، بينما كان مرتفعاً لدى (42) مريضاً يمثلون ما نسبته (33.6 %) من أفراد العينة، كما اتضح أن مستوى التفكير الكارثي كان متوسطاً لدى (33) مريضاً يمثلون ما نسبته ( 26.4%) من أفراد العينة، ويوضح الجدول الآتي المستوى العام للتفكير الكارثي ومستوى ككل بُعد من أبعاده على حده:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات التفكير الكارثي المرتبط بالألم لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب بمدينتي مكة المكرمة

| م | أبعاد التفكير الكارثي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الانغماس في التفكير | 1.89 | 0.75 | 2 | متوسط |
| 2 | التهويل | 1.91 | 0.56 | 1 | متوسط |
| 3 | العجز | 1.76 | 0.45 | 3 | متوسط |
| مستوى التفكير الكارثي ككل | | 1.83 | 0.61 | متوسط | |

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن المستوى العام التفكير الكارثي المرتبط بالألم لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب بمدينتي مكة المكرمة والطائف كان متوسطاً؛ حيث بلغ المتوسط العام (1.83) بانحراف معياري (0.61)، كما ظهرت الأبعاد الثلاثة للتفكير الكارثي بمستوى متوسط، وقد جاء بُعد التهويل في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (1.91)، تلاه بُعد الانغماس في التفكير بمتوسط حسابي (1.89)، وأخيراً بُعد العجز بمتوسط حسابي (1.76). وهذا يعنى أن درجه الاجترار (الانغماس في التفكير)، والتهويل أو التضخيم، والعجز كانت معتدلة، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة بورنس وآخرون (2015) Burns al et ويمكن تفسير ذلك وفق اختلاف الأشخاص في طريقة تعبيرهم عن آلامهم أو إظهار تجربتهم. فنجد بعض الأفراد يعانون من مستويات مرتفعة من الألم ولكنهم يظهروا دلائل خارجية بسيطة بأنهم يعانون من الألم. والبعض الآخر يعبرون عن تجربة آلامهم. بالسلوكيات المختلفة بالعبوس أو الضيق لجذب انتباه واهتمام الآخرين في بيئتهم الاجتماعية.

ومن المرجح أن الأشخاص الذين ليس لديهم تفكير كارثي قد تفضل التعامل مع آلامهم بطريقة انفرادية وقد يقللوا من اظهارهم للضيق لعدم لفت انتباه المحيطين ومن ثم تجنب الإحساس بمشاعر شفقة الاخرين نحوهم.

## عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى ذوي الامراض المزمنة (مرضى الفشل الكلوي والقلب) بمدينتي مكة المكرمة والطائف؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد نسبة استجابات أفراد العينة على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وفقاً للمستويات الثلاثة المحددة، والتي تتضح بالجدول التالي:

جدول (6) مستويات اعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب بمدينتي مكة المكرمة والطائف

| م | مستوى اضطراب ما بعد الصدمة | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| 1 | مستوى مرتفع | 15 | 12.0% |
| 2 | مستوى متوسط | 61 | 48.8% |
| 3 | مستوى منخفض | 49 | 39.2% |

يتبين من الجدول (6) أن مستوى اعراض اضطراب ما بعد الصدمة كان متوسطاً لدى (61) مريضاً يمثلون ما نسبته (48.8%) من أفراد العينة من مرضى الفشل الكلوي والقلب بمدينتي مكة المكرمة والطائف، بينما كان منخفضاً لدى (49) مريضاً يمثلون ما نسبته (39.2%) من أفراد العينة، كما اتضح أن مستوى اضطراب ما بعد الصدمة كان مرتفعاً لدى (15) مريضاً يمثلون ما نسبته (12 %) من أفراد العينة، ويوضح الجدول الآتي المستوى العام لاضطراب ما بعد الصدمة ومستوى كل بُعد من أبعاده على حده:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب بمدينتي مكة المكرمة والطائف

| م | أبعاد اضطراب ما بعد الصدمة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | استعادة الخبرة الصادمة | 1.58 | 0.98 | 3 | متوسط |
| 2 | تجنب الخبرة الصادمة | 1.66 | 0.97 | 1 | متوسط |
| 3 | الاستثارة | 1.64 | 0.75 | 2 | متوسط |
| مستوى اضطراب ما بعد الصدمة ككل | | 1.63 | 0.92 | متوسط | |

يتضح من نتائج الجدول(7) أن مستوى اعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب بمدينتي مكة المكرمة والطائف كان متوسطاً بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط

الحسابي العام (1.63) بانحراف معياري(0.92)، كما اتضح أن مستويات جميع الأبعاد الثلاثة كانت متوسطة، وقد ظهر بُعد تجنب الخبرة الصادمة في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (1.66)، تلاه بُعد الاستثارة بمتوسط حسابي (0.16)، وأخيراً بُعد استعادة الخبرة الصادمة بمتوسط حسابي (1.58). وهذا يعنى أن استعاده الخبرة الصادمة وتجنب الخبرة الصادمة والاستنثار بشكل معتدل , ولعل هذا يتسق مع رأي العديد من الدراسات التي أظهرت على الرغم من التعرض الواسع للصدمات، فإن احتمال الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) بعد حدث مؤلم منخفض , وأن معظم الأفراد لا يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة، حتى بعد التعرض لأحداث مؤلمة , لان الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة يرتبط بأعلى مخاطر مرضية (Jenness, Jager-Hyman, Heleniak, Beck, Sheridan, McLaughlin,2016)

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع دراسة رافن وآخرون (2018) .Ravn SL et al ، والتي أظهرت مرضى الألم المزمن في ثلاث مجموعات فرعية (لا توجد صدمة، 40.6 % ؛ الصدمة / لا اضطرابات ما بعد الصدمة، 40.5%؛ الصدمة / PTSS ، 18.9%) فسجل مرضى الألم المزمن الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة PTSS مستويات أعلى بكثير من شدة الألم مقارنة بمرضى الألم المزمن دون صدمة، ومرضى الألم المزمن دون اضطراب ما بعد الصدمة PTSS. وهذه النتائج تشير إلى أن اضطراب ما بعد الصدمة PTSS لها تأثير محدد على العلاقة بين شدة الألم والجوانب النفسية والاجتماعية أكثر من حالة الألم. كما أن لدرجه الايمان بالقضاء والقدر وتدعيم البيئة المحيطة للأفراد المصابين بالأمراض المزمنة دورا بذلك فجعلت استعاده الخبرة الصادمة وتجنبها وإثارتها معتدلة.

## عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الكارثي المرتبط بالألم واعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى ذوي الامراض المزمنة (مرضى الفشل الكلوي والقلب) بمدينتي مكة المكرمة والطائف؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب العلاقة بين المتغيرين بأبعادهما الفرعية باستخدام مربع إيتا (η2)، ويوضح الجدول الآتي قيم الارتباط:

جدول (8) العلاقة بين التفكير الكارثي واضطراب ما بعد الصدمة باستخدام مربع إيتا (η2)

| المحاور | | مستويات اضطراب ما بعد الصدمة | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | استعادة الخبرة الصادمة | تجنب الخبرة الصادمة | الاستثارة | اضطراب ما بعد الصدمة ككل |
| مستويات التفكير الكارثي | الانغماس في التفكير | 0.46 | 0.55 | 0.56 | 0.70 |
| | التهويل | 0.48 | 0.48 | 0.58 | 0.70 |
| | العجز | 0.50 | 0.46 | 0.55 | 0.70 |
| | التفكير الكارثي ككل | 0.52 | 0.53 | 0.61 | 0.72 |

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم بأبعاده الثلاثة وبين استجاباتهم على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة بأبعاده، حيث بلغت قيمة ارتباط مربع أيتا ($\eta 2$) بين درجتي المقياسين ككل (0.72)، وتراوحت قيم ارتباط أبعاد المقياسين معاً بين (0.46) و(0.58)، وبلغت قيم مربع إيتا بين أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وبين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الكارثي بين (0.52) و(0.61)، كما بلغت قيم مربع إيتا بين أبعاد مقياس التفكير الكارثي والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة بين (0.70) و(0.70)، وجميع هذه القيم تقع في مستوى العلاقة القوية لمربع إيتا والتي تبدأ من (0.15). وتشير هذه النتائج إلى أنه كلما زاد مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى الفشل الكلوي والقلب زاد مستوى التفكير الكارثي، والعكس. وتتسق هذه النتائج مع دراسة كلا من Gilliam et al (2019) ودراسة Perrin &Nordin (2019) ودراسة Van Loey et al(2018) ودراسة Neville et al (2018) , ودراسة Sullivan et al (2017),و Carty et al (2011), Johan et al (2004) Sullivan et al, (2005) والتي كشفت عن وجود ارتباطات كبيرة بين وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة والألم ، بمعنى أن الأفراد الذين لديهم ميل إلى التفكير الكارثي في حاله الألم يساعد في معرفه الأشخاص المعرضين لخطر الإصابة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة المزمن والألم المزمن. وهى تأكيد لنتائج دراسة Geisser, Giesecke, Grant, Petzke, Williams, Clauw, Gracely (2011) والتي أظهرت أن التفكير الكارثي المرتبط بالألم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة النشاط في مناطق الدماغ المتعلقة بتوقع الألم، والجوانب العاطفية من الألم والتحكم بالمحرك.

## عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع:

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم تعزى لاختلاف (الجنس، ومدة المرض) لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمكة والطائف؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختباري مان وتني (Mann-Whitney) وكروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلميان، وفيما يلي توضيح النتائج:

**1. الفروق تبعاً لمتغير النوع (الجنس) على مقياس التفكير الكارثي.**

جدول رقم (9) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على التفكير الكارثي المرتبط بالألم تبعاً لمتغير جنس المريض

| الأبعاد | الجنس | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانغماس في التفكير | ذكر | 72 | 59.46 | 4281 | 1653 | 4281 | -1.28 | 0.20 غير دالة |
| | أنثى | 53 | 67.81 | 3594 | | | | |

| الأبعاد | الجنس | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التهويل | ذكر | 72 | 58.28 | 4196.5 | 1568.5 | 4196.5 | -1.70 | 0.09 غير دالة |
| | أنثى | 53 | 69.41 | 3678.5 | | | | |
| العجز | ذكر | 72 | 59.36 | 4274 | 1646 | 4274 | -1.31 | 0.19 غير دالة |
| | أنثى | 53 | 67.94 | 3601 | | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 72 | 58.79 | 4233 | 1605 | 4233 | -1.52 | 0.13 غير دالة |
| | أنثى | 53 | 68.72 | 3642 | | | | |

تشير نتائج الجدول (9) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم، سواء في الدرجة الكلية أو في الأبعاد الفرعية (الانغماس في التفكير، التهويل، العجز) تُعزى لاختلاف جنس المريض (ذكر، أنثى)؛ حيث بلغت مستويات الدلالة لقيم Z (0.200 -0.130 -0.190 -0.088) وهي قيم أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05) مما يعني أن الفروق غير دالة إحصائياً. على الرغم من أن أغلب الدراسات أظهرت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في التفكير الكارثي المرتبط بالألم (كارثيه الألم) لصالح الاناث إلا أن نتيجة الدراسة اتفقت جزئيا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Sullivan et al., (1995) حيث سجل الاناث درجات أعلى في التفكير الكارثي المرتبط بالألم في بعدى الاجترار (الانغماس في التفكير)، والعجز بينما لم توجد فروق بين الجنسين في بعد التهويل أو التضخيم ولعل الاختلاف والتناقض في الكشف عن الفروق بين الجنسين يعود إلى أحجام العينات غالبًا ما تكون أصغر من أن تتمكن من اكتشاف الفروق بين الجنسين، كما لم تظهر العديد من الدراسات الاختلافات الكبيرة بين الجنسين في الشعور بالألم كدراسة Clark & Mehl عام 1971; Harkins & Chapman عام 1977; Kenshalo عام 1986; & Lautenbacher Strian عام 1991; Neri & Aggazani عام 1984; Sullivan, عام 1995; Sullivan, Bishop, & Pivik In) 1997 عام Rouse, Bishop, & Johnston ( Sullivan., et al.,2000.123

كما أن أغلب الفروق بين الجنسين ظهرت بالبحوث التجريبية والتي تقيس شده الألم من خلال صدمه كهربائية أو ألم الضغط والحرارة أو البرودة في أوضاع تجريبيه وليس دراسات وصفيه والتي تقيس الظاهرة بظروفها الطبيعية، كما تتفق ورأي Sullivan et al (1995) أن نوع من يقوم بالتجربة قد يكون عاملاً مهمًا في تحديد الاختلافات الملحوظة بين الجنسين في الألم.

**2. الفروق تبعاً لمتغير مدة المرض على مقياس التفكير الكارثي**

جدول (10) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم تبعاً لمتغير مدة المرض

| الأبعاد | مدة المرض | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانغماس في التفكير | أقل من ستة شهور | 15 | 69.70 | 0.82 | 2 | 0.66 غير دالة |
| | من 6 شهور إلى سنة | 20 | 58.58 | | | |
| | أكثر من سنة | 90 | 62.87 | | | |
| التهويل | أقل من ستة شهور | 15 | 72.00 | 1.37 | 2 | 0.50 غير دالة |
| | من 6 شهور إلى سنة | 20 | 65.85 | | | |
| | أكثر من سنة | 90 | 60.87 | | | |
| العجز | أقل من ستة شهور | 15 | 81.70 | 4.61 | 2 | 0.10 غير دالة |
| | من 6 شهور إلى سنة | 20 | 58.88 | | | |
| | أكثر من سنة | 90 | 60.80 | | | |
| التفكير الكارثي ككل | أقل من ستة شهور | 15 | 77.60 | 2.78 | 2 | 0.25 غير دالة |
| | من 6 شهور إلى سنة | 20 | 60.28 | | | |
| | أكثر من سنة | 90 | 61.17 | | | |

تشير نتائج الجدول (10) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الكارثي المرتبط بالألم، سواء في الدرجة الكلية أو في الأبعاد الفرعية (الانغماس في التفكير، التهويل، العجز) تُعزى لاختلاف مدة المرض؛ حيث بلغت مستويات الدلالة لقيم كاي تربيع (0.663 - 0.503 - 0.100 - 0.249 ) على التوالي، وهي قيم أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05) مما يعني أن الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائياً.

## عرض ومناقشة نتائج التساؤل الخامس:

ينص السؤال الخامس على: هل توجد فروق دالة إحصائيا بالدرجة الكلية لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة وأبعاده الفرعية تعزى لاختلاف (الجنس، ومدة المرض) لدى مرضى القلب والفشل الكلوي بمكة المكرمة والطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختباري مان وتني (Mann-Whitney) وكروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) اللامعلميان، وذلك بعد التأكد من أن البيانات لا تتبع توزيعاً اعتدالياً باستخدام اختباري كولمجروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) وشابيرو ويلك (Shapiro-Wilk)، وفيما يلي توضيح نتائج الفروق لكل متغير:

**1. الفروق تبعاً لمتغير النوع (الجنس) على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة.**

جدول رقم (11) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير جنس المريض

| الأبعاد | الجنس | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استعادة الخبرة الصادمة | ذكر | 72 | 59.74 | 4301 | 1673 | 4301 | -1.18 | 0.24 غير دالة |
| | أنثى | 53 | 67.43 | 3574 | | | | |
| تجنب الخبرة الصادمة | ذكر | 72 | 59.53 | 4286.5 | 1658.5 | 4286.5 | -1.25 | 0.21 غير دالة |
| | أنثى | 53 | 67.71 | 3588.5 | | | | |
| الاستثارة | ذكر | 72 | 59.31 | 4270.5 | 1642.5 | 4270.5 | -1.33 | 0.18 غير دالة |
| | أنثى | 53 | 68.01 | 3604.5 | | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 72 | 59.28 | 4268 | 1640 | 4268 | -1.34 | 0.18 غير دالة |
| | أنثى | 53 | 68.06 | 3607 | | | | |

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، سواء في الدرجة الكلية أو في الأبعاد الفرعية (استعادة الخبرة الصادمة، تجنب الخبرة الصادمة، الاستثارة) تُعزى لاختلاف جنس المريض (ذكر، أنثى)؛ حيث بلغت مستويات الدلالة لقيم Z (0.24 -0.21 -0.18 -0.18) وهي قيم أكبر من قيمة الدلالة المعنوية(0.05) مما يعني أن الفروق غير دالة إحصائياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كلا من (أميره محمد, 2017م ;صبيره وسعدي وبدر, 2017م; ;Birkeland, Blix, Solberg & Heir, Rivollier, Peyre, Hoertel, Blanco Limosin& Delorme, 2015 ; جاسم , 2013م; رياض وثابت, 2007 م) لعل ذلك يعود لأن الفروق بين الجنسين تعود بحسب اختلاف الصلابة النفسية للأفراد ونوعيه الكوارث والامراض التي يصاب بها الفرد من حيث شدتها ونوعها وديمومتها.

**1. الفروق تبعاً لمتغير مدة المرض على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة:**

جدول (12) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير مدة المرض

| الأبعاد | مدة المرض | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استعادة الخبرة الصادمة | أقل من ستة شهور | 15 | 75.57 | 3.02 | 2 | 0.22 غير دالة |
| | من 6 شهور إلى سنة | 20 | 54.13 | | | |
| | أكثر من سنة | 90 | 62.88 | | | |

| الأبعاد | مدة المرض | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تجنب الخبرة الصادمة | أقل من ستة شهور | 15 | 72.73 | 2.18 | 2 | 0.34 غير دالة |
| | من 6 شهور إلى سنة | 20 | 54.55 | | | |
| | أكثر من سنة | 90 | 63.26 | | | |
| الاستثارة | أقل من ستة شهور | 15 | 66.40 | 2.56 | 2 | 0.28 غير دالة |
| | من 6 شهور إلى سنة | 20 | 51.20 | | | |
| | أكثر من سنة | 90 | 65.06 | | | |
| اضطراب ما بعد الصدمة ككل | أقل من ستة شهور | 15 | 73.37 | 3.16 | 2 | 0.21 غير دالة |
| | من 6 شهور إلى سنة | 20 | 51.85 | | | |
| | أكثر من سنة | 90 | 63.75 | | | |

تشير نتائج الجدول (12) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، سواء في الدرجة الكلية أو في الأبعاد الفرعية (استعادة الخبرة الصادمة، تجنب الخبرة الصادمة، الاستثارة) تُعزى لاختلاف مدة المرض، حيث بلغت مستويات الدلالة لقيم كاي تربيع (0.22 -0.31 -0.28 -0.21) على التوالي، وهي قيم أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05) مما يعني أن الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائياً. وهى نتيجة منطقية لأنها أمراض مزمنة بحياة الافراد.

## التوصياتُ:

في ضوءِ نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. أهمية تناول موضوع التفكير الكارثي المرتبط بالألم لما ينجم عنه من تراجع صحي ونفسي.
2. أهمية تحديد دور التفكير الكارثي المرتبط بالألم (كارثيه الألم) في حياه المرضى.
3. إجراء المزيد من الأبحاث حول التفكير الكارثي المرتبط بالألم (كارثيه الألم) وعلاقته بمتغيرات أخرى غير الامراض المزمنة.

# المصادر والمراجع

## أولاً- المراجع العربية:


- رياض، صيدم وثابت، عبد العزيز (2007م). الصدمات النفسية للاحتلال وأثرها على الصحة النفسية للطلبة في قطاع غزة، *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*, 13: ص 5-16.
- جاسم، احمد لطيف(2013 م). اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، *مجله الآداب*، العدد (106).609-652

https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=96716

- أجارد جورجين، جينسن بو سونديرجارد، انجوفورسين بيند(2017 م). *معلومات عن اضطراب ما بعد الكرب التالي للصدمة عند البالغين الاضطراب والعلاج وسبل الوقاية*، خدمات الصحة النفسية بالمنطقة الوسطى بالدنمارك، الاتحاد الوطني الاضطرابات توتر ما بعد الصدمة في الدنمارك-النسخة العربيةhttps://www.psykiatrien.rm.dk/siteassets/patient/information-om-psykiske-sygdomme/nar-du-er-voksen/ptsd/76054-ptsd-hos-voksne_arabisk-1.02_web.pdf
- الخواجة، عبدالفتاح محمد (2012م). اضطراب ضغط مابعد الصدمة وعلاقته بالاكتئاب لدى عينه من طلبه كليه التربية بجامعه السلطان قابوس، *مجلد العلوم التربوية والنفسية*، 13(3).
- ربير ارثر، ربير. أيملي (2008م). *المعجم النفسي الطبي*، ترجمه عبدالعليم الجسماني وعمار الجسماني، الطبعة الأولى، بيروت، الدار العربية للعلوم
- زكنون، فيروز(2011م)، *ميكانيزمات الدفاعية لدى مرضى القصور الكلوي والخاضعين للتصفية الدموية*، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة البويرة.
- صبيره، فؤاد، سعدى، ريما، بدر، إيمان (2017م). اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينه من إخوة الشهداء – دراسة ميدانيه في منطقه جبله، *مجله جامعه تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسله الآداب والعلوم الإنسانية، 39 (5).
- محمد، أميرة أحمد عبد الحفيظ. (2017م). تأثير اضطراب كرب ما بعد الصدمة على بعض الاضطرابات النفسية لدى سكان مدينه الرياض بالمملكة العربية السعودية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 25،( 4) 34-60.

- محمد، عادل عبدالله (1999م). العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات، دار الرشاد، القاهرة
- منظمه أطباء العالم للكوادر العاملة بوحدات طب الأسرة (2018م). الدليل التدريبي. *مشروع تعزيز وصول اللاجئين والمهاجرين والمجتمع المحلي لخدمات الصحة النفسية*، القاهرة، مشروع ممول بالمشاركة بين منظمة أطباء العالم فرنسا

France-MdM والمؤسسة السويسرية للتنمية SDC https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads/resource/MDM%202018%20MH%20Training%20Manual.pdf

- وازي، طاووس، حمودة، سليمة (2018م). اضطراب الضغط التالية للصدمة لدى المراهقين المتضررين جراء أحداث العنف بولاية غرداية (دراسة استكشافية على عينة من المراهقين المتمدرسين بثانويات غرداية والقرارة)، *مجله الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 10، (5). 79-88.
- اليونيسف (1995م). مساعده الطفل الذي يعاني من الصدمة – *دليل العاملين الاجتماعيين والصحيين ولمعلمي مرحله ما قبل المدرسة* – المكتب الإقليمي في الشرق الأوسط وشمال افريقيا – عمان – الأردن
- ديفيد ه.بارلو(2002 م). *الاضطرابات النفسية، دليل علاجي تفصيلي* ـ ترجمة صفوت فرج، مكتبة الأنجلو المصرية ـ
- يعقوب، غسان (1999م). *سيكولوجية الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي* –اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، دار الفارابي، لبنان، الطبعة الأولى.

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

- ajarid jurjin, jynsn bw swndyrjard, anjwfwrsyn bynd(2017 m) information on adult post-traumatic stress disorder (PTSD) disorder, treatment and prevention methods, Mental Health Services in Central Denmark, khadamat alsihat alnafsiat balmntqt alwustaa bialdnmark, alaitihad alwatanii alaidtirabat tawatur ma baed alsadmat fialdanmarik-alnuskhat alearabia https://www.psykiatrien.rm.dk/siteassets/patient/information-om-psykiske-sygdomme/nar-du-er-voksen/ptsd/76054-ptsd-hos-voksne_arabisk-1.02_web.pdf
- Alexander, Walter. (2012). Pharmacotherapy for post-traumatic stress disorder in combat veterans: focus on antidepressants and atypical atipsychotic agents. P&T: *Journal for Formulary*, ;37(1):32-8

- alkhawajatu, eibdalfatah muhamad (2012ma) Stress Posttraumatic and loneliness between Relation Education of Department the in Students among Symptoms University Qaboos Sultan , mujalad aleulum altarbawiat walnafsiat, 13(3).
- alyunisif (1995m). Helping a Child in Trauma - A Guide for Social Workers, Health Workers, and Preschool Teachers - Regional Office for the Middle East and North Africa- eamman - al'urdun
- American Psychiatric Association(2013).*Diagnostic &Statistical Manual of Mental Disorders*, fifth edition"DSM-5", Washington. D.C
- American Psychiatric Association. (2000).*Diagnostic and statistical annual of mental discover* (4th ed, text revision),Washington D.C
- Beck, A. T., & Emery, G., with Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, A.T. (1987) Cognitive Therapy .In J.K. Zeig (Ed.): *The evolution of Psychotherapy, Brunner, Mazel,* New York.
- Birkeland, M. S., Blix, I., Solberg, Ø., & Heir, T. (2017). Gender differences in posttraumatic stress symptoms after a terrorist attack: *A network approach. Frontiers in Psychology*, 8, Article 2091. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02091/full
- Bishop Mark D , Lentz Trevor A. , George Steven Z. (2016) Chapter 12 - Low Back Pain: Disability and Diagnostic Issues, *In Pathology and Intervention in Musculoskeletal Rehabilitation (Second Edition)*, 471-501. https://doi.org/10.1016/B978-0-323-31072-7.00012-9
- Bruce, D., & Perry, M.D.(2007). Stress, Trauma and Post-traumatic Stress Disorders in Children, *The Child Trauma Academy*, pp.1-15.
- Bryant R. A., Guthrie R. M (2005) Maladaptive appraisals as a risk factor for posttraumatic stress: A study of trainee firefighters. *Psychological Science;*16(10):749–752.
- Bryant R. A., Guthrie R. M (2007). Maladaptive self-appraisals before trauma exposure predict posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5):812–815.

- Burns LC, Ritvo SE, Ferguson MK, Clarke H, Seltzer Z, Katz J.(2015).Pain catastrophizing as a risk factor for chronic pain after total knee arthroplasty: a systematic review. *Journal of Pain Research*. 5(8):21-32. doi: 10.2147/JPR.S64730.
- Carty, J., O'Donnell, M., Evans, L., Kazantzis, N., & Creamer, M. (2011). Predicting posttraumatic stress disorder symptoms and pain intensity following severe injury: The role of catastrophizing. *European Journal of Psychotraumatology,* 2, Article 5652.
- Davidson, J. R. T., Book, S. W., Colket, J. T., Tupler, L. A., Roth, S., David, D., Hertzberg, M., Mellman, T., Beckham, J. C., Smith, R. D., Davison, R. M., Katz, R., & Feldman, M. E. (1997). Assessment of a new self-rating scale for post-traumatic stress disorder. *Psychological Medicine,* 27(1), 153–160. https://doi.org/10.1017/S0033291796004229.
- Davidson, J., Smith, R. & Kudler, H. (1989). Validity and reliability of the DSM-III criteria for posttraumatic stress disorder: experience with a structured interview. Journal of Nervous and Mental Disease 177, 336–341
- difid h.barlw(2002 m). Psychiatric disorders, a detailed treatment guide ,tarjamat safuat farj, maktabat al'anjilu almisriat
- Ehlers A., Clark D. M. A (2000).Cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy.* 38(4):319–345
- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. Oxford: Lyle Stuart
- Gellatly Resham & Beck Aaron (2016) Catastrophic Thinking: A Transdiagnostic Process across Psychiatric Disorders. *Cognitive Therapy and Research* 40: 441–52.
- Gellatly, R., & Beck, A. T. (2016). Catastrophic thinking: A transdiagnostic process across psychiatric disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 40(4), 441–452. https://doi.org/10.1007/s10608-016-9763-3
- Gilliam WP, Craner JR, Schumann ME, Gascho k (2019). The Mediating Effect of Pain Catastrophizing on PTSD Symptoms and Pain Outcome, *Clin J Pain* ; 35(7):583-588.
- Goubert, L., Crombez, G., Van Damme, S. (2004). The role of neuroticism, pain catastrophizing and pain-related fear in vigilance to pain: A structural equations approach. *Pain*, 107(3).

- Gracely RH, Geisser ME, Giesecke T, Grant MA, Petzke F, Williams DA, Clauw DJ (2004). Pain catastrophizing and neural responses to pain among persons with fibromyagia. *Brain*, 127(Pt 4):835-43.
- Hourani, L., Williams, J., Bray, R., & Kandel, D. (2015). Gender differences in the expression of PTSD symptoms among active duty military personnel. *Journal of Anxiety Disorders*, 29, 101-108. doi: https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.11.007

  http://docshare01.docshare.tips/files/27782/277829817.pdf
- jaasim, 'ahmad ltif(2013 ma). Posttraumatic stress disorder and its relation with aggression behavior for Iraqi pupils at primary schools, majlih aladab, aleadad (106).609-652 https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=96716
- Jenness JL, Jager-Hyman S, Heleniak C, Beck AT, Sheridan MA, McLaughlin KA. (2016) Catastrophizing, rumination, and reappraisal prospectively predict adolescent PTSD symptom onset following a terrorist attack. *Depress Anxiety*, 33(11):1039-1047
- Johan W S Vlaeyen , Carl Timmermans, Luz-Maria Rodriguez, Geert Crombez, Wendy van Horne, Gregory M Ayers, Adelin Albert, Hein J J Wellens(2004b)Catastrophic thinking about pain increases discomfort during internal atrial cardioversion, *Journal of Psychosomatic Research,* 56, (1),139-144.
- Keefe, F. J., Rumble, M. E., Scipio, C. D. et al. (2004). Psychological aspects of persistent pain: Current state of the science. *Journal of Pain*, 5(4):195-211.
- Keefe, F. J., Smith, S. J., Buffington, A. L., Gibson, J., Studts, J. L., & Caldwell, D. S. (2002). Recent advances and future directions in the biopsychosocial assessment and treatment of arthritis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 70(3), 640–655
- Leung, L. (2012) Pain catastrophizing: an updated review. *Indian Journal of Psychological Medicine*. 34(3):204–217
- mhamid, 'amirat 'ahmad eabd alhafiz. (2017ma). The impact of Post-Traumatic Stress disorder on some mental disorders to the population of Riyadh, Saudi Arabia - majalat aljamieat al'iislamiat lildirasat altarbawiat walnafsiati. 25,( 4) 34-60.
- mhmd, eadil ebdallh (1999m). cognitive behavioral therapy, foundations and applications, dar alrshad, alqahr

- mnzmh 'atba' alealam lilkawadir aleamilat biwhdat tbi al'usra (2018m). Training manual. The project to enhance the access of refugees, migrants and the local community to mental health services, alqahirat, mashrue mumual bialmusharakat bayn munazamat 'atba' alealam faransa France-MdM walmuasasat alsuwisriat liltanmiat SDC https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads/resource/MDM 2018 MH Training Manual.pdf
- Neville A, Soltani S, Pavlova M, Noel M. (2018). Unravelling the relationship between parent and child PTSD and pediatric chronic pain: the mediating role of pain catastrophizing. *Journal Pain*, 19(2):196-206.
- Nordin L, Perrin S.(2019). Pain and posttraumatic stress disorder in refugees who survived torture: The role of pain catastrophizing and trauma-related beliefs, *European Journal of Pain*, 23(8): 1497-1506
- Olff Miranda. (2017). Sex and gender differences in post-traumatic stress disorder: an update. *European Journal of Psychotraumatology*, 8 (4), 1351204.
- Pavlin DJ , Sullivan MJ, Freund PR, Roesen K. (2005). Catastrophizing: a risk factor for postsurgical pain. *The Clinical Journal of Pain,* 21(1).
- Pieretti,Giannuario,Giovannandrea,Marzoli,Piccaro,Minosi&Aloisi(2016).Gender differences in pain and its relief, *Annali dell'Istituto superiore di sanita*, 52, (2).
- Pincus, T., Burton, A.K., Vogel, S., Field, A.P., A (2002). Systematic review of psychological factors as predictors of chronicity/disability in prospective cohorts of low back pain," *Spine*, 27(5).
- Quartana, P. J., Campbell, C. M., & Edwards, R. R. (2009). Pain catastrophizing: A critical review. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 9 (5), 745–758
- Ravn SL , Vaegter HB, Cardel T, Andersen TE.(2018). The role of posttraumatic stress symptoms on chronic pain outcomes in chronic pain patients referred to rehabilitation. *Journal of pain research* 8(11); 527-536.
- Ravn SL, Hartvigsen J, Hansen M, Sterling M, Andersen (2018). TE. Do posttraumatic pain and post-traumatic stress symptomatology mutually maintain each other? A systematic review of cross-lagged studies. Pain; Nov; 159(11):2159-2169.

- rbyr arthr, rbbr. 'aymali (2008m). The Medical Psychological Dictionary, tarjamah eabdaleulim aljusmanii waeammar aljusmani, altabeat al'uwlaa, bayrut, aldaar alearabiat lileulum
- Rivollier, F., Peyre, H., Hoertel, N., Blanco, C., Limosin, F., Delorme, R. (2015). Sex differences in DSM-IV posttraumatic stress disorder symptoms expression using item response theory: A population-based study. *Journal of Affective Disorders,* 187, 211–217.
- ryad, saydm wathabit, eabd aleaziz (2007m). The psychological trauma of the occupation and its impact on the mental health of students in the Gaza Strip, majalat shabakat aleulum alnafsiat alearabiati. 13; 5-16.
- sabrat , fuad , saedat , rima , badr , 'iiman (2017 m). Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) On a Sample Of The Wives Of The Martyrs - Field Study In Area OF Jablah, majalat jamieatan tishrin lilbihawth waldirasat aleilmiat , aladab waleulum al'iinsaniat alsilsilat , 39 (5).
- Schnurr, P. P., & Green, B. L. (Eds.). (2004). Trauma and health: Physical health consequences of exposure to extreme stress. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10723-000
- Shelby, R. A., Somers, T. J., Keefe, F. J., Pells, J. J., Dixon, K. E., & Blumenthal, J. A. (2008). Domain specific self-efficacy mediates the impact of pain catastrophizing on pain and disability in overweight and obese osteoarthritis patients. *Journal of Pain*, 9(10), 912–919
- Soderlund A, Asenlof P.( 2010). The mediating role of self-efficacy expectations and fear of movement and (re)injury beliefs in two samples of acute pain. *Journal Disability and Rehabilitation*, 32(25).
- Somers, T. J., Keefe, F. J., Pells, J. J., Dixon, K. E., Waters, S. J., Riordan, P. A., et al. (2009). Pain catastrophizing and pain-related fear in osteoarthritis patients: Relationships to pain and disability. *Journal of Pain and Symptom Management,* 37(5), 863–872
- Spevak, C., & Buckenmaier, C, I. I. I. (2011). Catastrophizing and pain in military personnel. *Current Pain and Headache Reports,* 15(2), 124–128.
- Sullivan MJ, Lynch ME, Clark AJ. (2005). Dimensions of catastrophic thinking associated with pain experience and disability in patients with neuropathic pain conditions, *Pain* , 113(3):310-5.

- Sullivan, M, Adams, Adams. Heather, Ellis. Tamra, Clark Robyn, Sully. Craig, Pascal. Thibault (2017). Treatment-related reductions in catastrophizing predict return to work in individuals with post-traumatic stress disorder, *Journal of Applied Bio behavioral Research*, 22 (1). https://doi.org/10.1111/jabr.12087
- Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R., & Pivik, J. (1995). The Pain Catastrophizing Scale: Development and validation. *Psychological Assessment*, 7(4).
- Sullivan, M. J. L., Thorn, B., Haythornthwaite, J. A., Keefe, F., Martin, M., Bradley, L. A., (2001). Theoretical perspectives on the relation between catastrophizing and pain. *Clinical Journal of Pain*, 17(1), 52–64.
- Sullivan, M. J., Dean A. Tripp, Darcy Santor. (2000). Gender Differences in Pain and Pain Behavior: The Role of Catastrophizing, *Cognitive Therapy and Research* 24(1):121-134.
- Sullivan, M. J., Tripp, D., Rodgers, W.M., & Stanish, W. (2000). Catastrophizing and pain perception in sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12 (2), 151-167
- Unruh, AM (1996) Gender variations in clinical pain experience, *Pain*. 65(2-3):123-67.
- Van Loey, N. E., Klein-Konig, I., de Jong, A. E., Hofland, H. W., Vandermeulen, E., & Engelhard, I. M. (2018). Catastrophizing, pain and traumatic stress symptoms following burns: A prospective study. *European Journal of Pain*, 22(6):1151-1159.
- wazi, tawws, hamudt, salima (2018m). Post-traumatic stress disorder among adolescents affected by violent events in the state of Ghardaia (an exploratory study on a sample of adolescents studying at Ghardaia and Al-Qarara high schools), majalih albahith fi aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiat, 10, (5). 79-88.
- yeiqub, ghassan (1999ma). The Psychology of Wars and Disasters and the Role of Psychotherapy - Post-Traumatic Stress Disorder, dar alfarabi, labanana, altabeat al'uwlaa.
- zknun, firwz(2011m), Defense mechanisms in patients with renal insufficiency and undergoing hemodialysis, risalat majstir fi eilm alnafs aleiadii, jamieat albawirt

# السلوك القيادي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة شقراء

# Leadership behavior relationship to some personality traits in Shaqra University students

عبدالله بن صالح هندي القحطاني

أستاذ علم النفس المشارك بجامعة شقراء

**الملخص:**

يهدف البحث إلى التعرف على السلوك القيادي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة شقراء، واستخدم الباحث أداتين الأولى من إعداده لقياس السلوك القيادي، والثانية من إعداد عمرو هلال (2012) مقياس السمات الشخصية كلاهما لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (115) طالبا، و (95) طالبة، وأظهرت النتائج ارتفاع ممارسة السلوك القيادي لدى طلاب جامعة شقراء، كما أظهرت نتائج البحث وجود علاقة طردية بين السمات الشخصية و السلوك القيادي للطلاب في الجامعة ولكنها تتفاوت في مستوياتها تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، كما أكدت توصيات البحث على أن للبرامج الإثرائية التي تقدمها الجامعة دورا كبيراً في تنمية وصقل السلوك القيادي لدى طلاب الجامعة.

**الكلمات المفتاحية:**

السلوك القيادي، السمات الشخصية ، طلبة الجامعة.

## Abstract:

The current research aimed at identifing the leadership behavior relationship to some personality traits in Shaqra University students, The researcher developed a leadership behavior scale and adopted Amro Hilal (2012) personality traits scale both applied to university students . The research sample consisted of (115) male students, and (95) female students. The results showed that there is a high leadership behavior practice in Shaqra University students, and that personality traits in university students have an impact on their leadership behavior, but variance was appeared due to gender and specialization variables. The research recommendations also emphasized that for enrichment programs provided by university have a major role in developing and refining leadership behavior in university students.

## Keywords:

leadership behavior, personality traits, University students.

## المقدمة:

تُعد القيادة المؤهلة أحد الأسباب التي تساعد في بناء الأمم وتقدمها في أي عصر وأي مجتمع، فوجود القيادة المؤهلة في أي مؤسسة أو مجتمع دليل ومؤشر جيد لنجاح تلك

المؤسسات في تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها والعكس صحيح (Moorhead & Griffin ,1995). وقد أشار لويثر (Loether, 2006) إلى أن القيادة تعتبر من المهام ذات الأثر الكبير في نمو وحيوية الجماعة ونشاط المنظمة، وفي توفير التفاعل الإنساني اللازم لتحقيق أهداف الفرد والمنظمة على حد سواء، ويشير كونوفر (Conover, 2009) أن الاهتمام بالقيادة يعد اتجاهاً عالمياً وعلى جميع المؤسسات المجتمعية الاهتمام باختيار قادة يمتلكون السمات الشخصية البارزة لقيادة المنظمات بنجاح.

ويعتبر القادة في كل ميدان هم الدعامة الأساسية في كل مجال من مجالات النشاط البشري، ويتوقف الكثير من النجاح في أي مجتمع على حسن اختيار القادة وتدريبهم في مختلف المجالات (Burke & Friedman, 2011)، فالقائد الكفؤ يُعد شرطاً أساسيا لانتظام بنية الجماعة، إذ أنه النواة التي تتيح للأفراد الالتفاف والتمركز حوله، ومعنى هذا أن الجماعة بإزاء موقف معين تكشف عن رغبات معينة وأن السمات الشخصية للفرد التي تستطيع أن ترضي حاجات مجتمع ما هي وحدها ممكن أن تصبح سمات للقائد المناسب (Bass, 1990).

ولسمات الشخصية دور مهم وإيجابي في تحديد سلوك الأشخاص في شتى مجالات الحياة بشكل عام وأثناء أداء المهام العملية بشكل خاص، فأصحاب الشخصية المنفتحة على العالم والثقافات الأخرى يكونون قادرين على إقامة علاقات مع منهم أعلى مرتبة وأدنى مرتبة في الوظيفة (Luthans,1989). وتؤكد دراسة دافت ( Daft, 2005) أن السمات الشخصية يجب أن تأخذ نصيبها في تحديد من يناسب وظائف إدارية معينة دون غيرها، فالفرد الذي يريد أن يستلم منصباً إدارياً يجب أن يتسم بسمات شخصية تميزه عن الآخرين ولهذا تم اختياره لكي يشغل ذلك المنصب باقتدار.

وذكر يوكل (Yukl, 2002) أن السلوك القيادي وفق نظرية السمات هو حصيلة تفاعل مجموعة من السمات الشخصية التي يتصف بها القائد، والتي تبرز بشكلها الظاهري باعتبارها سلوكاً مفضلاً من القائد نفسه، وقد أشارت دراسة ابليبي (Appleby, 2010) إلى أن القادة المميزين حصلوا على أعلى درجات في بعض سمات الشخصية كالكفاءة الاجتماعية، والدافعية للعمل، وبعض القدرات العقلية مقارنة بغير القادة)، وقد أكدت دراسة كل من كاتل وستايس (Catell & Stice, 2008) أن القادة المنتجين من الجماعة أو المعينين يتميزون عن الأفراد الآخرين في العديد من السمات أهمها الثبات الانفعالي، السيطرة، وقوة الأنا، والمغامرة، والدهاء.

وتطرقت بعض الدراسات مثل دراسات فيدلر (Fiedler, 2010; 2012 ) ودراسة هوس وبيتز (Hose & Baetz,1997) إلى أن القدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على التعاون مع الآخرين هما من أكثر العناصر قابلية للتفاعل مع مكونات المواقف الاجتماعية، كما يعتبر الذكاء عاملاً ضرورياً لإتمام التفاعل بين العناصر السابقة ومكونات الموقف لإتمام السلوك القيادي الناجح.

ولم تعد تقتصر وظيفة الجامعات في وقتنا الحاضر على تقديم المعرفة فقط، بل

تتعداها لتبني أجيالا قادرة على تحمل المسؤوليات من خلال ما تقدمه من أنشطة وفعاليات وبرامج تنمي شخصية الطالب الجامعي، وتنمي المهارات القيادية والسلوك القيادي لدى طلبة الجامعة (Posner, 2009).

إن طلبة الجامعة اليوم سيكون لهم دور مهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وسيعول كثيراً على الطلاب الذين لديهم سلوك قيادي مرتفع، حيث سيكونون قادرين على تحقيق الأهداف المنشودة باقتدار، لذا وجد الباحث أنه من الضرورة دراسة العلاقة بين السلوك القيادي وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.

وتسعى نتائج البحث الحالي إلى التعرف على علاقة السلوك القيادي ببعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة، والاستفادة من نتائج الدراسة في التعرف على الطلاب المناسبين للمهام القيادية داخل وخارج الجامعة مستقبلاً.

## مشكلة الدراسة:

يتناول البحث الحالي السلوك القيادي وعلاقته بسمات الشخصية حيث يتضمن التراث النفسي إشارات واضحة لعلاقة بين المتغيرين، فقد أشار ديونج (Deyoung, 2011) إلى أننا نستطيع اختيار قادة مميزين من خلال التعرف على سماتهم الشخصية، ولأن السمات الشخصية ثابتة نسبياً فإن بالإمكان التعرف على السلوك القيادي للطلاب من خلال التعرف على سماتهم الشخصية المميزة لكل منهم، وأكدت دراسة ايزنمان (Easanman, 2013) على أن الطلبة الذين يمتلكون سمات (الذكاء، الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي) لديهم القدرة على أن يكونون قادة في المستقبل.

وتعتبر القيادة مسؤولية وهي الركيزة الأساسية التي يقوم عليها العمل الجماعي الهادف الذي يربط بين الأطراف القائدة للأمور والأطراف المنفذة للأوامر (Gomes, 2013)، وذكر باس (Bass,1990) حيثما وجد قادة ومرؤوسين فإن هذه الظاهرة تدل على أن هناك خصائص وسمات تفرق بين المجموعتين، وأنه على الباحثين دراسة هذه الفروق من أجل تعميق فهمهم للقيادة وتحديد هذه الخصائص أو السمات ودرجة انتشارها بين القادة، كما قال استوجدل (Stogdill, 2003) إذا استطعنا اكتشاف السمات التي تؤدي إلى نمط أفضل للقيادة الناجحة، فإن عملية الاختيار في مجال القيادة ستنحصر في إيجاد الأشخاص ذوي المؤهلات الشخصية المطابقة للمواصفات المطلوبة. وقال لوفر (Loether, 2006) أن قوائم السمات التي توصل إليها العلماء كانت معياراً لاختيار العديد من القادة، وسبيلاً لإجراء العديد من الدراسات حتى يومنا هذا.

وأكدت نتائج دراسات كيني وزاكارو (Kenny & Zaccaro, 2007) ودراسة دافت (Daft, 2005) ودراسة دفير وآخرون (Dvir, et al., 2002) ودراسة وايز والدير (Weiss & Alder, 2009) وجود سمات شخصية محددة تميز القابلية القيادية، ودعمتها ببعض الأدلة التي تؤكد بشكل واسع أن الأفراد الذين يبرزون كقادة لديهم مجموعة من السمات الشخصية التي تميز سلوكهم القيادي عن غيرهم من غير

القادة، وأشار تورمان (Turman, 2003) إلى أن على الجامعات مساعدة الطلاب على إبراز دورهم الفاعل من خلال الأنشطة المختلفة للتعرف على امكانياتهم القيادية، وأشار كل من كاربنتر وبيتسي اوينز (Carpenter & Betsy, 2010) أن السلوك القيادي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعدة أمور منها : القدرة على الإقناع، تحمل المسؤولية، القدرة على التأثير، كما أشارت دراستهم أنه ليس من السهولة تحديد السلوك القيادي قبل أن نضع في عين الاعتبار الظروف والمواقف التي يعمل بها القادة، ولاحظ بونسر (Ponser, 2009) في دراسته تبايناً في ممارسة الطلبة للسلوك القيادي، وأن الطلبة الموهوبين يستندون في سلوكياتهم إلى الممارسة القيادية المسؤولة، وأكد قوميز (Gomez, 2013) في دراسته على أن الطلاب الذين لديهم مفهوم عالي عن ذواتهم يكونون قادرين على التأثير والتغيير والتوجيه، ويرى الباحث أن السمات الشخصية تلعب دوراً واضحاً في السلوك القيادي، لذا يصبح بعض الأشخاص قادة دون غيرهم، ولهذا جاءت فكرة هذه الدراسة في التعرف على السلوك القيادي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة.

## لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما درجة ممارسة السلوك القيادي لدى طلبة جامعة شقراء؟
2. ما السمات الشخصية السائدة لدى طلاب جامعة شقراء؟ .
3. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات السلوك القيادي وبعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة شقراء؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للسلوك القيادي بالنسبة لطلبة جامعة شقراء تعزى لمتغيري الجنس والتخصص (علمي – إنساني)؟

## أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة ممارسة السلوك القيادي لدى طلاب جامعة شقراء.
2. التعرف على أبرز السمات الشخصية لدى طلاب جامعة شقراء.
3. تحديد العلاقة بين السلوك القيادي وبعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة شقراء.
4. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجات طلاب جامعة شقراء على مقياس السلوك القيادي، والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.
5. إعداد مقياس لقياس السلوك القيادي لدى طلبة الجامعة.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

### الأهمية النظرية:

- يستمد البحث أهميته من أهمية المرحلة التعليمية التي تتناولها، حيث تبرز في المرحلة الجامعية مهارات السلوك القيادي.
- يهتم البحث بإثراء الأطر النظرية فيما يتعلق بالسلوك القيادي لدى طلاب الجامعة وبناء أداة علمية لقياس السلوك القيادي، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين السلوك القيادي وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

- تمد صانعي القرار في جامعة شقراء والجامعات الأخرى بمعلومات يمكن الاستناد عليها في وضع خطط وبرامج لتنمية السلوك القيادي لدى طلاب الجامعة.
- كما تساعد النتائج التطبيقية للبحث في التعرف على السلوك القيادي لطلاب جامعة شقراء، وتحديد مواطن الضعف والقوة لتعزيزها، بالإضافة إلى مساعدة مسؤولي الموارد البشرية في الشركات والمؤسسات في اختيار القادة المناسبين من خريجي الجامعات.

## مصطلحات الدراسة:

### السلوك القيادي:

عرفه قوميز (Gomes ,2013) بأنه السلوك الذي يلعبه الفرد ضمن مجموعة معينة.

كما عرفه بوسنر (Posner ,2009) بقوة التأثير في نشاط فرد أو مجموعة بغية تحقيق الهدف وتنسيق التعاون بين أفراد الجماعة وجعل كل فرد يبذل قصارى جهده.

ويعرف الباحث السلوك القيادي بأنه " مجموعة من السلوكيات التي يتسم بها الطالب الجامعي، والتي تجعله متميزاً عن غيره من الطلاب، وقدرته على التأثير الإيجابي على فريق عمله لإنجاز أهدافهم.

### السمات الشخصية:

السمة: يعرفها كاتل(Cattell & Stice, 2008) بأنها تنظيمات نفسية يمكن الاستدلال على وجودها عن طريقة ملاحظة سلوك الفرد والتي تشير إلى ثبات واستقرار السلوك لديه.

ويعرفها ماير (Mayer, 2007) بأنها صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتمييز بعضهم عن بعض.

الشخصية: عرفها بيرت Burt و البورت Allport بأنها النظام الكامل من النزعات الثابتة نسبياً الجسمية والنفسية التي تميز الأنسان، والتي تقرر الأساليب المميزة لتكيفه مع بيئته المادية والاجتماعية (Deyoung, 2011).

وعرفها ستشلز Schultz & Schultz أنها الاطار العام الذي تنتظم داخله خصائص الإنسان النفسية ومكوناته العقلية وصفاته الجسدية من دوافع وانفعالات واتجاهات وقدرات عقلية وطرائق تفكير (Schultz & Schultz, 2005 ) .

ويعرف الباحث السمات الشخصية بأنها" مجموعة الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتتسم بالدوام النسبي، وتنتظم ويتم ملاحظتها من خلال التفاعل مع البيئة في المواقف المختلفة.

## حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة العلاقة بين السلوك القيادي وسمات الشخصية لدى طلبة جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: طبق البحث على طلاب وطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية، وهي أحد الكليات التابعة لجامعة شقراء.

الحدود الزمانية: طبق البحث خلال الفصل الجامعي الأول من عام 1441هـ – 2019 م.

## الإطار النظري:

### مفهوم القيادة:

هناك العديد من التعريفات لمفهوم القيادة، وبهذا الخصوص يؤكد فيدلر" Fiedlar والذي يعد من بين أبرز الباحثين في مجال القيادة على أن هناك العديد من التعريفات لمصطلح القيادة، وكل من هذه التعريفات يعكس وجهة نظر صاحبها بالنسبة للجوانب التي يعتقد أنها أساسية ومهمة (الطارق، 1997).

وانطلاقا من تعدد التعريفات لمفهوم القيادة، نعرض فيما يلي بعضاً منها:

حيث يرى (ليكرت) "Likert " أن القيادة هي قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة ". (آل ناجي، 1995).

بينما مفهوم القيادة عند ستوجديل -Stog dill " بأنها عملية التأثير في أنشطة الجماعة لإعداد الهدف والحصول عليه". (أبوالنيل، 1985).

في حين عرفها (باس) Bass بأنها العملية التي يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوحيدها في الاتجاه المطلوب". (حسان، 1986).

أما (مارثن شو) فقد رأى فيها العملية التي من خلالها يمارس عضو جماعة تأثيراً إيجابياً على باقي أعضاء الجماعة (شو، 1986 ).

ويؤكد حامد زهران أن القيادة "هي دور اجتماعي رئيس يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة (زهران، 1984).

في حين عرفها ماهر عمر " بأنها القوة المهيمنة على إدارة العمل الجماعي الكلي في نطاق أي جماعة تتولاها والمسؤولة عن تصريف شؤون أعضائها والموجهة لسلوكياتهم نحو تحقيق أهدافها (عمر، 1988).

ويرى الباحث أن القيادة تعتمد على فعالية تأثير القائد على الجماعة لبذل قصارى جهدهم عن رضا لتحقيق الأهداف، وكذلك التأثير في أفراد الجماعة لاتباع وجهة نظر القائد ولمواجهة مشكلاتهم.

### مفهوم السلوك القيادي:

رغم اختلاف علماء النفس في تعريفهم للسلوك القيادي، حيث كانت الفروق طفيفة نسبيا، ولقد أجمعوا على أن السلوك القيادي هو دراسة تصرفات الأفراد القياديين في الهياكل التنظيمية المختلفة، وهو دراسة سيكولوجية اجتماعية، ظهرت بتأثير العلوم الإنسانية، وتهدف إلى معرفة أفعال وردود أفعال القادة في الجوانب القيادية (Villa, et al , 2015).

وفي هذا السياق أشار عادل الأشول (1999) إلى أن هناك تقارباً بين جميع الدراسات التجريبية منها أو النظرية في اعتبارها أن السلوك القيادي بمثابة تلك الأفعال المرتبطة وظيفياً إما للتوصل إلى إنجاز هدف معين ، وإما إلى

تقوية الجماعة والمحافظة على استمرارها، ويعرفه تشن (Chan, 2017) بأنه السلوك الذي يقوم من خلاله القائد بالتأثير على مجموعة من الأفراد الذين يقودهم، لمساعدتهم على التعاون وتنسيق الجهود، والعمل بحماس، ويعرفه الباحث بأنه الثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، والقدرة على التنظيم والرؤية المستقبلية، وتوجيه العاملين نحو الإنجاز.

## مفهوم الشخصية:

يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً نظراً لأنها تشمل كافة الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والوجدانية المتفاعلة مع بعضها البعض داخل الفرد.

وعرف البورت Allport الشخصية بأنها " استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاجتماعية، وكيفية توافقه مع المظاهر الاجتماعية في البيئة (هلالي، 2012)، كما عرف ( Stice, 2008 & Cattell) الشخصية بأنها " هي التي تمكننا من التنبؤ بما سوف يفعله الشخص في موقف معين، وعرف فوردهام Fordham الشخصية بأنها" مجموع الاستعدادات التي تقوم عليها عادات الفرد (الدرديسي، 2017).

## مفهوم السمات:

عرف البورت Allport, السمة بأنها تركيب نفسي عصبي له القدرة على أن يعيد المنبهات المعقدة إلى نوع من التساوي الوظيفي وإلى أن يعيد إصدار وتوجيه أشكال متكافئة ومتسقة من السلوك التكيفي والتعبيري (Guilfourd, 1996).

وعرف إيزنك Eysenck السمات بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً وتعد السمات عنده مفاهيم نظرية أكثر منها وحدات حسية (سرور, 2013).

ويرى الباحث أن السمات الشخصية تشير إلى ذلك النمط من الأفكار، والمشاعر، والسلوكيات الخاصة التي تميز شخصا عن آخر، والتي تستمر عبر الزمن.

## السمات الشخصية للقيادات الطلابية:

إن السمات الشخصية للفرد التي تستطيع أن ترضي الحاجات هي وحدها التي يمكن أن تصبح سمات للقائد، باختصار فإن الشخص الذي يصبح قائداً في وقت ما هو ذلك الشخص الذي يستطيع أن يقدم للجماعة الحل لتوتراتها ولحاجاتها ودوافعها ومطالبها، ومن ثم هناك سمات ثلاث تعتبر قاسماً مشتركاً لسمات وخصائص القائد وتتمثل في:

1. المبادأة في العلاقات الاجتماعية.
2. القدرة على التنظيم.

التشابه من حيث هو مجاراة للجماعة (Karenes & Dillio, 2012).

ويؤكد بونسر (Ponser, 2009) أن الخصائص الجسمية والاجتماعية والقدرة على الخطابة والتمثيل المسرحي والاعتزاز بالنفس من أهم الخصائص التي يتسم بها زعماء الطلبة. ويؤكد قوميز (Gomez, 2013) أن السيطرة من أهم خصائص الطلاب القادة في المجموعات الصغيرة أكثر من الكبيرة، ويؤكد (Villa, et al, 2015) أن أهم الصفات المميزة لقائد طلبة الكلية المؤثرة هي التماسك في الكلمة، والفعل والمسؤولية وتوطيد العلاقات مع الأصدقاء متخذي القرارات.

## الدراسات السابقة:

قام حمادة الدرديسي (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (380) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث أداه من إعداده لقياس الأنماط القيادية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأنماط القيادية والسمات الشخصية لدى عينة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية والسمات الشخصية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، والجامعة، والسكن، والمعدل التراكمي)، وأشارت النتائج إلى أن طلاب الجامعة أظهروا سلوكاً قيادياً مرتفعاً، وأوصت الدراسة على تعزيز التوجه القيادي الديمقراطي والعمل ضمن منظومة الفريق الواحد، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية تعزى لمتغير التخصص (علمية، إنسانية).

وفي العراق قدم محمد آل ياسين (2014) دراسة بعنوان أثر السمات الشخصية في السلوك القيادي على عينة قوامها (60) قائداً إدارياً من القيادات الإدارية في العراق، واستخدم الباحث استبانة لقياس (5) من السمات الشخصية مع قياس السلوك القيادي، وأظهرت النتائج أن السمات الشخصية (التسامح، والاجتماعية) كان لها تأثيراً واضحاً في السلوك القيادي، كما توصلت النتائج إلى أن هناك معيارين أساسيين لتقييم فاعلية القيادة هما الأداء والإنتاجية، والرضا والروح المعنوية، واخيراً كشفت النتائج وجود علاقة داله بين سمات الشخصية والسلوك القيادي.

وقامت ريهام سرور (2013) بدراسة مقارنة لبعض سمات شخصية الطلبة الجامعيين ذوي السلوك القيادي المرتفع والمنخفض، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (210) طالباً بالمرحلة الجامعية، وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك القيادي لكوزيس و بوسر (Cozes&Bosner,1989)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد كوستا و ماتري تعريب بدر الأنصاري (1997)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي المرتفع والمنخفض في سمة الانبساط، والموافقة، ويقظة الضمير، والعصابية، والانفتاح للخبرات، كما لم تثبت الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث ذوي السلوك القيادي المرتفع على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة ذوي السلوك القيادي المنخفض لوحظ عليهم عدم سرعة التكييف مع جماعات العمل الجديدة، وأخيراً كشفت النتائج عن تحقق السمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب الجامعة.

وقام كارينس وديليو (Karenes&Dillio, 2012 ) بدراسة كان الهدف منها عمل مقارنة لسمات الشخصية للقادة الذكور والإناث من قادة المدارس الثانوية على عينة مكونة من (153) من الذكور، و(42) من الإناث، واستخدم الباحثان استبيان الشخصية للمدرسة الثانوية، ومقياس لكشف مهارات القيادة ومقياس فرعي

للقيم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثبات الانفعالي والسيطرة لصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقلالية لصالح الإناث، كما توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين السمات الشخصية والمهارات القيادية الفعالة.

كما قام كل من كاربنتر وبيتسي اوينز (Carpenter & Betsy , 2010) بدراسة للتعرف على مهارات وسمات القيادة لطلاب المرحلة الثانوية ذوي المواهب والقدرات، وسعت الدراسة لتحديد العلاقة بين تصورات هؤلاء الطلاب عن مهارات وسمات القيادة، وتكونت عينة الدراسة من (252) من الطلاب الموهوبين، و (92) من الطلاب العاديين، وقد أعد الباحثان مقياس تقييم الموهوبين وذوي القدرات كمؤشر لتصوراتهم عن مهارات وسمات القيادة لدى طلابهم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين تصورات الطلاب وتصورات أساتذتهم وفقاً لمؤشرات قائمة مهارات القيادة ومقياس تقييم ذوي المواهب والقدرات، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين من الطلاب على مهارات القيادة في ( اتخاذ القرارات، حل المشكلات، التواصل مع الآخرين) لصالح الطلاب الموهوبين، وأخيراً كشفت النتائج تفوق الطلاب على الطالبات في مهارات القيادة

وفي نفس العام قدم ايبلبي (Appleby, 2010) دراسة لتحديد سمات الشخصية الأكثر ارتباطاً بالسلوك القيادي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (52) من رؤساء الأقسام بكليات المجتمع ، كما طبقت على (145) من القيادات الفرعية بأحد كليات فرجينيا، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس رئيسية هي مقياس فاعلية الإدارة، ومقياس نمط القيادة، ومقياس مناخ المنظمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المدير الفعال في حاجة إلى قوة اجتماعية وأشخاص مؤثرين ومهمين في حياته حتى يستطيع إنجاز العمل اكثر من حاجته إلى الشعور بالتقدير، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية لدى رؤساء الأقسام كان مثيلاً ومشابهاً لنمط المدير الفعال، وأخيرا توصلت نتائج الدراسة إلى أن اكثر السمات الشخصية ارتباطا بالسلوك القيادي سلوك القدرة على تحمل المسؤولية.

وأجرى العتيبي (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين بمحافظة الطائف ، أجريت الدراسة على (350) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أبعاد المبادأة والعمل ، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية للمديرين كانت بدرجة عالية ، ويتصف المديرون بالسمات الشخصية بدرجة عالية وكانت على التوالي : ( سمة المسؤولية ، وسمة السيطرة ، وسمة الاتزان الانفعالي ، وسمية الاجتماعية ) ، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد الأنماط القيادية ، والسمات الشخصية ، والروح المعنوية وفقا للمتغيرات : ( العمر ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي ، والحالة الاجتماعية ).

## التعقيب على الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة باستخدام المنهج الوصفي حيث يُعد الأنسب لأسئلة واهداف الدراسة.
- لم تتطرق الدراسات السابقة لبحث العلاقة بين السلوك القيادي وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة، ما عدا دراسة ايبلبي (Appleby, 2010) التي هدفت لتحديد سمات الشخصية الأكثر ارتباطاً بالسلوك القيادي، ومن خلال تناول الدراسات السابقة المماثلة للدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة (طلبة الجامعة) نجد أن دراسة الدرديسي 2017 هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط القيادة وسمات الشخصية، ودراسة سرور 2013 ركزت على مقارنة لبعض سمات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين ذوي السلوك القيادي المرتفع والمنخفض، كما اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الأهداف والأدوات المستخدمة في الدراسة.

أما أوجه الإفادة من الدراسات السابقة فقد تمثلت في التعرف على السلوك القيادي وسمات الشخصية، والتعرف على أدوات الدراسة وكيفية بنائها، بالإضافة إلى اسهامها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

## منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: يضم مجتمع البحث جميع طلاب وطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعية التابعة لجامعة شقراء، حيث تضم الكلية (7) تخصصات علمية وإنسانية، ويدرس بها (4000) طالب وطالبة المسجلين في قوائم عمادة القبول والتسجيل خلال الفصل الجامعي الأول من عام 1441ه – 2019.

عينة الدراسة: يقدر حجم العينة بنسبة (5,25%) من مجتمع الدراسة، وتتكون من (210) طالب وطالبة، تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واشتملت على (115) طالباً، و (95) طالبة.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة

| النوع / التخصص | التخصص العلمي | التخصص الإنساني | مجموع |
|---|---|---|---|
| الذكور | 65 | 50 | 115 |
| الإناث | 40 | 55 | 95 |
| مجموع | 105 | 105 | 210 |

## أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته مقياسين، وهما مقياس السلوك القيادي للطالب الجامعي (من إعداد الباحث) بجانب مقياس السمات الشخصية للطالب الجامعي (من إعداد عمرو هلالي، 2012).

1. مقياس السلوك القيادي ( من إعداد الباحث) : تم بناء أداة لقياس السلوك القيادي لدى عينة الدراسة استناداً إلى الأدب النظري المتعلق بالقيادة ومهارات القيادة، والمقاييس التي أعدت لهذه الغاية، ومنها مقياس أنماط القيادة للدرديسي 2017، ومقياس السلوك القيادي الذي اعده قوميز (Gomez, 2013)، وقد اشتمل المقياس في صورته الأولية على (37) فقرة وبعد عرضها على المحكمين أصبح عدد الفقرات (35) فقرة، وأعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم (ليكرت) الخماسي ، فقد أعطي البديل دائما (5) درجات ، والبديل غالبا (4) درجات ، والبديل أحيانا (3) درجات ، والبديل نادرا (2) درجتين ، والبديل أبدا (1) درجة واحدة .

الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك القيادي: يتطلب بناء المقياس لضمان سلامته توفر شروط أساسية والتي تتمثل في امتيازه بالصدق والثبات.

صدق وثبات المقياس: يحتوي المقياس المستخدم في صورته الأولية على (37) فقرة، ويختار الطالب والطالبة الإجابة التي تتناسب مع درجة تحقق العبارة من بين عدة خيارات وهي (دائما– غالبا –أحيانا –نادرا – أبدا ) ، وفيما يلي الخصائص السيكومترية للمقياس.

أولا: قياس الصدق: قام الباحث بحساب صدق مقياس السلوك القيادي للطالب الجامعي من خلال:

- صدق المحكمين: للتحقق من صدق المقياس ومعرفة مدى صلاحية استخدامه في قياس السلوك القيادي لدى الطالب الجامعي بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية ، تم الاعتماد على صدق المحكمين، حيث عُرض المقياس في صورته الأولية على عدد (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية المتخصصين في مجال علم النفس والقيادة التربوية والقياس والتقويم ؛ لإبداء مرئياتهم حول مدى صلاحية الفقرات، وسلامة صياغتها لغويا، ومدى ملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضعت من أجله، وفي ضوء اقتراحات المحكمين أعاد الباحث صياغة المقياس؛ بعد إعادة صياغة بعض الفقرات ، و تم حذف عبارتين لعدم حصولها على نسبة موافقة (80%) فأكثر من آراء المحكمين ، وبذلك صيغت عبارات المقياس في شكلها النهائي لتتكون من (35 ) فقرة .
- الاتساق الداخلي للمقياس: لحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس السلوك القيادي ، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 100 طالب وطالبة من طلاب العينة الأساسية لطلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لفقرات المقياس، وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وتراوحت جميع قيم معاملات الارتباط ما بين ( 0,39 إلى 0,75 ) وكلها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ( 0,01 )، ويفسر ذلك وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين إجابات العينة

الاستطلاعية من طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل ذلك على صدق المحتوى و المضمون لفقرات مقياس السلوك القيادي للطالب الجامعي، أي أن هناك صدق لاتساق الفقرات مع المقياس ككل.

◈ التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوك القيادي: تم استخدام التحليل العاملي للتأكد من صدق بنية المقياس، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل العام الكامن لدى عينة البحث وهو السلوك القيادي للطالب الجامعي، اعتمادا على افتراض أن جميع العبارات تنتظم حول العامل العام (السلوك القيادي)، ويوضح الجدول التالي تشبعات فقرات المقياس لوصف البناء العاملي للمقياس.

جدول (2) تشبعات الفقرات على العامل العام لمقياس السلوك القيادي

| م | فقرات المقياس | التشبعات | م | فقرات المقياس | التشبعات |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أمتلك المقدرة على التأثير في | 0,43 | 2 | ألتزم بوعودي التي قطعتها | 0,39 |
| 3 | أكون علاقات تعاونية بين | 0.28 | 4 | أمتلك مهارات المناقشة | 0,32 |
| 5 | أشجع على العمل بروح | 0.21 | 6 | أحسن الاستماع والتواصل | 0,32 |
| 7 | أشجع زملائي على أخذ زمام | 0.40 | 8 | لدي المقدرة على تحمل | 0,37 |
| 9 | أصغى جيدا للعديد من | 0,45 | 10 | أساعد الآخرين على | 0,33 |
| 11 | أشارك زملائي في اتخاذ | 0,38 | 12 | التزم بالدوام الجامعي | 0.26 |
| 13 | انجز الأعمال والمهام دون | 0,17 | 14 | أبادر في تقديم حلول | 0.55 |
| 15 | أوجه الأنشطة التي أشارك | 0.34 | 16 | أشارك في جميع الأنشطة | 0.52 |
| 17 | أتكيف بسرعة مع الظروف | 0,38 | 18 | أقود الآخرين عندما يتطلب | 0,63 |
| 19 | استشير زملائي في النشاطات | 0,19 | 20 | أطلب من زملائي تحكيم | 0,28 |
| 21 | أتمتع بالحيوية والنشاط خلال | 0,53 | 22 | أمتلك المقدرة على تشجيع | 0,55 |
| 23 | يميزني الآخرون بسهولة | 0,61 | 24 | أعامل الآخرين بكرامة | 0,58 |
| 25 | أقدر أفراد كثيرا | 0,47 | 26 | لدي رؤية مستقبلية | 0,52 |
| 27 | اشكر الآخرين على | 0,34 | 28 | أقوم بفض الخلافات | 0,39 |
| 29 | أتصرف دون أن أستشير | 0,47 | 30 | أشجع زملائي على الالتزام | 0,37 |
| 31 | أتخذ القرار في الوقت | 0,43 | 32 | أمنح الآخرين مساحة من | 0,50 |
| 33 | يستشيرني زملائي عند | 0,39 | 34 | أمثل كليتي في اللقاءات | 0,22 |
| 35 | أثني على الافراد اللذين | 0,34 | | | |

وتوضح نتائج الجدول السابق أن قيم تشبعات فقرات مقياس السلوك القيادي على العامل العام للمقياس قد تراوحت بين (0,17 – 0,63) مما يؤكد صدق نموذج البناء العاملي للمقياس.

ثانياً: قياس الثبات: لحساب ثبات المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (100 طالب من طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية) وتم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان / براون للمقياس ككل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3) كما يلي:

جدول رقم (3) معاملات ثبات مقياس (السلوك القيادي) باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=100)

| البيان | عدد الفقرات | معامل الفا كرونباخ للثبات | التجزئة النصفية لسبيرمان/براون |
|---|---|---|---|
| المقياس ككل | 35 | 0,83 | 0,79 |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات لفقرات المقياس جاءت جميعاً ذات درجات عالية؛ حيث جاءت الدرجة الكلية لثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ (0,83)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون للمقياس ككل (0,79) وهي قيمة عالية، مما يؤكد ثبات المقياس، وبذلك يمكن الوثوق بصدق وثبات مقياس السلوك القيادي للطالب الجامعي وصلاحيته للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق بها.

2. مقياس السمات الشخصية : أعد هذا المقياس عمرو هلالي (2012)، والذي احتوى مبدئيا على(75) فقرة، وعن طريق التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، تم التوصل إلى استخلاص (7) عوامل.

ولتحقيق أهداف الدراسة، وإدراكاً من الباحث لأهمية دراسة العلاقة بين السلوك القيادي للطالب الجامعي وسماته الشخصية، قام الباحث بتقنين مقياس السمات الشخصية على بيئة الطلاب بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء، وذلك من خلال التأكد من صدق وثبات المقياس على النحو التالي.

◈ الاتساق الداخلي لمقياس السمات الشخصية:

لحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس السمات الشخصية، قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من(100) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لفقرات المقياس، وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للعامل بجانب معاملات الارتباط بين العامل (السمة) والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (4).

جدول رقم (4) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس السمات الشخصية من وجهة نظر طلاب جامعة شقراء

| القيادية :(ارتبطها ابالدرجة الكلية= 0,70) | | | | | | الانفعالية:(ارتباطها بالدرجة الكلية= 0,71) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
| 1 | 0,59 ** | 4 | 0,76 ** | 7 | 0,63 ** | 1 | 0,73 ** | 4 | 0,60 ** | 7 | 0,60 ** |
| 2 | 0,61 ** | 5 | 0,60 ** | 8 | 0,57 ** | 2 | 0,72 ** | 5 | 0,75 ** | 8 | 0,47 ** |
| 3 | 0,52 ** | 6 | 0,67 ** | 9 | 0,44 ** | 3 | 0,66 ** | 6 | 0,70 ** | | |
| | | | | 10 | 0,51 ** | | | | | | |
| تقدير الذات :(ارتباطه بالدرجة الكلية= 0,68) | | | | | | الرضا :(ارتباطه بالدرجة الكلية= 0,74) | | | | | |
| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
| 1 | 0,60 ** | 4 | 0,75 ** | 7 | 0,62 ** | 1 | 0,57 ** | 4 | 0,59 ** | | |
| 2 | 0,67 ** | 5 | 0,73 ** | 8 | 0,51 ** | 2 | 0,65 ** | 5 | 0,74 ** | | |
| 3 | 0,62 ** | 6 | 0,55 ** | 9 | 0,61 ** | 3 | 0,60 ** | | | | |
| | | | | 10 | 0,68 ** | | | | | | |
| ضبط النفس :(ارتباطه بالدرجة الكلية= 0,67) | | | | | | الاجتماعية :(ارتباطها بالدرجة الكلية= 0,59) | | | | | |
| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
| 1 | 0,64 ** | 3 | 0,62 ** | 5 | 0,61 ** | 1 | 0,56 ** | 3 | 0,63 ** | 5 | 0,58 ** |
| 2 | 0,43 ** | 4 | 0,45 ** | 6 | 0,65 ** | 2 | 0,62 ** | 4 | 0,66** | 6 | 0,43 ** |
| التسامح :(ارتباطه بالدرجة الكلية= 0,71) | | | | | | | | | | | |
| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
| 1 | 0,66 ** | 3 | 0,52 ** | | | 1 | 0,49 ** | 7 | 0,68 ** | | |
| 2 | 0,59 ** | 4 | 0,75 ** | | | 2 | 0,72 ** | | | | |

**دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة 0,01 .

وتوضح نتائج الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل سمة والقيمة الكلية لإجمالي فقرات السمة التابعة لها الفقرة على مستوى جميع سمات المقياس السبعة قد تراوحت بين ( 0,43 إلى 0,76 ) وكلها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ( 0,01) ، كذلك تراوحت جميع قيم معاملات الارتباط بين السمات السبعة والدرجة الكلية للمقياس كلل ما بين ( 0,59 و 0,74 ) ، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01 ) ويفسر ذلك وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين إجابات العينة الاستطلاعية

من طلبة جامعة شقراء على كل فقرة من فقرات كل سمة وإجمالي إجابات العينة على جميع فقرات السمة التابعة لها الفقرة ، وكذلك بين إجابات الدرجة الكلية للسمة والدرجة الكلية لجميع السمات الشخصية للمقياس ،مما يدل ذلك على صدق المحتوى و المضمون لفقرات و عوامل مقياس السمات الشخصية ، أي أن هناك صدق لاتساق الفقرة مع عاملها وصدق لاتساق العامل مع المقياس ككل على مستوى جميع العوامل السبعة (السمات الشخصية) .

ثانياً: ثبات مقياس السمات الشخصية: لقياس مدي ثبات مقياس السمات الشخصية، استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ، كما توضها نتائج الجدول التالي:

جدول رقم ( 5) : ثبات فقرات مقياس السمات الشخصية باستخدام معامل ألفا كرونباخ

| سمات المقياس | عدد العبارات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| سمة القيادية | 10 | 0,70 |
| سمة الانفعالية | 8 | 0,72 |
| سمة تقدير الذات | 10 | 0,69 |
| سمة الرضا | 5 | 0,73 |
| سمة ضبط النفس | 6 | 0,68 |
| سمة الاجتماعية | 6 | 0,71 |
| سمة التسامح | 7 | 0,60 |
| قيمة الثبات الكلي للمقياس = 0,71 | | |

وتوضح نتائج هذا الجدول أن معاملات الثبات لسمات المقياس مرتفعة وكذلك القيمة الكلية لثبات للمقياس، مما يدل على أن الفقرات المكونة للمقياس تعطي نتائج مستقرة وثابتة ولا تتغير في حالة إعادة تطبيقها على عينة التقنين مرة أخرى، وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية لوصف العينة والتحقق من صدق وثبات أدوات البحث وتحليل نتائجه، وهذه الأساليب هي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان /براون ومعامل ارتباط بيرسون الخطي لقياس صدق أداتي الدراسة، ودراسة العلاقة بين السلوك القيادي وسمات الشخصية للطالب الجامعي وكذلك التحليل العاملي واختبار(ت) للمجموعات المستقلة لدراسة دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة.

## نتائج الدراسة:

### نتائج سؤال الدراسة الأول:

ينص تساؤل الدراسة الأول علي "ما درجة ممارسة السلوك القيادي لدى طلاب جامعة شقراء؟ "، وللإجابة على هذا التساؤل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد السلوك القيادي لدي طلاب جامعة شقراء، مع ترتيب عبارات السلوك القيادي ترتيبا تنازليا ومستوى تحقق كل سلوك، ويوضح الجدول التالي نتائج تطبيق مقياس السلوك القيادي على طلاب عينة الدراسة بجامعة شقراء.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوك القيادي لدى طلاب جامعة شقراء

| المقياس | المقياس | المقياس | المقياس | المقياس | المقياس |
|---|---|---|---|---|---|
| 24 | أعامل الآخرين بكرامة واحترام | 4.75 | 0,64 | 1 | ممتازة |
| 27 | اشكر الآخرين على عملهم الجيد | 4.72 | 0,65 | 2 | ممتازة |
| 25 | أقدر أفراد كثيرا وادعم مساهماتهم | 4.70 | 0,67 | 3 | ممتازة |
| 8 | لدي المقدرة على تحمل المسؤولية | 4.66 | 0,69 | 4 | ممتازة |
| 12 | التزم بالدوام الجامعي وبمواعيد المحاضرات | 4.60 | 0,70 | 5 | ممتازة |
| 9 | أصغى جيدا للعديد من وجهات النظر | 4.55 | 0,74 | 6 | ممتازة |
| 1 | أمتلك المقدرة على التأثير في الآخرين | 4.54 | 0,77 | 7 | ممتازة |
| 3 | أكون علاقات تعاونية بين الزملاء الذين أدرس معهم | 4.50 | 0,78 | 8 | ممتازة |
| 2 | ألتزم بوعودي التي قطعتها على نفسي حتى النهاية | 4.44 | 0,83 | 9 | ممتازة |
| 6 | أحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين | 4.41 | 0,86 | 10 | ممتازة |
| 5 | أشجع على العمل بروح الفريق | 4.38 | 0,89 | 11 | ممتازة |
| 10 | أساعد الآخرين على المشاركة في الأعمال التطوعية | 4.30 | 0,90 | 12 | ممتازة |
| 7 | أشجع زملائي على أخذ زمام المبادرة | 4.28 | 0,91 | 13 | ممتازة |
| 22 | أمتلك المقدرة على تشجيع وتحفيز الآخرين | 4.26 | 0,94 | 14 | ممتازة |
| 28 | أقوم بفض الخلافات والنزاعات بين الزملاء | 4.25 | 0,96 | 15 | ممتازة |
| 33 | يستشيرني زملائي عند مواجة مشكلة ما | 4.21 | 0,96 | 16 | ممتازة |
| 35 | أثني على الافراد اللذين يضربون المثل في الالتزام بالقيم | 4.20 | 0,97 | 17 | ممتازة |
| 14 | أبادر في تقديم حلول للمشكلات المختلفة | 4.19 | 1,01 | 18 | مرتفعة |
| 18 | أقود الآخرين عندما يتطلب الموقف ذلك | 4.17 | 1,03 | 19 | مرتفعة |
| 19 | استشير زملائي في النشاطات المختلفة | 4.15 | 1,04 | 20 | مرتفعة |

| المقياس | المقياس | المقياس | المقياس | المقياس | المقياس |
|---|---|---|---|---|---|
| 20 | أطلب من زملائي تحكيم عقولهم عند مواجهة المشكلات | 4.14 | 1,06 | 21 | مرتفعة |
| 21 | أتمتع بالحيوية والنشاط خلال الدوام | 4.12 | 1,07 | 22 | مرتفعة |
| 11 | أشارك زملائي في اتخاذ القرار | 4.10 | 1,10 | 23 | مرتفعة |
| 30 | أشجع زملائي على الالتزام بالأنظمة والتعليمات | 4.08 | 1,11 | 24 | مرتفعة |
| 23 | يميزني الآخرون بسهولة قائدا للمجموعة | 4.06 | 1,13 | 25 | مرتفعة |
| 26 | لدي رؤية مستقبلية لما سأقوم به من أعمال | 4.05 | 1,16 | 26 | مرتفعة |
| 16 | أشارك في جميع الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعة وخارجها | 4.01 | 1,18 | 27 | مرتفعة |
| 13 | انجز الأعمال والمهام دون تأخير | 4 | 1,17 | 28 | مرتفعة |
| 29 | أتصرف دون أن أستشير أساتذتي | 3.95 | 1,19 | 29 | مرتفعة |
| 15 | أوجه الأنشطة التي أشارك فيها بشكل عام | 3.93 | 1,22 | 30 | مرتفعة |
| 31 | أتخذ القرار في الوقت المناسب | 3.90 | 1,25 | 31 | مرتفعة |
| 32 | أمنح الآخرين مساحة من الحرية لما سيقومون به من أعمال | 3.85 | 1,27 | 32 | مرتفعة |
| 4 | أمتلك مهارات المناقشة والحوار | 3.84 | 1,28 | 33 | مرتفعة |
| 34 | أمثل كليتي في اللقاءات والمناسبات المختلفة | 3.80 | 1,29 | 34 | مرتفعة |
| 17 | أتكيف بسرعة مع الظروف والمواقف الجديدة | 3.78 | 1,31 | 35 | مرتفعة |
| المتوسط العام | | 4,35 | 0,98 | ممارسة ممتازة | |

ولتفسير قيم المتوسطات الحسابية لدرجات موافقات عينة الدراسة من طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية حول فقرات مقياس السلوك القيادي للطالب الجامعي بجامعة شقراء، أمكن التعبير كميا عن درجات المقياس الخماسي المستخدم في الدراسة (دائما– غالبا –أحيانا –نادرا – أبدا) كما يلي:

الوزن النسبي لدرجات المقياس الخماسي (دائما– غالبا –أحيانا –نادرا – أبدا) على الترتيب هو 5، 4 ، 3 ، 2 ، 1 ، و المدى = ( أكبر درجة – أصغر درجة = 5-1 = 4 ) .

وطول الفئة = ( المدى / عدد الفئات = 4 / 5 = 0,80 ) لذلك السلوك الذي متوسطة (من 1 إلي أقل من 1.8 ) يدل على أنه لا يمارس أبدا، بينما السلوك الذي متوسطة (من 1.8 إلي أقل من 2.6 ) يدل على أنه نادرا ما يمارس ، والسلوك الذي متوسطة (من 2.6 إلى أقل من 3.4) يدل على أنه يمارس أحيانا ، والسلوك الذي متوسطة (من 3.4 إلي أقل من 4.2) يدل على أنه يمارس غالبا ، وأخيرا السلوك الذي متوسطة (من 4.2 إلى 5 ) يدل على أنه يمارس دائما .

وتوضح نتائج الجدول السابق أن قيمة المتوسط العام لدرجات موافقات عينة الدراسة من طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية بجامعة شقراء حول مستوى ممارسة السلوك القيادي ككل قد بلغت القيمة (4.35) وتدل هذه القيمة على أن الطلاب بجامعة شقراء يمارسون السلوك القيادي دائما، وجاءت أغلب الفقرات لتدل على ممارسة مرتفعة لمقياس السلوك القيادي، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (3.78 – 4.75)، وكانت ما بين دائما وغالبا (مرتفعة ومتوسطة)، وجاءت أعلى الفقرات ممارسة للسلوك القيادي على النحو التالي:

أعامل الآخرين بكرامة واحترام - اشكر الآخرين على عملهم الجيد- أقدر الأفراد كثيرا وادعم مساهماتهم - لدي المقدرة على تحمل المسؤولية - التزم بالدوام الجامعي وبمواعيد المحاضرات - أصغى جيدا للعديد من وجهات النظر- أمتلك المقدرة على التأثير في الآخرين- أكون علاقات تعاونية بين الزملاء الذين أدرس معهم - ألتزم بوعودي التي قطعتها على نفسي حتى النهاية - أحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين - أشجع على العمل بروح الفريق ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها طبيعة البرامج الإثرائية التي تقدم للطلاب في جامعة شقراء، حيث تقدم برامج فاعلة في تنمية السلوك القيادي لدى الطلبة طوال العام الجامعي في مختلف الجوانب لتعمل على تنمية السلوك القيادي لدى الطلاب في مختلف المجالات ، مما جعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم في تنمية سلوكهم القيادي بطرق علمية، وتحت إشراف اساتذتهم ، كما يعزو الباحث ذلك إلى أن السلوك القيادي المرتفع لدى عينة الدراسة إلى نمط معيشتهم في القرى والهجر، حيث يساعد الطلاب أهاليهم منذ الصغر في الزراعة والرعي ، و تنتشر المزارع في محافظة القويعية ويرعى كثيراً من الأهالي الأغنام والجمال، وبعض طلاب الكلية يعيشون في هجر ومراكز للبادية مما أكسب عينة الدراسة الاعتماد على النفس، وحب العمل والتعاون، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، وقد يكون هذا المستوى المرتفع من السلوك القيادي لدى الطلاب راجع إلى طبيعة شخصية الطلبة من حيث الجدية والمثابرة والتحدي وحب المغامرة ، وكل ذلك ساعد على خلق روح من التنافس بينهم في إظهار السلوك القيادي لديهم في مختلف الجوانب ، مما جعل هذا السلوك لديهم مرتفعا، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره تورمان (Turman,2003) في أن كثير من القادة في الشركات الكبرى كانوا يعيشون قبل مرحلة الجامعة في الضواحي وعملوا مع اسرهم في المزارع ورعي الأبقار مما ساعدهم في سن مبكره على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدرديسي 2017 التي أكدت على أن السلوك القيادي مرتفع لدى طلبة الجامعة، وأشار بونسر (Posner ,2009) أن السلوك القيادي يظهر جلياً في المرحلة الجامعية، حيث ينطلق فيها الطالب نحو الاستقلالية والاعتماد على النفس في اتخاذ زمام المبادرة في الكثير من المواقف ذات العلاقة بمسيرته الدراسية، كما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لدرجات موافقات طلاب عينة الدراسة بكلية العلوم والدراسات الإنسانية

بالقويعية على فقرات مقياس السلوك القيادي للطالب الجامعي في جامعة شقراء ما بين ( 0,64 إلى 1.31 )، ليدل ذلك على وجود اختلافات بسيطة بين وجهات نظر طلاب العينة ، بما يفسر اتفاق طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية على أن أغلب فقرات مقياس السلوك القيادي للطالب الجامعي في جامعة شقراء متحققة دائما وبمستويات مرتفعة .

## نتائج سؤال الدراسة الثاني:

ينص تساؤل الدراسة الثاني علي " ما السمات الشخصية السائدة لدى طلاب جامعة شقراء؟ "، وللإجابة على هذا السؤال، يبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقات طلاب عينة الدراسة من كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية حول تطبيق مقياس السمات الشخصية السائدة لدى طلاب جامعة شقراء.

جدول رقم (7) : نتائج استجابات الطلاب على مقياس السمات الشخصية

| السمات الشخصية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| القيادية | 4.10 | 0,86 | 4 | مرتفعة |
| الانفعالية | 3.30 | 0,97 | 7 | متوسطة |
| تقدير الذات | 3.85 | 0,94 | 5 | مرتفعة |
| الرضا | 4.20 | 0,78 | 2 | ممتازة |
| ضبط النفس | 3.35 | 0,96 | 6 | متوسطة |
| الاجتماعية | 4.15 | 0,82 | 3 | مرتفعة |
| التسامح | 4.25 | 0,76 | 1 | ممتازة |
| الدرجة الكلية | 3,86 | 0,86 | | مرتفعة |

وتوضح نتائج الجدول السابق أن قيمة متوسط استجابات طلاب العينة من كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية على مقياس السمات الشخصية للطالب الجامعي ككل قد بلغت القيمة (3.86)، وتدل هذه القيمة على أن مجمل السمات الشخصية للطالب الجامعي بجامعة شقراء متحققة بدرجة ممتازة، وقد جاءت سمة التسامح في الترتيب الأول بمتوسط حسابي وقدره (4.25) كأعلى سمة شخصية للطالب الجامعي بجامعة شقراء ، ليدل ذلك على قدرة الطالب الجامعي بجامعة شقراء على التغاضي عن أخطاء الغير، ويعزو الباحث وجود سمة التسامح بشكل مرتفع لدى عينة الدراسة للبيئة القروية التي يعيشون بها، والتي تتميز بالإثار وحب الآخرين ، يليها سمة الرضا في الترتيب الثاني ، إذ بلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.20) لتدل على حالة الشعور بالارتياح والتفاؤل والطمأنينة مع كل من يتعامل معهم

الطالب الجامعي بجامعة شقراء ، بالإضافة إلى سمة الاجتماعية والتي جاءت في الترتيب الثالث بقيمة متوسط حسابي قدره (4.15) لتدل على قدرة الطالب بجامعة شقراء على التفاعل وإقامة علاقات اجتماعية سوية مع الزملاء من الطلاب ، كذلك جاءت سمة القيادية في الترتيب الرابع بقيمة متوسط حسابي وقدره (4.10) لتدل على تميز الطالب بجامعة شقراء على تمتعه بالتوجيه والتأثير في سلوكيات الآخرين من المحطين به من الطلاب ، بينما جاءت سمة تقدير الذات في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي قدره (3.85) لتدل على تكوين شخصي للطالب يشعره بأهميته بين زملاؤه من الطلاب ، كذلك جاءت سمة ضبط النفس في الترتيب السادس بمتوسط حسابي قدره (3.35) لتدل على إمكانية تحكم وسيطرة الطالب الجامعي بجامعة شقراء على انفعالاته وهدوئه في التعامل مع المحطين به من الطلاب الزملاء ، وأخيرا سمة الانفعالية في الترتيب السابع بمتوسط حسابي قدره (3.30) ، وإن كانت متحققة بدرجة أحيانا، وتؤكد دراسة سي وآخرون (See, et al., 2014) أن طلبة الجامعة القادمين من الريف يتميزون بروح التعاون، وحب الآخرين، وتكوين علاقات إيجابية مع الزملاء، ويميلون للأنشطة الاجتماعية، وقيادة المجموعات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن السلوك القيادي المرتفع لدى الطلاب في جامعة شقراء لابد وأن يصاحبه بعض سمات الشخصية الإيجابية من تسامح ورضا واجتماعية وتحقيق ذاتهم وضبط النفس دون غيرهم ممن يتصفون بالانفعالية والسلوكيات السلبية، وتتفق هذه النتيجة مع جميع نظريات الشخصية التي تؤكد على وجود السمات الشخصية لدى جميع الأفراد بنسب متفاوتة وهذا ما يتفق مع مبدأ الفروق الفردية في علم النفس، ويعود هذا التأثير في سمات الشخصية لاختلاف العوامل المؤثرة مثل التنشئة الاجتماعية والبيئة والثقافة، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية هذه العوامل في التأثير في السمات الشخصية كما يراها جيلفورد و كاتل والبورت، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ريهام سرور (2013) والتي أكدت على أن السمات الشخصية المثالية متحققة بصورة مرتفعة لدى طلبة الجامعة، وقد أشار ديونج (Deyoung, 2011) أنه في المرحلة الجامعية تبرز السمات الشخصية لدى طلبة الجامعة كالقيادة وتحمل المسؤولية، وضبط النفس.

## نتائج سؤال الدراسة الثالث:

ينص تساؤل الدراسة الثالث علي " هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات السلوك القيادي وبعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة شقراء؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، يوضح الجدول التالي نتائج معاملات الارتباط بين استجابات عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء على العلاقة بين مقياسي السلوك القيادي والسمات الشخصية للطالب الجامعي.

جدول رقم (8): العلاقة بين السلوك القيادي والسمات الشخصية للطلاب بجامعة شقراء

| السمات الشخصية / السلوك القيادي | الدرجة الكلية للسلوك القيادي |
|---|---|
| القيادية | *0,52 |
| الانفعالية | *-0,53 |
| تقدير الذات | *0,56 |
| الرضا | **0,67 |
| ضبط النفس | *0,55 |
| الاجتماعية | **0,58 |
| التسامح | **0,71 |
| الدرجة الكلية للسمات الشخصية | **0,62 |

**وجود معنوية عند مستوى (1%)  *وجود معنوية عند مستوى(5%)

## وتوضح نتائج الجدول أعلاه ما يلي:

وجود علاقة طردية ومعنوية عالية جدا عند مستوى(1%) بين مجموعة السمات الشخصية الأبرز وهي التسامح والرضا والاجتماعية وكذلك بين الدرجة الكلية لمقياس السمات الشخصية و الدرجة الكلية للسلوك القيادي لطلاب الجامعة ، بما يدل على أن تميز الطالب بجامعة شقراء بسمات شخصية كالتسامح والرضا والاجتماعية إنما يعزز من سلوكه القيادي ويجعله متطلعا لتحقيق طموحاته المستقبلية، وكذلك أوضحت النتائج وجود علاقة طردية ومعنوية عند مستوى (5%) بين مجموعة السمات الشخصية (القيادية، وضبط النفس، وتقدير الذات) وبين الدرجة الكلية لمقياس السلوك القيادي لدى الطالب الجامعي، و يؤكد ذلك وبشكل عام على وجود العلاقة الدالة إحصائيا بين السلوكيات القيادية للطالب الجامعي بجامعة شقراء وسماته الشخصية، وهذه النتيجة تؤكد على ما أشارت إليه دراسة دافت (Daft, 2005) أن للسمات الشخصية تأثيراً واضحاً في السلوك القيادي، كما تتفق مع ما أشار إليه فدلر (Fiedler, 2010) إلى وجود خطوط أساسية بين السلوك القيادي من حيث تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات والعلاقات الإنسانية بكل جوانبها واغلب سمات الشخصية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة آل ياسين (2014) التي كشفت عن وجود علاقة داله بين سمات الشخصية والسلوك القيادي، وقد أشار لوفر (Loether, 2006) إلى أنه ينتج عن وجود سمات شخصية إيجابية نمط قيادي إيجابي، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الدرديسي (2017) التي توصلت إلى نتائج عكسية بين السمات الشخصية والقيادة، ويمكن تفسير هذا الاختلاف إلى ما أشار إليه كول (Cole, 2012) بأن السلوك القيادي يتطور بالتجربة والتدريب وليس بما يملكه الفرد من صفات وسمات شخصية.

وأخيرا يؤكد الباحث على أن هذه الدلالة الإحصائية بين الدرجة الكلية لمقياسي السمات الشخصية و السلوك القيادي للطالب الجامعي، إنما يرجع إلى أن السمات الشخصية الإيجابية للطالب الجامعي من التسامح، والاجتماعية، والرضا، وتقدير الذات، والقيادية، وضبط النفس، ترتبط ارتباطا وثيقا بالسلوك القيادي للطالب الجامعي ، لأنها تصقل شخصية الطالب الجامعي وتعزز من سلوكه القيادي، وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كارينس وديليو (Karenes & Dillio, 2012) والتي تؤكد على وجود علاقة ما بين السمات الشخصية الإيجابية والسلوك القيادي.

## نتائج سؤال الدراسة الرابع:

ينص تساؤل الدراسة الرابع على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للسلوك القيادي بالنسبة لطلبة جامعة شقراء تعزى لمتغيري الجنس والتخصص (علمي – إنساني)؟ "، وللإجابة على هذا التساؤل، يوضح الجدولان التاليان نتائج اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء على مقياس السلوك القيادي وفقا لمتغيري الجنس (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وأنساني) على الترتيب.

جدول رقم (9): دلالة الفروق بين استجابات الطلاب لفقرات السلوك القيادي بجامعة شقراء وفقا للجنس

| م | فقرات السلوك القيادي | ذكور | | إناث | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | |
| 1 | أمتلك المقدرة على التأثير في الآخرين | 4.32 | 0,70 | 4.02 | 0,73 | *0,014 |
| 2 | ألتزم بوعودي التي قطعتها على نفسي حتى النهاية | 4.16 | 0,73 | 3.98 | 0,76 | 0,422 |
| 3 | أكون علاقات تعاونية بين الزملاء الذين أدرس معهم | 4.47 | 0,62 | 4.02 | 0,80 | *0,043 |
| 4 | أمتلك مهارات المناقشة والحوار | 4.65 | 0,69 | 3.41 | 0,82 | *0,036 |
| 5 | أشجع على العمل بروح الفريق | 4.28 | 0,74 | 3.88 | 0,86 | *0,042 |
| 6 | أحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين | 4.10 | 0,73 | 4.15 | 0,71 | 0,086 |
| 7 | أشجع زملائي على أخذ زمام المبادرة | 4.60 | 0,70 | 3.72 | 0,87 | *0,045 |
| 8 | لدي المقدرة على تحمل المسؤولية | 3.95 | 0,76 | 3.70 | 0,79 | 0,085 |
| 9 | أصغى جيدا للعديد من وجهات النظر | 4.01 | 0,74 | 4.03 | 0,73 | 0,068 |
| 10 | أساعد الآخرين على المشاركة في الأعمال التطوعية | 3.99 | 0,75 | 3.95 | 0,76 | 0,873 |
| 11 | أشارك زملائي في اتخاذ القرار | 4.02 | 0,73 | 3.82 | 0,75 | 0,231 |
| 12 | التزم بالدوام الجامعي وبمواعيد المحاضرات | 4 | 0,79 | 4.45 | 0,65 | *0,043 |

| م | فقرات السلوك القيادي | ذكور | | إناث | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | |
| 13 | انجز الأعمال والمهام دون تأخير | 4.26 | 0,70 | 4.17 | 0,73 | 0,127 |
| 14 | أبادر في تقديم حلول للمشكلات | 4.07 | 0,74 | 3.88 | 0,83 | *0,048 |
| 15 | أوجه الأنشطة التي أشارك فيها بشكل عام | 4.55 | 0,76 | 4.15 | 0,94 | *0,003 |
| 16 | أشارك في جميع الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعة وخارجها | 4.64 | 0,83 | 3.65 | 1,06 | *0,025 |
| 17 | أتكيف بسرعة مع الظروف والمواقف الجديدة | 4.55 | 0,86 | 3.70 | 0,99 | *0,006 |
| 18 | أقود الآخرين عندما يتطلب الموقف ذلك | 4.65 | 0,72 | 4.12 | 0,78 | *0,028 |
| 19 | استشير زملائي في النشاطات المختلفة | 4.50 | 0,74 | 4.05 | 0,86 | *0,035 |
| 20 | أطلب من زملائي تحكيم عقولهم عند مواجهة المشكلات | 4.60 | 0,69 | 4.20 | 0,84 | *0,018 |
| 21 | أتمتع بالحيوية والنشاط خلال الدوام | 4.35 | 0,75 | 3.73 | 0,83 | *0,027 |
| 22 | أمتلك المقدرة على تشجيع وتحفيز الآخرين | 4.42 | 0,71 | 4.04 | 0,89 | *0,033 |
| 23 | يميزني الآخرون بسهولة قائدا للمجموعة | 3.42 | 0,93 | 3.99 | 0,85 | *0,031 |
| 24 | أعامل الآخرين بكرامة واحترام | 4.85 | 0,63 | 4.62 | 0,70 | 0,340 |
| 25 | أقدر أفراد كثيرا وادعم مساهماتهم | 4.47 | 0,70 | 4.05 | 0,83 | *0,046 |
| 26 | لدي رؤية مستقبلية لما سأقوم به من أعمال | 4.65 | 0,79 | 3.91 | 0,93 | *0,031 |
| 27 | اشكر الآخرين على عملهم الجيد | 4.85 | 0,64 | 4.25 | 0,77 | *0,008 |
| 28 | أقوم بفض الخلافات والنزاعات بين الزملاء | 4.75 | 0,69 | 4.03 | 0,75 | *0,026 |
| 29 | أتصرف دون أن أستشير أساتذتي | 4.33 | 0,70 | 3.95 | 0,76 | *0,044 |
| 30 | أشجع زملائي على الالتزام بالأنظمة والتعليمات | 4.50 | 0,67 | 4.09 | 0,84 | *0,043 |
| 31 | أتخذ القرار في الوقت المناسب | 4.80 | 0,65 | 3.94 | 0,92 | *0,032 |
| 32 | أمنح الآخرين مساحة من الحرية لما سيقومون به من أعمال | 4.52 | 0,68 | 4.01 | 0,86 | *0,039 |
| 33 | يستشيرني زملائي عند مواجهة مشكلة ما | 4.48 | 0,81 | 3.84 | 0,89 | *0,040 |
| 34 | أمثل كليتي في اللقاءات والمناسبات المختلفة | 4.80 | 0,63 | 3.80 | 0,90 | *0,028 |
| 35 | أثني على الأفراد اللذين يضربون المثل في الالتزام بالقيم | 4.65 | 0,70 | 4.02 | 0,98 | *0,037 |
| | الدرجة الكلية للسلوك القيادي | 4,42 | 0,90 | 4,28 | 1,06 | *0,022 |

*دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) .

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين درجة ممارسة السلوك القيادي لكل من الطلاب الذكور والطالبات بجامعة شقراء للدرجة الكلية للمقياس ، ويتضح ذلك من دلالة الفروق بين ممارسة السلوك القيادي لدى الطلاب الذكور عنه لدى الطالبات لأغلب فقرات المقياس، حيث أشارت النتيجة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين السلوك القيادي لدى للطلاب والسلوك القيادي لدى الطالبات لعدد من الفقرات وقدره ( 27 ) فقرة لصالح الطلاب، مما يعني تفوق الطلاب على الطالبات في ( 27) سلوك قيادي كما هو موضح بالجدول السابق، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدة أسباب يعزوها الباحث إلى تباين طبيعة شخصية الطلاب عن شخصية الطالبات في المحافظات التي يعيش بها أُسر قرويه تهتم بالزراعة، وأُسر من البادية تهتم بالرعي وتربية الأغنام والجمال، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أغلب الفقرات أو السلوكيات التي تفوق بها الطلاب على الطالبات كانت تتمحور حول القيادة والتشجيع، والمبادرة وهذا السلوك يحتاج إلى شخصية مستقلة بقرارتها فالطالبات في المحافظات التي يغلب على أُسرها الطابع القروي أو البدوي كما هو في محافظة القويعية تخشى أن تبادر بالرغبة في المشاركة بالفعاليات والمؤتمرات فتصدم بالرفض من قبل العائلة، كذلك ينطبق على سلوك المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي تتطلب الخروج من المنزل في خارج أوقات الدوام، وسلوك حل المشكلات وفض المنازعات، كما يعزو الباحث هذه النتيجة ويفسرها إلى تركيز الأسر في البيئة القروية والبدوية كما هو في محافظة القويعية على الذكور اكثر من الإناث من حيث تحمل المسؤولية وإعطاء الثقة، بينما الإناث يكن تحت المراقبة والمحاسبة على كل تصرف يقمن به بعكس الذكور، وهذا يؤدي إلى تنمية روح المسؤولية والثقة والاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات والحكم على الأشياء لدى الذكور في سن مبكرة، كما اشارت النتائج إلى عدم تحقق الدلالة الإحصائية للفروق بين الطلاب والطالبات لعدد (8 ) فقرات فقط وهي الفقرات أرقام ( 2 ، 6 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11، 13 ، 24)، وهي السلوكيات التي تمحورت حول الالتزام بالوعود، وحسن الاستماع والأصغاء، ومساعدة الآخرين، ومعاملة الآخرين بكرامة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كاربنتر وبيتزي (Carpenter & Betsy , 2010)، والتي تؤكد تفوق الطلاب على الطالبات في مهارات القيادة، بينما لم تتفق مع نتيجة دراسة ريهام سرور (2013) التي أكدت على عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوك القيادي، حيث أكدت دراسة ايزنمان (Easanman, 2013) إلى أن المشاركات المختلفة التي تقيمها الجامعة سواءً داخل الحرم الجامعي أو خارجه عامل مساعد في تساوي الذكور والإناث في مهارات السلوك القيادي، كما أشارت دراسة جومز (, Gomes 2013) على أن البرامج والأنشطة التي تقدم داخل الجامعات والمدارس تنمي السلوك القيادي لدى الطلاب والطالبات.

جدول رقم (10) : دلالة الفروق بين استجابات الطلاب في السلوك القيادي بجامعة شقراء وفقا للتخصص

| م | فقرات السلوك القيادي | التخصص العلمي (ن = ١٠٥) | | التخصص الإنساني (ن = ١٠٥) | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | |
| 1 | أمتلك المقدرة على التأثير في الآخرين | 4.12 | 0,74 | 4.08 | 0,77 | 0,318 |
| 2 | ألتزم بوعودي التي قطعتها على نفسي حتى النهاية | 4.13 | 0,78 | 4.05 | 0,82 | 0,601 |
| 3 | أكون علاقات تعاونية بين الزملاء الذين أدرس معهم | 4.41 | 0,60 | 4.32 | 0,71 | 0,172 |
| 4 | أمتلك مهارات المناقشة والحوار | 4.55 | 0,63 | 4.46 | 0,72 | 0,438 |
| 5 | أشجع على العمل بروح الفريق | 4.26 | 0,75 | 4.20 | 0,81 | 0,711 |
| 6 | أحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين | 4.17 | 0,71 | 4.11 | 0,74 | 0,339 |
| 7 | أشجع زملائي على أخذ زمام المبادرة | 4.30 | 0,78 | 4.22 | 0,87 | 0,441 |
| 8 | لدي المقدرة على تحمل المسؤولية | 3.94 | 0,71 | 3.80 | 0,76 | 0,179 |
| 9 | أصغى جيدا للعديد من وجهات النظر | 4.31 | 0,77 | 4.23 | 0,79 | 0,545 |
| 10 | أساعد الآخرين على المشاركة في الأعمال التطوعية | 4.04 | 0,70 | 3.97 | 0,78 | 0,559 |
| 11 | أشارك زملائي في اتخاذ القرار | 4.15 | 0,75 | 4.02 | 0,79 | 0,429 |
| 12 | التزم بالدوام الجامعي وبمواعيد المحاضرات | 4.10 | 0,73 | 4.25 | 0,61 | 0,376 |
| 13 | انجز الأعمال والمهام دون تأخير | 4.42 | 0,69 | 4.23 | 0,76 | 0,281 |
| 14 | أبادر في تقديم حلول للمشكلات المختلفة | 4.16 | 0,71 | 4.08 | 0,73 | 0,137 |
| 15 | أوجه الأنشطة التي أشارك فيها بشكل عام | 4.25 | 0,79 | 4.10 | 0,91 | 0,212 |
| 16 | أشارك في جميع الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعة وخارجها | 3.85 | 0,96 | 3.55 | 1,06 | 0,081 |
| 17 | أتكيف بسرعة مع الظروف والمواقف الجديدة | 4.05 | 0,80 | 3.99 | 0,91 | 0,415 |
| 18 | أقود الآخرين عندما يتطلب الموقف ذلك | 4.20 | 0,78 | 4.15 | 0,82 | 0,129 |
| 19 | استشير زملائي في النشاطات المختلفة | 4.18 | 0,86 | 4.09 | 0,89 | 0,264 |
| 20 | أطلب من زملائي تحكيم عقولهم عند مواجهة المشكلات | 4.40 | 0,75 | 4.32 | 0,83 | 0,420 |
| 21 | أتمتع بالحيوية والنشاط خلال الدوام | 3.95 | 0,90 | 3.83 | 0,97 | 0,547 |
| 22 | أمتلك المقدرة على تشجيع وتحفيز الآخرين | 4.12 | 0,83 | 4.08 | 0,86 | 0,079 |

| م | فقرات السلوك القيادي | التخصص العلمي (ن = ١٠٥) | | التخصص الإنساني (ن = ١٠٥) | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | |
| 23 | يميزني الآخرون بسهولة قائدا للمجموعة | 3.94 | 0,98 | 3.90 | 0,99 | 0,268 |
| 24 | أعامل الآخرين بكرامة واحترام | 4.75 | 0,65 | 4.68 | 0,73 | 0,264 |
| 25 | أقدر أفراد كثيرا وادعم مساهماتهم | 4.52 | 0,72 | 4.15 | 0,86 | 0,089 |
| 26 | لدي رؤية مستقبلية لما سأقوم به من أعمال | 4.35 | 0,89 | 4.21 | 0,95 | 0,109 |
| 27 | اشكر الآخرين على عملهم الجيد | 4.55 | 0,69 | 4.35 | 0,74 | 0,078 |
| 28 | أقوم بفض الخلافات والنزاعات بين الزملاء | 4.15 | 0,78 | 4.09 | 0,85 | 0,196 |
| 29 | أتصرف دون أن أستشير أساتذتي | 3.90 | 0,96 | 3.80 | 0,99 | 0,201 |
| 30 | أشجع زملائي على الالتزام بالأنظمة والتعليمات | 4.20 | 0,81 | 4.32 | 0,87 | 0,091 |
| 31 | أتخذ القرار في الوقت المناسب | 4.70 | 0,66 | 4.04 | 0,82 | *0,041 |
| 32 | أمنح الآخرين مساحة من الحرية لما سيقومون به من أعمال | 4.35 | 0,74 | 4.12 | 0,80 | * 0,028 |
| 33 | يستشيرني زملائي عند مواجهة مشكلة ما | 4.25 | 0,74 | 4.04 | 0,85 | 0,115 |
| 34 | أمثل كليتي في اللقاءات والمناسبات المختلفة | 4.75 | 0,65 | 3.95 | 0,86 | *0,009 |
| 35 | أثني على الأفراد اللذين يضربون المثل في الالتزام بالقيم | 4.20 | 0,77 | 4.10 | 0,82 | 0,243 |
| | الدرجة الكلية للسلوك القيادي | 4,38 | 0,74 | 4,32 | 0,86 | 0,584 |

*دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) .

وتوضح نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة شقراء من ذوي التخصص العلمي أو التخصص الإنساني في درجة ممارسة السلوك القيادي على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من خلال التقارب الواضح في قيم المتوسطات الحسابية في درجات ممارسة السلوك القيادي ما بين التخصص العلمي والتخصص الإنساني لمعظم فقرات المقياس، حيث جاءت عدم دلالة الفروق بين درجات السلوك القيادي لطلاب التخصص العلمي ونظيره لطلبة التخصص الإنساني في عدد من الفقرات وقدرها (32) فقرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معظم الطلاب لا يختارون تخصصاتهم حسب ميولهم، ولكن يخضع اختيارهم إلى عدة أمور منها، رغبة الأهل، وحاجة سوق العمل، والمعدل في الثانوية العامة، كما يعزو الباحث ذلك إلى أن غالبية الطلبة المشاركون في الدراسة الحالية لديهم مشاركات متعددة في الأنشطة

الطلابية داخل وخارج الجامعة، ولديهم رغبة في تطوير وممارسة السلوك القيادي، بينما تحققت الدلالة الإحصائية للفرق بين درجات السلوك القيادي لصالح طلبة التخصصات العلمية على حساب التخصصات الإنسانية في (3) فقرات فقط وهي الفقرات أرقام (31 ، 32 ، 34 )، ومضمونها على الترتيب هو : أتخذ القرار في الوقت المناسب ، أمنح الآخرين مساحة من الحرية لما سيقومون به من أعمال ، أمثل كليتي في اللقاءات والمناسبات المختلفة، وكان الفرق واضح في الفقرة (34) المتعلقة في تمثيل الكلية في المناسبات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن طلبة التخصصات العلمية مقرراتهم الدراسية تتطلب منهم عمل وتنفيذ مشاريع، وبالتالي يحرصون على المشاركة في الملتقيات العلمية والأنشطة التي تقيمها الجامعة أو الجامعات الأخرى، بعكس طلبة التخصصات الإنسانية الذين تقتصر مقرراتهم الدراسية على المحتوى النظري، وبشكل عام ينتهي الباحث إلى النتيجة التي مفادها أن التخصص (علمي - إنساني) لا يؤثر في درجات السلوك القيادي لطلاب جامعة شقراء، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدرديسي (2017) والتي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في النمط أو السلوك القيادي يعزى لمتغير التخصص (علمي – إنساني) .

## التوصيات والمقترحات:

- عمل برامج إثرائية للطالبات ليتمكن من تطوير السلوك القيادي لديهن.
- تفعيل دور الإرشاد النمائي داخل الجامعات لتطوير السلوك القيادي لدى الطلاب ذوي السمات الشخصية الإيجابية من خلال برامج إثرائية نوعية ليكونوا قادة المستقبل.
- السلوك القيادي المرتفع لدى طلاب الجامعة يحتاج إلى اهتمام عمادة شؤون الطلاب في الجامعات من خلال توفير برامج متنوعة ومختلفة تساعد الطلاب على ممارسة السلوك القيادي.
- التوصية بإنشاء مراكز داخل الجامعات لصناعة قادة المستقبل، وتسهم في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة الجامعة.
- التوصية باستخدام مقياس السلوك القيادي المستخدم في الدراسة الحالية كأداة للتعرف على السلوك القيادي عند طلبة الجامعة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول السلوك القيادي وعلاقته بمتغيرات ديموجرافية أخرى.

# المصادر والمراجع

## أولاً- المراجع العربية:


- أبو النيل، محمود السيد (1985) . *علم النفس الاجتماعي*: دراسات عربية وعالمية، بيروت: دار النهضة العربية.
- الأشول، عادل عز الدين (1999) . *علم النفس الاجتماعي*. (ط.1)، القاهرة: مطبعة محمد عبد الكريم حسان.
- آل ناجي، محمود الحسن المفيدي (1995). الأنماط القيادية لمديري المدارس، وعلاقتها بالدافعية للعمل كما يراها المعلمون والمعلمات في الإحساء، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 4* (19) ، 140-198.
- آل ياسين، محمد محمد حسن (2014). أثر السمات الشخصية في السلوك القيادي دراسة تطبيقية على عينة من القيادات الإدارية في العراق، *مجلة جامعة الشارقة، 11* (1)، 71-108
- حسان، حسن محمد والصياد (1986) . البناء العالمي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة، *رسالة الخليج العربي، 12* (7)، 245-211.
- الدرديسي، حمادة شحدة (2017). الأنماط القيادية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، فلسطين: ، جامعة الأقصى
- زهران، حامد عبد السلام (1984) . *علم النفس الاجتماعي*. ط.1، القاهرة: عالم الكتب.
- سرور، ريهام بهاء (2013). دراسة مقارنة لبعض سمات شخصية الطلاب ذوي السلوك القيادي المرتفع والمنخفض للمرحلة الجامعية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، القاهرة: جامعة القاهرة.
- شو، مارتن (1986) . *ديناميات الجماعة*، ترجمة مصري حنورة، ومحي الدين حسين، ط1، القاهرة: دار المعارف.
- الطارق، علي سعيد (1997) . *سيكولوجية القيادة دراسة تطبيقية في اليمن*. ط.1، صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر.

- العتيبي، نواف .(2008). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عمر، ماهر محمود (1988) . *سيكولوجية العلاقات الاجتماعية*. ط.1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- هلالي، عمرو محمد . (2012). بناء مقياس السمات الشخصية للطالب الجامعي، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية، 18، -222 256.

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Appleby, S. A. (2010). Power Motivation : Leadership Style:and Managerial, Effectiveness of Community College Department Heads , N.Y: Junior college Research Quartery , 5, 1-10 .
- Bass, B. M., (1990). Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, & Applications, (3rd.ed). Free Press: N.Y.
- Burke,.R. E. & Friedman,.L, H. (2011). Essentials of Management and Leadership In Public Health (Essential Public Health). London: Jones & Bartlett.
- Carpenter, A., Betsy, O, . (2010) . "A study of leadership characteristics and skills of gifted and talented secondary students" , Dissertation/Thesis, The University of Texas at Austin , United States – Texas, P.204 . ,
- Cattle ,B. & Stice, R .( 2008) . " Four Formula for Selecting g . f . leaders on the Basis of personality Human Relations" , 7,493-507 . 159- C.
- Chan, D.W. (2017). Components of Leadership Giftedness and Multiple Intelligences Among Chinese Gifted students in Hong Kong. European Journal of High Ability students.6(18).155-172.
- Cole, G. A., (2012). "Management: Theory & Practice", 3rd. ed., DP Publications Limited, London.
- Conover, J. (2009). Leadership competencies of branch campus administrators in multi-campus. Community College System. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State university.

- Daft, R. L., (2005). "The Leadership Experience", 3rd. ed., South Western, Cincinnati, Ohio.
- Deyoung, C. G. (2011). Intelligence and Personality. New York: Cambridge University Press.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B., & Shamir, B. (2002). "Impact of Transformational Leadership on Follower Development & Performance: Afield Experiment", Academy of Management Journal, Vol.45, no.3.
- Easanman, T., .(2013) : Modifying Shyness Related Social Behavior through Symptom misattribution Journal of Personality and Social Psychology 41 (3, 437-449.
- Fiedler,F.E.,.(2010)."Leadership&LeadershipEffectivenessTrait:AReconceptualization of Leadership Trait Problem", )in( Donald, E. & Philip, P.b., "Studies in Organizational Behavior & Management", International Text Book Co., Pennsylvania.
- Fiedler, F. E., .(2012). "A Theory of Leadership Effectiveness", McGraw-Hill, Inc, N.Y.
- Gomez, D., .(2013). Leadership behavior and its impact on student success and retention in online graduate education. Academy of Educational Leadership Journal, 17(2), 13.
- Guilford, J. P,. .(1996). Factors of Personality Psychological Bulletin, 82(5), 802-814.
- House, R. J. & Baetz, M. L. .(1997). "Leadership: Some Empirical Generalization & New Research Directions", (in) Staw, B.M. (edt.), "Research in Organizational Behavior" Vol.1, Greenwich, Conn. JAI Press.
- Karenes, F,. Dillio, T,. .(2012) . " Personality Characteristics of Student Leaders ", psychological reporters , vol 64 ( 3, pt2 ) 1125 – 1126 .
- Kenny, D. A. & Zaccaro, S.J., .(2007). "An Estimate of Variance Due to Traits in Leadership", Journal of Applied Psychology, Vol.68, no.4.
- - Loether, J. .(2006). Leadership: Full engagement for success. In S. M Murphy (ED). The sport psychology handbook. P 155- 170. Chamaign, IL: Human Kinetics.
- Luthans, F. .(1989). "Organizational Behavior", 5th.ed. McGraw-Hall, Book Co., Singapore.
- Mayer, D., .(2007). Asserting the Definition of Personality. The Online Newsletter for Personality Science, Issue 1, Spring 2007.

- Moorhead, G. & Griffin, R.W. .(1995). "Organizational Behavior", Houghton Mifflin Co., Boston Northouse , P., .(.2014 ). Leadership Theory and Practice. 5th ed. Los Angeles: Sage.
- Posner, B. .(2009). A longitudinal study examining changes in students' leadership behavior. Journal of College Student Development, 50(5), 551-563.
- Schultz, P. & Schultz, S., .(2005). Theories of Personality. 8th ed. USA: Thomson Wadsworth.
- See, C. M., Abdullah, M. N., & Yin, C. J. (2014). Profiling the Personality Traits of University Undergraduate and Postgraduate Students at a Research University in Malaysia. The Professional Counslor, 4(4), 378-389.
- Stogdill, R. M. .(2003). Handbook of Leadership: A Survey of Theory & Research, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., N.Y.
- Turman, P. .(2003). Athletic coaching from an instructional communication perspective: The influence of coach experience on high school wrestlers preferences and perceptions of oaching behaviors across a season. Communication Education. 52 (2), p73-86.
- Villa, A. Esquinca, E.L. Mein, P. Golding & Hug, S. (2015). An engineering student leadership development model for 21st century engineering: Using sociocultural theory to inform practice. In Frontiers in Education Conference (FIE), 12, 1-4.
- Weiss, H. M. & Adler, S. .(2009). Personality & Organizational Behavior, Research Organizational Behavior, Vol.6, no.1.
- Yukl, G. A. .(2002). "Leadership in Organizations", 2nd. ed., Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

## ثالثاً- المراجع العربية بالإنجليزية:

- Abu El-Nile, Mahmoud El-Sayed (1985). "Social Psychology": Arab and International Studies, Beirut: Dar El-Nahda Al-Arabia.
- Al-Ashwal, Adel Ezz El-Din (1999). "Social Psychology". 1st ed., Cairo: Mohamed Abdel Karim Hassan Press.

- Al-Naji, Mahmoud Al-Hasan Al-Mufidy (1995). Leadership Styles in School Principals, and their Relationship with Work Motivation as Perceived by Male and Female Teachers in Al-Ahsa, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 4 (19), 140-198.
- Al-Yaseen, Mohamed Mohamed Hassan (2014). The effect of personality traits on leadership behavior, an applied study on a sample of administrative leaders in Iraq, University of Sharjah Journal, 11 (1), 71-108.
- Hassan, Hasan Mohamed and Al-Sayad (1986). "The global construction of educational leadership patterns and the relationship of these patterns to job satisfaction in teachers and some other variables in middle school, Arabian Gulf Message, 12 (7), 211-245.
- Al-Dardissi, Hamada Shehda (2017). Leadership patterns and their relationship to the personal characteristics of Palestinian university students. Master Thesis, College of Graduate Studies, Palestine: Al-Aqsa University.
- Zahran, Hamed Abdel Salam (1984). Social Psychology. 1st ed. Cairo: The World of Books.
- Sorour, Reham Bahaa (2013). A comparative study of some personality traits in students with high and low leadership behavior for undergraduate. Master Thesis, Institute of Educational Studies, Cairo: Cairo University.
- Show, Martin (1986). The Dynamics of Community, translated by Kasri Hanoura and Mouhy El-din Hussein, 1st ed., Cairo: Dar Al-Maaref.
- Al-Tariq, Ali Said (1997). Psychology of leadership, an applied study in Yemen. 1st ed. Sana'a: Abadi Center for Studies and Publishing.
- Omar, Maher Mahmoud (1988). Psychology of social relationships.1st ed.", Alexandria: Dar Al-Maarefa Al-Jamiia.
- Hilali, Amr Muhammad. (2012). Preparing a Scale for the personality traits of the university student, The Scientific Journal of Physical Education Sciences, 18, 222-256.

# العلاقة بين التدفق النفسي وبعض عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة جدة

# The relationship between Psychological Flow and some Mind Habits at students of special education department at the University of Jeddah

منال بنت محمد حسين شعبان
أستاذ مشارك في قسم التربية الخاصة في جامعة جدة

**الملخص:**

تناولت الدراسة الحالية علاقة التدفق النفسي وبعض عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة، على عينة عشوائية بسيطة بلغ قوامها (87) طالباً وطالبة من مسار الموهبة والتفوق. وأسفرت النتائج عن أن مستوى التدفق النفسي وعادات العقل لدى عينة الدراسة كان بمستوى متوسط وبدرجة كبيرة جدًا، وجاءت مجالات التدفق النفسي على التوالي "التوازن بين التحدي والمهارة في المرتبة الأولى، يليه أهداف واضحة، تركيز في المهمة، الاستمتاع الذاتي، تغذية راجعة واضحة، الإحساس بالضبط والسيطرة، اندماج الوعي بالفعل، غياب الشعور بالذات، وتبدل إيقاع الزمن". وبالمقابل جاءت مجالات عادات العقل بالتوالي "الشغف والرغبة في التعلم، المثابرة، الكفاح من أجل الدقة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، مرونة التفكير، الاستعداد للتعلم المستمر، تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، التفكير التبادلي، وأخيراً مجال إدارة الاندفاعية. مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً للتدفق النفسي تبعاً لمتغير النوع، بينما أظهرت فروقاً لعادات العقل وجاءت لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه طردية بين كل من التدفق النفسي وعادات العقل وأوصت الباحثة بإقامة الدورات والبرامج التدريبية لتنمية المفهومين لطلبة الجامعة لمساعدتهم على التقدم بمختلف المجالات.

**الكلمات المفتاحية:**

التدفق النفسي ، عادات العقل ، التربية الخاصة.

## Abstract:

The study sought to identify The relationship between Psychological Flow and some Mind Habits at students of special education department, the sample included a small number of students (n = 87) students Graduates of Talent and Excellency Course. The results revealed that Psychological Flow and Mind Habits of the sample was average level and in a big degree, the domains of Psychological Flow were (balance between challenge and skill,

Clear Objectives, Concentration on the task on hand, personal enjoyment, clear feedback, feeling of discipline and control, interaction between consciousness and doing, absence of self-feelings, time rhythm exchange respectively). On the other hand, the domains of Mind Habits were (passion and desire to learn, persistence, struggle for accuracy, clear and accurate thinking and communication, thinking flexibility, readiness for ongoing learning, applying pre-known knowledge on new situations, mutual thinking, and finally rushing management, respectively). There were no differences for psychological flow attribute to gender variable, but on the other hand there were some differences for Mind Habits on the favor of females, there were no differences attribute to academic qualification variable, there was also a positive correlational relationship between psychological flow and mind habits, the researcher recommended conducting training courses and programs in order to develop and enhance the two concepts at university students to help them advance in different domains.

## Keywords:

psychological flow – mind habits – special education.

## الكلمات المفتاحية:

تُشكل دراسة شخصية الطالب الجامعي بجوانبها المتعددة أهمية بالغة في ميدان علم النفس الإيجابي والمعرفي، حيث إن التدفق النفسي وعادات العقل يشكلان في أبعادهما قطاعا واسعاً من شخصية الطالب لكونهما يؤثران ويتأثران بالإدراك والسلوك، ويرتبطان بصورة واضحة بالإنتاجية والتفاؤل والتوقع بالنواتج الإيجابية والاستبشار بالمستقبل إضافة إلى اقترانها بالإحساس بالقدرة والفاعلية الشخصية.

يُعد التدفُق النفسي-Psychologi Flow) cal) من المفاهيم النفسية الحديثة، وقد بدأت فكرة البحث في سلوك التدفق النفسي على يد ميهالي (Mihalyi) في نهاية الثمانينات من القرن العشرين، حينما لاحظ أن الأفراد أثناء ممارستهم لأنشطتهم وأعمالهم التي يمثل النشاط فيها هدفا في حد ذاته كالفنانين والرسامين ومتسلقي الجبال، يشعرون بتلك الأنشطة بالمتعة والسرور، فهو يقضي وقتا طويلا في هذه الأنشطة دون أن يشعر بمرور الوقت، وعندئذ يوصف بأنه يمر بحالة تدفق (Csikszentmihalyi, 1997). وفي ذات السياق ارتبط مفهوم التدفق النفسي بعلم النفس الإيجابي حيث ظهر على يد العالم مارتن سليجمان عام (1998) وعبر عنها بحالة نفسية داخلية تجعل المتعلم منهمك ومستغرق بالنشاط الذي يقوم به مع الإحساس بالنجاح والمتعة في التعامل مع مثل هذه الأنشطة، الأمر الذي يؤدي إلى استغراق المتعلم بكامل منظومات شخصيته في انجاز مهمة ما في المدة الزمنية (الموسوي، 2016م).

وفي عام (1982) حاول بعض الباحثين بالولايات المتحدة الأمريكية التوصل إلى مُسمى

للسلوكيات الذكية المتوقعة من الطلبة خلال ممارساتهم الصيفية والأعمال اليومية واتفقوا فيما بينهم على تسميتها بعادات العقل(mind habits) موضحين أن السلوكيات يجب أن تتطلب إعمال العقل وانضباطه وتجري ممارسة ذلك بتلقائية واعتيادية من العمل نحو أفعال تشير إلى الانتباه وتنم عن الذكاء. مما دعا الباحثون المعرفيون بالاهتمام باستراتيجيات تربوية لوضع المتعلمين في بيئات غنية مثيرة للتفكير وفي مقدمتهم مركادو (Mercado, 2008) من خلال طرح مفهوم جديد للذكاء ينطوي على القدرة على إنتاج المعرفة وتوظيفها واستخدامها في الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب والتمييز بين هذه القدرة على استرجاع المعرفة أو حيازتها بمعزل عن التطبيق. وتستند عادات العقل إلى النظرية المعرفية، وتُمثل تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول. وهي تعني تفضيل نمطاً من السلوكيات الفكرية على غيره، لذا فهي تعني ضمنياً صنع اختيارات حول أي الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين. كما أنها تتضمن حساسية نحو التلميحات السياقية لموقف ما، مما يوحي بأن هذا الظرف هو الوقت المناسب الذي يكون هذا النمط فيه مفيداً (Costa & Kallick, 2000)، كما تُتيح عادات العقل الفرص أمام الطلبة للإبداع، وذلك بالتعبير عن أفكارهم، وطرح الأسئلة، والقضايا المرتبطة بجوانب حياتهم من خلال تركيزها على العمليات التي تجري داخل العقل كالتفكير والتخطيط واتخاذ القرارات، أكثر من تركيز ها على البيئة الخارجية للاستجابات الظاهرة (Costa & Kallick, 2008).

كما عبر عنها كاليك وزومدا(Kallic, Zmuda, 2017) بأنها أنماط من سلوكيات التفكير تقود إلى إنتاج الأفعال، عند مواجهة الأفراد مواقف مثيرة للشك حول مشكلة ما. وبالتالي فإن فهم عادات العقل يجعل الأفراد قادرون على الإصغاء والتفكير بمرونة من خلال تفعيل العمليات النفسية الأساسية للتعلم في أوضاع تعليمية جديدة وبالتالي إدراك المعرفة بعمليات التذكر، والتصنيف، الاستدلال، التركيب، والتقويم، والتحليل.

## مشكلة وأسئلة الدراسة:

يمثل التدفق النفسي وعادات العقل قوة هامة لنجاح الفرد في أداء المهام التي يمارسها فهي تزوده بالطاقة والقدرة على الوعي الذاتي. وإن كان لابد من مراعاة عادات العقل وبخاصة في مرحلة التعليم العالي فلا بد من توافر قدر معين من التدفق النفسي كأحد العوامل الأساسية في تشكيل عادات العقل. كما أشار تيشمان(Tishman, 2000) أنه لابد من توافر مجموعة من العوامل الوجدانية التي تدعم عادات العقل لدى الطلبة كالميل والرغبة والالتزام لتطبيقها في المواقف المختلفة؛ ويمثل التدفق النفسي حالة من حالات الذكاء الوجداني، المكمل لعادات العقل؛ والذي يُعبر عن الحالة القصوى في توظيف الانفعالات في خدمة الأداء. وقد أشارت الدراسات العلمية إلى أهمية تناول مفاهيم ايجابية داخل منظومة الطالب الجامعي، ونشر ثقافة العلوم الايجابية داخل الوسط الجامعي من خلال الندوات، والمؤتمرات، والمحاضرات، لما له من آثار ايجابية على توليد طاقات نفسية تشكل حالة من الرضا

والسعادة (عبد الحسين، 2017). ومن خلال طبيعة عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس لوحظ بأن بعض الطلبة يمتلكون مجموعة من العادات العقلية الايجابية كالمثابرة ومرونة التفكير والتي تساعدهم على معالجة السلبيات لتصبح إيجابيات، بالمقابل كان البعض يتصفون بالجمود الفكري، كما يتمتع البعض بتدفق نفسي ورغبة في العمل وانغماس في أداء المهام، بينما يشعر البعض الآخر بالاحتراق النفسي. وقد أشارت دراسة جواد (2015) إلى إمكانية إفادة المؤسسات التربوية من خلال توجيه أعضاء الهيئة التدريسية وذوي الاختصاص للعمل على زيادة تبصير الطلبة بعمليات تنظيم الذات، والمعلومات ومعالجتها لكونهم محور العملية التعليمية. ومن هنا نبع الإحساس بمشكلة الدراسة بأهمية التدفق النفسي لأنه عامل مؤثر في عادات العقل. ومن خلال مراجعة الأدبيات التربوية لم تلاحظ الباحثة لأي دراسة تناولت علاقة التدفق النفسي بعادات العقل وبالتالي حاولت الدراسة مناقشة الأسئلة التالية وهي:

- ما درجة التدفق النفسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة جدة؟
- ما العادات العقلية الأكثر شيوعاً لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة جدة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدفق النفسي وبعض عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة جدة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدفق النفسي وبعض عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير النوع؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدفق النفسي وبعض عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تُعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

## أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة في مجالاتها التسع بناء على نظرية "Csikszentmihalyi, 1990".
- التعرف على بعض عادات العقل الأكثر شيوعاً لدى طلبة قسم التربية الخاصة، وفقاً لنظرية "Costa, Kallick, 2008".
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي وعادات العقل لدي عينة الدراسة.
- التحقق من الفروق الإحصائية للتدفق النفسي في ضوء متغير (النوع، والمؤهل العلمي).
- التحقق من الفروق الإحصائية لعادات العقل في ضوء متغير (النوع، والمؤهل العلمي).

## أهمية الدراسة:

- تتناول الدراسة الحالية أحد مواضيع علم النفس الايجابي والمعرفي بالإشارة إلى التدفق النفسي وعادات العقل، والذي لقيا

اهتماماً كبيراً في الحقل التربوي، بهدف التعرف على حالة التدفق النفسي للفرد عندما يؤدي الأنشطة المثالية، والمرتبط بمستويات التفكير العليا والتي تُؤسس في العقل لتصبح عادة الفرد في حل مشكلاته وصولاً للإنتاجية، مما يترتب عليه أثاراً ايجابية في تنمية السلوك.

- أوضحت الدراسة الحالية، من خلال الإطار النظري أهمية امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع من التدفق النفسي وعادات العقل مما يسهم في توفير المناخ الجامعي الذي يتصف بالإنتاجية وشحذ القدرات.
- تتناول الدراسة إحدى النظريات الحديثة في التدفق النفسي والعمل على إعداد نسخة عربية من مقياس جاكسون ومارش (Jackson,& Marsh, 1996) وما يتضمنه من أبعاد فرعية، ويمكن تطبيق هذا المقياس على طلبة الجامعات والكليات والمدارس.

## مصطلحات الدراسة:

- التدفق النفسي Flow Psychological : حالة من التركيز العميق تحدث عندما يندمج الفرد في التعامل مع مهام تتطلب تركيزا شديداً ومثابرة وبذل جهد، وهذه الحالة المثلى تتحقق عندما يكون مستوى قدرات ومهارات الفرد في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي أو الصعوبة المرتبطة بالمهمة ذات الأهداف المحددة والتي تقدم تغذية راجعة فورية. (Csikszentmihalyi, 1997).

ويعرف إجرائياً: درجة عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي المعد من قبل الباحثة.

- عادات العقل mind habits: مجموعة من التصرفات تمارس أثناء التعلم حتى يصل الأفراد من خلالها إلى مستويات التفكير العليا والأداء الناجح(Kallic, Zmuda, 2017) . وتعرف إجرائياً: درجة عينة على مقياس عادات العقل المعد من قبل (الشخص، وآخرون، 2015).
- طلبة قسم التربية الخاصة: طلبة كلية التربية من مرحلة البكالوريوس، والماجستير بقسم التربية الخاصة.

## حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة قسم التربية الخاصة من مسار "الموهبة والتفوق".
- الحدود المكانية: كلية التربية/ جامعة جدة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ( 1442/2020م)
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الحدود التالية المتمثلة في علاقة التدفق النفسي وبعض عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعد التدفق النفسي من المفاهيم الأساسية التي طرحها عالم النفس الأمريكي (Mihalyi) وهو أحد الآباء المؤسسين لعلم

النفس الإيجابي والذي يُعبر عنه بأنه الحالة النفسية الداخلية التي يشعر الفرد من خلالها بالتوحد والتركيز التام مع ما يقوم به، ويرتبط بحالة الخبرة المثلى (Optimal Experience) والتي تعبر عن حالة من التركيز ترقى إلى مستوى الاستغراق المطلق (محمود، 2018م). وهو قوة هامة في نجاح أداء الفرد في الأعمال والفعاليات التي يقوم بممارستها فهو يزوده بالطاقة والقدرة على الوعي الذاتي، التي تمكنه من تطوير أدائه وتحرره من الضغوط النفسية (Csikszentmihalyi, 2014). ويمكن لأي نشاط يومي يقوم به الفرد أن يظهر فيه حالة التدفق النفسي، ويتوقف ذلك على مدى اندماج الفرد في مهمة تكون مثيرة، وتمثل تحديا للفرد، وتناظر في صعوبتها مستوى مهاراته، مع التركيز المرتفع على المهمة والاستمتاع بها، دون التأثر بأية عوامل مشتتة داخلية أو خارجية، مع عدم الإحساس بمرور الوقت. كما أشار (Donaldson, Csikszentmihalyi, & Nakamura, 2011) إلى وجود شرطين للدخول في حالة التدفق ويمثل الشرط الأول: إيجاد تحديات مدركة، أو فرص لأداء نشاط يتناسب مع المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد، فلا يتجاوز هذا التحدي المدرك قدرات الفرد، ولا تتجاوز قدرات الفرد ذلك التحدي الذي يقوم بأدائه، ويمثل الشرط الثاني: تحديد هدف واضح قابل للتحقيق في ضوء قدرات ومهارات الفرد مع وجود تغذية راجعة فورية عما يحققه الفرد من تقدم يقربه من الهدف، فيتضح دور التغذية الراجعة في تنبيه الفرد إلى ما قد ينتابه من قلق أو ملل من أجل تعديل مستوى المهارة أو مستوى التحدي أو كليهما؛ حتى يتمكن الفرد من الخروج من حالة النفور والامتعاض والعودة مرة أخرى لحالة التدفق.

**وقد حدد (Csikszentmihalyi, 1990) تسع مجالات للتدفق النفسي وهي:**

- التوازن بين التحدي والمهارة Balance Skill-Challenge: وتشكل حالة التوازن بين التحديات والمهمة التي يقوم بها الفرد فالتدفق يحدث عندما تكون التحديات والمهارات عالية في آن واحد.
- اندماج الوعي بالفعل Awareness Action: ويمثل الاندماج العميق للفرد في أداء المهام حتى يصبح وكأنه يؤدي بعفوية، وتأخذ طابعاً متسلسلاً، تنقله إلى ما يعرف بالعادات السلوكية.
- الأهداف الواضحة Goals Clear: يقترن إحساس التدفق بالثقة والقدرة بما يقوم به الفرد، ويشترط أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق، وتمثيلها بأسلوب لا يتعارض مع بعضها الآخر.
- تغذية راجعة غير غامضة Feedback Unambiguous: في حالة التدفق، يتلقى الفرد تغذية راجعة فورية وواضحة، ويصاحب ذلك ثقة عارمة من أن كل شيء يسير وفق خطة شديدة الوضوح.
- التركيز في المهمة Concentration: ويعبر عن الانغماس التام في أداء الفرد للمهمة بشكل اكبر من أي شيء آخر في البيئة.
- إحساس بالضبط (أو السيطرة) Control of Sense: يشعر الفرد أثناء التدفق بالسيطرة

التامة على الموقف والثقـــــة والهدوء التام والأفكار الايجابية وتحدث بدون مجهود شعوري.

- غياب الوعي بالذات Consciousness-self of Loss: يتناقص الاهتمام والوعي بالذات ويصبح الفرد متوحدا مع المهمة وجزءا منه، وبالتالي يختفي الشعور بالجسم، ويختفي وعي الفرد بهويته الذاتية".
- تبدل إيقاع الزمن Transformation Time: في حالة التدفق النفسي يفقد الفرد إحساسه بالزمن ويشعر بمرور الوقت سريعاً أو بطيئاً جداً، وتمر الساعات كأنها ثواني أثناء أداءه للمهمة، ويرجع فقدان الإحساس بالزمن إلى الاستغراق الكامل بالمهمة أو النشاط.
- الاستمتاع الذاتي Experience Auto Telic: وهي غاية حالة تدفق. وتمثل إحساسا يتملك الفرد بالقيام بالعمل كغاية في حد ذاته، دون انتظار لإثابة أو فائدة في المستقبل.

ويشير زكي والنواب ( 2018م) إلى أنه ليس بالضرورة أن تتواجد جميع الأبعاد ليتم الشعور بالتدفق النفسي، كما يرى بأن الفرد لا يستطيع إجبار نفسه على الدخول في حالة التدفق وبالتالي سيحدث، بل يمكن الدخول إليها أثناء أداء أي فعالية، وتكمُن احتمالية حدوثها عندما يكون الفرد يؤدي مهمة بإخلاص. كما يعتقد (Mihalyi) إلى إمكانية استثمار أهداف الفرد أثناء التدفق لخلو الموقف من الاضطراب وعدم وجود تهديد على الذات للدفاع ضده وهنا تكمن السيطرة على الطاقة النفسية، وبعد تجربة التدفق تصبح الذات أكثر تعقيدا مما كانت عليه بسبب عمليتين نفسيتين وهما التمايز/ والتكامل حيث تصبح الذات متباينة لأن الشخص بعد تجربة التدفق يشعر بأنه أكثر قدرة ومهارة، كما يؤدي التدفق إلى التكامل لأن الأفكار والنوايا والمشاعر والحواس تتركز على الهدف نفسه، بينما يعزز التمايز الفردية ويعمل التكامل على تسهيل الاتصال والإحساس بالأمان (Csikszentmihalyi & Harper, 2008).

وبناء على ما سبق فالتدفق النفسي يُعبر قوة هامة في نجاح الفرد في الفعالية التي يمارسها، فهو يزوده بالطاقة والقدرة على الوعي الذاتي، والتحكم والسيطرة على انفعالاته، والتحرر من الضغوط النفسية، كما يمكنه من تطوير أداءه وزيادة دافعيته، وحل المشكلات المتوقعة في أثناء تأديته لمهماته.

## عادات العقل:

تُمثل عادات العقل مجموعة من السلوكيات المبدعة التي يستخدمها العديد من الأفراد المتفوقين في حل المشكلات وتنظيم بيئات التعلم مما يدعم النجاح الأكاديمي والمهني للمتعلم.(Marzano & Toth, 2013) كما تُسهم عادات العقل للطلبة الجامعيين في إيجاد بدائل في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم ولحلول المشكلات التي تقابلهم . (Burgess, 2012)

ولقد حدد كل من كوستا وكاليك (Costa, Kallick, 2008) ستة عشرة عادة عقلية يمكن توظيفها وتعلمها وهي:

- المثابرة (Persisting): حافز داخلي لا يقبل الاستسلام يدفع الفرد إلى الالتزام بالعمل وصولاً إلى حل المشكلات، وتهتم بالاستمرارية والإصرار لانجاز الأهداف المخطط لها.
- إدارة الاندفاع (Managing Impulsivity): القدرة على التأني والتفكير قبل البدء بالعمل من خلال تأمل وقراءة المعطيات ووضع تصور للمهام، والإصغاء إلى وجهات النظر البديلة قبل وضع خطة معينة.
- الإصغاء بتفهم وتعاطف (Listening With Understanding and Empathy): الإصغاء بداية الحكمة ويمثل الفكر التأملي ويتطلب العيش المؤقت في حياة الآخرين، وتحسس مشاعرهم والاهتمام بها، واحترام وجهات نظر الأطراف الأخرى وصياغة الأفكار بشفافية لإضافة معان لتوضيحها وتفسيرها.
- التفكير بمرونة (Thinking Flexibility): تغير وجهة التفكير بغية توليد أفكاراً متنوعة لحل مشكلة ما، ومعالجة المعلومات للمواقف الحياتية من خلال تفحص الصورة الإجمالية والدقائق التفصيلية. وللنجاح يتطلب استلهام عدد من الاستراتيجيات المغايرة للوضع النمطي من التفكير وتكييفها تبعاً للموقف الحالي.
- التفكير ما وراء المعرفي (Meta-cognation): القدرة على تخطي حدود ما يعرف وما لا يعرف لمعرفة كيف يفكر، ومن ثم تأتي آلية التخطيط الواعي لحل مشكلة ما، وتتم ببناء استراتيجيات لاستحضار المعلومات التي يحتاجها حتى تكتمل، بالتأمل في خطواتها وتقييم منتجها النهائي (شعبان، 2020م).
- الكفاح من أجل الدقة (Striving for Accuracy and Precision): العمل بدقة واحترافية لبلوغ الكمال، والكفاح قيمة عظيمة ايجابية تؤثر على منهجية الحياة من خلال تحسس معايير الجودة في مجال العمل للخروج به بما يتوافق مع تلك المعايير.
- التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problem): يُعد الفضول المعرفي الدافع الحقيقي للتفكير بعمق فالتساؤل بماذا، ولماذا يقود المفكر إلى مشكلة معقدة، ويعلق (Costa & Kallick, 2008) أن صياغة المشكلة أكثر أهمية من حلها، لأن الحل مهارة تجريبية. أما القدرة على طرح التساؤلات يتطلب الخيال الخلاق، والإمعان بثغرات المعرفة السابقة ورؤيتها من زاوية جديدة للتنبؤ بحلول جديدة (شواهين، 2014).
- تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة (Applying Past Knowledge to New Situation): القدرة على استخلاص الخبرات السابقة وتوظيفها في وضع جديد من خلال معالجة المعلومات لأوجه الشبه والاختلاف وتكوين الصلات في مواجهة مشكلات جديدة محيرة (أبو لطيفة، 2019).
- التفكير والتواصل بدقة ووضوح (Think and Communicating With Clarity and Precision): كلما ارتقت اللغة بمعانيها

وذخيرتها كلما دل على المهارات الفكرية التي يتمتع بها الفرد، وتكمن العادة العقلية بعدم الاكتفاء بأن الأفراد لديهم أفكار جديدة ولكن بقدرتهم على إيصال الأفكار للآخرين بلغة دقيقة واضحة تحمل في طياتها التفسيرات والتلميحات المتضمنة للحدث.

- جمع البيانات باستخدام كافة الحواس (Gathering Data Through All Senses): استثمار كافة الحواس بغية الوصول إلى الحقائق لتعزيز التفكير وتوسيع الأفاق فيما حولهم، فكلما زاد توظيف القنوات الحسية في تشكيل الخبرات كلما كان التعلم أكثر فاعلية وحيوية.
- التخيل والإبداع والتجديد (Imagining, Creating, & Innovating): يرى المبدع الأشياء من منظور مختلف، فالتخيل صور عقلية تجسد الخصائص الفيزيائية الموجودة في العالم الطبيعي، ولتنفيذها تتجلى العديد من العمليات المعرفية كالمحاكمات، والمقارنات، والاستدلالات، وإصدار الأحكام، وإعطاء الأوامر، وفهم اللغة وتفسيرها، وهو ما يقصد به رؤية الأشياء بعين العقل، وأكثر ما يميز التخيل هو قدرة المتخيل على إعادة البناء وتركيب الصور الذهنية للخبرات السابقة ومزجها في نتاج جديد وملائم.
- الاستجابة بدهشة وتساؤل (Responding With Wonderment and Awe): عادة عقلية قائمة على الاستمتاع بتفسير الأحاجي والألغاز والمواقف الغامضة، مردها الفضول المعرفي والشغف بحب الاستطلاع وتعبر عن لغة للتواصل مع العالم المحيط، من خلال التأمل في التشكيلات المدهشة، وتذوق الشعور بالانبهار، وتمثيل الحلول المنطقية في طبيعة الأشياء وبنيتها (العواودة، 2016).
- القيام بالمخاطر المحسوبة (Taking Responsible Risks): وتعبر عن سماع الفرد لصوت عقله الداخلي الذي يحث على الاستمرارية والتجريب والمغامرة لاستكشاف الجديد وحل المشكلات، نابعة من دافع جامح للتحدي والخروج عن منطقة الراحة المتوفرة لديه بخطوات محسوبة في المخيلة العقلية لرؤية الموضوع من زوايا مختلفة، مع تحمل المسؤولية الكاملة لقراراته أثناء تنفيذها.
- إيجاد الدعابة (Finding Humor): إضفاء روح الدعابة يحرر الطاقة لنجاح العملية الإبداعية وتستثيرها مهارات التفكير العليا، فهؤلاء الأفراد قادرون على إدراك الأوضاع من سياقات مثيرة للاهتمام مما يولد لديهم مرونة وخيال خصب للتحليق خارج الوضع النمطي، كالتعبير عن وضع ما بصور كاركتيريه (شواهين، 2014).
- التفكير التبادلي (Thinking Interde-pendently ): وهنا تكمن أهمية روح الجماعة التعاونية التبادلية للتفكير، فالمجموعة التعاونية من ذوي الرأي السديد يكملون الصور الفكرية فهم أكثر حساسية تجاه احتياجاتهم، والعمل ضمن المجموعات يتطلب القدرة على تبرير الأفكار واختبار صلاحيتها.

- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Learning Continuously): تكمن مرونة التفكير بطرح أفكار جديدة تساير الوضع الحالي من خلال معالجة كافة أنشطة التعلم كخطوة نحو التعلم المستقل والذي يتصف بالديمومة، فالتحفيز الداخلي الذاتي بمثابة مفتاح التعلم ويستمر باستمرارية حياة الفرد، وهي تشكل مبدأ التواضع في عدم المعرفة ومبدأ التعلم لما هو جديد (شعبان، 2020م).

وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى أن عادات العقل ليست مقصورة على فئة معينة فحسب، وامتلاكها يساعد على تنظيم العمليات العقلية وترتيبها (Costa & Kallick, 2000). كما أن تنمية عادات العقل من خلال منهاج واضح يساعد على تحويل تلك العادات إلى سلوك واقعي قابل للممارسة فهي تتجمع بصورة طبيعية، وتحتاج إلى إمعان النظر لتشكيلها لتحظي بالديمومة لتصبح عادة فهي متعلمة، وقابلة للنمو والارتقاء، كما أن نجاحها يكمن في إرادة الفرد في توظيف ما يمتلك من مهارات، وقدرات لمواجهة المشاكل المحيطة به بتحليلها، وإدراك أبعادها وطرح الحلول المتباينة وتفحصها والتحقق منها (Marzano & Toth, 2013). فالعادات العقلية لا تعني امتلاك المعلومات، بل هي معرفة كيفية استخدامها، فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق (kallic, Zmuda, 2017). وبناء على ما سبق نستنتج أن عادات العقل هي محور عملية التعلم وركيزتها، وهنا يكمن دور أعضاء هيئة التدريس الجامعي بتضمين العادات العقلية بالمقررات الدراسية وتدريبهم للطلبة، للقيام بالدور المنتظر منهم في المستقبل.

## الدراسات السابقة ذات الصلة بالتدفق النفسي:

- تناولت دراسة صديق (2009) العلاقة بين التدفق النفسي وبعض العوامل النفسية. على عينة بلغ قوامها (616) من طلبة الجامعة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة بين التدفق ومتغيرات "النوع، ونوع الدراسة"، مع وجود علاقة ايجابية بين التدفق والعوامل النفسية.
- ركزت دراسة أحمد، وعبد الجواد (2013م) على "التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمتنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسياً". تكونت عينة الدراسة من (130) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية والأدبية، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق تُعزى للنوع في التدفق النفسي وأبعاده، مع وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين كل من التدفق النفسي والتفكير الايجابي والسلوك التوكيدي.
- هدفت دراسة Mesurado, Cristina Richaud, José Mateo (2016) إلى التعرف على كيفية التفاعل الذاتي للطلبة مع المقررات المُدرسة في الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (347) من طلبة الجامعات في الفلبين والأرجنتين. وأسفرت النتائج بأن التدفق النفسي له تأثير ذاتي إيجابي على نفسية الطالب مما دفعه إلى

الاندماج الأكاديمي في المقررات الدراسية، كما سجل طلبة الأرجنتين درجات أعلى تُعزى للكفاءة الذاتية، والخبرة، والتدفق النفسي والخبرات الأكاديمية والتميز الذاتي من طلبة الفلبين.

- تناولت دراسة عبد المجيد، وعبد الباقي، ولاشين (2016م) مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم. تكونت عينة الدراسة من (158) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي، مع فروق لمتغير النوع وجاءت لصالح الإناث، وفروق لمتغير التخصص وجاءت لصالح التخصص العلمي.

- ركزت دراسة قريشي (2017م) على علاقة التدفق النفسي بالتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين. وعلى عينة قوامها (74) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج بأن مستوى التدفق والتفكير الإبداعي جاء بدرجة مرتفعة، مع عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع، وعدم وجود علاقة بين التدفق والتفكير الإبداعي.

- ركزت دراسة لايخ والكناني (2017م) على أنماط التعلم والتفكير وعلاقته بالتدفق النفسي لدى طلبة كلية التربية البدنية. تكونت عينة الدراسة من (391) طالبا وطالبة، واشارت النتائج أن مستوى مقياس التدفق النفسي كان بمستوى متوسط، مع عدم وجود فروق تُعزى للنوع، والمرحلة الدراسية.

- تناولت دراسة زكي، والنواب (2018م) التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة، واشارت النتائج أن الطلبة يتمتعون بالتدفق مقارنة بمتوسط المجتمع الذي ينتمون إليه.

- سعت دراسة محمود (2018م) إلى معرفة العلاقة بين التدفق النفسي ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها (130) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التدفق ومستوى الطموح، مع عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع في مقياس التدفق النفسي.

## الدراسات السابقة ذات الصلة بعادات العقل:

- كشفت دراسة ويرسما وليكليدر Wiersema & Licklider (2009) عن "عادات العقل لدى مجموعة من طلبة الكليات". على عينة قوامها (8) طلاب بمدينة نيويورك، واشارت النتائج أن التعلم يحدث كنتيجة لممارسة عادات عقلية تسهل آلية التعلم وتساعد على الاحتفاظ به، ومن صفات الطلبة الدعوبين للتعلم المرونة، التفكير الإبداعي، ضبط الذات، التأقلم مع البيئة، وتوظيف الخبرات السابقة للتعلم الآني.

- ركزت دراسة حسين، ناجي (2013م) على عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية. تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبه. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى عادات العقل للطلبة عند مقارنتهم بالمجتمع الذي ينتمون إليه، وجاءت عادة العقل المثابرة

بالمرتبة الأولى، بينما كانت عادة التفكير والتوصيل بدقة بالمرتبة الأخيرة. ولم يظهر أثر للنوع والتخصص الدراسي لعادات العقل، مع وجود علاقة طردية بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية.

- سعت دراسة القضاة (2014م) للكشف عن عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية. على عينة قوامها (202) من الطلبة، واظهرت النتائج أن مستوى عادات العقل جاء مرتفعاً، وجاءت بالمرتبة الأولى عادة القيادة، بينما احتلت عادة الاستجابة بدهشة، الحيوية المرتبة الأخيرة. مع فروق لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدراسات العليا. وفروقاً للتحصيل باستثناء القيادة، الإبداع، الحيوية لصالح فئة (الممتاز)، مع وجود علاقة ارتباطيه بين عادات العقل ودافعية الانجاز.

- تناولت دراسة العواودة (2016م) عادات العقل الأكثر شيوعا لدى طالب جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (444) طالب وطالبة. واحتلت عادة المثابرة المرتبة الأولى يليها التصور والابتكار. في حين أخر جاءت عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف بالمرتبة الأخيرة. مع وجود علاقة ايجابية بين عادات العقل واتخاذ القرار والاتزان الانفعالي. كما ظهر عامل النوع في عادة التحكم بالتهور لصالح الإناث، والتساؤل وطرح المشكلات لصالح الذكور.

- هدفت دراسة أبو لطيفة (2019م) التعرف على عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا. تكونت عينة الدراسة من (260) من الطلبة، واشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى عادات العقل؛ مع وجود فروق تُعزى لمُتغير للمرحلة الدراسية وجاءت لصالح مرحلة الماجستير، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت مُجمل الدراسات مفهومي التدفق النفسي وعادات العقل لدى طلبة الجامعة في ضوء مجموعة من المتغيرات، والتي تمثلت بـ "النوع، المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي"، واشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في متغيري "النوع، المؤهل العلمي أي المرحلة الدراسية"، كما هدفت بعض دراسات التدفق النفسي إلى تحديد علاقتها بمحاور متنوعة تمثلت بـ "العوامل النفسية، التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي، التفكير الإبداعي، أنماط التعلم والتفكير، ومستوى الطموح"، وبالمقابل تناولت الدراسات السابقة لعادات العقل وعلاقتها بـ "التفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية، دافعية الانجاز، والقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي". ولم يرد أي دراسة تناولت التدفق النفسي وعلاقتها بعادات العقل، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، أدبها النظري ومنهجيتها العلمية، وفي بناء أدواتها، وتوظيفها في تعزيز نتائجها.

## منهج الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته وأهداف الدراسة وذلك بتصميم استبانتي لجمع البيانات بهدف قياس علاقة التدفق النفسي وبعض عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة.

### متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات وهي:

◈ المتغيرات المستقلة:

وتتضمن - النوع (ذكور/إناث) - المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير).

◈ المتغيرات التابعة:

وتتضمن - مقياس التدفق النفسي- مقياس عادات العقل.

### مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة قسم التربية الخاصة وتحديداً لمسار "الموهبة والتفوق" بكلية التربية - جامعة جدة، من العام (1432 حتى 1436هـ)، ويبلغ عددهم وفقاً للإحصائيات والسجلات الرسمية (324) طالباً وطالبة، وتم التطبيق على عينة عشوائية بسيطة من المجتمع الكلي، بلغ عددها (87) طالباً وطالبة.

وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة:

أولاً: تصنيف عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع

| النوع | العدد | النسبة المئوية (%) |
|---|---|---|
| ذكر | 16 | 18.4 |
| أنثى | 71 | 81.6 |
| المجموع | 87 | 100.0 |

ثانياً: تصنيف عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة المئوية (%) |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 52 | 59.8 |
| ماجستير | 35 | 40.2 |
| المجموع | 87 | 100.0 |

## أدوات الدراسة:

### الأداة الأولى: "استبانة التدفق النفسي":

تم الاعتماد في إعداد استبانة التدفق النفسي على عدة مصادر ومنها على سبيل المثال على ما يلي:

أ. الإطار النظري للدراسة وما أُتيح الاطلاع عليه من الكتب والمراجع والدراسات العربية والأجنبية..

ب. ما توافر من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التدفق النفسي وفقاً لنظرية ميهالي (mihalyi)، ومنها دراسة(Jackson & Marsh, 1996) ، ودراسة (عبد المجيد، وآخرون، 2016م)،

ودراسة (زكي، والنواب، 2018م)، ودراسة (محمود، 2018م). مع التركيز على ما تضمنته من أدوات لقياس التدفق النفسي، وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة من قبل الباحثة وتكون في صورته الأولية من (36) فقرة لتغطى كافة أبعاد التدفق النفسي تبعاً لنظرية ميهالي (Csikszentmihalyi ,1990).

## الصورة الأولية للمقياس :

تمت صياغة العبارات الممثلة لاستبانة جاكسون ومارش(Jackson & Marsh, 1996) لتمثل مجالات التدفق النفسي السابقة وتضمن المقياس في صورته النهائية من (36) فقرة، بواقع (4) فقرات لكل مجال.

## تصحيح المقياس :

تم وضع ميزان تقدير رباعي (يحدث دائما، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، لا يحدث أبداً)، بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة على النحو التالي:يحدث دائماً وتأخذ (4) درجات، يحدث غالباً (3) درجات، يحدث أحياناً (درجتان)، لا يحدث أبداً (درجة واحدة).

## وتتوزع فقرات المقياس على تسعة مجالات ولكل مجال أربعة فقرات وهي:

"التوازن بين التحدي والمهارة، اندماج الوعي بالفعل، الأهداف الواضحة، تغذية راجعة غير غامضة، التركيز في المهمة (العمل، النشاط)، إحساس بالضبط (آو السيطرة)، غياب الوعي بالذات، الإحساس بمرور الوقت، الاستمتاع الذاتي". علما بأن كل فقرة لها خياراتها المستقلة

يتم تصحيحها بناءً على مقياس ليكرت الرباعي، كما تضمن المقياس بيانات شخصية تخص خريجي مسار الموهبة والتفوق، وهي: النوع، المؤهل العلمي.

## صدق استبانة التدفق النفسي :

ويعني التأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه، إضافةً إلى شموليته لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجه، ووضوح عباراته، وارتباطه بكل بعد من المجالات التسعة، بحيث يكون مفهوم لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق استبانة التدفق النفسي من خلال:

### أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، (ويوضح الملحق رقم (1) ذلك)، حيث بلغ عدد المحكمين (8) محكمين (يوضح ذلك ملحق رقم 2) ، تم الطلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعد لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباطها بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة، وتم اعتماد الفقرات التي

أجمع (80%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم 3).

ب-صدق الاتساق لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من قسم التربية الخاصة وتحديداً من مسار "الموهبة والتفوق"، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات استبانة التدفق النفسي مع الدرجة الكلية

| البعد | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التوازن بين التحدي والمهارة | 1 | 0.698** | 2 | 0.872** | 3 | 0.719** | 4 | 0.733** |
| اندماج الوعي بالفعل | 5 | 0.858** | 6 | 0.768** | 7 | 0.632** | 8 | 0.617** |
| أهداف واضحة | 9 | 0.802** | 10 | 0.739** | 11 | 0.692** | 12 | 0.735** |
| تغذية راجعة واضحة | 13 | 0.638** | 14 | 0.728** | 15 | 0.588** | 16 | 0.498** |
| تركيز في المهمة | 17 | 0.797** | 18 | 0.638** | 19 | 0.768** | 20 | 0.770** |
| الإحساس بالضبط والسيطرة | 21 | 0.869** | 22 | 0.766** | 23 | 0.648** | 24 | 0.719** |
| غياب الشعور بالذات | 25 | 0.763** | 26 | 0.479** | 27 | 0.781** | 28 | 0.642** |
| تبدل إيقاع الزمن | 29 | 0.665** | 30 | 0.648** | 31 | 0.875** | 32 | 0.687** |
| الاستمتاع الذاتي | 33 | 0.687** | 34 | 0.780** | 35 | 0.852** | 36 | 0.726** |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبته لقياس ما أُعدت لقياسه.

## ثبات استبانة التدفق النفسي :

أ- طريقة ألفا كرونباخ: تم التأكد من ثبات استبانة عادات العقل من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha (α)، ويوضح الجدول رقم (4) قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة عادات العقل

| | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| الثبات العام | 36 | 0.865 |

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0.865)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ب-طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة معادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقا للمعادلة التالية: (عفانة ونشوان، 2016م).

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

حيث R معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (5).

جدول رقم (5) يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة التدفق النفسي

| | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| الثبات العام | 36 | 0.831 |

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.831)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

## الصورة النهائية لأداة التدفق النفسي:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (36) فقرة موزعة على تسع مجالات، بواقع (4) فقرات لكل مجال وهي: "التوازن بين التحدي والمهارة، اندماج الوعي بالفعل، الأهداف الواضحة، تغذية راجعة غير غامضة، التركيز في المهمة (العمل، النشاط)، إحساس بالضبط (آو السيطرة)، غياب الوعي بالذات، الإحساس بمرور الوقت، الاستمتاع الذاتي". علما بأن كل فقرة لها خياراتها المستقلة يتم تصحيحها بناءً على مقياس ليكرت الرباعي، كما تضمنت الاستبانة بيانات شخصية تتعلق بعينة الدراسة وهي: النوع، والمؤهل العلمي.

## الأداة الثانية: استبانة عادات العقل :

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باعتماد استبانة عادات العقل والمصمم من قبل (الشخص، الطنطاوي، ظافر، 2015) مع تحديد عدد من المجالات والتي تخدم أغراض الدراسة، حيث تتكون الاستبانة في صورتها الأصلية من ستة عشر مجالاً، يقابلها (160) فقرة. وفي الدراسة الحالية تم اعتماد تسعة مجالات فقط يقابلها (45) فقرة، وقد تم حذف بعض الفقرات، وتعديل بعض الفقرات الأخرى، وتقاس استجابات الطلبة على كل فقرة وفقاً لسلم استجابات مكون من تدريج لفظي رباعي (يحدث دائما، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، لا يحدث أبداً)، وتتوزع فقرات الاستبانة على تسعة مجالات هي:"المثابرة، التفكير التبادلي، تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، مرونة التفكير، الكفاح من أجل الدقة، إدارة الاندفاعية، الشغف

والرغبة في التعلم، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، الاستعداد للتعلم المستمر".

## تصحيح أداة الدراسة :

تم وضع ميزان تقدير رباعي (يحدث دائما، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، لا يحدث أبداً)، بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة على النحو التالي: يحدث دائماً وتأخذ (4) درجات، يحدث غالباً (3) درجات، يحدث أحياناً (درجتان)، لا يحدث أبداً (درجة واحدة).

## صدق أداة عادات العقل:

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكل بعد من المجالات التسعة، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق استبانة عادات العقل من خلال:

أ- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في ارتباطها بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، ملحق رقم (6) يوضح ذلك، حيث بلغ عدد المحكمين (8) محكمين (ملحق رقم 7) يوضح ذلك، وتم الطلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة، وبعد استرداد الاستبانة، قامت الباحثة باعتماد الفقرات التي أجمع (80%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية (ملحق رقم 8).

ب-صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من قسم التربية الخاصة وتحديداً لمسار "الموهبة والتفوق"، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات استبانة عادات العقل مع الدرجة الكلية

| البعد | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المثابرة | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 |
| التفكير التبادلي | 5 | 5 | 6 | 5 | 7 | 5 | 8 | 5 | 5 | 8 |
| تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة | 9 | 9 | 10 | 9 | 11 | 9 | 12 | 9 | 9 | 12 |

| البعد | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مرونة التفكير | 16 | .581** | 17 | .605** | 18 | .568** | 19 | .567** | 20 | .644** |
| الكفاح من أجل الدقة | 21 | .790** | 22 | .578** | 23 | .802** | 24 | .557** | 25 | .684** |
| إدارة الاندفاعية | 26 | .556** | 27 | .654** | 28 | .658** | 29 | .771** | 30 | .536** |
| الشغف والرغبة في التعلم | 31 | .595** | 32 | .566** | 33 | .765** | 34 | .618** | 35 | .653** |
| التفكير والتواصل بوضوح ودقة | 36 | .515** | 37 | .745** | 38 | .665** | 39 | .657** | 40 | .696** |
| الاستعداد للتعلم المستمر | 41 | .594** | 42 | .610** | 43 | .797** | 44 | .778** | 45 | .643** |

** دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (6) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين العبارات، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

## ثبات أداة عادات العقل:

### أ- طريقة ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات استبانة عادات العقل من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (7) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس عادات العقل

| | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| الثبات العام | 45 | 0.765 |

يتضح من الجدول رقم (7) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0.765)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

### ب-طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان بسبب عدم تساوي الفقرات وفق القانون الآتي: (عفانة ونشوان، 2016م).

$$Guttman = 2\left[\frac{S_1^2 + S_2^2}{S_T^2}\right]$$

حيث إن: $S_1^2$ تباين درجات النصف الأول من الاستبانة.

$S_2^2$ تباين درجات النصف الثاني من الاستبانة.

$S_T^2$ تباين الدرجات الكلي للاختبار.

وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (8).

جدول رقم (8) يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة عادات العقل

| | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| الثبات العام | 45 | 0.844 |

يتضح من الجدول رقم (8) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.844)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

## الصورة النهائية لأداة عادات العقل:

وبذلك تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (45) فقرة موزعة على تسع مجالات، بواقع (5) فقرات لكل مجال وهي:"المثابرة، التفكير التبادلي، تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، مرونة التفكير، الكفاح من أجل الدقة، إدارة الاندفاعية، الشغف والرغبة في التعلم، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، الاستعداد للتعلم المستمر". علما بأن كل فقرة لها خياراتها المستقلة يتم تصحيحها بناءً على مقياس ليكرت الرباعي، كما تضمنت الاستبانة بيانات شخصية بطلبة مسار "الموهبة والتفوق"، لقسم التربية الخاصة وهي: النوع، المؤهل العلمي.

## المعيار المستخدم في الدراسة:

أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الرباعي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (4– 1 = 3)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في الاستبانة (3 ÷ 4 = 0.75)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول أدناه: يحدث دائماً، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، لا يحدث أبداً.

جدول رقم (9) تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات)

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| 1 | يحدث دائما (بدرجة كبيرة جدًا) | 3.26 | 4 |
| 2 | يحدث غالباً (بدرجة كبيرة) | 2.51 | 3.25 |
| 3 | يحدث أحياناً (بدرجة متوسطة) | 1.76 | 2.50 |
| 4 | لا يحدث أبداً (بدرجة قليلة) | 1 | 1.75 |

وتجدر الإشارة إلى استخدام طول المدى للوصول لحكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

## إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من كافة التعديلات والتأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق، تم تطبيقهما ميدانيًا بإتباع الخطوات الآتية:

1. تم إعداد أدوات الدراسة، عن طريق الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.
2. التحقق من صدق أدوات الدراسة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المختصين وتم إجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الأدوات بصورتها النهائية.
3. تم التأكد من ثبات أدوات الدراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية.
4. توزيع أدوات الدراسة على عينة الدراسة من خلال رابط الكتروني لتقوم طالبات قسم التربية الخاصة لمسار "الموهبة والتفوق" بكلية التربية - جامعة جدة بتعبئتها.
5. جمع الردود على الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (87) رد.
6. مراجعة نتائج الاستبانات للتأكد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
7. تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS).
8. التوصل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة، ومن ثم وضع عدد من التوصيات.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد التأكد من ملاءمة الأداة للهدف الموضوع من أجله لقياس علاقة التدفق النفسي وبعض عادات العقل، وتطبيقها على عينة الدراسة، تقدم الباحثة عرضًا تفصيليًا للنتائج التي تمَّ التوصل إليها وتفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيتها.

### أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الأول على: ما درجة التدفق النفسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة جدة؟

لتحديد درجة التدفق النفسي، تم حساب المتوسط الحسابي للأبعاد وصولًا إلى تحديد درجة التدفق النفسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة، والجدول (10) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول رقم (10) استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة التدفق النفسي

| م. | محاور المقياس | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| | | قيمة المتوسط | درجة الموافقة | | |
| 1 | التوازن بين التحدي والمهارة | 3.6580 | كبيرة جدًا | .31492 | 1 |
| 2 | اندماج الوعي بالفعل | 3.3075 | كبيرة جدًا | .47532 | 7 |
| 3 | أهداف واضحة | 3.5891 | كبيرة جدًا | .36649 | 2 |
| 4 | تغذية راجعة واضحة | 3.4109 | كبيرة جدًا | .32367 | 5 |
| 5 | تركيز في المهمة | 3.4741 | كبيرة جدًا | .46306 | 3 |
| 6 | الإحساس بالضبط والسيطرة | 3.3391 | كبيرة جدًا | .46671 | 6 |

| م. | محاور المقياس | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| | | قيمة المتوسط | درجة الموافقة | | |
| 7 | غياب الشعور بالذات | 3.1236 | كبيرة | .69848 | 8 |
| 8 | تبدل إيقاع الزمن | 2.8103 | كبيرة | .64875 | 9 |
| 9 | الاستمتاع الذاتي | 3.4598 | كبيرة جدًا | .44157 | 4 |
| مستوى التدفق النفسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة | | 3.3525 | كبيرة جدًا | .32767 | - |

يتضح من خلال النتائج أن درجة التدفق النفسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة من مسار "الموهبة والتفوق" كان بمتوسط (3.3525)، أي بدرجة كبيرة جدًا وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الرباعي، وتبين من النتائج أن مجال (التوازن بين التحدي والمهارة) بلغ بمتوسط حسابي (3.6580) وهو في الترتيب الأول من بين مجالات الإستبانة، وبدرجة كبيرة جدًا، يليه مجال (أهداف واضحة) بلغ بمتوسط (3.5891)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، وفي الترتيب الثالث جاء مجال (تركيز في المهمة) حيث بلغ بمتوسط (3.4741)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، وفي الترتيب الرابع جاء مجال (الاستمتاع الذاتي) حيث بلغ بمتوسط (3.4598)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، أما مجال (تغذية راجعة واضحة) فقد جاء في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (3.4109) وهو بدرجة كبيرة جدًا، وفي الترتيب السادس جاء مجال (الإحساس بالضبط والسيطرة) حيث بلغ بمتوسط (3.3391)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، وفي الترتيب السابع جاء مجال (اندماج الوعي بالفعل) حيث بلغ بمتوسط (3.3075)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء مجال (غياب الشعور بالذات) حيث بلغ بمتوسط (3.1236)، وهو بدرجة كبيرة، وأخيرًا تبين أن مجال (تبدل إيقاع الزمن)كان بمتوسط (2.8103) وهي أيضًا بدرجة كبيرة في المرتبة الأخيرة من بين المجالات.

أظهرت النتائج تمتع الطلبة بدرجة كبيرة من التدفق النفسي في جميع المجالات واحتل مجال "التوازن بين التحدي والمهارة" المرتبة الأولى ويرجع مرد هذه النتيجة إلى حالة التوازن التي يعيشها الطلبة ما بين التحديات والمهام التي يقومون بها أو الأنشطة التي يمارسونها وإلى حماسهم الداخلي والاستغراق المطلق مع الإحساس بالسعادة وبالجدارة والقيمة الشخصية والإثابة الداخلية. ويتفق ذلك مع ما ذكره (Csikszentmihalyi, 1997) بأن الفرد يعيش حالة من التركيز العميق والتي تحدث عندما يندمج الفرد في التعامل مع مهام تتطلب تركيزاً عالياً ومثابرة ومواصلة بالجهد المبذول حتى يصل الفرد بالخبرة المُثلى والتي تتحقق عندما يكون مستوى قدرات الفرد ومهاراته في حالة توازن تام مع مستوى التحدي. وخاصة المهام

ذات الأهداف المحددة التي تقدم تغذية راجعة واضحة. بينما احتل مجال (تبدل إيقاع الزمن) بدرجة كبيرة وبالمرتبة الأخيرة وترجع النتيجة إلى أن الطلبة الجامعيين ينغمسون بالأنشطة التي يقومون بها مما يفقدهم الشعور بالذات والزمن حيث أن الأداء يحدث بطريقة انسيابية ويتدفق كالشلال وخاصة أثناء تعاملهم مع طلبتهم من الموهوبين والمتفوقين وما يمتلكون من سمات وخصائص تميزهم عن الأفراد العاديين وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة (Mesurado, Cristina Richaud, José Mateo, 2016) ودراسة (عبد المجيد، وعبد الباقي، ولاشين، 2016)، ودراسة (قريشي، 2017)، ودراسة (لايخ، والكناني، 2017)، ودراسة (زكي، والنواب 2018)، ودراسة (محمود، 2018).

## ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الثاني على: ما العادات العقلية الأكثر شيوعاً لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة جدة؟

لتحديد عادات العقل، تم حساب المتوسط الحسابي للأبعاد وصولًا إلى تحديد درجة عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة من مسار "الموهبة والتفوق"، والجدول (11) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول رقم (11) استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة عادات العقل

| م. | محاور المقياس | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| | | قيمة المتوسط | درجة الموافقة | | |
| 1 | المثابرة | 3.568 | كبيرة جدًا | .3578 | 2 |
| 2 | التفكير التبادلي | 3.462 | كبيرة جدًا | .4082 | 8 |
| 3 | تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة | 3.464 | كبيرة جدًا | .4482 | 7 |
| 4 | مرونة التفكير | 3.524 | كبيرة جدًا | .4270 | 5 |
| 5 | الكفاح من أجل الدقة | 3.5356 | كبيرة جدًا | .40192 | 3 |
| 6 | إدارة الاندفاعية | 3.457 | كبيرة جدًا | .4412 | 9 |
| 7 | الشغف والرغبة في التعلم | 3.632 | كبيرة جدًا | .3666 | 1 |
| 8 | التفكير والتواصل بوضوح ودقة | 3.526 | كبيرة جدًا | .3953 | 4 |
| 9 | الاستعداد للتعلم المستمر | 3.501 | كبيرة جدًا | .4466 | 6 |
| مستوى عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة | | 3.5190 | كبيرة جدًا | .32282 | - |

يتضح من خلال النتائج أن مستوى عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة من مسار "الموهبة والتفوق" كان بمتوسط (3.5190)، أي بدرجة كبيرة جدًا وفقًا للمعيار الذي اعتمدته

الدراسة حسب والتفوق" كان بمتوسط (3.5190)، أي بدرجة كبيرة جدًا وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الرباعي، وتبين من النتائج أن مجال (الشغف والرغبة في التعلم) بلغ بمتوسط حسابي (3.632) وهو في الترتيب الأول من بين مجالات الاستبانة، وبدرجة كبيرة جدًا، يليه مجال (المثابرة) بلغ بمتوسط (3.568)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، وفي الترتيب الثالث جاء مجال (الكفاح من أجل الدقة) حيث بلغ بمتوسط (3.5356)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، وفي الترتيب الرابع جاء مجال (التفكير والتواصل بوضوح ودقة) حيث بلغ بمتوسط (3.526)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، أما مجال (مرونة التفكير) فقد جاء في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (3.524) وهو بدرجة كبيرة جدًا، وفي الترتيب السادس جاء مجال (الاستعداد للتعلم المستمر) حيث بلغ بمتوسط (3.501)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، وفي الترتيب السابع جاء مجال (تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة) حيث بلغ بمتوسط (3.464)، وهو بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء مجال (التفكير التبادلي) حيث بلغ بمتوسط (3.642)، وهو بدرجة كبيرة جدًا، وأخيرًا تبين أن مجال (إدارة الاندفاعية) كان بمتوسط (3.457) وهي أيضًا بدرجة كبيرة جدًا في المرتبة الأخيرة من بين مجالات الاستبانة.

أسفرت النتائج بأن عادات العقل كانت في المستوى المتوسط وبدرجة كبيرة ويدل هذا على أن عادات العقل هي الأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً من قبل الطلبة وأنهم قد قاموا بممارستها من خلال البرامج التربوية الجامعية ومتطلبات المقررات الدراسية المختلفة، والخبرات الاجتماعية، حيث بدت ممارستهم لها في صورة مهام تمهيدية بسيطة، ومن ثم تطبيقها على مواقف حياتية واقعية وأكثر تعقيداً حتى أصبحت جزءاً من طبيعتهم ولوحظ بأن مجال (الشغف والرغبة في التعلم) قد احتل المرتبة الأولى مما يدلل على الرغبة الثابتة في التعلم وأداء الأعمال واكتسابها من خلال التكرار والممارسة، كما تعبر عن أن الطلبة يتمتعون بخبرات ولديهم قدرات عقلية ظاهرة في سلوكياتهم اليومية التي يمارسونها في حياتهم اليومية، من خلال التعلم والتقصي والاستكشاف وحب الاستطلاع، في حين آخر جاء مجال (إدارة الاندفاعية) في المرتبة الأخيرة والتي تعبر عن قدرة الطلبة على التدقيق في فحص الأشياء وتحمل المسؤولية والتفكير قبل الفعل، والتأمل والتروي والسير عبر خطوات ثابتة مدروسة من خلال تجميع الرؤى ودراسة البدائل والاستماع لوجهات النظر المختلفة ومن ثم إصدار القرار. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة (Wiersema & Licklider, 2009)، و(القضاة، 2014)، و(أبو لطيفة، 2019).

### ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

وينصُّ على: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التدفق النفسي وبعض عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة؟

ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (بيرسون) Pearson Correlation لحساب العلاقة بين التدفق والنفسي وبعض عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (12):اختبار (بيرسون) Pearson Correlation لحساب العلاقة بين التدفق والنفسي وبعض عادات العقل لدى طلبة قسم التربية الخاصة

| | عادات العقل | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| التدفق النفسي | معامل الارتباط بيرسون | .730** | دالة إحصائيًا |
| | القيمة الاحتمالية (Sig.) | .000 | |
| | حجم العينة | 87 | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (12) ما يلي:

تبين أن قيمة (Sig) للعلاقة بين التدفق النفسي وعادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى دلالة (α = 0.01) وأن معامل الارتباط يساوي 0.730 وهو معامل ارتباط موجب بدرجة متوسطة، مما يدلل على علاقة ارتباطيه طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) بين التدفق النفسي وعادات العقل لدى عينة من طلبة قسم التربية الخاصة.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه طردية متوسطة بين كل من التدفق النفسي وعادات العقل ويرجع مردها إلى أن مكونات التدفق النفسي وعادات العقل تتقارب في مكوناتها من حيث التركيز العقلي والرغبة والميل والإحساس بالقدرة ومواجهة التحديات بالالتزام والحساسية لاستشعار الفرص الماثلة من خلال التفكير ومن ثم الانغماس في عملية التطبيق ويرجع ذلك إلى قدرة الطلبة على إعمال العقل والتفكر بهدف حل بعض المشكلات والتصدي لها بغية الوصول إلى أعلى مراتب التدفق النفسي وهي الاستمتاع الذاتي. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من (القضاة، 2014)، (العواودة، 2016)، و(محمود، 2018)، وبالمقابل تعارضت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (قريشي، 2017) والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين التدفق النفسي والتفكير الإبداعي.

### رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الرابع على:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) للتدفق النفسي وبعض عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير النوع؟

قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في ذات الأعداد الصغيرة نسبيًا في متغير النوع في فئة الذكور بالنسبة للدرجة الكلية للتدفق النفسي ولعادات العقل، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في فئة الذكور كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة الإناث لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية في المقياسين، ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار(مانويتني) Mann-Whitney UTest لعينتين مستقلتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي للمقارنة بين متوسط رتب درجات العينة في التدفق النفسي

وفي عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة لقسم "الموهبة والتفوق" تعزى للنوع، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (13):اختبار(مانويتني) Mann-Whitney U Test للكشف عن دلالة الفروق في التدفق النفسي وفي عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تعزى للنوع

| المجال | النوع | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة(U) المحسوبة | قيمة(Z) المحسوبة | القيمة الاحتمالية (Sig.) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التدفق النفسي | ذكر | 16 | 48.84 | 781.50 | 490.5 | 0.850- | 0.395 | غير دالة إحصائيا |
| | أنثى | 71 | 42.91 | 3046.50 | | | | |
| عادات العقل | ذكر | 16 | 30.00 | 480.00 | 344 | 2.457- | 0.014 | دالة إحصائيا |
| | أنثى | 71 | 47.15 | 3348.00 | | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) ما يلي:

**1. بالنسبة للتدفق النفسي:**

تبين أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمستوى للتدفق النفسي لدي طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير النوع تساوي 0.395 وهي أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في التدفق النفسي لدي طلبة قسم التربية الخاصة تبعاً لمتغير النوع.

ويدل هذا على أن الطلبة بغض النظر عن نوعهم يمتلكون أهدافاً واضحة وأن التدفق النفسي هو حالة شعورية تمثل الاندماج في أداء نشاط ما تبعاً لاهتمامات الفرد وقدراته، فالنوع لا يؤثر في طبيعة التدفق كما أن التركيز العالي هو جوهر التدفق وخاصة إذا كان مثيراً للتحدي وهذا من خاصية طبيعة البشر على حد سواء، كما انعكس على طلبة قسم التربية الخاصة من مسار الموهبة والتفوق تخصصهم الدراسي للتدفق النفسي الذي يشعرون به لكونه قائم على دراسة التفكير بأنواعه وعادات العقل وخصائص الطلبة الموهوبين. وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد، وعبد الجواد، 2013)، (قريشي، 2017)، (لايخ، والكناني، 2017)، (محمود، 2018). وتتعارض مع ودراسة (عبد المجيد وآخرون، 2016) حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

**2. بالنسبة لعادات العقل:**

تبين أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمستوى عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير النوع تساوي 0.014 وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث وذلك لأن متوسط الرتب لديهن أعلى من متوسط الرتب لدى الذكور.

نستنتج مما سبق نستنتج أن عادات العقل كانت بمستوى أعلى لمُتغير النوع وجاءت لصالح الإناث ويدل ذلك على تمتع الطالبات بأنماط من التفكير والتصرف بطرق ذكية في حل المشكلات المختلفة ومنها المثابرة والاستفادة من خبرات الآخرين والقدرة في تغيير وجهة التفكير تبعاً للمواقف الماثلة أمامهم مع التحكم بالذات والرغبة العارمة في التعلم وتتفق النتيجة مع دراسة (العوادة، 2016) في عادة إدارة الاندفاعية، وتختلف مع دراسة (حسين، ناجي، 2013)، ودراسة (أبو لطيفة، 2019).

## خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

ونصُّ السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدفق النفسي وبعض عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تُعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في ذات الأعداد الصغيرة نسبيًا في متغير المؤهل العلمي في فئة الماجستير بالنسبة للدرجة الكلية للتدفق النفسي ولعادات العقل، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في فئة الماجستير كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة البكالوريوس لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية في المقياسين، ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) Independent Samples T Test لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات العينة في التدفق والنفسي وعادات العقل تعزى للمؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (14):اختبار(ت) Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفروق في التدفق النفسي وفي عادات العقل لدي عينة من طلبة قسم التربية الخاصة تعزى للمؤهل العلمي

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(T) المحسوبة | القيمة الاحتمالية (Sig.) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التدفق النفسي | بكالوريوس | 52 | 3.3494 | .32915 | 0.107 | 0.915 | غير دالة إحصائيا |
| | ماجستير | 35 | 3.3571 | .33579 | | | |
| عادات العقل | بكالوريوس | 52 | 3.5406 | .35191 | 0.833 | 0.407 | غير دالة إحصائيا |
| | ماجستير | 35 | 3.4870 | .24859 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) ما يلي:

**1. بالنسبة للتدفق النفسي:**

تبين أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمستوى للتدفق النفسي لدي طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي تساوي 0.915 وهي

أكبر من مستوى دلالة (α = 0.05)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في التدفق النفسي لدي عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الطلبة لمرحلتي البكالوريوس والماجستير في التدفق النفسي ويدل هذا على أن التدفق النفسي خاصية ايجابية وحاجة نفسية في المقام الأول ولا تتحيز لمرحلة دراسية فانهماك الطالب ومثابرته في أداء مهام نابعة من الاهتمام الشخصي وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة (صديق، 2009)، ودراسة (لايخ، الكناني، 2017).

**2. بالنسبة لعادات العقل:**

تبين أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمستوى عادات العقل لدي طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي تساوي 0.407 وهي أكبر من مستوى دلالة (α = 0.05)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في عادات العقل لدي عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق بين طلبة مرحلتي البكالوريوس والماجستير في عادات العقل لكونها مهارات مكتسبة تم التدرب عليها من خلال العملية التعليمية حتى أصبحت جزءا من شخصية الطالب والتي تصاحبها مرونة التفكير وتتفق النتيجة مع دراسة (حسين، ناجي، 2013)، ودراسة (أبو لطيفة، 2019) وتختلف مع دراسة (القضاة، 2014) حيث جاء النتيجة لصالح طلبة الدراسات العليا.

## التوصيات:

1. توجيه الجامعات لإقامة الدورات والبرامج التدريبية لتنمية مفهومي التدفق النفسي وعادات العقل لدى طلبة الجامعة لمساعدتهم في التقدم بمختلف المجالات.
2. دمج عادات العقل في المقررات الدراسية باعتباره هدفاً تربوياً يتماشى مع متطلبات التربية الحديثة.
3. دراسة المتغيرين السابقين على شرائح اجتماعية مختلفة، وإجراء دراسات ارتباطيه عن العلاقة بين التدفق النفسي والذكاء المتعدد لجاردنر.

# المصادر والمراجع

## أولاً- المراجع العربية:

- أبو لطيفة، لؤي حسن (2019م). عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5 (3)، 279 – 296.
- أحمد، أسماء فتحي، وعبد الجواد، ميرفت عزمي (2013م). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسياً من الطلاب الجامعيين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 22 (87)، -58 97.
- جواد، فاتن (2015). التدفق وعلاقته بتنظيم الذات ونمط التفكير الشمولي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، بغداد، الجامعة المستنصرية.
- حسين، محمد إبراهيم، وناجي، محمود (2013م). عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية، مجلة العلوم الإنسانية، 2 (19)، -151 174.
- زكي، ألق ثائر، والنواب، ناجي محمود (2018م). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، مركز البحوث النفسية، 2 (28).
- الشخص، عبد العزيز السيد، والطنطاوي، محمود محمد، وظافر، ظافر مشبب (2015م). مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة، مجلة كلية التربية، 4 (39)، 455 – 490.
- شعبان، منال محمد (2020م). مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات الجامعات في المملكة العربية السعودية "دراسة مقارنة". الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (26)، الأردن.
- شواهين، خير سليمان (2014). عادات العقل وتصميم المناهج المدرسية "النظرية والتطبيق"، ط (1)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.
- صديق، محمد السيد (2009م). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طالب الجامعة، دراسات نفسية- رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، 2 (19)، -313 357.
- عبد المجيد، ماجدة عبد السالم، عبد الباقي، سلوى محمد، لاشين، ثريا يوسف (2016م). التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، دراسات تربوية واجتماعية- جامعة حلوان كلية التربية، 4 (22)، -997 1022.

- عبد الحسين، سرمد إبراهيم (2017). التدفق وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، الجامعة المستنصرية.
- عفانة، عزو، نشوان، تيسير (2016م). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي. غزة: مكتبة سمير منصور.
- العواودة، شذى سلامه (2016م). عادات العقل الأكثر شيوعا لدى طالب جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- قريشي، هالة (2017م). علاقة التدفق النفسي بالتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في اللغة العربية بمرحلة المتوسط بمدينة وقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي، مرباح، ورقلة.
- القضاه، محمد فرحان (2014م). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلة العربية لتطوير التفوق، 5 (8).
- لايخ، خالد أسود؛ الكناني، عايد كريم (2017م). أنماط التعلم والتفكير وعلاقته بالتدفق النفسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، مجلة علوم التربية الرياضية-جامعة بابل، 8، (10)، 185- 209.
- محمود، هبة سامي (2018م). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالب كلية التربية، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، 1 (42)، -104 277.
- الموسوي، عبد العزيز حيدر (2016م). التدفق النفسي على وفق التفكير الايجابي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، 10، (18)، -49 92.

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviors. Emotional and Behavioral Difficulties, 17, 47-63.
- Costa. A & Kallick. B.,(2000). Activating and Engaging Habits of Mind. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa. A., & Kallick. B., (2008). Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success. Alexandria, VA: ASCD.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper and Row.

- Csikszentmihayli, M (1997). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper.
- Csikszentmihalyi & Harper (2008) flow-the Psychology of Optimal Experience, New York, International Research In Education, Lehigh University, USA.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York: Springer, 2014.
- Donaldson, S.I., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (Eds.). (2011). Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society. *London: Routledge Academic.*
- Jackson, S. & Marsh, H. (1996) Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. Journal of Sport and Exercise Psychology. 18,17-35.
- Kallick. B & Zmuda. A., (2017). Students at the center: personalized learning with habits of mind. Alexandria, VA: ASCD, (2017)
- Marzano, R .J. & Toth, M. D. (2013). Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement. ASCD.
- Mercado، Eduardo (2008). Neural and Cognitive Plasticity From Maps to Minds, Psychological Bulletin، Vol 134، Issue، January، P 109-137.
- Mesurado, B., Cristina Richaud, M., & José Mateo, N. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and Eustress of University Students: a cross-national comparison between the Philippines and Argentina. The Journal of psychology, 150(3), 281-299.
- Tishman. S., (2000). Why teach habits of mind? In Costa, A & Kallick, B. (Eds.), Discovering and Exploring Habits of Mind (pp. 41-52). Alexandria, VA: ASCD.
- Wiersema, J. & Licklider, B (2009) "Intentional Mental Processing Student Thinking As A habit Of Mind ". Journal of Ethnographic & Qualitative Research. 3(1),119-127.

### ثالثا- المراجع العربية بالإنجليزية:

- Abdel-Majid, Magda Abdel-Salem, Abdel-Baqi, Salwa Mohammed, Lashin, ThorayyaYoussef (2016). Psychological flow of the "student teacher" among a sample

of students of the Faculty of Education, Helwan University in light of some demographic variables, educational and social studies - Helwan University, College of Education, (4), (22), 997-1022.

- Abu Latifa, Loay Hassan (2019). Habits of Mind among Postgraduate Students at the College of Education at Al-Baha University, International Journal of Educational and Psychological Studies, Volume (5), Issue (3), pp. 279-296
- Ahmed, AsmaaFathi and Abduljawwad, MervatAzmi (2013). Positive thinking and affirmative behavior as predictors of psychological flow dimensions among a sample of outstanding university students, The Egyptian Journal of Psychological Studies, Volume (22), Issue (87), pp. 58-97.
- Afana, Ezzou, Nashwan, Tayseer (2016). Modern trends in educational measurement and evaluation. Gaza: Samir Mansour Library.
- Al-Awda, ShazaSalama (2016). The Most Common Habits of Mind of Mu'ta University Students and Their Relation to Decision-Making Ability and Emotional Balance, Unpublished Master's Thesis, Mu'ta University, Jordan.
- Al-Shakhs, Abdulaziz Al-Sayed and Al-Tantawi, Mahmoud Mohammed, Zafer, ZaferMushabab (2015). The Mind Habits Scale for Adolescence, Journal of the College of Education, Volume (4), Issue (39), 455-490.
- Al-Qudah, Mohammed Farhan (2014). Habits of the mind and its relationship to achievement motivation among students of the College of Education at King Saud University, The Arab Journal for the Development of Excellence, Volume (5), Issue (8).
- Al-Mousawi, AbdulazizHaider (2016). Psychological flow according to positive thinking among university students, Journal of Girls' College of Education for Human Sciences, University of Kufa, (10), (18), 49-92.
- Hussain, Mohammed Ibrahim and Naji, Mahmoud. Habits of mind and high-order thinking and their relationship to self-efficacy among students of the Faculties of Education, Journal of the Human Sciences, Volume Two, Issue (19), 151-174.
- Layekh, Khaled Aswad; Al-Kinani, Ayed Karim (2017). Learning and thinking patterns and their relationship to psychological flow among students of the College of

Physical Education and Sports Sciences, Journal of Physical Education Sciences - University of Babylon, 8, (10), 185-209.

- Mahmoud, Heba Sami (2018). Psychological flow and its relationship to the level of ambition among a sample of students of the College of Education, Journal of the College of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University, (1), (42), pp. 104-277.
- Omran, Mohammed Kamel (2014). Habits of Mind and its Relation to Problem Solving Strategy "A Comparative Study" between Outstanding and Average Students at Al-Azhar University, Unpublished Master Thesis, Gaza.
- Qureshi, Hala (2017). The relationship of psychological flow to creative thinking among gifted students in Arabic language at the intermediate level in Baqla City, an unpublished master's thesis, Qasidi University, Merbah, and Warqalah.
- Sha'ban, Manal Mohammed (2017). The methods of processing information preferred by a sample of academically superior students and Average students in high school stage in the city of Jeddah, a "comparative study". The Scientific Journal of Kindergarten college, "Journal of Childhood and Education," Issue (28) Volume 2, 9thYear, Alexandria University.
- Sha'ban, Manal Mohammed (2020). The level of meta-cognitive thinking skills of a sample of female university students in the Kingdom of Saudi Arabia, a “comparative study”. The comprehensive multidisciplinary e-magazine, Issue (26), Jordan.
- Seddiq, Mohammed El-Sayed (2009). Flow and its relationship to some psychological factors among university students, Psychological Studies - Egyptian Psychologists Association, Volume (2), Issue (19), 313-357.
- Zaki, AlaqThaer and Al-Nawwab, Naji Mahmoud (2018). Psychological flow among university students, Center for Psychological Research, Issue (28), Volume Two.

# واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب لاستراتيجيات التدريس المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية

# The reality and obstacles computer teachers face when using the proposed teaching strategies in Computer and IT Curriculum document for Intermediate and Secondary levels

فيصل بن فهد محمد الشمري
أستاذ مناهج وطرق تدريس الحاسب المساعد–في جامعة حائل

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات الحاسب وتقنية المعلومات للاستراتيجيات المقترحة في وثيقتي منهج الحاسب للمرحلتين المتوسطة والثانوية، والكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدامهم لتلك الاستراتيجيات ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتم تطبيق البحث على مجتمع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (70) معلما، و (68) معلمة من معلمي الحاسب للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الجوف ، وقد شملت الدراسة ثلاث عشرة استراتيجية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المعلمين والمعلمات يستخدمون الاستراتيجيات المقترحة في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات بدرجة متوسطة، وأن أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون والمعلمات هما :استراتيجية المناقشة والحوار، واستراتيجية العصف الذهني، وأقل الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية لعب وتمثيل الأدوار، واستراتيجية دراسة الحالة. كما أن المعوقات كانت بدرجة متوسطة، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات.

**الكلمات المفتاحية:**

واقع ، معوقات، استراتيجيات التدريس، الحاسب وتقنية المعلومات.

## Abstract:

This study aims to identify the reality of computer and IT teachers using the strategies proposed in the Computer curriculum documents for the intermediate and secondary levels, as well as identifying the obstacles that inhibit using them. The researcher used the descriptive approach, and then the research was applied to the study community, where the sample study consisted of 70 male and 68 female of computer teachers for the intermediate and secondary levels of Al jouf area, the study included 13 strategies. The study concluded several findings including: Teachers use the proposed strategies for teaching computer and IT courses to a

moderate degree, and that the most common strategies teachers use were: Discussion and dialog strategy, brainstorming strategy, whereas the least used strategies were role play and representation strategy, case study strategy, where obstacles were moderate. The study presented a number of recommendations and propositions.

## Keywords:

Reality, Obstacles, Teaching strategies, Computer and information technology.

## المقدمة:

يشهد هذا العصر تطورات كبيرة في مختلف المجالات ,لاسيما في المجال التعليمي والتربوي نظير التقدم المعرفي والتقني , لذلك تحتاج مناهجنا إلى اهتمام وتطوير مستمر والتعرف على واقع تنفيذها لملاحقة هذه التطورات السريعة.

وتعد استراتيجيات التدريس من أهم مكونات المنهج المدرسي والتي تساعد في نمو الطالب المعرفي والمهاري, و هناك عدد من الاستراتيجيات الحديثة التي اقترحت من قبل مصممي مناهج الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلتين المتوسطة والثانوية ،وقد أظهرت الدراسات التربوية أن هذه الاستراتيجيات لها فاعلية كثيرة في العملية التعليمية ( سمارة، 2018م ؛أبوتايه وآخرون ، 2018؛ السمان، 2019م؛ القحطاني والسيف,2020 م).

لذا اهتم التربويون باستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية ، ولقد نجم عن ذلك حدوث انتقال من الاستراتيجيات التدريسية التي تتمحور حول المعلم مثل المحاضرة والإلقاء ، إلى الاسترتيجيات التدريسية التي تتمحور حول المتعلم نفسه (أبوتايه وآخرون ،2018م). وتعد الاستراتيجيات التدريسية المقترحة انعكاساً للأفكار التي تنادي بها النظرية البنائية والتي يقوم عليها منهج الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية ، و التي تؤكد على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع البيئة التعليمية (سعادة,2006م).

وهذه الاستراتيجيات هي التعلم التعاوني ويتعلم فيها الطلاب من خلال العمل في مجموعات صغيرة غير متجانسة يتعاون أفرادها في إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة (عاشور، وعبيد ، 2011م). واستراتيجية لعب وتمثيل الأدوار وتعرف بأنها هي طريقة عملية يتعامل بها الطالب عن طريق التمثيل وذلك لمعالجة المواقف التعليمية , و التكيف معها. (الربيعي ، 2006م) .واستراتيجية التعلم بالأقران وهي مجموعة من الخطوات المنظمة تتم تحت إشراف المعلم، يقوم من خلالها الطالب المتقن لمهارة معينة بتعليم قرينة الأقل مستوى ( علي ، 2018م). واستراتيجية الخرائط المعرفية و هي عبارة عن رسم توضيحي له فكرة رئيسية في المنتصف وتتشعب منها بعض الأفكار الفرعية ويستفاد منها في تذكر المعلومات وتحليلها ( العنزي ، 2018م).واستراتيجية حل المشكلات وهي مجموعة من العمليات التي يقوم بها

المتعلم باستخدام المعارف والمهارات السابقة ، في التغلب على موقف بشكل جديد ، وللوصول إلى الحلول (السماني ، 2019م). واستراتيجية الاكتشاف وهي استراتيجية تساعد المتعلم على الحصول على المعلومات بنفسه مما يساعد في بقاء أثر التعلم وتساعد على تنمية الإبداع والابتكار والدافعية للتعلم ( الفتلاوي ، 2017م). واستراتيجية العصف الذهني وهي طريقة لإثارة التفكير تقوم على اساس عرض الموضوع على شكل أسئلة تتحدى تفكير الطلاب للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول والأفكار و يتم تقويمها من قبل المعلم (بني فواز ، 2019م). واستراتيجية التعلم باللعب وهي نشاط يقوم به المتعلم تحت توجيه المعلم من أجل تحقيق المتعة والمرح أثناء العملية التعليمية ( الرشيدي 2019م). واستراتيجية دراسة الحالة وهي تقوم على عرض مشكلة معينة على المتعلم على شكل سيناريو ، يعمل من خلالها المتعلم على التوصل إلى حلول للمشكلة الموجودة في السيناريو ( الهباهبة ، 2011م) . واستراتيجية المحاكاة تعرف بأنها مجموعة من الأنشطة والإجراءات يتم صياغتها محاكيه للواقع ، وتعمل على الربط بين النظرية والتطبيق ، مماتساهم في استيعاب الطالب لها بشكل أكثر تشويقاً. (الخيبري,2019م).واستراتيجية التعلم الذاتي تعرف بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها المتعلم لإنجاز مهمة ما ، والمثابرة والبحث عن المعلومات والقدرة على إصدار احكام ذاتية دون الحاجة للمعلم (جودة ، 2019م).واستراتيجية طريقة المشروعات هي استراتيجية تعليمية تقوم على التركيز على نشاط المتعلم ، و تجعل أساس العملية التعليمية مشروع يتضمن أنشطة يقوم المتعلم بالاختيار منها وفقاً لاهتماماته ومستواه لتحقيق أهداف تربوية محددة (السعودي ، 2019م).

وجميع الاستراتيجيات المقترحة السابقة تتمركز حول المتعلم ، وتحمله مسؤولية أكبر تجاه العملية التعليمية ، وتهدف إلى تغيير فلسفة التعليم التقليدية التي تركز على جهد المعلم فقط ( خليل ، ويوسف, 2020م).

ولأن المعلم هو المنفذ الحقيقي لهذه الاستراتيجيات ، ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسة تهدف إلى معرفة واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقتي منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم.

## مشكلة الدراسة:

من خلال ملاحظة الباحث الميدانية أثناء إشرافه على المعلمين المتدربين في مقررات التربية العلمية لتدريس مقررات الحاسب وتقنية المعلومات ونقاشاته مع معلمي الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلتين المتوسطة والثانوية اتضح أن هناك جوانب قصور في تطبيق الاستراتيجيات المقترحة في وثيقتي منهج الحاسب للمرحلتين المتوسطة والثانوية والتركيز على استخدام الاستراتيجيات التدريسية التقليدية كالمحاضرة والإلقاء التي لا تناسب أغلب موضوعات مقرر الحاسب ومن خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على

عينة من معلمي ومعلمات الحاسب الآلي عددهم (12) معلما ومعلمة من معلمي الحاسب وتقنية المعلومات وجد أن (10) منهم ليس لديهم أي خلفية عن الاستراتيجيات المقترحة في وثيقة المنهج بنسبة (83.33)،ومن الأهمية بمكان تطبيق استراتيجيات تدريسية ملائمة لأهداف منهج الحاسب وتقنية المعلومات (المطيري2014؛محمود وآخرون,2015؛ حراب وآخرون,2018). ولاشك أن معلمي ومعلمات الحاسب يتطلب منهم أكثر من غيرهم مواكبة المستجدات للتطورات المتلاحقة والمتسارعة في مجال تخصصهم, لذا أتى هذا البحث للوقوف على واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقتي منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية ؟
- ما معوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة المنهج ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس - عدد سنوات الخبرة في التدريس)؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول معوقات استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس - عدد سنوات الخبرة في التدريس)؟

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة.
- الكشف عن معوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة.
- الكشف عما إذا كانت درجة استخدام الاستراتيجيات المقترحة تختلف باختلاف الجنس وسنوات الخبرة.
- الكشف عما إذا كانت معوقات استخدام الاستراتيجيات المقترحة تختلف باختلاف الجنس وسنوات الخبرة.

## أهمية الدراسة:

- إفادة المشرفين والمشرفات التربويون لمقررات الحاسب وتقنية المعلومات عن واقع استخدام المعلمين والمعلمات للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة المنهج.

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الحاسب وتقنية المعلومات.

## حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة درجة ومعوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقتي منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وتشمل الاستراتيجيات التالية(المناقشة والحوار, التعلم التعاوني, التعلم بالأقران, التعلم الذاتي, لعب الأدوار, التعلم باللعب, المحاكاة, الاكتشاف, حل المشكلات, طريقة المشروع, دراسة الحالة, العصف الذهني, الخرائط المعرفية).

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1441 – 1442 هـ.

## مصطلحات الدراسة:

### استراتيجيات التدريس المقترحة:

يعرف المالكي (2016م) استراتيجيات التدريس بأنها: مجموعة من الممارسات التي يقوم بها المعلم مع طلابه داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها ، وتتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة ، التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية .

ويعرف الباحث استراتيجيات التدريس المقترحة بأنها جميع الاستراتيجيات التي وردت في وثيقتي منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وتشمل (المناقشة والحوار, التعلم التعاوني, التعلم بالأقران, التعلم الذاتي, لعب الأدوار, التعلم باللعب, المحاكاة, الاكتشاف ,حل المشكلات, طريقة المشروع, دراسة الحالة, العصف الذهني, الخرائط المعرفية). لتدريس موضوعات مقرر الحاسب وتقنية المعلومات.

### وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات:

خطة استراتيجية متكاملة لمنهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية ,ويمكن تطبيقها عند إعداد المنهج وقد طورت الوثيقة بناء على معايير منظمة CSTA (تطوير,2013م).

### المعوقات:

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها الصعوبات التي تحول دون تطبيق معلم الحاسب وتقنية المعلومات للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

### معلمي ومعلمات الحاسب:

يعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم المسؤولون عن تدريس مقررات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الجوف في المملكة العربية السعودية.

## أدبيات الدراسة:

## استراتيجيات التدريس المقترحة:

الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لتدريس موضوعات مقررات الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، الطالب فيها هو محور العملية التعليمية ، وهو صاحب الدور الأكبر فيها إلا أن هذا الدور لن يتحقق دون وجود معلم متمكن وموجه ومرشد لتسير عملية التعلم (أمبو سعيدي, والحوسنية, 2016م).و الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب هي:

◈ استراتيجية الحوار والمناقشة:

تخطيط هادف للدرس يقوم على تبادل الآراء بين المعلم والطلاب حول موضوع الدرس , ويتم من خلالها استعمال الأسئلة الموجهة تحت إشراف المعلم (اسماعيل ,2013م).

◈ استراتيجية التعلم التعاوني:

هي استراتيجية تعتمد على التعلم المبني على العمل التشاركي بين المتعلمين بهدف إيجاد حلول للمشكلات واكتساب المهارات والمعارف المستهدفة تحت إشراف المعلم (النقبي ، النوفلي ، 2020م).

◈ استراتيجية لعب وتمثيل الأدوار:

هي نشاط تعليمي يستخدم لتطبيق الأدوار التعليمية حيث يقوم الطلاب بتمثيل المواقف والأنشطة التي تختار لهم خلال أنماط التمثيل الملزم بحفظ النص مسبقاً من قبل المتعلمين ويكون دور المعلم إعداد الطلاب وتوزيع الأدوار عليهم وتهيئتهم (عفانة واللوح ، 2008م).

◈ استراتيجية التعلم بالأقران:

هي استراتيجية تدريسية من استراتيجيات التعلم النشط تقوم على قيام المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعتين مجموعة ذو أداء مرتفع وفريق ذو أداء منخفض في الموضوع المراد تعلمه ، تقوم المجموعة الأعلى بتدريب أقرانهم من ذوي الأداء المنخفض حتى يتم إتقان المهارات المطلوبة (عطيه ، 2012م).

◈ استراتيجية الخرائط المعرفية:

مخطط يصف العلاقات بين المفهوم وأجزائه على صور أشكال ورموز رابطة وهو بناء هرمي عام يستخدم في عملية الاستيعاب والفهم إذ يقوم المتعلم من خلاله بتنظيم واختيار المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها وتذكرها ( إسماعيل، وآخرون ، 2010م).

◈ استراتيجية حل المشكلات:

عملية عقلية تتضمن الاستكشاف ، والتحليل, والتوصل لحلول حول المشكلات ، وتهدف هذه العملية في الأساس إلى التغلب على العقبات, وإيجاد أنسب الحلول (Kane Kar & Sharm,2015).

◈ استراتيجية الاكتشاف :

تقوم فكرة استراتيجية الاكتشاف على تقديم مجموعة من المشكلات

للطلاب ، ليقوم الطلاب بالبحث عن الحلول، بدون أي شرح مسبق للدرس من قبل المعلم حول موضوع المشكلة (أمبو سعيدي ،والحوسنيه ، 2016م) . وهناك اكتشاف موجه وهناك اكتشاف حر.

- استراتيجية التعلم الذاتي:

جعل عملية التعلم عملية متمركزة حول المتعلم ويتم فيها تنمية قدرة الفرد على أن يعلم نفسه بنفسه مع تحديد مستوى الأداء الذي ينبغي تحقيقه بإشراف وتوجيه المعلم ( المالكي, 2016م).

- استراتيجية العصف الذهني:

عبارة عن حلقة نقاش بواسطتها يحاول مجموعة من الأشخاص البحث عن حل لمشكلة معينة بتجميع وتقييد كل الأفكار ( السليتي ، 2012م).

- استراتيجية التعلم باللعب:

نشاط تعليمي منظم يعتمد على نشاط المتعلم وإثارة الواقعية نحو التعلم بهدف الوصول إلى أهداف تعليمية محددة تحت إشراف المعلم (سماره, 2018م).

- استراتيجية طريقة المشروعات:

هي طريقة يكتشف فيه المتعلمون المشكلات, والتحديات الحقيقية ، ويكتسبون من خلالها المهارات الفردية والجماعية (قزامل, 2012م).

- استراتيجية دراسة الحالة :

هي استراتيجية تدريس تقوم على تحليل حالة ما إلى أبعاد متعددة بهدف دراستها بعمق والعمل على الحد من المشكلات التعليمية ( سعيد ، 2020م).

- استراتيجية المحاكاة:

تعد استراتيجية المحاكاة من اهم الاستراتيجيات التدريسية التي تسمح للمتعلم بالتجريب الآمن والاستمتاع بالتوصل إلى النتائج من خلال القيام بالتجارب والأنشطة المختلفة باستخدام برامج حاسوبية متخصصة ( عبدالعزيز ، 2013م).

## خصائص الاستراتيجيات التدريسية المقترحة:

هناك عدد من الخصائص التي تميز الاستراتيجيات المقترحة في وثيقتي منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وهي حسب (أمبو سعيدي ، والحوسنية ، 2016م) ,(البلوي,2019م):

- إثارة الاهتمام المتعلم نحو المادة المتعلمة.
- تكشف عن ميول الطلاب واحتياجاتهم.
- تنمي لدى الطالب مهارة البحث والتفكير .
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين

## دور المعلـم في الاسـتراتيجيات التدريسـية المقترحة:

هي حسب (عواد ، وزامل 2010) (رمضان ، 2016) ,(المرقب ، 2019):

- مسير ومرشد للعملية التعليمية.
- إشاعة الطمأنينة للطالب اثناء التعلم.
- تصميم أنشطة تعليمية محفزة للطلاب.
- مساعدة الطالب على الاكتشاف والتفكير وتطبيق ما تعلمه في الحياة الواقعية.
- تنمية الدافعية الداخلية للمتعلم.
- محركاً لطاقات الطلاب بصورة نشطة أثناء العملية التعليمية.

## الدراسات السابقة:

أجرى العساف (2013) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأدوارهم التدريسية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ،وتكونت عينة الدراسة من (125) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية ، وأظهرت نتائج الدراسة وعي المعلمين بأدوارهم التدريسية بدرجة مرتفعة,كما كشفت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بالأدوار التدريسية بين المعلمين والمعلمات.

كما قام المالكي (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (54) مشرفاً ومشرفة وأظهرت نتائج الدراسة استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي بدرجة قليلة, كما أظهرت عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي .

في حين أن دراسة( المسعد, 2017) هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية الوطنية في الحاسب الآلي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (183) معلماً ومعلمة و(21) مشرفا لمقررات الحاسب الآلي, وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية في الحاسب الآلي كانت متوسطة.

بينما هدفت دراسة سمارة (2018) التعرف على درجة معوقات استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية لاستراتيجيات التعلم النشط ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (344) معلماً ومعلمة من معلمي مقرر علوم الأرض في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم النشط كان بدرجة متوسطة ، وان تقديرهم للمعوقات التي تحول دون استخدامهم لتلك الاستراتيجيات كانت بدرجة كبيرة ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في درجة استخدامهم لتلك الاستراتيجيات.

وهدفت دراسة المحمدي (2018) إلى الكشف عن درجة استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة لدراسة من (87) معلمة رياضيات في المرحلة المتوسطة ،

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات الراضيات لاستراتيجيات التعلم النشط كان بدرجة كبيرة .

كما أجرى السماني (2019م) دراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب من طلاب كلية الآداب في قسم اللغة العربية ، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجيات التعلم النشط بدرجة متوسطة .

وهدفت دراسة أبوتايه وآخرون (2018م) للكشف مدى ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التدريس الحديثة ، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (41) معلماً ومعلمة لمقرر العلوم ، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة معلمي ومعلمات العلوم لاستراتيجيات التدريس الحديثة كانت بدرجة متوسطة .

بينما دراسة الزهراني (2020م) هدفت على التعرف على مدى تحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب عند معلمي الحاسب في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (117) مشرفا و(72) مشرفة لمقررات الحاسب الآلي, وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة الممارسة المهنية عند معلمي الحاسب كانت متوسطة.

فيما هدفت دراسة (القحطاني ، والسيف ، 2020م) إلى التعرف على درجة وصعوبات استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ، تكونت عينة الدراسة من (41) معلمة و (7) مشرفات لمقررات التربية الإسلامية ، وأظهرت النتائج أن استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط كان بدرجة عالية ، كما أظهرت النتائج عدداً من الصعوبات التي حالت دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط أهمها : نقص التجهيزات داخل الفصول الدراسية ونقص الحوافز المادية.

## التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة في التطبيق على عينة من المعلمين والمعلمات مع دراسة كلٍّ من: (العساف، 2013م؛ سمارة،2018م ؛أبوتايه وآخرون ، 2018م) ويختلف البحث الحالي مع دراسة كلٍّ من: (السمان، 2019م) , التي طُبِّقت على عينة من الطلاب. و مع دراسة كلٍّ من: (القحطاني، والسيف, 2020م) التي طُبِّقت على عينة من المشرفات والمعلمات فقط، كما اختلف أيضًا مع دراسة (المحمدي، 2018م) التي طُبِّقت على عينة من المعلمات فقط, ومع دراسة (المالكي، 2016م) التي طبقت على عينة من المشرفين والمشرفات. و اختلفت الدراسة الحالية في مكان التطبيق مع جميع الدراسات السابقة, بينما اتفقت الدراسة الحالية في إتباع المنهج الوصفي وفي استخدام أداة الاستبانة مع جميع الدراسات السابقة, ويمكن ملاحظة أن الدراسة الحالية تختلف في التخصص مع معظم الدراسات السابقة ,فنجد أن دراسة(سمارة,2018) ودراسة(أبوتايه وآخرون,2018) في تخصص العلوم, ودراسة(القحطاني, والسيف,2020 ),

ودراسة (المالكي,2016) في تخصص التربية الإسلامية, ودراسة(المسعد, 2017 ),ودراسة (الزهراني,2020) في تخصص الحاسب الآلي في حين أن دراسة(العساف,2013 ) في تخصص الاجتماعيات, ودراسة (المحمدي,2018) في تخصص الرياضيات , وأخيراً أتت دراسة (السماني,2019 ) في تخصص اللغة العربية. ولعل ما يميز هذه الدراسة ارتباطها بالاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية والمعتمدة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

## منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) لملائمته لأهدافها. حيث أن الدراسات المسحية هي أسلوب في البحث تتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة أو واقع؛ وذلك بقصد التعرف على هذا الواقع الذي ندرسه والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الواقع(عبيدات وآخرون,2014م).

## مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة و الثانوية الذين يقومون بتدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في مدارس منطقة الجوف وعددهم(92) معلما و(103)معلمة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي1441 – 1442 هـ ) ولقلة عدد مجتمع البحث تم التطبيق على جميع أفراد مجتمع البحث وتم استجابة (70) معلما بنسبة (76.08) من أفراد مجتمع البحث, و(68) معلمة بنسبة (66.01 ) من أفراد مجتمع البحث. كما أن الأغلبية من أفراد مجتمع البحث خبرتهم أقل من (10) سنوات حيث بلغ عددهم(58) معلما ومعلمة بنسبة ( 42.0%),في حين يتوزع باقي الأفراد بين سنوات الخبرة حيث من تقل خبرتهم عن(5) سنوات بلغ عددهم(22) بنسبة(15.9 %) بينما التي تمتد خبرتهم من (10) إلى أقل من (15) سنة بلغ عددهم (39) بنسبة ( 28.3%), في حين التي تتجاوز خبرتهم من (15) سنة بكان عددهم الأقل ب(19) معلما ومعلمة بنسبة ( 13.8%).

## أداة الدراسة :

استخدم الباحث أداة الاستبانة وقام بتصميمها من خلال الرجوع للبحوث والدراسات السابقة.

## قياس صدق الأداة :

تم التحقق من قياس صدق الأداة بأسلوبين هما :

أ. الصدق الظاهري :

قام الباحث بعرض أداة الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وفي تقنيات التعليم, وطلب الباحث من المحكمين إبداء رأيهم بمدى وضوح عبارات الاستبانة ومدى ملاءمتها للمحور الذي تنتمي إلية , ثم قام الباحث بجمع الأداة من المحكمين بعد أن قدموا ملاحظاتهم ومقترحاتهم, وقد أخذ الباحث بمعظم ملاحظات المحكمين.

أ. صدق الاتساق الداخلي للأداة :

قام الباحث بتطبيق الإستبانه في شكلها النهائي على عينه استطلاعية قوامها (30)معلما ومعلمة, وبعد استعادتها وتفريغ بياناتها, تم اختبار صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة عن طريق معامل ارتباط بيرسون حسب ما يوضحه الجدول رقم (1):

جدول رقم (1): معاملات ارتباط بنود المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | **0,04654 | 8 | **0.07938 |
| 2 | **0.07107 | 9 | **0.07988 |
| 3 | **0.06026 | 10 | **0.07637 |
| 4 | **0.06370 | 11 | **0.07604 |
| 5 | **0.05853 | 12 | **0.07545 |
| 6 | **0.06496 | 13 | **0.07873 |
| 7 | **0.06851 | | |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

استخدم الباحث استجابات العينة لحساب معامل ثبات الاستبانة وفقاً لمعادلة ألفاكرونباخ فكانت النتائج أن نسبة الثبات للمحور الأول من الاستبانة بلغت (0.91),بينما بلغت نسبة ثبات المحور الثاني من الاستبانة (0.88) وكلاهما نسب عالية من الثبات.

## التصميم النهائي لأداة البحث :

بعد أن قام الباحث بالتصميم الأولي لأداة البحث ثم قياس صدقها وثباتها , تم تصميمها بصور نهائية وقد تكونت محاور الإستبانه من (28) عبارة موزعة كالآتي:

المحور الأول : الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقتي منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وعددها ( 13) عبارة.

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التدريس المقترحة وعددها (15) عبارة.

## التطبيق النهائي لأداة البحث:

تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441- 1442هـ على جميع أفراد مجتمع البحث وقام الباحث بالتواصل مع مشرفي ومشرفات مقررات الحاسب الآلي في منطقة الجوف للقيام بتعميم الإستبانه إلكترونيا عليهم , وبعد التواصل معهم لمدة ثلاثة أسابيع تم الحصول على عدد استجابات ( 70 ) معلما و( 68 )معلمة.

## الأساليب الإحصائية:

تفريغ البيانات باستخدام برنامج SPSS, المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك لتحديد درجة الاستخدام ودرجة وجود المعوقات من وجهة نظر أفراد العينة , و معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة , ومعامل ثبات( ألفا كرونباخ), اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف نوع العينة, واختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة=4، متوسطة=3، صغيرة=2، معدومة=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (4-1) ÷ 4 = 0.75 .

## نتائج الدراسة وتفسيراتها:

### النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

ما درجة استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث ,وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا حسب استجابات عينة الدراسة حول درجة الاستخدام للاستراتيجيات المقترحة

| م | الاستراتيجيات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | استراتيجية المناقشة والحوار | 3.47 | 0.67 | 1 | كبيرة |
| 10 | استراتيجية العصف الذهني | 3.30 | 0.83 | 2 | كبيرة |
| 2 | استراتيجية التعلم التعاوني | 3.29 | 0.83 | 3 | كبيرة |
| 5 | استراتيجية التعلم الذاتي | 3.04 | 0.76 | 4 | متوسطة |
| 4 | استراتيجية الخرائط المعرفية | 2.99 | 0.092 | 5 | متوسطة |
| 8 | استراتيجية حل المشكلات | 2.92 | 0.092 | 6 | متوسطة |
| 9 | استراتيجية الاكتشاف | 2.91 | 0.094 | 7 | متوسطة |
| 6 | استراتيجية تعلم الأقران | 2.87 | 0.085 | 8 | متوسطة |
| 13 | استراتيجية المشروعات | 2.80 | 0.091 | 9 | متوسطة |
| 12 | استراتيجية المحاكاة | 2.70 | 0.096 | 10 | متوسطة |
| 7 | استراتيجية التعلم باللعب | 2.54 | 0.097 | 11 | متوسطة |

| م | الاستراتيجيات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | استراتيجية لعب وتمثيل الأدوار | 2.33 | 0.080 | 12 | صغيرة |
| المتوسط* العام | | 2.88 | 0.056 | متوسطة | |

يتضح من الجدول رقم (2) أن الاستراتيجيات التدريسية المقترحة عدد عباراتها (13) عبارة تتراوح مابين كبيرة(3) عبارات ومتوسطة بعدد (8) عبارات وصغيرة بعدد(2) عبارة ودرجة هذا المحور بشكل عام متوسطة بلغ متوسطها الحسابي (2.88).

## النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

ما معوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة المنهج ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث ,وقد جاءت النتائج:

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية

| م | المعوقات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | كثافة أعداد الطلاب في الفصل لا يساعد تطبيق الاستراتيجيات التدريسية | 3.45 | 0.085 | 1 | كبيرة |
| 14 | نقص التقنيات داخل الفصل التي تساعد على استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة | 3.39 | 0.092 | 2 | كبيرة |
| 2 | حاجة معلم الحاسب لجهد كبير في الإعداد لدرس معتمد على استخدام أحد الاستراتيجيات التدريسية المقترحة | 3.24 | 0.082 | 3 | متوسطة |
| 8 | قلة الدورات المقدمة لمعلمي الحاسب في استخدام الاستراتيجيات التدريسية | 2.94 | 1.03 | 4 | متوسطة |
| 1 | قلة الحوافز المعنوية المشجعة للمعلم عند استخدام الاستراتيجيات التدريسية | 2.94 | 1.04 | 4 | متوسطة |
| 11 | عدم تفاعل الطلاب عند تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المقترحة | 2.91 | 0.094 | 6 | متوسطة |
| 10 | ضعف مستوى الطلاب لا يشجع على تطبيق الاستراتيجيات المقترحة | 2.91 | 0.096 | 6 | متوسطة |
| 12 | قصر زمن الحصة الدراسية لا يساعد على تطبيق الاستراتيجيات التدريسية | 2.89 | 1.19 | 8 | متوسطة |

| م | المعوقات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | عدم وضوح إجراءات تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في كتاب المعلم | 2.78 | 0.097 | 9 | متوسطة |
| 15 | الاعتياد على طريقة اعتيادية في التدريس | 2.70 | 1.05 | 10 | متوسطة |
| 5 | القلق من عدم القدرة على تطبيق الاستراتيجيات المقترحة بكفاءة عالية | 2.52 | 0.096 | 11 | متوسطة |
| 9 | استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة يساهم في عدم القدرة على ضبط الفصل | 2.50 | 1.07 | 12 | صغيرة |
| 4 | شعور المعلم أن الاستراتيجيات المقترحة تقلل من دوره وأهميته داخل الفصل | 2.20 | 1.09 | 13 | صغيرة |
| 6 | القلق من انتقاد إدارة المدرسة عند تطبيق الاستراتيجيات المقترحة | 1.96 | 1.01 | 14 | صغيرة |
| 7 | القلق من انتقاد أولياء أمور الطلاب عند تطبيق الاستراتيجيات المقترحة | 1.91 | 1.01 | 15 | صغيرة |
| | المتوسط* العام | 2.75 | 0.054 | متوسطة | |

يتضح من الجدول رقم ( 3 ) أن معوقات استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة المنهج والبالغ عدد عباراتها (15) عبارة تتراوح ما بين كبيرة ( 2 ) عبارة بلغ متوسطها الحسابي (3.45) و (3.39) على التوالي, ومتوسطة( 9 ) عبارات تقع بين المتوسط الحسابي (3.24) و (2.52) , وصغيرة ( 4 ) عبارات بين المتوسط الحسابي (2.50) و (1.91 )

## النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس ,سنوات الخبرة ) في التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية تبعاً لاختلاف متغير الجنس: (معلم - معلمة). واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها

جدول رقم (4) : اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية باختلاف نوع العينة

| نوع العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معلم | 70 | 2.76 | 0.061 | 2.72 | 0.007 | دالة عند مستوى 0.01 |
| معلمة | 68 | 3.01 | 0.047 | | | |

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات ,تعود لاختلاف نوع العينة وكانت تلك الفروق لصالح المعلمات.

جدول رقم (5): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية باختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 3.56 | 3 | 1.19 | 4.10 | 0.008 | دالة عند مستوى 0.01 |
| داخل المجموعات | 38.78 | 134 | 0.029 | | | |

يتضح من الجدول رقم(5) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة, وباستخدام اختبار شيفيه لمعرفة مصدر تلك الفروق اتضح وجود فروق دالة عند مستوى 0.05بين أفراد العينة ذوي الخبرة (من 10 إلى أقل من 15 سنة)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة(من 5 إلى أقل من 10 سنوات ) لصالح ذوي الخبرة من (من 5 إلى أقل من 10 سنوات ).

## النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول معوقات استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة تعزى لاختلاف المتغيرات (الجنس – عدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول معوقات استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة تبعاً لاختلاف متغير الجنس, واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق باختلاف الخبرة التدريسية كما في الجداول التالية:

جدول رقم (6): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدامهم للاستراتيجيات في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية باختلاف نوع العينة

| نوع العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معلم | 70 | 2.82 | 0.47 | 1.56 | 0.121 | غير دالة |
| معلمة | 68 | 2.68 | 0.61 | | | |

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة ، تعود لاختلاف نوع العينة.

جدول رقم (7): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدامهم للاستراتيجيات في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية باختلاف عدد سنوات الخبرة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.40 | 3 | 0.13 | 0.44 | 0,724 | غير دالة |
| داخل المجموعات | 40.15 | 134 | 0.30 | | | |

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة حسب سنوات الخبرة.

## مناقشة النتائج:

كشف هذا البحث عن قصور في استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات من قبل معلمي ومعلمات الحاسب حيث جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني ، 2020م) ودراسة ( السماني ، 2019 م) ودراسة (سمارة ، 2018م) ودراسة ( أبوتايه وآخرون ، 2018م) ودراسة ( المسعد ، 2017 م) وتختلف مع دراسة (المحمدي,2018م ) ودراسة (القحطاني والسيف ,2020م)وجاءت استراتيجية المناقشة والحوار واستراتيجية العصف الذهني واستراتيجية التعلم التعاوني كأكثر الاستراتيجيات التدريسية المقترحة استخداما, وقد يعزو الباحث هذه النتيجة لسهولة استخدام هذه الاستراتيجيات والتركيز على استخدامها عند إعداد معلم الحاسب في كليات التربية , بينما أتت استراتيجية لعب وتمثيل الأدوار و استراتيجية دراسة الحالة كأقل الاستراتيجيات المقترحة استخداما من قبل معلمي ومعلمات الحاسب وتقنية المعلومات, ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم اقتناع معلم الحاسب بمناسبتهما

لموضوعات مقرر الحاسب وتقنية المعلومات وكذلك عدم توافقها مع خصائص طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية .

وجاءت أهم خمسة معوقات تحد من قدرة معلمي ومعلمات الحاسب على استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة كالتالي:

- كثافة أعداد الطلاب في الفصل : ويتفق الباحث مع هذه النتيجة أن وجود عدد كبير من الطلاب في الفصل الواحد يحد بشكل كبير من استخدام جميع الاستراتيجيات التدريسية المقترحة .
- نقص التقنيات داخل الفصل التي تساعد على استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة: وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المحمدي,2018 م) والتي أظهرت أن نقص الوسائل التعليمية في المدرسة يشكل عائق كبير في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة .
- حاجة معلم الحاسب لجهد كبير في الإعداد لدرس معتمد على استخدام أحد الاستراتيجيات التدريسية المقترحة: وهذه النتيجة تثبت إن أعداد الدروس القائمة على استراتيجيات التدريس الحديثة المقترحة في وثيقة منهج الحاسب يحتاج إلى جهد كبير من قبل المعلم في مرحلة تخطيط الدرس وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سمارة ,2018م)
- قلة الدورات المقدمة لمعلمي الحاسب في استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة: وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف الدورات المقدمة من مراكز التطوير المهني التابعة لإدارات التعليم في مجال استراتيجيات تدريس الحاسب وتقنية المعلومات.
- قلة الحوافز المعنوية المشجعة للمعلم عند استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة: وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سمارة ,2018م) التي أظهرت أن قلة الحوافز المعنوية والتشجيعية تحد من استخدام المعلم للاستراتيجيات الحديثة.

وكشف هذا البحث أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات (المعلمين والمعلمات) حول درجة استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك لصالح عينة المعلمات, وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمات بمواكبة كل جديد في تدريس مقررات الحاسب وتقنية المعلومات ,وكذلك التزامهم الكبير بتقبل توجيهات المشرفة التربوية , وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (العساف، 2013م؛ المالكي,2016م ؛سمارة، 2018م ).

وكشف كذلك عن فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة وذلك لصالح من خبرتهم (5 إلى 10 سنوات ), وقد يعزو الباحث هذه النتيجة لحاجة الاستراتيجيات المقترحة إلى جهد وإشراف وحركة دؤوبة من قبل المعلمين

والمعلمات ومن خبرتهم مابين (5 إلى 10 سنوات ) يكونون في سن الشباب التي تكون فيها طاقة المعلم أكبر ,وقد يكون لاهتمامهم بتطوير مهاراتهم التدريسية ,فالمعلم الخبير قد يكون زهد في الدورات التطويرية التي تساعد على استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في وثيقة المنهج ويعتمد على الاستراتيجيات التدريسية التقليدية التي أعتاد عليها . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (المحمدي، 2018م؛سمارة,2018م).

## التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

- تكثيف الدورات المقدمة في مجال التدريب على استراتيجيات تدريس الحاسب وتقنية المعلومات من قبل مراكز التطوير المهني.
- تزويد المدارس بالتقنيات والوسائل التعليمية اللازمة لتطبيق الاستراتيجيات التدريسية المقترحة.
- العمل على توفير حوافز مادية ومعنوية للمعلمين لتشجيعهم على استخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة.

## المقترحات:

نستخلص من نتائج البحث الحالي بعض الدراسات المقترحة، منها:

- إجراء دراسة مماثلة في تخصصات أخرى.
- الحاجات التدريبية لاستخدام الاستراتيجيات التدريسية المقترحة.

# المصادر والمراجع

## أولاً- المراجع العربية:


- أبوتايه ، خالد عاشق ، والرصاعي ، محمد سلامة ، وصلاح ، رائد عمر (2018م) . مدى وعي معلمي العلوم بأهمية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وممارستهم لها في قصبة محافظة معان. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*, 2 (4) ، 79 – 111.
- اسماعيل,بليغ (2013م). استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية, الأردن, دار المناهج.
- أمبو سعيدي ، عبدالله خميس ،والحوسنية, هدى علي (2016م) . استراتيجيات التعلم النشط ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن .
- البلوي ، عايد علي محمد (2019م) . درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات بكلية العلوم في جامعة طيبة لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم . *مجلة تربويات الرياضيات* ، 4 (22) ، 115 – 150 .
- بني فواز ، سامر محمود عبدالرحمن (2019م) . أثر استراتيجية الوصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون ، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية بجامعة المنيا* ، 22 ، 235-231
- جودة ، ساميه حسين محمد (2019م) . استخدام برنامج Geogebra في تدريس الهندسة والاستدلال المكاني في تنمية مكونات البراعة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*, (64) ، 936 – 994 .
- حراب ،علي جبران, والأمير, وائل محسن (2018م) . الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحاسب الآلي بتعليم جازان في ضوء معايير الجودة الشاملة:تصور مقترح ، *جمعية الثقافة من أجل التنمية* ، 124 (18) ، 97 –148.
- الحسين ، أحمد محمد سعد (2019م) . واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية . *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية* ، 3 (2) ، 114- 153 .
- الخيبري ، صبرية محمد عثمان (2019م) . فاعلية التعلم بالمحاكاة في الحد من السلوك الصفي المشكل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، 116 ، 379 – 405 .

- الربيعي ، محمود (2006م) . طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ، الأردن، عالم الكتب .
- الرشيدي ، أحمد مفلح (2019م) . أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في العلوم لدى طلبة الصف السادس ، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية في الأردن* ، 5 (27) ، 714 – 746 .
- رمضان ، منال حسن (2016م) . استراتيجيات التعلم النشط . التعلم النشط ، ضبط الذات ، التفكير الايجابي ، الإبداع والشعور الإبداعي ، الأردن، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الزهراني ، سالم قصير (2020م) . مدى تحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب عند معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ،جامعة جده, المملكة العربية السعودية.
- سعادة ، جودت ، وأشتيه ، فواز عقل مجدي ، وأبوعرقوب, مجدي (2006م) . التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ,الأردن، دار الشروق
- السعودي ، تهاني عبدالعزيز (2019م) . فاعلية استراتيجية المشروع في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة ، *مجلة التربية بجامعة الأزهر* ، 184 (2) ، 87 – 137 .
- سعيد ، هبه الله حلمي عبدالفتاح (2020م) . تأثير استراتيجية دراسة الحالة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية الميل نحو حب المادة ، والتحصيل لدى التلاميذ بطئ التعلم بالمرحلة الإعدادية ، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج* ، (74), 547 – 586.
- السليتي ، فراس محمود (2012م) . أثر استراتيجيات التعلم التعاوني والوصف الذهني والقبعات الست في تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف السابع الأساسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس*, 1 (6) .
- سمارة ، نواف أحمد (2018م) واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن ، *دراسات العلوم التربوية* ، 4 (45) ,479 – 497 .
- السماني ، عبدالسلام حاج أحمد (2019م) . واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية ، *المجلة السعودية للعلوم التربوية والنفسية*, 63 ، 43 – 72 .
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس؛ عبد الرحمن. (2014م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.
- العساف ، جمال عبدالفتاح (2013م) . مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأدوارهم التدريسية في ضوء المناهج المبنية على الاقتصاد المعرفي في مديرية تربية عمان الثانية .

*مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس* ، 1 (7) ، 25 – 35 .

- عطيه ، عطيه محمد (2012م) . فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع . *مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق* ، (74) ، 1 – 93 .

- عفانة ، عزو إسماعيل ، واللوح ، أحمد حسن (2008م) . التدريس الممسرح (رؤية حديثة في التعلم الصفي ) ، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- علي ، نعمة حلمي السيد (2018م) . فعالية استراتيجية التعلم بالأقران في اكتساب بعض المفاهيم اللغوية لدى الطفل البدوي بمطروح ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مطروح ، مصر .

- العنزي ، شروق(2018م).أثر الخرائط المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب ، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*.

- عواد ، يوسف ذياب ، وزامل ، مجدي علي (2010م) . التعلم نشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة ، دار المناهج الأردن .

- الغامدي ، يوسف سعيد (2019م) . أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي بمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* ، 2 (10) ، 279 – 311 .

- الفتلاوي ، فاضل عبد العباس عطا الله (2017م) . أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تحصيل مادة الرياضيات وبقاء أثر التعليم عند طلاب المرحلة الإعدادية جامعة الكوفة ، كلية التربية الأساسية ، *مجلة كلية التربية للبنات* ، (21) ، 419 – 462.

- القحطاني ، عائشة محمد فالح ، والسيف ، عبدالمحسن نايف (2020م) . واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية واستراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات ، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*,205 – 236 .

- قزامل ، سونيا هانم علي (2012م) . طرق التدريس المعاصرة ، عالم الكتب ، مصر .

- المالكي ، مسفر عيضة (2016م) . مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي. *مجلة العلوم التربوية*, 2 (1) ، 315 – 350 .

- محمد ، منى السعيد حسن ، وحسين ، وعلي ، عبدالمنعم ، ورضوان ، فوقيه حسن (2020م). فعالية إستراتيجية المحاكاة بمساعدة الكمبيوتر في تنمية اللغة التعبيرية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة*, 11 (4) ، 87 – 108 .

- المحمدي ، إيمان ساعد (2018م) . واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة . *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ، 2 (7) ، 55- 80 .

- المسعد ،أحمد زيد (2017م) . امتلاك معلمي الحاسب الآلي للمعايير المهنية الوطنية في الحاسب الآلي ،مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود, 57 ، 153 –171.

- المطيري ، نورة مشعان (2014م) . تقييم الأداء التدريسي لمعلمة الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجمعية العالمية للتقنية في التعليم ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ،جامعة القصيم, المملكة العربية السعودية.

- محمود ،صابر, وأحمد,مختار ، وعبدالحميد,أماني (2015م) . أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح على تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية أثناء الخدمة ، *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس* ، 39 (3) ، 15 –46.

- موسى ، إيناس موسى عبد العاطي (2020م) . معوقات استخدام بعض طرائق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الخرج . *المجلة الليبية العالمية* ، 46 ، 1 – 19 .

- النقبي ، عمر محمد علي ، والنوفلي ، محمد عبدالله (2020م) فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الحاسوبية لدى نزلاء المؤسسة العقابية والإصلاحية بدولة العربية المتحدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ,13 ، 41 – 65 .

- الهباهبة ، تغريد عايش (2011م) . أثر تدريس وحدة مقترحة في التكنولوجيا الحيوية بطريقتي التعلم المفردة ودراسة الحالة في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الثانوية وإكسابهم مفاهيم تلك الوحدة . *دراسات العلوم التربوية* ، (38) 852 – 865. .

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Aboutayeh, Khaled Asheq, Al-Rusai, Muhammad Salama, and Salah, Raed Omar (2018 AD). The extent of science teachers 'awareness of the importance of modern teaching strategies and their practice of them in the Kasbah of Ma'an Governorate. *Al-Hussein Bin Talal University Research Journal, 2 (4), 79-111*

- Afaneh, Attribution Ismail, and Al-Louh, Ahmed Hassan (2008 CE). Theatrical Teaching (A Modern Vision for Classroom Learning), Jordan, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

- Al-Anizi, Shorouq (2018). The impact of knowledge maps on developing creative thinking skills among students, the comprehensive, *multi-knowledge electronic journal for publishing scientific and educational research 1-15*
- Al-Assaf, Jamal Abdel-Fattah (2013). The extent of awareness of social studies teachers of their teaching roles in the light of curricula based on knowledge economy in the second Amman Education Directorate. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 1 (7), 25 - 35.*
- Al-Balawi, Ayed Ali Muhammad (2019). The degree to which faculty members at the Mathematics Department of the Faculty of Science at Taibah University use active learning strategies from their point of view. *The Journal of Mathematics Education, 4 (22), 115-150.*
- Al-Fatlawi, Fadel Abd Al-Abbas Atallah (2017). The effect of using the guided discovery method on the achievement of mathematics and maintaining the effect of education among preparatory stage students, University of Kufa, College of Basic Education, *Journal of the College of Education for Girls, (21), 419 - 462.*
- Al-Habahbeh, Taghreed Ayesh (2011). The effect of teaching a proposed unit on biotechnology in the two ways of single learning and case study in developing creative thinking for high school students and giving them the concepts of that unit, *educational science studies, (38) 852-865*
- Al-Hussein, Ahmed Mohamed Saad (2019). The reality of using student-centered learning strategies in teaching social studies. *International Journal of Research in Educational Sciences, 3 (2), 114--153.*
- Ali, Grace of Helmy El-Sayed (2018). The effectiveness of peer learning strategy in acquiring some linguistic concepts for a Bedouin child in Matruh, unpublished Master Thesis, University of Matrouh, Egypt.
- Al-Khaibri, Sabriya Muhammad Othman (2019). The effectiveness of simulated learning in reducing the problematic class behavior among high school students in Al-Kharj. *Governorate Arab Studies in Education and Psychology, 116, 379 - 405.*

- Al-Maliki, Mesfer Aida (2016). The extent to which Islamic education teachers use self-learning strategies, *Journal of Educational Sciences 2 (1), 315-350.*
- Al-Muhammadi, Iman Saed (2018). The reality of the use of mathematics teachers for active learning strategies in the teaching of mathematics at the middle stage International Specialist. *Educational Journal, 2 (7), 55-80.*
- Al-Naqbi, Omar Muhammad Ali, Al-Nawfali and Muhammad Abdullah (2020) Effectiveness of the cooperative learning strategy in developing some computer skills among the inmates of the Punitive and Correctional Institution in the United *Arab Emirates, Arab Journal of Educational and Psychological Sciences 13, 41 - 65.*
- Al-Rashidi, Ahmed Mufleh (2019). The effect of using learning strategy with play in developing critical thinking skills and achievement in science for sixth graders, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies in Jordan, 5 (27), 714-746.*
- Al-Rubaie, Mahmoud (2006). Contemporary teaching methods and methods, Jordan, the world of books.
- Al-Sammani, Abdul Salam Haj Ahmad (2019). The reality of the use of faculty members at *King Saud University for active learning strategies in teaching Arabic, 63, 43-72.*
- Al-Sliti, Firas Mahmoud (2012). The effect of cooperative learning strategies, mental description, and the six hats on developing critical and creative readings and their orientation among seventh grade students. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University 1 (6)*
- Ambo Saeedi, Abdullah Khamis, Hoda Ali (2016). Active Learning Strategies, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Jordan.
- Attia, Attia Mohamed (2012). The effectiveness of a peer-to-peer training program in correcting speech defects in hearing impaired children. *Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, (74), 1- 93.*
- Awad, Youssef Dhiab, and Zamil, Majdi Ali (2010). Learning is active towards an effective educational philosophy, Al-Manhajj Jordan.

- Card, Reem Abdel Nasser Ali (2019). A strategic effectiveness based on computer simulation of engineering shapes in developing visual thinking among fourth-grade primary school students in Al-Baha, *Saudi Arabia, Education Journal. At Assiut University, (35), 486-515.*
- Goda, Samia Hussein Mohamed (2019). Geogebra's Use in Teaching Geometry and Spatial Induction in Developing Mathematical Ingenuity Components and Self-Learning Skills for Middle School Students, Sohag *University Educational Journal (64), 936-994.*
- His Excellency, Jawdat, and Ashtiyeh, Fawaz Aqel Majdi and Abu Arqoub Majdi (2006). Active learning between theory and practice, Jordan, Al-Shorouk.
- Ismail, Baligh Hamdi (2013). Strategies for teaching Arabic language, theoretical frameworks and practical applications, Jordan, Al-Manhajj.
- Kane Kor & Sharm ( 2015) . Develpoment progress for of Problem solving skill among upper, Elementary *.school Children:A Theory Based Approach and Instruction Strategies Web med cewol Bellaviour,p3(3),31-37.*

# مهارات توظيف التعلم المدمج في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Blackboard"
## وأهم المعوقات التي تحول دون استخدامه

Skills of implementing Blended Learning in the E-Learning Management System Environment "Blackboard "and the most Important Obstacles that Prevent Its Use

محمد عبدالرحمن عبدالمنعم عبدالعال
أستاذ تقنيات التعليم المساعد – كلية التربية–جامعة الجوف
مدرس تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق

زايد بن فاضل زايد الرويلي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية التربية–جامعة الجوف

**الملخص:**

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات توظيف نمط التعلم المدمج "Blended Learning (BL)" في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Blackboard (Bb)" من جهة، وتحديد وأهم المعوقات التي تحول دون استخدامه من جهة أخرى. ولتحقيق أهداف البحث الحالي؛ تم إعداد أدوات البحث والتي تمثلت في استبيانين؛ تم التحقق من صدقهما وثباتهما؛ وهما: استبيان للتعرف على واقع مهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، واستبيان لتحديد أهم معوقات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وقد تم تطبيق أدوات البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية من الجنسين، وبلغ العدد الإجمالي لعينة الدراسة (125) عضو هيئة تدريس ومعاون؛ استجاب منهم (71) عضو، وقد توصل البحث الحالي للنتائج التالية:

- تحديد المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb).
- تحديد واقع استخدام مهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، والذي بلغ المتوسط العام له (3.09) على مقياس خماسي.
- تحديد أهم المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb).

**الكلمات المفتاحية:**

التعلم الهجين، التعليم عن بعد، استراتيجيات التعلم الالكتروني، مهارات التعلم الإلكتروني، الكفايات التعليمية.

Learning in the E-Learning Management System Environment "Blackboard", which his general average was (3.09) on a five-point scale.

- Identifying the most important obstacles that prevent the use of Blended Learning in the E-Learning Management System Environment "Blackboard".

## Keywords:

Hybrid learning, Distance Education, E-Learning Strategies, E-Learning Skills, Educational Competencies.

## المقدمة:

يتميز هذا العصر بالتغيرات المتلاحقة الناتجة عن التقدم العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، ولمواكبة نظم التعليم لهذا التقدم بما يوفره من مميزات وخبرات تعليمية متعددة؛ زادت الحاجة إلى وضع استراتيجيات تعليمية توفر للنظام التعليمي بيئات تفاعلية متعددة الوسائل تساعد على التحكم الكامل في العملية التعليمية، وتيسر التعلم الذاتي وتبادل الخبرات مع الآخرين، وكان هذا دافعاً لتوجيه نظر المسئولين بجامعة الجوف على تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد "Blackboard (Bb)".

ويعد التعلم الإلكتروني نمطاً من أنماط التعليم فرضته هذه الثورة التكنولوجية في مجال التعليم والتعلم، وفي هذا الإطار يؤكد عبدالحميد (2005م) أهمية نظام التعلم الإلكتروني كأحد

## Abstract:

The aim of this study is to identify the skills required for implementing blended learning (BL) in the E-Learning Management System Environment "Blackboard (Bb)" on the one hand, and to identify the most important obstacles that prevent its use on the other hand.

To achieve the objectives of the study, two questionnaires were prepared: a questionnaire to identify the required skills of faculty members at Jouf University for implementing blended learning in the E-Learning Management System Environment "Blackboard", and a questionnaire to identify the most important obstacles of implementation. Validity and reliability of the two questionnaires have been verified. The research tools were applied to a sample of faculty members and their assistants from different colleges of Jouf University, Saudi Arabia. The questionnaires were sent to (125) male/female faculty members and assistants; (71) responded. The study reached the following results:

- Identifying the required skills to implement Blended Learning in the E-Learning Management System Environment "Blackboard ".
- Identifying the reality of Jouf University faculty members' application of the required skills to implement Blended

مجالات تكنولوجيا التعليم في "تلبية حاجات التعليم من بعد والتعليم المفتوح والتوسع في برامجه وتقديم الخدمة التعليمية لجميع فئات المجتمع وتجاوز المشكلات الخاصة بالإمكانيات المادية للدولة في بناء الفصول وانتشارها والإسهام في عمليات التعليم والتدريب المستمر، والاستفادة من مصادر التعليم والتعلم الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت والاستفادة القصوى من الزمن حيث يتوفر للطالب إمكانية الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان الذي يريده".

ويعرف سيكهار (2006) Sekharم التعلم الإلكتروني بأنه "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعليم والتعلم". (Sekhar, 2006, p1)

ويعرفه الموسى، والمبارك (2005م) بأنه "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت، وصورة، ورسومات، واليات بحث، ومكتبات الكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي. المهم والمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة".

ويعرفه سالم (2010م) بأنه "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي باستخدام وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، الإنترانت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص المدمجة، التليفون، البريد الإلكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد) لتوفير بيئة تعليمية/ تعلمية تفاعلية متعددة المصادر". (سالم، 2010م، ص365).

ويعرفه زيتون (2005م) بأنه "تقديم محتوي تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوي ومع المعلم ومع اقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط ".

وعلى صعيد المؤتمرات العلمية؛ فقد أكدت توصيات المؤتمر العلمي الثاني "التعلم الإلكتروني وعصر المعرفة" (2005م) للجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، وكذلك عديد من توصيات مؤتمرات الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم؛ ومنها والمؤتمر العلمي العاشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة" (2005م)، والمؤتمر العلمي الحادي عشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطور التربوي في الوطن العربي"(2008م) ، والمؤتمر العلمي الثاني عشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل" (2009م)؛ على ضرورة التحول من التعليم التقليدي المتمركز حول المعلم إلى التعليم الإلكتروني المتمركز حول المتعلم، والعمل على تنمية المعارف النظرية والمهارات الأدائية لأعضاء هيئة التدريس من أجل توظيف التعلم الإلكتروني من جهة، وضرورة تطوير

استراتيجيات التعلم الإلكتروني التي تعزز التعلم النشط المتجه نحو المتعلم من جهة أخرى.

وعلى الرغم من مميزات وإيجابيات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت التي أثبتتها الدراسات والبحوث (يوهانا وآخرون Yuhanna et al (2020)، بيلايا Belaya (2020)، تشودري وباتنايك Choud-hury and Pattnaik (2020)، الفقي وآخرون Elfaki et al (2019)، صادجي Sadeghi (2019)، سريفاستانا Srivastava (2019)، رسو وتودوز Rusu and Tudose (2018)م؛

إلا أن هذه الدراسات أشارت إلى أن التعلم الإلكتروني يوجد به بعض القصور في بعض الجوانب ، وخاصة في الجوانب الإنسانية والاجتماعية التي يتميز بها التعلم الصفي التقليدي، ومن هنا كانت الحاجة إلى استراتيجية تعليمية تجمع بين مميزات كل من التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، ومن هنا تأتي أهمية استراتيجية التعلم المدمج "Blended Learning (BL)" ؛ الذي يدمج بين مميزات التعلم الإلكتروني بأنماطه المتنوعة والتعليم الصفي التقليدي بأشكاله المختلفة ليزيد من فعالية الموقف التعليمي وفرص التفاعل الإنساني وغيرها.

ويعرف جالي Galle (2008)م التعلم المدمج بأنه "مدخلاً تعليمياً/ تعلمياً يتفاعل من خلاله المعلم مع المتعلمين وجهاً لوجه لجزء من الوقت"، ويضيف جاريسن وكانيوكا Garriosn and Kanuka (2004)م) " ضرورة توظيف أدوات التعلم الإلكتروني" E- Learning" لتواصل المعلم مع المتعلمين أو تواصل المتعلمين فيما بينهم من وقت لآخر" . (Garriosn and Kanuka, 2004, p98)

ويرى جراهام Graham (2006) بأن التعلم المدمج يعد "معالجة تعليمية متكاملة لنقل التعلم إلى الطلاب، تعتمد على التكامل بين مميزات النظام التعليمي الإلكتروني الكامل والنظام التعليمي التقليدي" (Graham, 2006, p43)، ويؤكد كل من ولكير بيراردينو Welker and Berardino (2006) على هذه الرؤية حيث يشيرا إلى أن التعلم المدمج؛ نظام توليفي يمزج بين مميزات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت والتعلم الصفي المواجهي.

ويشير سينا Singh (2003)م أن التعلم المدمج "خليط من الأنشطة التعليمية الحية مثل التعلم وجهاً لوجه في الفصل التقليدي والتعلم الإلكتروني القائم على التدريب المعتمد على المؤتمرات الإلكترونية التزامنية والدراسة المعتمدة على الخطو الذاتي اللاتزامني والتدريب الوظيفي من المدربين ذوي الخبرة في مجال معين.

وتأسيساً على ما سبق، فالتعلم المدمج هو خليط بين الأنشطة التعليمية وجهاً لوجه في الفصل التقليدي والتعلم الإلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته؛ بشكل يتيح للمتعلم التفاعل النشط مع المعلم، وأقرانه، والمحتوي التعليمي، وأدوات التعلم الإلكتروني ونظم إداراتها بصورة متزامنة وغير متزامنة على الإنترنت، وفي الوقت والمكان والخطو الذاتي في التعلم وفقاً لظروفه وقدراته الشخصية.

وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى فعالية التعلم المدمج، وأوصت بضرورة استخدامه وتطبيقه في عمليتي التعليم

والتعلم ومنها؛ دراسة الرويجي (Alrouji (2020، ودراسة تياس وآخرون (Tyas et al (2020، ودراسة توب (Tupe (2020، ودراسة زغلول (2010)، ودراسة سو وبروش (2008)، ودراسة أكويليو وسويليو (Akkoyunlu and Soylu (2008، ودراسة فيركروست وآخرون Verkroost et al (2008)، ودراسة الباتع وعبدالمولي (2008)، ودراسة يوسف (2007م)، ودراسة جودت ونجله (2006)، دراسة كولس وآخرون .Collis et al (2005).

ويتمتع التعلم المدمج بالعديد من المميزات من أهمها:

- استثمار مميزات كلاً من التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني الكامل؛ مما يوفر زيادة الجودة.
- تقليل نفقات التعلم بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني الكامل.
- توفير التفاعل المواجهي الإنساني بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب فيما بينهم بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني الكامل.
- توفر المناهج والمقررات طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع.
- تقديم حلول لبعض مشكلات الموضوعات العلمية، وبخاصةً التي تحتاج إلى أداء حركي ظاهري؛ كمهارات الإنتاج والصيانة.
- التكامل المستمر بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة من خلال الدمج بين أماكن التعلم الواقعية والافتراضية.
- التواصل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب فيما بينهم في غير أوقات الدراسة من خلال تقنية التراسل الفوري، ووسائل التواصل الاجتماعي على الإنترنت.
- تنوع طرق تقييم الطلاب
- رغبة الطلاب في ممارسات التعلم المدمج (Suebsom,2020 ; Hadisaputra, 2020 زغلول، 2010م ; Valiathan, 2008 Garriosn and Vaughan, 2008 ; أبوشامة،2007م; الباتع وعبدالمولي، 2007م; سلامة،2006م; الموسي والمبارك، 2005م، زيتون; 2005م، Charlier, and Platteaux, 2005 ; Garriosn, and Kanuka, 2004).

ويواجه التعلم المدمج بعض المعوقات في تطبيقه على المستوي الجامعي؛ منها:

- يحتاج إلى جهد مضاعف لتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتطبيقه.
- عدم جدية الشركات التجارية والتي هدفها الربح فقط؛ والتي تقوم بالإشراف على تدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والطلاب، فضلاً عن أنها غير مؤهلة علمياً لذلك.
- ارتفاع التكلفة في الإنتاج، والأجهزة، والتطبيقات، والصيانة، والتطبيق.
- ارتباطه بعوامل تقنيه أخري؛ كتوافر الأجهزة والبرامج، والقدرة على إنتاج المحتوي، فضلاً عن كفاءة شبكات الاتصال.
- الضعف في مستوي اللغة الإنجليزية لدي بعض أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- الحاجز النفسي، وعدم الجدية في بعض الأحيان في التعامل مع هذا النمط من التعلم.

- ضعف دور المؤسسة التعليمية كنظام اجتماعي في الإشراف التربوي والإداري (Putri and Adha, 2020 ; Rasmitadila et al, 2020 ; Aldosemani et al, 2018 ، الشيوخ، 2008م; Vaughan, 2007 ; ، الفرا ،2003م ; الشهري، 2002م).

وتتبنى الجامعات والمؤسسات التعليمية تقديم مقررات التعلم المدمج من خلال نظام معلومات لإدارة التعليم ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية (Learning Management System)، ويعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Bb) من أكثر نظم إدارة التعلم انتشاراً وتطبيقاً في الجامعات العربية والسعودية بشكل عام وبجامعة الجوف بشكل خاص،

ويتيح هذا النظام فرص كبيرة للطلاب في أن يتواصلوا مع المقرر الدراسي خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت وذلك من خلال هذا النظام الإلكتروني الذي يؤمن لهم أدوات متنوعة للاطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسره بالإضافة إلى التواصل مع عضو هيئة التدريس وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل الكترونية متنوعة. ويتكون النظام من أدوات ووسائل تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية وتفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة وبسيطة تمكنه من القيام بالمهام اليومية للعملية التعليمية بشكل فعال. ويسمح هذا النظام لأستاذ المقرر بناء مقررات الكترونية متكاملة، ووضع ملاحظات ومخطط المادة والأعمال والوظائف المطلوبة والإعلانات، ويمكنه من عرض الأعمال الفصلية والامتحانات والنتائج أولاً بأول، ويسمح هذا النظام بالتواصل المباشر مع الطلاب من خلال نوافذ الحوار والرسائل الالكترونية الموجهة والمعممة. ويمكن ربطه مع أنظمة التعلم الالكترونية الأخرى ويسمح للطلبة والأساتذة بالتفاعل مع هذه الأنظمة وبشكل متكامل. (إسماعيل (2007م)، عتمان وعوض (2008م)، العمرو (2012م)، الرابط:(https://www.seu.edu.sa/sites/ar/Services/Pages/bb-blackboard.aspx

وتأسيساً على ما سبق؛ يسعي البحث الحالي الى توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)، خاصةً في ظل تطبيق جامعة الجوف لهذا النظام، والذي يجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني والتعلم الصفي داخل قاعات الدراسة، ويتطلب ذلك توافر مجموعة من المهارات لدي أعضاء هيئة التدريس، وأيضا حصر المعوقات والمشكلات التي تحول دون تفعيله وتقديم حلول لها.

## مشكلة البحث:

تتضح مشكلة البحث الحالي في عدم التوظيف الجيد للتعلم المدمج بجامعة الجوف نتيجة لعدم أو ضعف امتلاك أعضاء هيئة التدريس والطلاب لمهارات التوظيف الجيد، فضلا عن وجود بعض المعوقات والمشكلات التي تحول دون توظيفه في التدريس الجامعي بشكل جيد.

وحيث أن عضو هيئة التدريس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، والمسئول عن تبني التعلم المدمج في التدريس؛ لذا وجب تأهيله بصورة

مستمرة، وتزويده بالمهارات الأساسية لتوظيف التعلم المدمج في التدريس الجامعي بشكل فعال.

وفي هذا الإطار أوصت عديد من الدراسات بضرورة تبني التعلم المدمج في التدريس الجامعي؛ منها دراسة الرويجي Alrouji (2020)، ودراسة تياس وآخرون Tyas et al (2020)، ودراسة توب Tupe (2020)، ودراسة سوبسوم Suebsom (2020)، ودراسة هاديسابوترا Hadisaputra (2020)، ودراسة بوتري وأدها Putri and Adha (2020)، ودراسة وراسميتاديلا وآخرون Rasmitadila et al (2020)، ودراسة الدوسيماني وآخرون Aldosemani et al (2018)، ودراسة جيمفاي Gyamfi (2015)، ودراسة فيركروست وآخرون Verkroost et al.(2008)، دراسة أكويليو وسويليو Akkoyunlu and Soylu (2008)، ودراسة سو وبراش So & Brush (2008)، ودراسة آل سعد (2008م)، ودراسة يوسف (2007م)، ودراسة الباتع وعبدالمولي (2007م)، دراسة جودت، ونجلة (2006م).

وبإجراء دراسة استطلاعية استهدفت أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف للوقوف على مدى جاهزيتهم للتوظيف الجيد للتعلم المدمج في بيئة نظام إدارة التعلم الالكتروني (Bb)، توصلت الدراسة الاستطلاعية أن بعضهم لم يمارسوا التعلم المدمج في التدريس، وليس لديهم دراية بمعظم مهارات توظيفه في التدريس الجامعي، ولم يتم تدريبهم على استخدامه، والبعض الآخر أفاد بعدم استخدامه لضيق الوقت والالتزام بالتدريس الصفي وفقاً للخطة الدراسية وتوصيف المقررات الدراسية، والبعض الآخر لا يستخدمه لوجود بعض المعوقات الفنية والتقنية.

وتأسيساً على ما سبق، وفي ضوء تطبيق نظام التعلم الالكتروني بلاك بورد (Bb) بجامعة الجوف، وتوسع الجامعة الجوف في تطبيق التعلم المدمج (BL) في التدريس؛ يتضح إن هناك حاجة ملحة لتحديد جاهزية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتوظيف التعلم المدمج فيما يخص المهارات اللازمة للتوظيف الجيد من جهة، وكيفية التغلب على معوقات استخدام هذا النمط من التعلم الإلكتروني من جهة أخرى.

## أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات توظيف نمط التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف من جهة، ومعوقات استخدام هذا النمط من جهة أخري؛ من خلال:

1. تحديد المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb).
2. تحديد واقع استخدام مهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.
3. تحديد أهم المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb).
4. كيفية التغلب على معوقات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.

## أهمية البحث:

قد يسهم هذا البحث في:

1. تزويد أعضاء هيئة التدريس ومراكز التدريب وتنمية المهارات بالجامعات؛ بقائمة تضم المهارات اللازمة للتوظيف الجيد لنمط التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb).
2. زيادة الدوافع لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف نحو استخدام نمط التعلم المدمج (BL).
3. تقديم بعض المقترحات للتغلب على أهم معوقات استخدام التعلم المدمج (BL) في التدريس بكليات جامعة الجوف في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb).
4. توجيه نظر المسئولين بجامعة الجوف، وعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ومركز تنمية المهارات؛ نحو وضع الخطط والبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب للتدريب على مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني (Bb)، في ظل توسع الجامعة في استخدام نمط التعلم الإلكتروني المدمج (BL).

## تساؤلات البحث:

وفي ضوء ما تم عرضه في مشكلة البحث؛ سعي البحث الحالي للإجابة على التالية:

1. ما المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؟
2. ما واقع استخدام المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؟ ما وأهم المعوقات التي تحول دون استخدامه.
3. ما أهم المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؟

## حدود البحث:

1. الحدود الموضوعية:

- مهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.
- معوقات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.

2. الحدود البشرية: يقتصر تطبيق البحث الحالي على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

3. الحدود المكانية: يقتصر تطبيق البحث الحالي بكليات جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

4. الحدود الزمانية: تطبق الدراسة الحالية بالعام الجامعي 1440 /1441هـ

## مصطلحات البحث:

### 1. التعلم المدمج: Blended Learning(BL)

يعرف التعلم المدمج إجرائياً بأنه؛ "خليط بين الأنشطة التعليمية وجهاً لوجه في الفصل التقليدي والتعلم الإلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته؛ بشكل يتيح للمتعلم التفاعل النشط مع المعلم، وأقرانه، والمحتوى التعليمي، وأدوات التعلم الإلكتروني ونظم إداراتها بصورة متزامنة وغير متزامنة على الإنترنت، وفي الوقت والمكان والخطو الذاتي في التعلم وفقاً لظروفه وقدراته الشخصية".

### 2. مهارات توظيف التعلم المدمج: Skills of implementing Blended Learning in the E-Learning

تعرف مهارات توظيف التعلم المدمج إجرائياً بأنها؛ " تلك المهارات التي تمكّن عضو هيئة التدريس من الاستخدام الأمثل لإمكانات نظم إدارة التعلم الإلكتروني بشكل يتيح للمتعلم التفاعل النشط مع المعلم، وأقرانه، والمحتوى الالكتروني، وأدوات التعلم الإلكتروني بصورة متزامنة أو غير متزامنة على الإنترنت، وفي الوقت والمكان والخطو الذاتي في التعلم وفقاً لظروف المتعلم وقدراته الشخصية".

### 3. معوقات توظيف التعلم المدمج: Obstacles to blended learning implementation

تعرف معوقات توظيف التعلم المدمج إجرائياً بأنها؛ "المشكلات والعراقيل التي تعيق استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم المدمج وتوظيفه في تدريس المقررات الإلكترونية في بيئة إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد".

### 3. نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد: Blackboard (Bb)

تيعرف نظام بلاك بورد (Bb) إجرائياً بأنه؛ "نظام لإدارة التعلم الإلكتروني؛ يتيح فرص كبيرة للطلبة في أن يتواصلوا مع المقرر الدراسي خارج قاعة المحاضرات في أي وقت ومن أي مكان، ويؤمن هذا النظام أدوات متنوعة للاطلاع والتحكم في محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسره بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل إلكترونية متنوعة تزامنية وغير تزامنية، ويمكّن هذا النظام للمعلم الفرص لمتابعة الطلبة وتقديم الاختبارات وإعطاء التغذية الراجعة وإدارة المناقشات ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية.

## الدراسات السابقة:

### دراسات تناولت مهارات التعلم المدمج في التدريس الجامعي:

تناولت عديد من الدراسات المهارات المطلوبة لتوظيف استراتيجية التعلم الالكتروني المدمج في التدريس الجامعي؛ حيث قدمت دراسة القحطاني (2017م)؛ قائمة بالمهارات اللازمة لتطبيق التعلم المدمج بفاعلية وفقاً لمعايير كوالتي ماترز العالمية Quality Matters™ Rubric Standards وتضمنت قائمة المهارات 93 مهارة فرعية تندرج تحت 8 مهارات أو معايير أساسية هي؛ تقديم المقرر ونظرة عامة عنه، أهداف وكفايات التعلم، التقييم والقياس، الموارد

والمصادر التعليمية، أنشطة تفاعل المتعلم، تقنيات المقرر، دعم المتعلم، وسهولة الوصول والاستخدام، وحددت دراسة ليو (2016) Liu المهارات الأساسية المطلوبة لتطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي باستخدام نظام التعلم الإلكتروني Blackboard؛ في مهارات التعلم الذاتي، مهارات التعلم التعاوني، مهارات الابتكار وحل المشكلات، المهارات المهنية، مهارات استخدام الحاسب الآلي وشبكات المعلومات، مهارات تصميم الوسائط المتعددة، مهارات تنظيم وتمثيل وتقييم المعلومات، و، مهارات التعامل مع أدوات نظام بلاك بورد، وفي هذا الإطار قدمت دراسة آل سعد (2008م)؛ قائمة تتضمن 29 مهارة فرعية تندرج تحت 3 مهارات أساسية هي؛ مهارات الاختيار والإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج، مهارات إدارة التعلم الإلكتروني المدمج، ومهارات تطوير وتقويم، فيما حددت دراسة البيطار (2008م) مهارات التعلم المدمج في 83 مهارة فرعية تندرج تحت 6 مهارات أساسية هي؛ مهارات الإعداد والإدارة والتقويم، مهارات التعلم التعاوني، مهارات التعلم الذاتي، مهارات استخدام الحاسب الآلي، مهارات الانترنت، ومهارات التعامل مع أدوات واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المدمج، وبمراجعة هذه الدراسات حدد البحث الحالي مهارات توظيف التعلم المدمج في 78 مهارة فرعية تندرج تحت 8 مهارات أساسية هي؛ مهارات المواجهة الصفية، مهارات استخدام الحاسب الألي وبعض تطبيقاته الأساسية، مهارات استخدام الإنترنت، مهارات التعلم الإلكتروني، مهارات التعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد Bb"، مهارات الإعداد للتعلم المدمج، مهارات إدارة التعلم المدمج، ومهارات تقويم التعلم المدمج راجع ملحق -1 .

## دراسات تناولت فعالية التعلم المدمج:

توصلت عديد من الدراسات إلى أهمية وفعالية التعلم المدمج تنمية واكتساب المهارات الأدائية، وأيضاً في زيادة التحصيل المعرفي في عدة مجالات دراسية؛ حيث توصلت دراسة خميس (2020م) إلى فعالية استراتيجية التعلم المدمج في اكساب المهارات العملية لمادة الهارمونى باستخدام برنامج (Zoom)، وتوصلت دراسة مهران ومبارك (2017م) إلى فاعلية التعليم المدمج باستخدام"Microsoft Teams" لتحقيق نواتج تعلم المرتبطة بالجوانب المهارية لمقرر تصميم النماذج وتنفيذ ملابس الأطفال، حيث توصلت دراسة زغلول (2010م) فعالية استخدام التعلم المدمج في تنمية بعض مفاهيم الاستثمار في بورصة الأوراق المالية لدي طلاب المدارس الثانوية التجارية، وأثبتت دراسة عبدالمجيد (2009م) فعالية استراتيجية مقترحة للتعلم المدمج في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو دراسة العلوم لدي طلاب المرحلة الإعدادية، وأشارت دراسة آل سعد (2008م) لضرورة تطبيق التعلم المدمج في التعليم الجامعي، وقدمت الدراسة نموذج مقترح لتطبيق التعلم المدمج بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وأثبتت دراسة حسن (2008م) فعالية برنامج قائم على التعلم المدمج في إكساب طلاب كلية التربية مهارات صيانة الأجهزة التعليمية، وأكدت دراسة شاهين (2008م) على فعالية التعلم المدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم وعمليات العلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أثبتت دراسة الباتع وعبدالمولى (2007م) فعالية نظام التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع

الويب التعليمية، والاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وتوصلت دراسة أبوشامة (2007م) إلى فعالية استخدام نظام التعلم المدمج في تنمية التحصيل الجغرافي والاتجاه نحو التعلم المدمج لدي طلاب الصف الثالث المتوسط، كما أشارت دراسة يوسف (2007م) لأهمية التعلم المدمج ، وأوصت بضرورة تبني استراتيجية التعلم المدمج في تقديم المقررات الدراسية في مؤسسات التعليم العالي، وأثبتت دراسة جودت ونجله (2006م) إلى فعالية التعلم المدمج في التحصيل المعرفي واكساب المهارات العملية، كما أوصت بأهمية إعادة محتوي المقررات الحالية لتتلاءم مع طبيعة التعلم المدمج، والاهتمام بتمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ليتمكنوا من التعلم عبر الإنترنت.

وفي هذا الإطار تناولت عديد من الدراسات الأجنبية فعالية التعلم المدمج ونماذجه ومتغيراته البحثية؛ حيث أثبتت دراسة الرويجي Alrouji (2020)م فعالية التعلم المدمج في تطوير كفاءة الطلاب السعوديين في جامعة شقرا في كتابة فقرات اللغة الإنجليزية، وتوصلت دراسة تياس وآخرون (2020) Tyas et alم إلى التحقيق من فعالية استخدام التعليم المدمج في تحسين مهارات التواصل لدى الطلاب المرحلة الجامعية وزيادة القدرة على اكتساب مهارات الاستماع والتحدث، كما أثبتت دراسة توب (2020) Tupe، فعالية التعلم المدمج في ارتفاع مستوى مهارات تنظيم المشاريع ومهارات ريادة الأعمال كخطوة مهمة في التصميم التعليمي، وقد أثبتت دراسة سوبسوم (2020) Suebsom فعالية التعلم المدمج في زيادة التحصيل التعليمي، وتحسن مهارات التفكير وحل المشكلات لدي المتعلمين، وزيادة معدلات الرضا لديهم، وفي هذا الإطار أثبتت دراسة هاديسابوترا (2020) Hadisaputra)، فعالية التعلم المدمج في تعزيز مهارات التفكير النقدي، وتوصلت دراسة سو وبروشSo & Brush (2008) إلى فعالية التعلم المدمج في التعلم، فضلاً عن وجود علاقة إيجابية بين التعلم التعاوني والحس الاجتماعي والرضا النفسي في بيئة التعلم المدمج، وهدفت دراسة أكويليو وسويليو (2008) Akkoyunlu and Soylu إلى فحص أساليب التعلم للطلاب ورؤيتهم للتعلم المدمج، وتوصلت النتائج أن إدراك الطلاب لأهمية التعلم المدمج في التعلم وفي التقويم بالمقارنة بالتعلم الصفي، وركزت دراسة فيركروست وآخرون (2008) .Verkroost et alعلى دور التقويم التكويني وأهميته في زيادة فعالية التعلم المدمج، وقد توصلت الدراسة إلى أن التقويم التكويني يزيد من فعالية التعلم المدمج.

## دراسات تناولت معوقات تطبيق التعلم المدمج:

اهتمت عديد من الدراسات برصد المعوقات في مجال تطبيق التعلم المدمج في التعليم الجامعي، منها دراسة بوتري وأدها Putri and Adha (2020) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تنفيذ التعليم المدمج وصنفت الدراسة المعوقات إلى معوقات تقنية وفنية وإدارية، وقدمت الدراسة مجموعة من الحلول للتغلب على هذه المعوقات، وفي هذا الإطار أشارت دراسة دراسة وراسميتاديلا وآخرون Rasmitadila et al (2020) إلى بعض معوقات تنفيذ التعلم المدمج منها صعوبة الوصول للإنترنت نتيجة لبطء سرعة الشبكة، كذلك احتياج الطلاب علي اتقان

مهارات التعلم الإلكتروني، كما توصلت دراسة الدوسيماني وآخرون Aldosemani et al (2018) إلي مجموعة العوامل التي تعيق التوسع في استخدام التعلم المدمج؛ منها عدم امتلاك أعضاء هيئة التدريس لثقافة التعلم الالكتروني، والتصميم التعليمي للمقررات الالكترونية بالإضافة لضيق الوقت، كما أشارت دراسة جيمفاي Gyamfi (2015) إلى بعض المعوقات عند استخدام بيئة التعلم المدمج؛ منها عدم تمكن بعض أعضاء هيئة التدريس والطلاب من مهارات التعلم المدمج، بالإضافة لبطء الاتصال بالإنترنت، وعدم الوصول إلى الإنترنت لبعض الطلاب خارج الحرم الجامعي، وأوصى الباحث بتحسين البنية التحتية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبناء القدرات للمحاضرين لتبني نهج التعلم المدمج، وكشفت دراسة الشيوخ (2008) ، ودراسة البيطار (2008)، دراسة فوجان Vaughan (2007) عن بعض معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ منها ما تقني، ومنها ما يرتبط باحتياج أعضاء هيئة التدريس والطلاب إلي التدريب على مهارات التعلم المدمج وخاصة فيما يتعلق بمهارات التعلم الإلكتروني، وعن مستقبل التعلم المدمج وتحديد المهارات والكفايات الضرورية للمهنيين في مجال تنمية الموارد البشرية؛ قدمت دراسة تينج وآخرون Teng et al. (2007) بعض المهارات اللازمة للتعامل بفاعلية مع استراتيجية التعلم المدمج، كما قدمت الدراسة حلولاً واقتراحات للتغلب على المعوقات والمشكلات التي تواجه تطبيقها.

ويستفيد البحث الحالي من البحوث والدراسات التي تم الرجوع إليها؛ في اعداد تصميم أدوات البحث، وتحليل نتائجه وتفسيرها.

## منهجية البحث واجراءاته:

### المنهج البحثي:

منهج المسح الوصفي "Survey"؛ وهو منهج يحاول تحليل واقع الحال للأفراد في منطقة معينة، من أجل توجيه العمل في الوقت الحاضر أو في المستقبل القريب.

وقد استخدم البحث هذا المنهج في تناول المهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف التعلم المدمج، وكذلك معوقات استخدامه في التدريس بجامعة الجوف.

### عينة البحث:

تتمثل عينة البحث في مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية من الجنسين للعام الجامعي 1440/ 1441هـ، وبلغ العدد الإجمالي لعينة الدراسة (125) عضو هيئة تدريس ومعاون؛ استجاب منهم (71) عضو.

واشتملت الصفحة الأولي من استبانتي البحث على معلومات حول خصائص أفراد العينة (الوظيفة الأكاديمية، والتخصص العلمي، والجنس)، وتوضح الجداول (1، 2، 3) هذه الخصائص لأفراد العينة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للوظيفة الأكاديمية

| الوظيفة الأكاديمية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| عضو هيئة تدريس (أستاذ/ أستاذ مشارك/أستاذ مساعد) | 63 | 88.73 % |
| معاون (محاضر/معيد) | 8 | 11.27 % |
| المجموع | 71 | 100 % |

جدول (2) توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص العلمي

| للتخصص العلمي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| (نظري (علوم انسانية | 55 | 77.46 % |
| (عملي (علوم تطبيقية | 16 | 22.54 % |
| المجموع | 71 | 100 % |

جدول (3) توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس

| الوظيفة الأكاديمية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | 48 | 67.61 % |
| أنثي | 23 | 32.39 % |
| المجموع | 71 | 100 % |

## أدوات البحث:

تم بناء استبانة للتعرف على واقع المهارات اللازمة لتوظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف: وقد هدفت الاستبانة للتعرف على واقع المهارات اللازمة لتوظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.

وتم إعداد الاستبانة في ضوء دراسة مسحية للمراجع والدراسات والبحوث السابقة في مجال التعلم المدمج، والتعلم الإلكتروني، وقد تكونت الاستبانة من جزأين؛ تناول الجزء الأول منها على البيانات الديموغرافية لأفراد العينة الخاصة بالوظيفة الأكاديمية، والتخصص العلمي والجنس، وتناول الجزء الثاني المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج في ثمانية محاور رئيسية تضمنت (78) عبارة.

## صدق الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق من حيث صدقها؛ تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التعلم الالكتروني، وتكنولوجيا التعليم بلغ عددهم 9 محكمين؛ وذلك للتأكد من صدق المحتوي، وصياغة العبارات، ومدي ارتباط كل عبارة بالمحور التي تمثله، وتم تعديل ما يراه المحكمين، وإضافة بعض العبارات رآها المحكمون ضرورية.

وقد تمت معالجة اجابات المحكمين احصائياً بحساب النسبة المئوية لمدي ارتباط كل عبارة بالمحور، بحيث تم حذف العبارة التي أجمع على ارتباطها بالمحور أقل من (75 %) من المحكمين؛ وقد جاءت نسبة ارتباط جميع العبارات بالمحاور الواردة بالاستبانة أكثر من (75%)، أما بالنسبة بالمقترحات بالإضافة أو تعديل الصياغة، فقد تقرر أن يؤخذ بهما اذا نص عليها أكثر من محكم، وبذلك أصبحت الاستبانة صادقة وتكونت من (78) عبارة تعبّر عن المهارات الفرعية تحت ثمانية محاور تمثل المهارات الرئيسية - ملحق رقم (1) -، ويوضح جدول (4) أبعاد استبانة المهارات اللازمة لتوظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.

جدول (4) أبعاد استبانة المهارات اللازمة لتوظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)

| م | (المحاور الثمانية (المهارات الرئيسية | عدد العبارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | مهارة المواجهة الصفية | 9 | % 11.54 |
| 2 | مهارة استخدام الحاسب الآلي وبعض تطبيقاته الأساسية | 10 | % 12.82 |
| 3 | مهارة استخدام الإنترنت | 7 | % 8.97 |
| 4 | مهارة التعلم الإلكتروني | 9 | % 11.54 |
| 5 | مهارة التعامل مع نظام إدارة التعلم (Bb) | 13 | % 16.67 |
| 6 | مهارة الإعداد للتعلم المدمج. | 5 | % 6.41 |
| 7 | مهارة إدارة التعلم المدمج. | 15 | % 19.23 |
| 8 | مهارة تقويم التعلم المدمج. | 10 | % 12.82 |
| | المجموع | 78 | % 100 |

## ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معامل ثبات الفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، ومن ثم الاستبانة ككل؛ كما يوضحها جدول (5).

جدول (5) ثبات محاور استبانة المهارات اللازمة لتوظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)

| م | (محاور الاستبانة (المهارات الرئيسية | قيمة معامل الفاكرونباخ |
|---|---|---|
| 1 | مهارة المواجهة الصفية | 0.92 |
| 2 | مهارة استخدام الحاسب الآلي وبعض تطبيقاته الأساسية | 0.88 |
| 3 | مهارة استخدام الإنترنت | 0.86 |
| 4 | مهارة التعلم الإلكتروني | 0.91 |
| 5 | مهارة التعامل مع نظام إدارة التعلم (Bb) | 0.89 |
| 6 | مهارة الإعداد للتعلم المدمج. | 0.91 |
| 7 | مهارة إدارة التعلم المدمج. | 0.93 |
| 8 | مهارة تقويم التعلم المدمج. | 0.89 |
| | الثبات الكلي للاستبانة | 0.91 |

ويتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الفاكرونباخ قيم مرتفعة لكل محور من المحاور، وأيضا الاستبانة ككل؛ مما يؤكد أن الاستبانة تتمتع بقد كبير من الثبات.

- استبانة التعرف على معوقات توظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.
- هدف الاستبانة: التعرف على معوقات توظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.
- صياغة الاستبانة: تم إعداد الاستبانة في ضوء دراسة مسحية للمراجع والدراسات والبحوث السابقة في مجال التعلم المدمج، والتعلم الإلكتروني، وقد تكونت الاستبانة من جزأين؛ تناول الجزء الأول منها على البيانات الديموغرافية لأفراد العينة الخاصة بالوظيفة الأكاديمية، والتخصص العلمي والجنس، وتناول الجزء الثاني معوقات استخدام التعلم المدمج في ثلاثة محاور رئيسية تضمنت (29) عبارة.
- صدق الاستبانة: للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق من حيث صدقها؛ تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التعلم الالكتروني، وتكنولوجيا بلغ عددهم 9 محكمين؛ وذلك للتأكد من صدق المحتوي، وصياغة العبارات، ومدي ارتباط كل عبارة بالمحور التي تمثله، وتم تعديل ما يراه المحكمين، وإضافة بعض العبارات رآها المحكمون ضرورية.

وقد تمت معالجة اجابات المحكمين احصائياً بحساب النسبة المئوية لمدي ارتباط كل عبارة بالمحور ، بحيث تم حذف العبارة التي أجمع على ارتباطها بالمحور أقل من (75 %) من المحكمين؛ وقد جاءت نسبة ارتباط جميع العبارات بالمحاور الواردة بالاستبانة أكثر من (75%)، أما بالنسبة بالمقترحات بالإضافة أو تعديل الصياغة، فقد تقرر أن يؤخذ بهما اذا نص عليها أكثر من محكم، وبذلك أصبحت الاستبانة صادقة وتكونت من (29) عبارة تحت ثلاثة محاور- ملحق رقم (2) - ، ويوضح جدول (6) أبعاد استبانة معوقات توظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.

جدول (6) أبعاد استبانة معوقات توظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)

| م | المهارات | عدد العبارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | معوقات تقنية وفنية وإدارية | 10 | % 34.48 |
| 2 | معوقات لدي أعضاء هيئة التدريس | 10 | % 34.48 |
| 3 | معوقات لدي الطلاب | 9 | % 31.04 |
| المجموع | | 29 | % 100 |

◈ ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معامل ثبات الفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، ومن ثم الاستبانة ككل؛ كما يوضحها جدول (5).

جدول (7) ثبات محاور معوقات توظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)

| م | المحور | قيمة معامل الفاكرونباخ |
|---|---|---|
| 1 | معوقات تقنية وفنية وإدارية | 0.91 |
| 2 | معوقات لدي أعضاء هيئة التدريس | 0.88 |
| 3 | معوقات لدي الطلاب | 0.92 |
| | الثبات الكلي للاستبانة | 0.90 |

ويتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الفاكرونباخ؛ قيم مرتفعة لكل محور من المحاور، وأيضا الاستبانة ككل، مما يؤكد أن الاستبانة تتمتع بقد كبير من الثبات.

## المعالجة الإحصائية:

لمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بالاعتماد على حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على وجهات نظر أفراد العينة لمهارات توظيف التعلم الالكتروني المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)، ومعوقات استخدام هذا النمط في التدريس الجامعي بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية. (خطاب، 2001م، pp 102-20) (منسي، 1994م، pp 15-155)

## نتائج البحث وتفسيرها:

السؤال الأول: ما المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؟

تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث من خلال عرض قائمة المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) التي تم التوصل إليها من خلال دراسة مسحية للمراجع والدراسات والبحوث السابقة في مجال التعلم المدمج، والتعلم الإلكتروني على 9 من المحكمين المتخصصين في مجال التعلم الالكتروني ، وتكنولوجيا التعليم للتأكد من صدق المحتوي ، وصياغة العبارات ، ومدي ارتباط كل عبارة بالمحور التي تمثله ، وتم إجراء التعديلات والإضافات التي اتفق عليها أكثر من (75 %) 7- محكمين من اجمالي 9 محكمين-، وقد تحددت مهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) في (78) عبارة تحت ثمانية مهارات أساسية هي؛ مهارات المواجهة الصفية، مهارات استخدام الحاسب الألي وبعض تطبيقاته الأساسية، مهارات استخدام الإنترنت، مهارات التعلم الإلكتروني، مهارات التعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاك بورد Bb"، مهارات الإعداد للتعلم المدمج، مهارات إدارة التعلم المدمج، ومهارات تقويم التعلم المدمج كما يوضحها ملحق (1).

وتأسيساً على ما سبق يكون قد تم الإجابة على السؤال الأول للبحث، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وراسميتاديلا وآخرون (Rasmitadila et al 2020)، دراسة القحطاني (2017)، دراسة ليو Liu (2016)، دراسة آل سعد (2008)، دراسة البيطار (2008).

السؤال الثاني: ما واقع استخدام المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة والتي تظهر في الجدول (8).

جدول (8) التوزيع التكراري لاستجابات عينة الدراسة لتحديد واقع استخدام المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) (ن = 71)

| المهارة | دائماً | | كثيراً | | أحياناً | | نادراً | | مطلقاً | | المتوسط | الانحراف المعياري | ترتيب المهارة | مدى الاستخدام* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ | | | | |
| 1 | 23 | 32.4 | 22 | 30.9 | 16 | 22.5 | 5 | 7.1 | 5 | 7.1 | 3.76 | 1.17 | 1 | كثيراً |
| 2 | 16 | 22.5 | 17 | 23.9 | 24 | 33.8 | 7 | 9.9 | 7 | 9.9 | 3.40 | 1.21 | 3 | أحياناً |
| 3 | 20 | 28.2 | 17 | 23.9 | 17 | 23.9 | 11 | 15.5 | 6 | 8.5 | 3.47 | 1.27 | 2 | أحياناً |
| 4 | 4 | 5.6 | 9 | 12.7 | 21 | 29.6 | 14 | 19.7 | 23 | 32.4 | 2.41 | 1.21 | 7 | نادراً |
| 5 | 10 | 14.1 | 17 | 23.9 | 22 | 30.9 | 13 | 18.4 | 9 | 12.7 | 3.10 | 1.23 | 5 | أحياناً |
| 6 | 17 | 23.9 | 20 | 28.2 | 16 | 22.5 | 11 | 15.5 | 7 | 9.9 | 3.39 | 1.27 | 4 | أحياناً |
| 7 | 5 | 7.1 | 12 | 16.9 | 25 | 35.2 | 14 | 19.7 | 15 | 21.1 | 2.68 | 1.19 | 6 | أحياناً |
| 8 | 4 | 5.6 | 5 | 7.1 | 21 | 29.6 | 17 | 23.9 | 24 | 33.8 | 2.30 | 1.18 | 8 | نادراً |
| المعدل العام لاستخدام المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | | | | | | | | | | | 3.0885 | 0.8467 | - | أحياناً |

يتضح من الجدول (8) استجابات عينة الدراسة لعبارات واقع استخدام المهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)؛ حيث كانت على النحو التالي:

1. درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للمهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)؛ تراوحت ما بين الاستخدام بدرجة " كثيراً "، وبدرجة " أحياناً "، وبدرجة " نادراً ".
2. درجة الاستخدام للمهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)؛ كانت بدرجة " كثيراً " لمهارة واحدة التي تمثل المحور الأول للاستبانة شكلت ما نسبته (12.50%) من إجمالي مهارات توظيف التعلم المدمج

البالغ عددها (8) مهارات تمثل جميع محاور الاستبانة؛ وهذه المهارة تمثل المحور الأول ونصها: ( مهارة المواجهة الصفية) بمتوسط قدره (3.76)، في حين كانت درجة الاستخدام درجة " نادراً " لمهارتين شكلت ما نسبته (25 %) من إجمالي مهارات توظيف التعلم المدمج ، والعبارتين مرتبة تنازلياً حسب الاستخدام هما ( 4 ، 8 ) ونصهما على التوالي: (مهارة التعليم الإلكتروني، مهارة تقويم التعلم المدمج) وبلغ متوسطهما على التوالي: ( 2.41 ، 2.30 )، أما بقية مهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)؛ فكانت درجة الاستخدام لها بدرجة " أحياناً " من إجمالي مهارات التوظيف، وبلغ عددها (6) مهارات شكلت ما نسبته (62.5 %)، والمهارات مرتبة تنازلياً حسب الاستخدام وهي: (3، 2، 6، 5، 7)؛ والتي تنص على التوالي: (مهارة استخدام الإنترنت، مهارة استخدام الحاسب الآلي وبعض تطبيقاته الأساسية، مهارة الإعداد للتعلم المدمج، مهارة التعامل مع نظام إدارة التعلم (Bb) ، مهارة إدارة التعلم المدمج) وقد بلغها متوسطها الحسابي على التوالي : ( 3.47، 3.40، 3.39، 3.10، 2.68).

3. المتوسط العام للمهارات اللازمة لتوظيف توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؛ بلغ (3.0885)، وهذا يعني أن درجة استخدام أفراد العينة للمهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) بدرجة " أحياناً "، وقد توزعت مهارات التوظيف بين الاستخدام بدرجة " كثيراً "، وبدرجة " أحياناً "، وبدرجة " نادراً "، وجاءت المهارة الأولي التي تعبر عن المحور الأول من مهارات التوظيف المدرجة بالاستبانة وهي: (مهارة المواجهة الصفية) كأعلى ترتيب ، وقد بلغ متوسطها (3.76)، بينما جاءت المهارة التي تعبر عن المحور الرابع من مهارات التوظيف المدرجة بالاستبانة وهي : (مهارة تقويم التعلم المدمج) كأقل ترتيب وبلغ متوسطها (2.30).

في ضوء النتائج المتعلقة بواقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف للمهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)؛ يمكن القول أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف يستخدمون مهارات توظيف التعلم المدمج (BL)

* درجة الموافقة النهائية من وجهة نظر عينة الدراسة لتحديد مدي استخدامهم للمهارات اللازمة لتوظيف التعلم المدمج في بيئة التعلم الالكتروني Blackboard للعبارات والمعدلات الواردة أعلاه في الجدول تمت بناء على قيمة المتوسط الحسابي والحدود الحقيقية له بحيث يمكن اعتبارها بدرجة:

1– دائماً: إذا كانت قيمة المتوسط (4.50 فأعلى)، 2 – كثيراً: إذا كانت قيمة المتوسط تتراوح فيما بين (أقل من 4.50 – 3.50)، 3 – أحياناً: إذا كانت قيمة المتوسط (أقل من 3.50 – 2.50)، 4 – نادراً: إذا كانت قيمة المتوسط (أقل من 2.50 – 1.50)، 5 – مطلقاً (لا يستخدم): إذا كانت قيمة المتوسط (أقل من 1.50).

في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) بمتوسط عام بلغ (3.0885) وبدرجة " أحياناً " ؛ مما يدل أنهم لا يوظفون التعلم المدمج بشكل جيد، وتعد هذه الدرجة من الاستخدام درجة متدنية لاسيما إذا قورنت بما يحدث في العالم اليوم من تقدم هائل في مجال تقنيات التعليم والتعلم، برغم محاولات التقدم والتطوير المستمر في جامعة الجوف لمواكبة المستجدات العالمية، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس بمهارات توظيف التعلم المدمج كوسيلة تعليمية فاعلة في التدريس الأكاديمي، وأن معظم أعضاء هيئة التدريس لم يتم تدريبهم بالشكل الكاف على استخدام هذا النمط من التعلم الالكتروني، والبعض الآخر يلتزم بالتدريس الصفي فقط وفقاً للخطة الدراسية وتوصيف المقررات الدراسية، والبعض الآخر لا يستخدمه لوجود بعض المعوقات الفنية والتقنية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة وراسميتاديلا وآخرون Ras-mitadila et al (2020)، دراسة القحطاني (2017م)، دراسة ليو Liu (2016) ، دراسة آل سعد (2008م)، دراسة البيطار (2008م).

السؤال الثالث: ما أهم المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؟

للإجابة على السؤال الثالث للبحث تم إتباع ما يلي:

1. حساب درجة أهمية معوقات توظيف التعلم المدمج لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)، والترتيب وفقاً لدرجة أهميتها من وجهة نظرهم:

تم وضع قائمة المعوقات التي تم التوصل إليها في ضوء أراء مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التعلم الالكتروني في صورة استبانة موجه إلى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف بلغ عدد المستجيبين منهم (71 من اجمالي 125)، وذلك للوقوف على الأهمية النسبية من وجهة نظرهم لكل معوق بالمعادلة التالية:

درجة الأهمية = (5× عدد الاستجابات "موافق بشدة" + 4× عدد الاستجابات "موافق" + 3 × عدد الاستجابات "محايد" + 2 × عدد الاستجابات "غير موافق" + 1× عدد الاستجابات "غير موافق بشدة ")

وتصبح درجة الأهمية القصوى لكل معوق = (71 عضو × 5) = 355 درجة.

ويوضح جدول (9)؛ نتائج تطبيق الاستبانة موضح فيها درجة الأهمية، النسبة المئوية لأهمية كل معوق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (9) ترتيب معوقات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف وفقاً لدرجة أهميتها

| م | المعـــــوق | درجة الأهمية ((٣٠٠ | النسبة المئوية للأهمية النسبية | الترتيب وفقاً لدرجة الأهمية |
|---|---|---|---|---|
| أولاً: معوقات تقنية وفنية وإدارية: | | | | |
| 1 | قصور في وجود نقاط الاتصال بالإنترنت في كليات الجامعة | 291 | % 81.97 | 4 |
| 2 | قصور في الشبكات اللاسلكية بكليات الجامعة | 302 | % 85.07 | 3 |
| 3 | قصور في وجود التجهيزات التقنية في كليات الجامعة | 267 | % 75.21 | 7 |
| 4 | قصور في برامج الحاسب الآلي بكليات الجامعة | 259 | % 72.96 | 8 |
| 5 | قصور في توفير مصادر المعلومات بالجامعة | 204 | % 57.46 | 10 |
| 6 | بطء سرعة الاتصال بالإنترنت | 314 | % 88.45 | 2 |
| 7 | قلة عدد المعامل وأجهزة الحاسب بكليات الجامعة | 328 | % 92.39 | 1 |
| 8 | وجود بعض المشكلات التقنية والبرمجية (تعطل الأجهزة والفيروسات) | 284 | % 80.00 | 5 |
| 9 | قصور في الدعم الفني والإداري بكليات الجامعة | 273 | % 76.90 | 6 |
| 10 | قصور في إرشاد توجيه الطلاب بكليات الجامعة. | 243 | % 68.45 | 9 |
| ثانياً: معوقات لدي أعضاء هيئة التدريس: | | | | |
| 1 | ضعف مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | 279 | % 78.59 | 6 |
| 2 | ضعف مهارات الحاسب الآلي والإنترنت | 268 | % 75.49 | 7 |
| 3 | قلة عدد الدورات المتخصصة في مهارات الحاسب والإنترنت وأنماط التعلم الإلكتروني | 341 | % 96.06 | 1 |
| 4 | ضعف الدافعية لدي عضو هيئة التدريس | 285 | % 80.28 | 5 |
| 5 | صعوبة إدارة الوقت لدي عضو هيئة التدريس. | 261 | % 73.52 | 8 |
| 6 | ضيق الوقت لاستخدام الحاسب وتطبيقاته، والإنترنت، وأنماط التعلم الإلكتروني مثل التعلم المدمج | 305 | % 85.92 | 3 |
| 7 | إضافة أعباء غير محسوبة من النصاب التدريسي لعضو هيئة التدريس. | 322 | % 90.70 | 2 |
| 8 | عدم وجود أو ضعف المقابل المادي أو المعنوي المكافئ | 298 | % 83.94 | 4 |
| 9 | ضعف التمكن من اللغة الإنجليزية | 246 | % 69.30 | 9 |
| 10 | مقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس للتغيير | 234 | % 65.92 | 10 |

| م | المعـــــوق | درجة الأهمية ((٣٥٥ | النسبة المئوية للأهمية النسبية | الترتيب وفقاً لدرجة الأهمية |
|---|---|---|---|---|
| ثالثاً: معوقات لدي الطلاب: | | | | |
| 1 | ضعف الطلاب في مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | 332 | % 93.52 | 1 |
| 2 | ضعف مهارات الطلاب في الحاسب الآلي والإنترنت | 270 | % 76.06 | 6 |
| 3 | ضعف الدافعية لدي الطلاب | 286 | % 80.56 | 5 |
| 4 | ضعف الطلاب في مهارة إدارة الوقت | 264 | % 74.37 | 7 |
| 5 | قصور المساعدة التقنية والفنية للطلاب الجامعة | 303 | % 85.35 | 3 |
| 6 | كثرة المتطلبات الدراسية كالواجبات والمهام المطلوبة من الطلاب | 253 | % 71.27 | 8 |
| 7 | التكاليف المادية العالية للاتصال بالإنترنت | 223 | % 62.82 | 9 |
| 8 | عدم تعود الطلاب على نمط من التعلم الإلكتروني المدمج (BL) | 314 | % 88.45 | 2 |
| 9 | عدم مناسبة هذا النمط من التعلم للطلاب ببعض كليات الجامعة | 292 | % 82.25 | 4 |

يتضح من جدول (9) أن درجة الأهمية والنسبة المئوية لأهمية كل معوق وفقاً لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تراوحت بين (96.06 %) و(57.46 %) للمحاور الثلاثة للمعوقات، وتراوحت نسبة الأهمية بالنسبة للمحور الأول الخاص بالمعوقات التقنية والفنية والإدارية بين (92.39 %) و(57.46 %)، وتراوحت نسبة الأهمية بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالمعوقات لدي أعضاء هيئة التدريس بين (96.06 %) و(65.92 %)، وتراوحت نسبة الأهمية بالنسبة للمحور الثالث الخاص بالمعوقات لدي الطلاب بين (93.52 %) و(62.82 %).

بالنظر إلى نتائج المحور الأول من المعوقات (معوقات تقنية وفنية وإدارية )؛ فنجد أنه قد حازت العبارة (قلة عدد المعامل وأجهزة الحاسب بكليات الجامعة) على نسبة(92.39 %)، واتفق معظم أفراد عينة البحث على أنها المعوق الأول ، بينما حاز المعوق الثاني وهو (بطء سرعة الاتصال بالإنترنت ) على نسبة (88.45 %)، بينما حاز المعوق الثالث وهو (قصور في الشبكات اللاسلكية بكليات الجامعة) على نسبة (85.07 %)، بينما حاز المعوق الرابع وهو (قصور في وجود نقاط الاتصال بالإنترنت في كليات الجامعة) على نسبة (81.97 %)، بينما حاز المعوق الخامس وهو (وجود بعض المشكلات التقنية والبرمجية "تعطل الأجهزة والفيروسات") على نسبة (80.00 %)، بينما حاز المعوق السادس وهو (قصور في الدعم الفني والإداري بكليات الجامعة)على نسبة (76.90 %)، بينما حاز المعوق السابع وهو (قصور في وجود التجهيزات التقنية

في كليات الجامعة) على نسبة (75.21 %)، بينما حاز المعوق الثامن وهو (قصور في برامج الحاسب الآلي بكليات الجامعة) على نسبة (72.96 %)، بينما حاز المعوق التاسع وهو (قصور في إرشاد توجيه الطلاب بكليات الجامعة) على نسبة (68.45 %)، بينما حاز المعوق العاشر وهو(قصور في توفير مصادر المعلومات بالجامعة) على نسبة (57.46 %).

وبالنظر إلى نتائج المحور الثاني من المعوقات (معوقات لدي أعضاء هيئة التدريس) ؛ فنجد أنه قد حازت العبارة (قلة عدد الدورات المتخصصة في مهارات الحاسب والإنترنت وأنماط التعلم الإلكتروني) على نسبة (96.06 %)، واتفق أعضاء هيئة التدريس أنه المعوق الأول الذي واجههم لتطبيق التعلم المدمج ، بينما حاز المعوق الثاني وهو (إضافة أعباء غير محسوبة من النصاب التدريسي لعضو هيئة التدريس) على نسبة (90.70 %)، بينما حاز المعوق الثالث وهو (ضيق الوقت لاستخدام الحاسب وتطبيقاته، والإنترنت، وأنماط التعلم الإلكتروني مثل التعلم المدمج) على نسبة (85.92 %)، بينما حاز المعوق الرابع وهو (عدم وجود أو ضعف المقابل المادي أو المعنوي المكافئ) على نسبة (83.94 %)، بينما حاز المعوق الخامس وهو (ضعف الدافعية لدي عضو هيئة التدريس) على نسبة (80.28 %)، بينما حاز المعوق السادس وهو(ضعف مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني(Bb) على نسبة (78.59 %)، بينما حاز المعوق السابع وهو (ضعف مهارات الحاسب الآلي والإنترنت) على نسبة (75.49 %)، بينما حاز المعوق الثامن وهو (صعوبة إدارة الوقت لدي عضو هيئة التدريس) على نسبة (73.52 %)، بينما حاز المعوق التاسع وهو (ضعف التمكن من اللغة الإنجليزية) على نسبة (69.30 %)، بينما حاز المعوق العاشر وهو (مقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس للتغيير) على نسبة (65.92 %).

وبالنظر إلى نتائج المحور الثالث من المعوقات (معوقات لدي الطلاب) ؛ فنجد أنه قد حازت العبارة (ضعف الطلاب في مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) على نسبة (93.52 %)، واتفق معظم أفراد عينة البحث على أنها المعوق الأول الذي يواجه الطلاب ، بينما حاز المعوق الثاني وهو (عدم تعود الطلاب على نمط من التعلم الإلكتروني المدمج (BL) على نسبة (88.45 %) بينما حاز المعوق الثالث وهو (قصور المساعدة التقنية والفنية المقدمة لطلاب الجامعة) على نسبة (85.35 %)، بينما حاز المعوق الرابع وهو (عدم مناسبة هذا النمط من التعلم للطلاب ببعض كليات الجامعة) على نسبة (82.25 %)، بينما حاز المعوق الخامس وهو (ضعف الدافعية لدي الطلاب) على نسبة (80.56 %)، بينما حاز المعوق السادس وهو (ضعف مهارات الطلاب في الحاسب الآلي والإنترنت) على نسبة (76.06 %)، بينما حاز المعوق السابع وهو (ضعف الطلاب في مهارة إدارة الوقت) على نسبة (74.37 %)، بينما حاز المعوق الثامن وهو (كثرة المتطلبات الدراسية كالواجبات والمهام المطلوبة من الطلاب) على نسبة (71.27 %)، بينما حاز المعوق التاسع وهو (التكاليف المادية العالية للاتصال بالإنترنت) على نسبة (62.82 %).

وتتفق نتائج البحث فيما يخص السؤال

الثالث مع ما توصلت له دراسة بوتري وأدها (Putri and Adha (2020، دراسة وراسميتاديلا وآخرون (Rasmitadila et al (2020، دراسة الدوسيماني وآخرون Aldosemani et al (2018)، دراسة جيمفاي (Gyamfi (2015، ودراسة الشيوخ (2008) ، ودراسة البيطار (2008)، دراسة فوجان (Vaughan (2007، دراسة تينج وآخرون (Teng et al. (2007.

## التوصيات والبحوث المقترحة:

### 1. التوصيـــات

في ضوء ما تم عرضه وما تم التوصل من نتائج بما ترتبط بهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في التعليم الجامعي؛ لما له من فعالية وأهمية قصوى في الارتقاء بنواتج التعلم المختلفة؛ يوصي البحث الحالي بما يلي:

- رفع مستوى الوعي التربوي بين المسؤولين عن التعليم في الجامعات بأهمية التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج، ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعات؛ كأحد العوامل الرئيسية لزيادة القناعة لتطبيق التعلم المدمج.
- ضرورة تطبيق نماذج واستراتيجيات تدريس التعلم الإلكتروني بصفة عامة والتعلم المدمج بصفة خاصة، وتوظيفها في تدريس البرامج والمقررات الأكاديمية المختلفة من قبل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- إجراء المزيد من الدراسات لبحث متغيرات تصميم التعلم المدمج في تدريس البرامج والمقررات الأكاديمية المختلفة لتحقيق نتائج تعليمية أفضل.
- اعداد برامج تدريبية تستهدف تطوير مهارات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وتوظيف استراتيجياته التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- تنفيذ دورات وورش تدريبية حول مواضيع رئيسية (مثل التصميم التعليمي، واستراتيجيات التعلم الإلكتروني، وخلق المحتوى، واستخدام نظام إدارة التعلم، وتقييم الطلاب) لتزويد أعضاء هيئة التدريس بمهارات التدريس المدمج.
- تقديم المكافآت والشهادات وربط التميز في التعلم الالكتروني بمعايير التقويم الوظيفي السنوي والترقيات.

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن عرض التوصيات التالية للتغلب على معوقات استخدام التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Bb):

فيما يخص كيفية التغلب على المعوقات التقنية والفنية والإدارية:

- زيادة عدد المعامل وأجهزة الحاسب بكليات الجامعة.
- زيادة سرعة الاتصال بالإنترنت.
- تقوية وزيادة سرعة الشبكات اللاسلكية بكليات الجامعة.
- زيادة نقاط الاتصال الثابتة بالإنترنت في كليات الجامعة.
- علاج المشكلات التقنية والبرمجية.
- تطوير الدعم الفني والإداري بكليات الجامعة.
- تطوير التجهيزات التقنية في كليات الجامعة.

- استحداث بعض برامج الحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة بكليات الجامعة.

فيما يخص كيفية التغلب على المعوقات لدي أعضاء هيئة التدريس:

- زيادة الدورات المتخصصة في مهارات الحاسب والإنترنت وأنماط التعلم الإلكتروني؛ وجعلها إجبارية، وتضاف إلى التقييم السنوي لعضو هيئة التدريس.
- تنظيم ورش العمل حول موضوعات رئيسية (مثل التصميم التعليمي، استراتيجيات التعليم الإلكتروني، إنشاء المحتوى الرقمي، استخدام نظام إدارة التعلم، والتقييم الالكتروني)
- إضافة ساعات التعلم المدمج (BL) للمقرر الدراسي إلى النصاب التدريسي لعضو هيئة التدريس.
- إتاحة الوقت لاستخدام الحاسب وتطبيقاته، والإنترنت، وأنماط التعلم الإلكتروني المختلفة.
- التحفيز المادي، والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس من أجل التوسع في تطبيق التعلم المدمج (BL) في التدريس، والاعتراف بإنجازاتهم أثناء عملية الترقية.
- تنظيم دورات تدريبية لإدارة الوقت لدي عضو هيئة التدريس.
- تنمية مهارات التمكن من اللغة الإنجليزية لدي عضو هيئة التدريس.

فيما يخص كيفية التغلب على المعوقات لدي الطلاب:

- تنفيذ دورات تدريبية للطلاب على مهارات استخدام أدوات نظم إدارة التعلم الإلكتروني (Bb).
- تدريب الطلاب على نمط التعلم المدمج (BL).
- توفير المساعدة التقنية والفنية المقدمة لطلاب الجامعة.
- زيادة الدافعية لدي الطلاب بالتحفيز المادي والمعنوي.
- تنمية مهارات الطلاب في الحاسب الآلي والإنترنت بتنفيذ دورات تدريبية في هذا الشأن.
- تنفيذ دورات تدريبية ومحاضرات عامة لتنمية مهارة إدارة الوقت.
- تقليص المتطلبات الدراسية التقليدية كالواجبات والمهام المطلوبة من الطلاب، وتحويلها بشكل إلكتروني.

## ٦. البحوث المقترحة

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن طرح بعض البحوث المقترحة كما يلي:

- فعالية التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات التعلم الالكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس.
- أثر برنامج تدريبي مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس على التعلم الالكتروني المدمج.
- برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات الويب لإكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات التعلم المدمج (BL).

- فعالية التعلم المدمج (BL) في تنمية بعض مهارات التعلم الالكتروني والاتجاه نحوه لدي أعضاء هيئة التدريس.
- تأثير استخدام التعلم المدمج (BL) على زيادة معدل التحصيل الدراسي والاتجاه نحوه لدي طلاب الجامعة.
- تأثير متغيرات تصميم بيئة التعلم المدمج (BL) على نواتج التعلم المختلفة (التحصيل، المهارات، الاتجاهات، دافعية للإنجاز).

# المصادر والمراجع

## أولاً- المراجع العربية:

- أبوشامة، محمد رشدي. (2007م). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل الجغرافي والاتجاه نحوه لدي طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن ]رسالة دكتوراه غير منشورة[. عمان، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- إسماعيل، سيد على. (2007م، ابريل 17 - 19). استخدام نظام Blackboard في تحسين جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات العربية جامعة قطر نموذجاً، المغرب] بحث مقدم [. المؤتمر الدولي الرابع " تدبير الجودة في منظومات التربية والتكوين: التعليم العالي والبحث ورهانات مجتمع المعرفة"، الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم بالاشتراك مع جامعة الحسن الثاني، المغرب. متاح على الرابط: http://enanaonline.com/users/ sayed-esmail/posts/119135
- آل سعد، أحمد. (2008م). نموذج مقترح لتطبيق التعلم الممزوج في كلية التربية بجامعة الملك سعود] رسالة دكتوراه غير منشورة [. كلية التربية، جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.
- الباتع، حسن. وعبدالمولي، السيد. (2007م سبتمبر 5 -6). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدي طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني] بحث مقدم [. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية: تكنولوجيا التعليم والتعلم ... حيوية وإبداع، ص 235 -255.
- البيطار، حمدي محمد. (2008م). نموذج مقترح لاستراتيجية التعلم الإلكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط ومعوقات استخدامه في التدريس الجامعي. تكنولوجيا التعليم- سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 18(1)، 85 -123.
- جودت، مصطفى. ونجلة، مراد. (2006م). نموذج مقترح للتعلم المدمج في ضوء تجربة كلية التربية الرياضية بنين بالإسكندرية، تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الكتاب السنوي 16، 213 -234.

- جون، ليتل أليسون. وبيجلر، كريس. (2010م). الإعداد للتعلم الالكتروني المدمج، ترجمة سرايا، عادل. والتركي، عثمان. وبركات، هشام.، الرياض، مركز الترجمة، جامعة الملك سعود.
- حسن، رشا حمدي. (2008م). تصميم برنامج قائم على التعلم المدمج لإكساب طلاب كلية التربية مهارة صيانة الأجهزة التعليمية] رسالة ماجستير غير منشورة [. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- خطاب، على. (2001م). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط.2). مكتبة الأنجلو المصرية.
- خميس، دعاء أحمد محمد. (2020م). برنامج مقترح لاستخدام استراتيجية التعلم المدمج (الممزوج) في تدريس مادة الهارمونى العملي باستخدام برنامج (Zoom). مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 6 (30)، 1 - 35.
- زغلول، برهامي عبدالحميد. (2010م). فاعلية استخدام التعلم المدمج في بعض مفاهيم الاستثمار في بورصة الأوراق المالية لدي طلاب المدارس الثانوية التجارية، القاهرة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 2(158)، 117 - 204.
- زيتون، حسن حسين. (2005م). رؤية جديدة في التعلم – التعلم الإلكتروني – المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم. الدار الصولتية للتربية.
- الزيني، محمد. وعبدالعزيز، ياسر. (2010م). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدي دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، 20(1).
- سالم، أحمد محمد. (2010م). وسائل وتكنولوجيا التعليم (ط3). مكتبة الرشد.
- سرايا، عادل السيد. (2011م). فاعلية استخدام نموذج " بيتشيانو Picciano " للتعلم الالكتروني المدمج في تنمية بعض مهارات التعامل مع البصريات التعليمية والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي لدي طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، 21(2)، 3 - 42.
- سلامة، حسن على. (2006م). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني ] ورقة عمل[. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (22)، 64 -51.
- شاهين، سعاد أحمد. (2008م). فاعلية التعلم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (38).

- الشهري، فايز. (2002م). التعليم الإلكتروني في المدارس السعودية: قبل أن نشتري القطار ... هل وضعنا القضبان؟. مجلة المعرفة، شوال (91)
- الشيوخ، غسان سعيد. (2008م). معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس] رسالة ماجستير غير منشورة [. كلية التربية، جامعة الخليج العربي بالبحرين.
- عبدالحميد، محمد. (2005م). منظومة التعليم عبر الشبكات. عالم الكتب.
- عبدالمجيد، ممدوح محمد. (2009م). استراتيجية مقترحة للتعلم الإلكتروني الممزوج في تدريس العلوم وفاعليتها في تنمية بعض مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو دراسة العلوم لدي طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (152)، 15- 66.
- عتمان، الشحات. وعوض، أماني. (2008م). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. مكتبة نانسي.
- العمرو، رزان بنت منصور. (2012م). واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) ] رسالة ماجستير غير منشورة [. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الفرا، يحى. (2003م). التعلم الإلكتروني: رؤي من الميدان، الندوة الأولي للتعلم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض، متاح على الموقع الإلكتروني، www.jeddahadu.gov.sa/ news/papers, Accessed 23/12/2018.
- القحطاني، محمد عايض. والبيشى، عامر متروك. (2017م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الكوالتى ماترز (Quality Matters™ Rubric Standards). مجلة البحث العلمي في التربية، 18(ج2)، 502 -445.
- منسي، محمود. (1994م). القياس والإحصاء النفسي والتربوي. دار المعارف.
- مهران، سارة إبراهيم محمد. ومبارك، شيماء مصطفى. (2017م). فاعلية التعليم المدمج باستخدام"Microsoft Teams" لتحقيق نواتج تعلم مقرر تصميم النماذج وتنفيذ ملابس الأطفال. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 7 (34)، 237 -276.
- المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (2005م، فبراير 15 -17). التعلم الإلكتروني وعصر المعرفة ] توصيات المؤتمر[. الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات.

- المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس عشر (2009م، أكتوبر 28 -29). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل ]توصيات المؤتمر[. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2008م، مارس 27 -28). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي ]توصيات المؤتمر[. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات جامعة عين شمس (2005، يوليو 5 -7). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة ] توصيات المؤتمر[. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الكتاب السنوي، 15 (ج2).
- الموسي، عبدالله. والمبارك، أحمد. (2005م). التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات. مؤسسة شبكة البيانات.
- نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد، متاح على الموقع الإلكتروني https://www.seu.edu. sa/sites/ar/Services/Pages/bb-blackboard.aspx ، Accessed 23/7/2019
- يوسف، وليد. (2007م). أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، 17(2).

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Akkoyunlu, B., Soylu, M. (2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles, *Educational Technology & Society,* 11(1),183-193.
- Aldosemani, T., Shepherd, C., Bolliger, D. (2018). Perceptions of Instructors Teaching in Saudi Blended, Learning Environments Association for *Educational Communications& Technology,* 63, p 341- 352.
- Alrouji, O. (2020). The Effectiveness of Blended Learning in Enhancing Saudi Students' Competence in Paragraph *Writing. English Language Teaching, 13(9), 72-82.*
- Belaya, T. I. (2020). E-learning: advantages and disadvantages in the modern world. In *Colloquium-journal* (No. 2-5, pp. 45-46).

- Charlier, B., Platteaux, H. (2005). Effects of a Blended Learning System for University Teachers Training. Paper Presented, *Annual Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Cyprus Nicosia 23-27th August.*
- Choudhury, S., & Pattnaik, S. (2020). Emerging themes in e-learning: a review from the stakeholders' perspective. *Computers & Education, 144,* 103657.
- Collis, B., Margaryan, A., Amory, A. (2005). Multiple Perspectives on Blended Learning Design, *Journal of Learning Design*, 1(1), 12-21.
- Elfaki, N. K., Abdulraheem, I., & Abdulrahim, R. (2019). Impact of E-learning vs Traditional Learning on Student's Performance and Attitude. *International Medical Journal, 24*(03), 225.
- Galle, J. (2008). How Blended Learning Works, *Teaching Professor,* 22(8),5.
- Garriosn, R., Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education, *The Internet and Higher Education,* 7,95-105.
- Garriosn, R., Vaughan, N (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principle and Guidelines,* San Francisco, Jossey-Bass.
- Graham, C (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Direction, in Book, Graham, C (Editors, 2006), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design*, Chapter 1, San Francisco: Pfeiffer.
- Gyamfi, S. (2015). Students' perception of blended learning environment: A case study of the University of Education, Winneba, Kumasi-Campus, Ghana, International *Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* 11.(1) 80-100.
- Hadisaputra, S., Ihsan, M., & Ramdani, A. (2020). The development of chemistry learning devices based blended learning model to promote students' critical thinking skills. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1521, No. 4, p. 042083). IOP Publishing
- Liu, H. (2016). An Analysis on Blended Learning Pattern Based on Blackboard Network Platform. International *Journal of Emerging Technologies in Learning,* 11(9).

- Putri, D. and Adha, M. (2020). The problems of implementing blended learning class in civic education students, *University of Lampung. Universal Journal of Educational Research*, 8(3D), 106-114.
- Rasmitadila, R., Widyasari, W., Humaira, M., Tambunan, A., Rachmadtullah, R., & Samsudin, A. (2020). Using blended learning approach (BLA) in inclusive education course: A study investigating teacher students' perception. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 15*(2), 72-85.
- Rusu, B., & Tudose, M. B. (2018). Quantitative analysis of main advantages and disadvantages of the use of e-learning in a Technical University. In the International Scientific Conference ELearning and Software for Education (Vol. 4, pp. 224-231). " Carol I" National Defence University.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education, 4*(1), 80-88.
- Sanders, D, Morrison-Shetlar, A. (2001). Student Attitudes toward Web-Enhanced Instruction in an Introductory Biology Course, *Journal of Study on Computing in Education,* 33(3)251-263.
- Sekhar, c. ( 2006). *Design of Courseware for E-Learning*, Available at: www.cdac.in/html/pdf/Session4.3.pdf, Accessed 27/11/2014.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Program, *Issue of Educational Technology,* 43(1),51-54.
- So, H., Brush, T. (2008). Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationship and Critical Factors, *Computer and Education, 5*1(1),318-336.
- Srivastava, P. (2019). Advantages & disadvantages of e-education & e-learning. Journal of Retail Marketing & Distribution Management, 2(3), 22-27.
- Suebsom, K. (2020). The use of blended learning: Social media and Flipped Classroom to encourage Thinking skills and Collaborate Work in Higher Education. In *Proceedings of the 2020 the 3rd International Conference on Computers in Management and Business* (pp. 201-206).

- Teng, Y., Bonk, C., Kim, K. (2007). The Future of Blended Learning and the Competencies of Human Resource Development Professional in Taiwan, *Paper Presented at the International Research Conference in the Americas of the Academy of Human Resource Development,* Indianapolis, Feb 28-Mar 4,2007.
- Tupe, N. (2020). A Study of the Effectiveness of Blended Learning Program for Enhancing Entrepreneurial Skills Among Women in Maharashtra. *Journal of Education*, 0022057420903257.
- Tyas, A., Muam, A., Sari, H., Dewantara, C. (2020). The effectiveness of blended learning in improving students' workplace communication skills: A case study on OLIVE website test result. *Lingua Cultura, 14*(1), 1-13.
- Valiathan, P. (2002). Blended Learning Models, Available at: www. learningcricuits. com/2002/aug2002/valiathan.html, Accessed 14/12/2014.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education, *International Journal on E-Learning,* 6(1),81-94.
- Verkroost, M., Meijerink, L., Lintsen, H., Veen, W. (2008). Finding a Balance in Dimensions of Blended Learning, *International Journal on E-Learning*, 6(3),499- 522.
- Welker, J., Berardino, l. (2006). Blended Learning: Understanding the Middle Ground Between Traditional Classroom and Fully Online Instruction, The Journal of *Educational Technology System,* 34(1),33-55.
- Yuhanna, I., Alexander, A., & Kachik, A. (2020). Advantages and disadvantages of Online Learning. *Journal Educational Verkenning,* 1(2), 13-19.

# ملحق (1)

## استبانة التعرف على واقع مهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb)

## لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف

عزيزي: سعادة عضو هيئة التدريس بجامعة الجوف.

يقوم الباحثان؛ بإجراء دراسة علمية بعنوان (مهارات توظيف التعلم المدمج في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Blackboard" وأهم المعوقات التي تحول دون استخدامه).

لذا يرجى من سعادتكم تعبئة الاستبانة بكل دقة وموضوعية؛ وذلك بوضع علامة (√) على الخانة المناسبة للإشارة إلى الإجابة، مقدرين جهودكم وشاكرين حسن تعاونكم في تحقيق التميز الدائم لجامعة الجوف.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

◈ البيانات الشخصية:

| | | | |
|---|---|---|---|
| الاسم (اختياري) | | الجنس | |
| الكليـــة | | التخصص العام | |
| القســـم | | التخصص الدقيق | |
| الدرجة العلمية | | عدد سنوات الخبرة بالجامعة | |

| م | مهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| أولاً: مهارة المواجهة الصفية | | | | | | |
| 1 | أستخدم طريقة المحاضرة | | | | | |
| 2 | أبحث في المصادر والمراجع المطبوعة | | | | | |
| 3 | أحدد الواجبات والأعمال الفردية | | | | | |
| 4 | أستخدم التعلم التعاوني | | | | | |
| 5 | أستخدم ورش العمل | | | | | |
| 6 | أستخدم الندوات | | | | | |
| 7 | أستخدم الزيارات الميدانية | | | | | |

| م | في بيئة نظام (BL) مهارات توظيف التعلم المدمج (Bb) إدارة التعلم الإلكتروني | الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 8 | أستخدم المعامل التقليدية المختلفة | | | | | |
| 9 | أستخدم العروض التقديمة | | | | | |
| | ثانياً: مهارة استخدام الحاسب الآلي وبعض تطبيقاته الأساسية | | | | | |
| 10 | أستخدم الايقونات والنوافذ والقوائم | | | | | |
| 11 | أشغل التطبيقات المختلفة. | | | | | |
| 12 | أسمي وأعيد تسمية وأحفظ واسترجع وأعدل الملفات | | | | | |
| 13 | أنسخ الملفات والوثائق بين وسائط التخزين المختلفة | | | | | |
| 14 | أنشئ الأدلة الفرعية والملفات | | | | | |
| 15 | أتعامل مع أكثر من تطبيق في نفس الوقت | | | | | |
| 16 | أستخدم برنامج معالج النصوص مثل (Word) | | | | | |
| 17 | أستخدم برنامج الجداول الالكترونية مثل (Excel) | | | | | |
| 18 | أستخدم برنامج لقواعد البيانات مثل (Access) | | | | | |
| 19 | أستخدم برنامج للوسائط المتعددة مثل (Power Point) | | | | | |
| | ثالثاً: مهارة استخدام الإنترنت | | | | | |
| 20 | أتصل بالإنترنت | | | | | |
| 21 | أستخدم متصفحات الإنترنت | | | | | |
| 22 | أستخدم محركات البحث المختلفة | | | | | |
| 23 | أصل إلى المصادر المختلفة من خلال الإنترنت واستخدامها. | | | | | |
| 24 | أحفظ وأطبع من الإنترنت. | | | | | |
| 25 | أستخدم البريد الإلكتروني في الإرسال والاستقبال والرد والتحويل وإرفاق الملفات والصور. | | | | | |
| 26 | أستخدم الإنترنت بشكل آمن. | | | | | |
| | رابعاً: مهارة التعليم الإلكتروني | | | | | |
| 27 | أستخدم الأقراص المدمجة CD، واسطوانات الفيديو، واسطوانات DVD التعليمية | | | | | |
| 28 | أستخدم معامل الحاسب وأجهزتها المختلفة | | | | | |

| م | في بيئة نظام (BL) مهارات توظيف التعلم المدمج إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 29 | أستخدم المكتبة الرقمية. | | | | | |
| 30 | أستخدم الصفحات الإلكترونية | | | | | |
| 31 | أستخدم غرف المحادثة والدردشة | | | | | |
| 32 | أستخدم المنديات الحوارية | | | | | |
| 33 | أستخدم الفصول الافتراضية | | | | | |
| 34 | أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي | | | | | |
| 35 | أُحمل مقاطع الفيديو التعليمية من اليوتيوب. | | | | | |
| خامساً: مهارة التعامل مع نظام إدارة التعلم Bb) Blackboard) | | | | | | |
| 36 | أدخل على صفحة النظام من خلال بوابة الجامعة. | | | | | |
| 37 | أحمل تطبيق (Bb) على الهاتف الجوال من App Store | | | | | |
| 38 | أدخل على صفحة النظام من خلال الهاتف الجوال. | | | | | |
| 39 | أقدم المادة العلمية (المنهج) للطالب من خلال نظام (Bb) | | | | | |
| 40 | أدير سجلات الطلاب ومتابعة أنشطتهم من خلال النظام. | | | | | |
| 41 | أستخدم واجهة التفاعل القياسية للمقررات التي يوفرها النظام. | | | | | |
| 42 | أستخدم نماذج تصميم وبناء المحتوي الذي يوفرها النظام. | | | | | |
| 43 | أنشئ الاختبارات من خلال الأدوات التي يوفرها النظام. | | | | | |
| 44 | أحدد مستوي الطلاب ومدي تقدمهم في المحتوي. | | | | | |
| 45 | أقدم المساعدات للطلاب من خلال النظام. | | | | | |
| 46 | أوجه التعليمات وأقدم والواجبات والتكليفات الدراسية، واستقبالها من خلال النظام. | | | | | |
| 47 | أعقد المناقشات مع الطلاب باستخدام لوحة النقاش Discussion Board | | | | | |
| 48 | أعقد اجتماعات مع الطلاب من خلال الفصل الافتراضي الذي يوفره | | | | | |
| سادساً: مهارة الإعداد للتعلم المدمج. | | | | | | |
| 49 | أحدد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من المقرر. | | | | | |

| م | مهارات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 50 | أختار نموذج التعلم الإلكتروني المدمج المناسب. | | | | | |
| 51 | أضع آلية لتطبيق التعلم الإلكتروني المدمج. | | | | | |
| 52 | أحدد الأدوات وعناصر التعلم الإلكتروني المدمج التي سأستخدمها. | | | | | |
| 53 | أحدد كيفية استخدام البريد الإلكتروني، وإدارة المنتديات، والدردشة ، وحلقات النقاش. | | | | | |
| | سابعاً: مهارة إدارة التعلم المدمج. | | | | | |
| 54 | أهيئ الطلاب لأدوارهم الجديدة والمتوقعة في بيئة التعلم إلكتروني المدمج قبل بداية التدريس. | | | | | |
| 55 | أنفذ استراتيجية التدريس المناسبة. | | | | | |
| 56 | أناقش المفاهيم والتفسيرات مع الطلاب. | | | | | |
| 57 | أزود الطلاب بالخبرات المعرفية وإرشادهم إلى مصادرها المختلفة. | | | | | |
| 58 | أفعل أدوات الاتصال مع الطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض. | | | | | |
| 59 | أعزز التعلم التعاوني عن طريق تشجيع التعاون بين الطلاب. | | | | | |
| 60 | أبني المشاريع الجماعية. | | | | | |
| 61 | أحسن طرق التفكير والتوضيح وتنظيم الأفكار. | | | | | |
| 62 | أدرب الطلاب على أداء المهارات. | | | | | |
| 63 | أستخدم تلميحات لجذب الانتباه لدي الطلاب. | | | | | |
| 64 | أزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم الذاتي والتعلم الإلكتروني المدمج. | | | | | |
| 65 | أشجع الطلاب على التفاعل المباشر وغير المباشر. | | | | | |
| 66 | أزود الطلاب بالثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية. | | | | | |
| 67 | أحدد الوقت المناسب للمواجهة الصفية. | | | | | |
| 68 | أحدد الوقت المناسب لاستخدام للتعلم الإلكتروني. | | | | | |
| 69 | أتابع تفعيل التعلم الإلكتروني إضافة إلى التعليم الصفي | | | | | |
| 70 | ألم باستراتيجيات تقييم التعلم الالكتروني. | | | | | |

| م | في بيئة نظام (BL) مهارات توظيف التعلم المدمج إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | كثيراً | أحياناً | نادراً | مطلقاً |
| 71 | أبني الاختبارات في ضوء الأهداف السلوكية. | | | | | |
| 72 | أحدد معايير التقويم. | | | | | |
| 73 | أحدد الية تقويم الطلاب. | | | | | |
| 74 | أقدم الاختبارات اللازمة في وقتها الصحيح. | | | | | |
| 75 | أوفر أساليب متنوعة للتغذية الراجعة. | | | | | |
| 76 | أقيّم باستمرار المشاركة والتفاعل بين الطلاب. | | | | | |
| 77 | أتابع مستوي تقدم الطلاب. | | | | | |
| 78 | أعد التقارير والإحصائيات. | | | | | |

مقترحات وتعديلات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نشكركم وجزاكم الله خيراً

# ملحق (2)

## استبانة التعرف على أهم معوقات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف

عزيزي: سعادة عضو هيئة التدريس بجامعة الجوف.

يقوم الباحثان؛ بإجراء دراسة علمية بعنوان (مهارات توظيف التعلم المدمج في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Blackboard" وأهم المعوقات التي تحول دون استخدامه).

لذا يرجى من سعادتكم تعبئة الاستبانة بكل دقة وموضوعية؛ وذلك بوضع علامة (√) على الخانة المناسبة للإشارة إلى الإجابة، مقدرين جهودكم وشاكرين حسن تعاونكم في تحقيق التميز الدائم لجامعة الجوف.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

◈ البيانات الشخصية:

| | | | |
|---|---|---|---|
| الاسم (اختياري) | | الجنس | |
| الكليـــة | | التخصص العام | |
| القســـم | | التخصص الدقيق | |
| الدرجة العلمية | | عدد سنوات الخبرة بالجامعة | |

| م | معوقات توظيف التعلم المدمج (BL) في بيئة نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
| أولاً: معوقات تقنية وفنية وإدارية: | | | | | | |
| 1 | قصور في وجود نقاط الاتصال بالإنترنت في كليات الجامعة. | | | | | |
| 2 | قصور في الشبكات اللاسلكية بكليات الجامعة | | | | | |
| 3 | قصور في وجود التجهيزات التقنية في كليات الجامعة. | | | | | |
| 4 | قصور في برامج الحاسب الالي بكليات الجامعة. | | | | | |

| م | في بيئة نظام (BL) معوقات توظيف التعلم المدمج إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
| 5 | قصور في توفير مصادر المعلومات بالجامعة. | | | | | |
| 6 | بطء سرعة الاتصال بالإنترنت. | | | | | |
| 7 | قلة عدد المعامل وأجهزة الحاسب بكليات الجامعة. | | | | | |
| 8 | وجود بعض المشكلات التقنية والبرمجية (تعطل الأجهزة والفيروسات). | | | | | |
| 9 | قصور في الدعم الفني والإداري بكليات الجامعة. | | | | | |
| 10 | قصور في إرشاد الطلاب بكليات الجامعة. | | | | | |
| ثانياً: معوقات لدي أعضاء هيئة التدريس: | | | | | | |
| 1 | ضعف مهارات الحاسب الالي والإنترنت. | | | | | |
| 2 | ضعف مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Bb). | | | | | |
| 3 | قلة عدد الدورات المتخصصة في مهارات الحاسب والإنترنت وأنماط التعلم الإلكتروني. | | | | | |
| 4 | ضعف الدافعية لدي عضو هيئة التدريس. | | | | | |
| 5 | صعوبة إدارة الوقت لدي عضو هيئة التدريس. | | | | | |
| 6 | ضيق الوقت لاستخدام الحاسب وتطبيقاته، والإنترنت، وأنماط التعلم الإلكتروني مثل التعلم المدمج. | | | | | |
| 7 | إضافة أعباء غير محسوبة من النصاب التدريسي لعضو هيئة التدريس. | | | | | |
| 8 | عدم وجود أو ضعف المقابل المادي أو المعنوي المكافئ. | | | | | |
| 9 | ضعف التمكن من اللغة الإنجليزية. | | | | | |
| 10 | مقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس للتغيير. | | | | | |
| ثالثاً: معوقات لدي الطلاب: | | | | | | |
| 1 | ضعف مهارات الطلاب في الحاسب الالي والإنترنت | | | | | |
| 2 | ضعف الطلاب في مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | | | | | |
| 3 | ضعف الدافعية لدي الطلاب | | | | | |
| 4 | ضعف الطلاب في مهارة إدارة الوقت | | | | | |

| م | في بيئة نظام (BL) معوقات توظيف التعلم المدمج إدارة التعلم الإلكتروني (Bb) | الاستجابة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
| 5 | قصور المساعدة التقنية والفنية للطلاب الجامعة | | | | | |
| 6 | كثرة المتطلبات الدراسية كالواجبات والمهام المطلوبة من الطلاب | | | | | |
| 7 | التكاليف المادية العالية للاتصال بالإنترنت | | | | | |
| 8 | عدم تعود الطلاب على نمط من التعلم الإلكتروني المدمج (BL) | | | | | |
| 9 | عدم مناسبة هذا النمط من التعلم للطلاب ببعض كليات الجامعة | | | | | |

مقترحات وتعديلات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نشكركم وجزاكم الله خيراً

# تقييم ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة فيروس كورونا المستجد ومعوِّقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

# Assessing the practices of academic leaders at Albaha University for the scientific methodology in dealing with the emerging coronavirus crisis and its obstacles from the viewpoint of the faculty members

فيصل بن علي محمد الغامدي
أستاذ الإدارة التربوية المساعد في جامعة الباحة

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كورونا المستجد (كوفيد19-)، وتحديد المعوِّقات التي تواجههم لإدارتها؛ إضافة إلى الكشف عن العلاقة بين هذه الممارسات والمعوِّقات بكافة أبعادها، وتقديم المقترحات المناسبة لتحسين فاعلية إدارة أزمة كوفيد19-. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة والبالغ عددهم (1669) عضوًا، وبلغ حجم عينة الدراسة (428) عضوًا، وقد تم اختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة تُمارس المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد19- بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي قدره (3.80)، وقد أخذت مكونات هذه المنهجية مراتب متقاربة وبدرجة ممارسة كبيرة؛ حيث جاء مجال التقويم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.00)، يليه مجال التوجيه والمتابعة بمتوسط حسابي قدره (3.91)، ثم مجال التخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.76)، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال التنظيم والتنسيق بمتوسط حسابي قدره (3.53). كما أظهرت الدراسة المعوِّقات جاءت بدرجة توافر متوسطة بمتوسط حسابي قدره (2.97)، وقد جاءت المعوِّقات التقنية والفنية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.20)، تلتها المعوِّقات الإدارية والتنظيمية بمتوسط حسابي قدره (2.73)، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بمعامل قدرة (-0.576) بين درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع هذه الأزمة ودرجة توافر المعوِّقات.

**الكلمات المفتاحية:**

القيادات الأكاديمية؛ المعوِّقات؛ المنهجية العلمية؛ أزمة كوفيد19-؛ جامعة الباحة.

availability of obstacles and the role practices of the academic leadership in dealing with the Covid-19.

## Keywords:

Academic Leadership; Obstacles; Scientific Methodology; Covid-19; Albaha University.

## المقدمة:

يشهد العالم حاليًّا أزمة صحية قاسية، طالت جميع دول العالم تقريبًا بسبب انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19)، والذي يُعد من أشد الفيروسات خطرًا على صحة الإنسان؛ بسبب قدرته الهائلة على الانتشار بسرعة؛ والتسبب في تلف العديد من الأجهزة الحيوية في جسم الإنسان مثل: الرئة والقلب والكبد والكلى، والتسبب في الالتهاب الرئوي الحاد (Yan et al., 2020). وقد أدى انتشار هذا الفيروس إلى إصابة أكثر من (108) مليون شخص حول العالم، فيما بلغ عدد ضحايا هذا الوباء ما يقارب مليونين ونصف شخص (WHO, 2020a).

وقد طال تأثير كوفيد19- جميع القطاعات في دول العالم بما فيها قطاع التعليم، فمع تزايد تفشي هذا الفيروس أمرت عديد من الحكومات بإغلاق جميع المدارس والجامعات، ومنع التجمعات في جميع أنحاء البلاد، الأمر الذي تسبب في انقطاع أكثر من (1.6) مليار طالب وطالبة عن التعليم في (161) بلدًا، أي ما يقرب من 80% من الطلبة الملتحقين بالمدارس على المستوى العالمي (Saavedra, 2020).

## Abstract:

The study aim to identify the degree of Albaha University academic leaders' practice of a scientific methodology in dealing with the Covid-19, and obstacles they face from the viewpoint of the faculty members. The aim also was to provide the suitable recommendations in order to improve the effectiveness of such practices. The study used a descriptive approach to achieve the objectives of the study. The study population was all Albaha University faculty members (1669). The tool of study was a questionnaire, which was applied to a random sample of (428) individuals. The findings revealed that the practice of the scientific methodology in dealing with the Covid-19 came to a high degree with an average of (3.80). The evaluation domain came in the first rank with a mean of (4.00), followed by the guidance and follow-up domain (3.91). In the third rank, was the planning domain, which came with an average of (3.76), while the organization and coordination domain came in the final rank with an average of (3.53). The results also revealed that the availability of obstacles came at a moderate degree with an average of (2.97), whereas the technical obstacles came in the first rank with an average of (3.20), followed by the administrative and organizational obstacles with an average of (2.73). It has been shown that there was an inverse relationship (-0,576) between the degree of

ووفقًا للبيانات الصادرة عن اليونسكو، فإن أزمة كوفيد19- تسببت في جعل واحد من كل أربعة طلاب خارج مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم (UNESCO, 2020).

ويُعدُّ التعامل مع الأزمات ـ بما فيها أزمة كوفيد19- ـ أحد المحددات الرئيسة التي تُظهر مدى كفاءة القيادات الأكاديمية في المؤسسات التعليمية، إذ يتعين عليها التعامل مع الأزمة ومواجهتها ودرء مخاطرها باستخدام المنهجية العلمية الإدارية السليمة، والبعد عن العشوائية أو الفعل وردة الفعل، للتخفيف من آثارها السلبية والاستفادة من إيجابيتها وتوظيفها، وهذا يؤكد ما أشار إليه عبدالله (2003م) من أن سر النجاح في التعامل مع الأزمات يكمن في: قيادة المنظمة ومدى كفاءتها وفاعليتها في التعامل مع المواقف الطارئة، كما أشار السويدي (2015م) إلى أن القيادات الأكاديمية تحتاج إلى امتلاك المهارات المختلفة لإدارة الأزمات، وأن القائد الذي لا يمتلك هذه المهارات لا يمكنه النجاح في عمله الإداري.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

دفع انتشار فيروس كورونا في أغلب دول العالم العديد من الحكومات ـــ ومنها حكومة المملكة العربية السعودية ـــ إلى اتخاذ مجموعة من الإجراءات الصارمة، للحد من تفشيه واحتوائه بما فيها تطبيق سياسات التباعد الاجتماعي.

وقد أدى فرض هذا الإجراء إلى إيقاف التعليم الحضوري في المؤسسات التعليمية، وألزم ملايين الطلاب البقاء في المنازل، مما مثّل تحديًا حقيقيًّا لقدرة القيادات في تلك المؤسسات على إدارة هذه الأزمة بفاعلية، وضمان عدم تأثر العملية التعليمية واستدامة تعلم الطلبة وتقييم أعمالهم في فترة إيقاف الدراسة النظامية حضورياً.

وعلى الرغم من حتمية مواجهة الحكومات والمنظمات للأزمات، إلا أن هناك إجماعًا بين الباحثين على أن إدارة الأزمات ــ أيًّا كان نوعها أو حجمها ــ ليست عملية عشوائية أو قرارات ارتجالية، بل هي عملية منظمة تتضمن ممارسة مجموعة من العمليات الإدارية التي تهدف لمنع حدوث الأزمات قدر الإمكان، أو التخفيف من آثارها السلبية في حال وقوعها (أبو خليل، 2011م؛ أبو فارة، 2020م؛ دقامسة والأعرجي، 2000م).

وعلى الرغم من الجهد المتوقع من القيادات على مختلف المستويات لإدارة الأزمات بمختلف أنواعها، فإنّ هناك الكثير من المعوِّقات التي قد تواجه هذه القيادات وتحدُّ من فاعلية مواجهتها لهذه الأزمات. فقد أشارت نتائج دراسة زانق، جيا، وجو (Zang, Jia, and Gu, 2020) إلى أن من أهم نقاط الضعف في إدارة الحكومة الصينية لأزمة كوفيد19- عدم قدرة الحكومة على التحكم في انتشار الشائعات؛ بسبب سوء عملية الاتصال ونقل المعلومات، حيث أدى ذلك إلى إثارة الفزع والخوف بين المواطنين. كما كشفت دراسة زيدان (2020م) أن عدم سرعة الحكومة المصرية في اتخاذ بعض القرارات الوقائية المناسبة في بداية أزمة كوفيد19- كان من أبرز نقاط الضعف في إدارة تلك الأزمة.

كما أشارت دراسة سنثيا (Cynthia, 2005) إلى أن أهم المعوِّقات التي تواجه القيادات في المنظمات لإدارة الأزمات تتمثل في إنكار وجود

الأزمة، والنقص المعلوماتي تجاه الأزمة. إضافة إلى ذلك، فإن سوء إدارة الأزمة (Comfort, Ko, and Zagorecki, 2004)، وقضايا تخصيص الموارد (Seifert, 2002)، والتواصل غير الفعّال (Hale., Dulek, and Hale, 2005) يجعل من الصعب على فرق العمل التي يتم تشكيلها داخل المنظمات، تنسيق أنشطتهم المختلفة بشكل ملائم يضمن الاستجابة الفاعلة للأزمات.

وبشكل عام، فقد صنف فلبس (Phelps, 1986) المعوِّقات التي تحد من قدرة المنظمات على النجاح في إدارة الأزمات إلى ثلاثة أصناف رئيسة تشمل: المعوِّقات الإنسانية، والمعوِّقات التنظيمية، والمعوِّقات المتعلقة بالمعلومات والاتصالات.

وتأسيسًا على ماسبق، فقد جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية، والتي تعتمد على: التخطيط للأزمة، والتنظيم والتنسيق أثناها، والتوجيه والمتابعة خلالها، والتقويم في التعامل مع أزمة كوفيد-19، والتعرف ــ كذلك ــ إلى درجة توفر كلٍّ من المعوِّقات الإدارية والتنظيمية، والمعوِّقات التقنية والفنية، التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة خلال الأزمة، حيث تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد19- من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسط الاستجابات ــ لدى أفراد عينة الدراسة ــ حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد19-، والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية، سنوات الخبرة في الجامعة؟
3. ما درجة توفر المعوِّقات الإدارية والتنظيمية، والمعوِّقات التقنية والفنية التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة خلال أزمة كوفيد19- من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
4. هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر المعوِّقات الإدارية والتنظيمية، والمعوِّقات التقنية والفنية التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة خلال أزمة كوفيد19-، والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية، سنوات الخبرة في الجامعة؟
5. هل تُوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 ودرجة توفر المعوِّقات الإدارية والتنظيمية، والمعوِّقات التقنية والفنية؟

## هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية، والتي تعتمد على: التخطيط للأزمة، والتنظيم والتنسيق أثناءها، والتوجيه والمتابعة فيها، والتقويم في التعامل مع أزمة كوفيد-19، والتعرف كذلك إلى درجة توفر كلٍّ من المعوِّقات الإدارية والتنظيمية، والمعوِّقات التقنية والفنية التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة خلال أزمة كوفيد-19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتقديم المقترحات المناسبة لتحسين كفاءة وفاعلية إدارة هذه الأزمة.

## أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من تسليط الضوء على موضوع يتسم بالحداثة، وهو إدارة أزمة كوفيد-19 في مجال التعليم، إضافة إلى السعي إلى المساهمة في إثراء المكتبة العربية والسعودية، بالأدب النظري المتعلق بمتغيرات هذه الدراسة، ومساعدة الباحثين في إجراء دراسات أخرى، والاستفادة من الاستبانة التي تم اعدادها لغرض هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية: تمن المأمول أن تفيد نتائج الدراسة الحالية متخذي القرار في المؤسسات الجامعية المختلفة في تحسين ممارساتهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19، مع الأخذ بعين الاعتبار المعوِّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة أثناء إدارتهم لهذه الأزمة.

## مصطلحات الدراسة:

فيروس كورونا المستجد (COVID-19 Pandemic): هي أزمة عالمية مستمرة حاليًّا سببها فيروس كورونا المستجد، وهو مرض معدٍ يسببه فيروس جديد لم يُكتشف في البشر من قبل، ويسبب الفيروس مرض الجهاز التنفسي المصحوب بأعراض مثل السعال والحمى، كما يسبب الالتهاب الرئوي في الحالات الأشد وخامةً وقد يؤدي إلى الوفاة (WHO, 2020b).

القيادات الأكاديمية (Academic Leaders): يُعَرَّف القادةُ الأكاديميون بأنهم "أعضاء هيئة التدريس المتميزين المعينين بمناصب مديري الجامعات، ووكلائها، وعمداء الكليات، والعمادات والمعاهد، ووكلائهم ورؤساء الأقسام العلمية" (نظام مجلس التعليم العالي، 2015م). ويقصد بالقيادات الأكاديمية في هذه الدراسة: أعضاء هيئة التدريس المكلفون بمهام وأعمال إدارية بجامعة الباحة بدءًا من رئيس الجامعة، ووكلائها، وعمداء الكليات والعمادات والمعاهد ووكلائهم، ورؤساء الأقسام العلمية ومديري المراكز البحثية والتعليمية.

المعوقات (Obstacles): العائق لغة يمكن تحديده في اسم فاعل جمعه عوائق وهو المانع عن الشيء، نقول عاقه عن الشيء أي منعه (ابن منظور، 2003م). وتعرف المعوِّقات إجرائياً بأنها الصعوبات الإدارية والتنظيمية والتقنية والفنية التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة وتحول دون قيامهم بممارسة أدوارهم وفق المنهجية لعلمية في التعامل مع أزمة كوفيد19-. وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

المنهجية العلمية في إدارة الأزمات (A Scientific Methodology for Crisis Management): هي مجموعة من العمليات الإدارية المتشابكة للتعامل مع الأزمات لمنع وقوعها، أو الحد من نتائجها وآثارها السلبية عند وقوعها، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية (اليحيوي، 2006م). وتعرف المنهجية العلمية إجرائيًّا بأنها الممارسات الإدارية العلمية التي تتبعها القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للتعامل مع أزمة كوفيد-19، والقائمة على أربع عمليات أساسية هي التخطيط للأزمة، والتنظيم والتنسيق في أثناء الأزمة، والتوجيه والمتابعة في الأزمة، وتقويم نتائج ما بعد الأزمة، والاستفادة من التجربة. وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

المعوقات (Obstacles): العائق لغة يمكن تحديده في اسم فاعل جمعه عوائق وهو المانع عن الشيء، نقول عاقه عن الشيء أي منعه (ابن منظور، 2003م). وتعرف المعوِّقات إجرائياً بأنها الصعوبات الإدارية والتنظيمية والتقنية والفنية التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة وتحول دون قيامهم بممارسة أدوارهم وفق المنهجية لعلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19. وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

## حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف عن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19، والتعرف كذلك إلى درجة توافر كلٍّ من المعوِّقات الإدارية والتنظيمية، والمعوِّقات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق تلك الممارسات.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة ممن هم على رتبة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك فأعلى، ذكوراً وإناثاً.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على جميع الكليات بجامعة الباحة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1441/1440هـ.

## الأدب النظري:

### القيادة الأكاديمية خلال فترة الأزمات:

يُنظر للقيادة على أنها القدرة على الإقناع والتأثير على الآخرين، من خلال التواصل معهم وتوجيههم لتحقيق أهداف معينة (Huber, Tu-lowitzki, and Hameyer, 2017). وتكمن أهمية القيادة في أي منظمة في الاستفادة المثلى من الموارد المتاحة للمنظمة، وتنظيم جهود أفرادها، ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة (أبو خضير، 2012م). وبالمعنى نفسه يؤكد العتيبي (2016م) على أن نجاح المؤسسات الجامعية في أداء رسالتها، يتوقف إلى حد كبير على وجود قيادة مؤثرة، قادرة على توحيد جهود العاملين في الجامعات جميعهم، وتوجيهها، والدفع بها نحو العمل لتحقيق الغايات المرسومة. وبهذا تبرز أهمية القيادة الأكاديمية في وجود قائد يستطيع التخطيط لاستثمار الموارد المادية والبشرية المتاحة، إضافة إلى عمله على ضمان استمرار العملية التعليمية بكفاءة واقتدار، وتوجيه

العاملين وتحفيزهم على المشاركة لتحقيق الأهداف، إلى جانب تحديد مسؤوليات العاملين معه، وتفويض بعض الصلاحيات لهم ليتمكنوا من القيام بمهامهم وواجباتهم دون الرجوع للقيادات العليا في الجامعة، وتشجيعهم على المبادرة لمواجهة المواقف المختلفة (البدوي، 2017م).

وبالرغم من الدور المهم الذي يقوم به القائد الأكاديمي في المنظمة، فإن هذا الدور يتعاظم أكثر في أوقات الأزمات. فنجاح أو فشل المنظمة في مواجهة الأزمات يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة وكفاءة قيادتها. ويبرز دور القائد في إدارة الأزمة في مختلف مراحلها، إذ يعمل القائد قبل وقوع الأزمة على تحليل المخاطر المحتملة، وتقدير الإمكانيات والموارد المتاحة، وإعداد الخطط المتكاملة لمواجهة الأزمة والتغلب عليها (Brennan and Stern, 2017). وتعد مرحلة حدوث الأزمة الاختبار الحقيقي للقائد وللخطط التي تم وضعها مسبقًا، كما أنه في هذه المرحلة تتولد غالبًا لدى الأفراد مشاعر سلبية تتسم بالخوف والإحباط نتيجة الصدمة، وهنا تبرز أهمية القائد في القدرة على السيطرة على تلك المشاعر السلبية لدى العاملين معه وتحويلها إلى مشاعر إيجابية تتسم بالتفاؤل والرضا (Zhang et al., 2012). ويتجلى دور القائد في مرحلة ما بعد الأزمة في تشخيص مواطن القوة والضعف للاستفادة منها في تحسين الأداء داخل المنظمة (قهواجي، 2015م).

وتُعرّف الأزمة بأنها: حدث غير متوقع يعرقل عمل المنظمة، ويشكل تهديدًا خطيرًا للأفراد داخلها (العماري، 1993م). وقد اتفق كلٌّ من اللامي والعيساوي (2016م) وجميل (2016م) على أن خصائص الأزمات متعددة، وأهمها: عنصر المفاجأة في حدوثها، وتهديد استقرار المنظمة، وتعدد الأطراف والقوى المؤثرة في حدوث الأزمة وتطورها، ونقص البيانات والمعلومات، وعدم وضوح الرؤية لدى متخذ القرار، بالإضافة إلى ضيق الوقت المتاح لمواجهتها.

وعلى الرغم من تباين الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها المؤسسات بما فيها مؤسسات التعليم الجامعي، فإنه يمكن مواجهتها وإدارتها باستخدام عمليات المنهجية العلمية. وتُعرّف إدارة الأزمات بأنها عملية إدارية منظمة تحاول المؤسسة من خلالها التنبؤ بالأزمات المحتملة التي قد تواجهها، واتخاذ جميع الاحتياطات اللازمة لمنع وقوعها أو التقليل من الآثار السلبية المترتبة عليها (Glaesser , 2006).

وقد أشار عديد من الباحثين، مثل دقامسة والأعرجي (2000م)، آل مداوي (2016م)، ومحمود والبحيري (2009م)، وسعدون (2009م) إلى أن تعامل القيادة مع الأزمات يجب أن يخضع للمنهج الإداري السليم الذي يقوم على ممارسة أربع وظائف أساسية هي: التخطيط؛ والتنظيم؛ والتوجيه والمتابعة؛ والتقويم. ويعد التخطيط من أهم مراحل إدارة الأزمات، وهو التحديد المسبق لما يجب عمله لمنع حدوث الأزمات، أو للحد من آثارها السلبية وتلافى عنصر المفاجأة المصاحب لها. وتهتم عملية التنظيم بتنسيق الجهود المبذولة لإدارة الأزمة وتكاملها، والعمل على منع التضارب والتناقض والازدواجية في الأعمال، من خلال تحديد الأشخاص المعنيين بمعالجة الأزمة، وتحديد المهام والأدوار المرتبطة بكل

عضو أو مجموعة، والهيئات الخارجية المساندة للأعضاء، والسلطة المفوضة لضمان السرعة في اتخاذ القرارات المناسبة، إضافة إلى تحديد قنوات الاتصال التي تربط بينهم (الرازم، 1995م). وتتضمن عملية التوجيه توفيرَ المعلومات الضرورية لفريق إدارة الأزمة وشرح طبيعة المهام المطلوبة، وتزويدهم بالمعلومات والتعليمات التي يتطلبها التعامل مع الأزمة. ويقصد بعملية المتابعة أثناء الأزمات: الإشراف على سير العمل في تنفيذ خطة مواجهة الأزمة والتأكد من قيام كل عضو في الفريق بدوره، وقدرته على استخدام الموارد المتاحة بشكل سليم (الخضيري، 2003م). وتركز عملية التقويم على: مراجعة الخطط والسيناريوهات التي تم وضعها لمواجهة الأزمة، وتقويم مستوى فاعلية خطط التنفيذ أثناء وقوع الأزمة، وتشخيص الوضع القائم بعد انتهاء الأزمة بهدف ضمان عدة تكرار وقوع الأزمة مرة أخرى (أبو فارة، 2020م).

وعلى الرغم من الجهود المتوقعة من المنظمات لإدارة الأزمات التي قد تواجهها، إلا أن هناك عوامل متعددة تواجه القيادات في تلك المنظمات تمنعهم من تأدية عملهم وتقف عائقًا أمام إدارة الأزمة بكفاءة وفاعلية. ويمكن تصنيف المعوِّقات التي تحد من قدرة المنظمات على إدارة الأزمات إلى ثلاثة معوِّقات أساسية تشمل المعوِّقات الإنسانية وهي التي تتعلق بالطبيعة الإنسانية للأفراد العاملين في المنظمة بسبب ما يحملونه من قيم واتجاهات ومعتقدات؛ والمعوِّقات التنظيمية وهي المتعلقة بالجوانب التنظيمية في المنظمة وتحديد السلطة وتوزيع الأدوار والمهام والواجبات؛ والمعوِّقات المتعلقة بالمعلومات والاتصالات وهي المتعلقة بتوفير المعلومات ونقلها بين المستويات الإدارية المختلفة في المنظمة (Phelps, 1986). كما صنف أبو عزيز (2010م) معوِّقات إدارة الأزمات إلى أربعة معوِّقات شملت: المعوِّقات الإدارية وهي المتعلقة بغياب التخطيط، وعدم توفر البيانات والمعلومات والمركزية في اتخاذ القرارات؛ والمعوِّقات التنظيمية وهي المتعلقة بالهيكل التنظيمي غير المتكامل ونظام الاتصال غير الفعال إلى جانب انخفاض الولاء التنظيمي للعاملين؛ والمعوِّقات المادية وهي المتعلقة بعدم توافر المخصصات المالية والخدمات المساندة؛ والمعوِّقات البشرية وهي المتعلقة بغياب الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة.

## جهود القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة في التعامل مع أزمة كوفيد -19:

بذلت القيادات الأكاديمية في جامعة الباحة، وعلى مختلف المستويات الإدارية، جهودًا متنوعة للتعامل مع أزمة كوفيد-19 بهدف السيطرة على انتشار الفيروس، وضمان استمرار العملية التعليمية بطريقة فعالة وجيدة. ففي بداية ظهور أزمة كوفيد-19 شكَّلت الجامعة فريقًا لإدارة الأزمة برئاسة معالي رئيس الجامعة. كما تم تشكيل لجنة خاصة لمتابعة أزمة كوفيد-19 برئاسة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، لوضع وتطبيق خطة طوارئ لضمان سلامة جميع منسوبي الجامعة من: أعضاء هيئة تدريس وجهاز إداري وطلاب وطالبات، إضافة إلى متابعة الجهات المختصة داخل الجامعة، لضمان تطبيق التدابير والإجراءات الوقائية الصحيحة في

جميع مباني ومرافق الجامعة، من نظافة وتطهير وتعقيم؛ والقيام بحملة إعلامية توعوية من خلال حسابات الجامعة عبر شبكات التواصل الاجتماعي لنشر الوعي (الغامدي، 2020م).

كما قدمت الجامعة مبادرة بعنوان "الصحة العامة ومدى استعدادها للوقاية من الأوبئة: وباء كورونا المستجد-دراسة حالة" ضمن مبادراتها البحثية المدعومة. وهدفت المبادرة إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتكوين فرق بحثية من تخصصات مختلفة ومتقاطعة، للمشاركة في تشخيص وفهم الجائحة، ومن ثم تحليلها، وإيجاد الحلول المناسبة. كما هدفت المبادرة إلى متابعة حالات أزمة كوفيد-19وبائيًّا وإكلينيكيًّا في منطقة الباحة؛ ومعرفة الوضع الاجتماعي والنفسي للمجتمع المحلي؛ ومعرفة الآثار المالية المترتبة على المجتمع (عمادة البحث العلمي بجامعة الباحة، 2020).

كما قدمت الجامعة ست مبادرات مجتمعية في مجالات متنوعة بمشاركة عدد من منسوبي الجامعة، واستهدفت تلك المبادرات في مجملها تخفيف آثار كوفيد-19 على المجتمع، والمشاركة في الحد من تفشي الفيروس (واس، 2020م).

وإلى جانب تلك الجهود، قامت عمادة التعليم الإلكتروني وتقنية المعلومات بإنشاء جلسات افتراضية عبر منصة "رافد"، لتفعيل التعلم عن بُعد لجميع مقررات الجامعة بمختلف درجاتها العلمية. كما قامت العمادة بإنشاء فريق فني لاستقبال الطلبات والاستفسارات من منسوبي الجامعة جميعهم طوال أيام الأسبوع. وكشفت مؤشرات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد عن أن إجمالي عدد الفصول الافتراضية التي تم أنشاؤها منذ تعليق الدراسة وحتى نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1440/ 1441ه بلغ (38718) فصلًا، وبلغ إجمالي عدد الحضور في تلك الفصول (895579) طالبًا وطالبة، كما بلغ عدد لوحات النقاش "المنتديات" (24928) منتدى، وقام (19383) طالبًا وطالبة بإنهاء اختباراتهم النهائية عبر منظومة "رافد" والتي بلغ عددها (6454) اختبارًا عقدت خلال الفترة من (3) رمضان إلى (21) رمضان 1441ه، كما بلغ عدد الجلسات الافتراضية لمناقشة رسائل الماجستير (41) جلسة، فيما بلغ عدد الجلسات الافتراضية لمناقشة مشاريع التخرج (780) جلسة، كما تم عقد (115) جلسة لمجالس الكليات، و(16) جلسة للجان الاستشارية بالجامعة، و (4) جلسات لمجلس الجامعة، ونفذت الجامعة عدد (49) جلسة ثقافية وتدريبية عن بُعد استفاد منها (893) متدربًا من أعضاء هيئة التدريس، وعدد (13) دورة تدريبية لطلبة الجامعة (عمادة التعليم الإلكتروني وتقنية المعلومات بجامعة الباحة، 2020م). وقد واكب كل تلك الجهود متابعةٌ وإشرافٌ مستمر من إدارة الجامعة لضمان تقديم أفضل الخدمات وضمان عدم توقف الجامعة في تقدم خدماتها من برامج وأنشطة وفعاليات رغم التباعد الاجتماعي للحد من انتشار كوفيد19.

## الدراسات السابقة:

أجرى رخا (2019م) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة الأزمات في الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم البحثُ المنهج الوصفي

المسحي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (629) من أعضاء هيئة التدريس، بينما بلغ حجم عينة الدراسة (238) عضوًا. وأظهرت النتائج أن واقع إدارة الأزمات جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع إدارة الأزمات تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع إدارة الأزمات تعزى إلى متغير تخصص القسم لصالح التخصص العلمي.

وقامت الخويطر (2019م) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في إدارة الأزمات، والتعرف على المعوقات التي تواجههم في إدارة الأزمات من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية بالجامعة والبالغ عددهم (272) قائدًا، في حين تكونت عينة الدراسة والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية من (174) قائدًا. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع إدارة الأزمات جاء بدرجة متوسطة، وقد جاءت المعوقات المعرفية والمهارية في المرتبة الأولى، يليها معوقات الموارد والتقنية والمعوقات التنظيمية على التوالي، وقد جاءت جميعها بدرجة توافر متوسطة.

واهتمت دراسة عبدالرحمن (2019م) بالكشف عن واقع إدارة الأزمات بجامعة البلقاء التطبيقية بالأردن، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (240) عضوًا، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وعددهم (387) فردًا. وكشفت الدراسة عن أن واقع إدارة الأزمات جاء بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الواقع تعزى إلى متغير الجنس، ونوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح (11) سنة فأكثر.

وسَعت دراسة طيفور (2018م) للتعرف إلى كيفية إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل من خلال تحديد مصادر الأزمات والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الاكاديمية، واستُخدم المنهج التحليلي الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (37) من القيادات الأكاديمية. وكشفت الدراسة عن أن الدرجة الكلية لمصادر الأزمات كبيرة، وأن الدرجة الكلية للاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها متوسطة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاستراتيجيات المستخدمة تعزى إلى اختلاف متغير الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والرتبة الاكاديمية، والمسمى الوظيفي.

وفي دراسة عبابنة وعاشور (2018م) والتي هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكومية، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة البالغ (2119) عضو هيئة تدريس من ثلاث جامعات أردنية شملت: جامعة اليرموك، وآل البيت، والعلوم والتكنولوجيا، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (240) فردًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع إدارة الأزمات جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات إحصائية

تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات إحصائية تعزى إلى تغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات إحصائية تعزى إلى نوع الكلية لصالح كليات العلوم الإنسانية.

وركزت دراسة سلتير (Slater, 2017) على الكشف عن مدى كفاءة فرق إدارة الأزمات في إدارة أزمات التعليم العالي في أربع جامعات حكومية وخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، والتعرف على أدوارهم طوال دورة إدارة الأزمات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن رؤساء فرق الأزمات في الجامعات الأمريكية لديهم وعى كافٍ بكيفية الاستعداد، وإدارة الأزمات المختلفة التي قد تقع في الحرم الجامعي، وأن لديهم أدوارًا قبل الأزمات وخلالها وبعدها. كما كشف الدراسة عن أهمية دور الرؤساء والموارد المؤسسية المتاحة كعوامل مهمة في إدارة الأزمات، بالإضافة إلى أهمية تأهيل وتدريب الموارد البشرية وتوزيع المسؤولية عليها ومنحها صلاحيات للتعامل مع الأزمات.

وهدفت دراسة المذكور (2011م) إلى الكشف عن واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وجمع البيانات باستخدام استبانة موزعة على خمسة مجالات هي: التخطيط، والمعلومات، والاتصال، والقيادة، وفرق العمل. وتكونت عينة الدراسة من (597) مبحوثًا. وتوصلت الدراسة إلى توافر مجالات متطلبات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة في مجالين هما: القيادة، وفرق العمل، وأن إدارة الأزمات ضعيفة في ثلاثة مجالات هي: الاتصال، والمعلومات، والتخطيط.

وقامت اليحيوي (2006م) بدراسة، هدفت إلى التعرف إلى مدى ممارسة المديرات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة عمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وبلغت (499) مديرة ووكيلة ومعلمة. وأظهرت الدراسة أن المديرات يمارسن العمليات المنهجية لإدارة الأزمات وكل عملية من تلك العمليات بدرجة متوسطة، وأن أقل عمليات إدارة الأزمات ممارسةً هو تقويم الأزمات.

كما هدفت دراسة الشمراني (2004م) إلى التعرف إلى واقع تعامل الإداريين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مع الأزمات، بالإضافة إلى الكشف عن أهم المعوقات التي تواجههم والمتمثلة في معوقات إنسانية، ومعوقات تكنولوجية، ومعوقات تنظيمية. تكونت عينة الدراسة من (866) إداريًّا، وتوصلت الدراسة إلى أن تعامل الإداريين مع الأزمات كان بدرجة عالية، كما كشفت الدراسة عن أن التحكم والسيطرة على المعوقات الإنسانية والتكنولوجية كانت بدرجة استجابة متوسطة، في حين تبين أن المعوقات التنظيمية كانت بدرجة استجابة منخفضة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعامل مع الأزمات تعزى إلى السن والمؤهل العلمي، والخبرة، والمستوى الوظيفي، وعدد الدورات للعاملين الإداريين، في حين لم تظهر فروق تعزى إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة روك (Rock, 2000) إلى وضع استراتيجية للتخطيط الفعال لإدارة الأزمات، والتعرف على العوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفاعلية في مدارس أمريكا،

واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة. وأكدت نتائج الدراسة أن التخطيط الفعال لإدارة الأزمات يتطلب توقع الأزمة قبل حدوثها، وتحديد الأفراد الذين سوف يشاركون في إدارة الأزمة ويتميزون بالمرونة والقدرة على الاستجابة الفورية للأزمة، على أن يتم تدريبهم على تقنيات التدخل أثناء الوقوع في الأزمة، ووصف أدوار ومسؤوليات كل عضو من أعضاء فريق إدارة الأزمة بدقة عند وقوع الأزمة، وتوضيح السياسات والإجراءات التي يجب اتخاذها لتقليل الأضرار التي يمكن أن تسببها الأزمة، والتقييم لمسببات الأزمة عن طريق مراجعة السجلات والمقابلات، وتحويل الأزمة إلى فرصة لتحسين الأداء، كما بينت الدراسة أن من أهم العوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفاعلية هي تنفيذ الخطط بأسلوب تعاوني بين المسؤولين والعاملين وفريق الأزمات.

وهدفت دراسة كورنال وشيراز (Cornell and Sheras, 1998) إلى التعرف إلى دور القيادة وفرق العمل في إدارة الأزمات بالمدارس الثانوية بأمريكا، واستخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة، ومن أهم النتائج الدراسة أن القيادة الفعالة، وفرق العمل تمكن القائد من وضع خطط فاعلة لإدارة الأزمات، وأن القيادة واتخاذ القرارات، وإعطاء التوجيهات للآخرين، ومراقبة الأنشطة تمثل أهمية في مواجهة الأزمة، وأن عدم وجود جهود تخطيطية، وفرق لمواجهة الأزمات يؤدي إلى تدهور الأزمة، وأن الاستجابة غير السريعة والملائمة للأزمات، وغياب التوجيه والإرشاد والدعم من المسؤولين تؤدي إلى تصعيد قلق المستفيدين.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح مدى الاهتمام الذي حظي به موضوع إدارة الأزمات. وقد اتفقت معظم الدراسات السابقة مع ما ترمي إليه الدراسة الحالية من ضرورة إيلاء موضوع تطوير ممارسات القيادات الأكاديمية في مجال إدارة الأزمات مزيدًا من الاهتمام بدراسة واقع إدارة الأزمات لديهم، إلا أن هذه الدراسة تعد من أوائل الدراسات التي تدرس واقع ممارسات القيادات الأكاديمية في مواجهة أزمة كوفيد19-، والمعوّقات التي تحد من قدرة القيادات على القيام بممارسات فاعلة لإدارة هذه الأزمة. كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات العربية السابقة في استخدام المنهج الوصفي لدراسة الظاهرة محل الدراسة، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وفي المقابل اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الأجنبية والتي ركزت على استخدام المنهج الوصفي الوثائقي بتحليل المحتوى. كما اختلفت مع جميع الدراسات السابقة من حيث مكان إجراء الدراسة، وعدد أفراد الدراسة، واختلفت مع دراسة اليحيوي (2006م) في استخدامها للعينة القصدية.

## منهج الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي باعتباره الأكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع ووصف الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها وصفًا دقيقًا وجمع المعلومات المتعلقة بها وتحليلها من خلال تصورات أفراد عينة الدراسة

بهدف الوصول إلى استنتاجات ومقترحات تساهم في فهم الواقع وتطويره (العساف، 1995م)

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة البالغ عددهم (1669) فرداً ممن هم على رتبة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك فأعلى وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1440 / 1441هـ، حسب الإحصائيات الرسمية لعمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (428) عضو هيئة تدريس بجامعة الباحة، وقد تم اختيارها بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1440/ 1441هـ، حيث تم توزيع (1669) استبانة على أفراد مجتمع الدراسة بواسطة البريد الإلكتروني الجامعي، وبلغ عدد الاستبانات المستردة (428) استبانة صالحة للتحليل؛ شكلت ما نسبته تقريباً (26 %) من إجمالي مجتمع الدراسة، وهي عينة ممثلة وصالحة لإجراء الدراسة وفقاً لجدول كريجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, 1970)؛ حيث إن حجم العينة الممثلة وفقًا للجداول (280) مفردة. ويوضح الجدول (1) أهم خصائص أفراد عينة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

| م | معامل الارتباط | م | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 322 | 428 | % 75.20 |
| | أنثى | 106 | | % 24.80 |
| الجنسية | سعودي | 196 | 428 | % 45.80 |
| | غير سعودي | 232 | | % 54.20 |
| نوع الكلية | علوم إنسانية | 236 | 428 | % 55.10 |
| | علوم طبيعية | 192 | | % 44.90 |
| الرتبة الأكاديمية | أستاذ مساعد | 284 | 428 | % 66.40 |
| | أستاذ مشارك فأعلى | 144 | | % 33.60 |
| سنوات الخبرة في الجامعة | 10سنوات فأقل | 240 | 428 | % 56.10 |
| | أكثر من 10 سنوات | 188 | | % 43.90 |

## أداة الدراسة (الاستبانة):

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء استبانة من خلال الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت إدارة الأزمات ومعوقاتها. ولقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسين هما:

- الجزء الأول: البيانات الشخصية لأفراد مجتمع الدراسة، والتي شملت: الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية، وسنوات الخبرة في جامعة الباحة.
- الجزء الثاني: ويتضمن فقرات تغطي متغير الدراسة التابع (درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19). وقد اشتمل هذا الجزء على (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مجال التخطيط (10) فقرات، ومجال التنظيم والتنسيق (15) فقرة، ومجال التوجيه والمتابعة (15) فقرة، ومجال التقويم (6) فقرات. ولتحديد موافقة المستجيب على فقرات الأداة في هذا الجزء تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي: كبيرة جداً (5)؛ كبيرة (4)؛ متوسطة (3)؛ قليلة (2)؛ قليلة جداً (1)، كما حُددت درجات التقدير النهائية للمتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

جدول رقم (2): مقياس تفسير النتائج

| المدى | درجة الممارسة |
|---|---|
| من 1.00 إلى أقل من 1,80 | قليلة جداً |
| من 1,80 إلى أقل من 2,60 | قليلة |
| من 2.60 إلى أقل من 3,40 | متوسطة |
| من 3,40 إلى أقل من 4,20 | كبيرة |
| من 4,20 إلى 5.00 | كبيرة جداً |

- الجزء الثالث: ويتضمن فقرات تغطي متغير الدراسة المستقل (درجة توافر المعوّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لممارسة أدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19). وقد اشتمل هذا الجزء على (35) فقرة موزعة على مجالين هما: مجال المعوّقات الإدارية والتنظيمية (20) فقرة، ومجال المعوّقات التقنية والفنية (15) فقرة. ولتحديد موافقة المستجيب على عبارات الأداة في هذا الجزء تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (5)؛ موافق (4)؛ موافق إلى حد ما (3)؛ غير موافق (2)؛ غير موافق بشدة (1)، كما حُددت درجات التقدير النهائية للمتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

جدول رقم (3): مقياس تفسير النتائج

| المدى | درجة الممارسة |
|---|---|
| من 1.00 إلى أقل من 1,80 | غير موافق بشدة |
| من 1,80 إلى أقل من 2,60 | غير موافق |
| من 2.60 إلى أقل من 3,40 | موافق الى حد ما |
| من 3,40 إلى أقل من 4,20 | موافق |
| من 4,20 إلى 5.00 | موافق بشدة |

## صدق الأداة وثباتها:

تم عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين.

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قدرها (30) من أعضاء هيئة التدريس ومن خارج عينة البحث الفعلية. وتبين أن معامل الثبات للأداة ككل هو (0.96%) وهو معامل عالٍ ومناسب لأغراض الدراسة كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

| م | المحور | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| 1 | ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 | 46 | 0.974 |
| 2 | المعوّقات التي واجهت القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لممارسة المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 | 35 | 0.948 |
| | الثبات العام للاستبيان | 81 | 0.961 |

## الأساليب الإحصائية المستخدمة:

جرى استخدامُ برنامج (SPSS) الإحصائي لتحليل البيانات، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة وللمجال ككل. كما جرى استخدام اختبار (T-Test) لتقرير الدلالة الإحصائية للفروق بين المستجيبين تبعاً لمتغير: الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية، وسنوات الخبرة في جامعة الباحة. واستخدام أيضاً معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين درجة توفر المعوقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة ودرجة ممارستهم لأدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19.

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: "ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة الممارسة كما في الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

| المجال | عينة الدراسة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| مجال التقويم | 428 | 4.00 | 0.84 | 1 | كبيرة |
| مجال التوجيه والمتابعة | 428 | 3.91 | 0.76 | 2 | كبيرة |
| مجال التخطيط | 428 | 3.76 | 0.86 | 3 | كبيرة |
| مجال التنظيم والتنسيق | 428 | 3.53 | 0.87 | 4 | كبيرة |
| درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة أدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19 | 428 | 3.80 | 0.83 | - | كبيرة |

يتضح من الجدول (5) أن جميع المجالات جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، وقد بلغ المتوسط العام لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 (3.80) وانحراف معياري بلغ (0.83)، ما يعني أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 القائمة على: التخطيط للأزمات، التنظيم والتنسيق أثناء الأزمة، والتوجيه والمتابعة في الأزمة، وتقويم الإجراءات المتبعة في الأزمة كانت بدرجة كبيرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم القيادات الأكاديمية بالجامعة لديها وعيًا كافيًا بأهمية توظيف المنهجية الإدارية العلمية للتعامل مع هذه الأزمة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن أغلب تلك القيادات هم من العناصر الشابة الذين عادوا مؤخراً وباشروا أعمالهم بالجامعة بعد إكمال دراستهم العليا في أفضل الجامعات المحلية والعالمية، والتي لديها القدرة الكافية على إدارة الأزمات والمخاطر بفعالية.

وقد جاء مجال "التقويم" في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي بلغ (4.00) وانحراف معياري بلغ (0.84)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة تضع في اعتبارها أهمية عمليات التقويم لجميع الأعمال الإدارية والفنية التي تقوم بها، وذلك للقيام بعمليات التحسين والتطوير المستمر في الأداء، خاصة في ظل أزمة فيروس كورونا، والمرتبطة باتخاذ الإجراءات والتدابير الاحترازية المتوافقة مع تعليمات وزارة الصحة، وأهمية تقويم القرارات والإجراءات المتخذة داخل الجامعة؛ لمعرفة وتحليل نتائجها، بما يسهم في تعديل وتطوير وتحسين هذه القرارات والإجراءات إن لزم الأمر.

في حين جاء مجال "التنظيم والتنسيق" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.53) وانحراف معياري بلغ (0.87)، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من الجهود المبذولة من القيادات الأكاديمية بالجامعة لمواجهة أزمة فيروس كوفيد-19 من خلال تحديد الأشخاص والفرق التي يناط بها إدارة تلك الأزمة، وتحديد الأدوار والمسؤوليات المكلفين بأدائها، إلى جانب تحديد سبل الاتصال بين هؤلاء الأشخاص وفرق العمل المختلفة، إلّا أنه لم يتم تدريب تلك الفرق بشكل كافٍ لمنع حدوث تعارض أو تداخل في الاختصاصات؛ بسبب عنصر المفاجأة لهذه

الأزمة غير المسبوقة، إضافة إلى عدم مرور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بخبرات سابقة ومشابهة يمكن الاستفادة منها.

## فقـرات المجـال الأول: ممارسـات القيـادات الأكاديمية بجامعة الباحـة المتعلقة بمجال التقويم:

يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما يلي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقويم

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | معالجة المشكلات التقنية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بشكل فوري لضمان استمرار العملية التعليمية عن بعد. | 4.31 | 0.93 | 1 | كبيرة جداً |
| 4 | تقييم خدمات الدعم الفني وتقنية المعلومات في معالجة شكاوى الطلاب التقنية بشكل عاجل. | 4.29 | 0.88 | 2 | كبيرة جداً |
| 2 | التقييم الدوري لأداء منسوبي الجامعة وجهودهم المبذولة لاستمرار العملية التعليمية عن بعد خلال أزمة كوفيد-19. | 3.99 | 1.04 | 3 | كبيرة |
| 5 | تقويم مدى تحقيق الأهداف المرسومة مسبقا في عملية التخطيط للتعامل مع الأزمات. | 3.87 | 1.01 | 4 | كبيرة |
| 1 | تقييم أداء فرق العمل التي تم تشكيلها للتعامل مع مرض كوفيد-19بشكل مستمر. | 3.85 | 0.98 | 5 | كبيرة |
| 6 | إشراك منسوبي الجامعة في عملية التقويم للإجراءات المتبعة لنجاح العملية التعليمية عن بعد أثناء أزمة كوفيد-19 | 3.67 | 1.11 | 6 | كبيرة |
| | إجمالي المجال | 4.00 | 0.84 | - | كبيرة |

يتضح من الجدول (6) أن الفقرة رقم (3) والتي نصها "معالجة المشكلات التقنية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بشكل فوري لضمان استمرار العملية التعليمية عن بعد" في المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (4.31) وانحراف معياري بلغ (0.93) وبدرجة ممارسة عالية جدًّا. وقد يعزى ذلك إلى أن عمادة التعلم الإلكتروني وتقنية المعلومات بالجامعة أنشأت غرفة عمليات لمتابعة الأوضاع الأكاديمية والتدريسية وتقديم الدعم الفني والمتابعة؛ لضمان سير العملية التعليمية على أفضل وجه في ظل أزمة كوفيد-19، وسعي الجامعة كذلك للحصول على الاعتماد المؤسسي. أما الفقرة رقم (6) والتي نصها "إشراك منسوبي الجامعة في عملية التقويم للإجراءات المتبعة لنجاح العملية التعليمية عن بعد أثناء أزمة كوفيد-19" فجاءت في المرتبة السادسة والأخيرة بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3.67) وانحراف معياري بلغ (1.11) وبدرجة ممارسة كبيرة، كما أن

قيمة الانحراف المعياري لهذه الفقرة كانت أكبر من الواحد الصحيح، والذي يظهر أن هناك تباينًا في آراء أفراد العينة حول تلك الفقرة. وقد يعزى ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس وبعض منسوبي الجامعة شارك في عمليات تقويم الإجراءات المتبعة لمواجهة أزمة فيروس كورونا، والبعض الآخر كان منشغلًا بإتمام العملية التدريسية والأكاديمية بالشكل المطلوب؛ بما يحقق النجاح المرجو، وبما يسهم في تحقيق مستوى أكاديمي وتدريسي عالٍ لدى الطلبة.

## فقرات المجال الثاني: ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة المتعلقة بمجال التوجيه والمتابعة:

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما يلي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التوجيه والمتابعة

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | توجيه أعضاء هيئة التدريس لمراعاة ظروف الطلبة في التعليم عن بعد خلال أزمة كوفيد-19 لتخفيف آثارها السلبية عليهم | 4.50 | 0.86 | 1 | كبيرة جداً |
| 9 | توجيه أعضاء هيئة التدريس لاستكمال محتوى المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها وفق توصيفاتها المعتمدة قبل فترة الاختبارات | 4.46 | 0.79 | 2 | كبيرة جداً |
| 11 | متابعة استكمال أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي للمقررات والبرامج الأكاديمية في ظل أزمة كوفيد-19 | 4.35 | 0.87 | 3 | كبيرة جداً |
| 5 | متابعة سير العملية التعليمية عن بعد خلال أزمة كوفيد19- من خلال عقد اللقاءات الإلكترونية الدورية بين القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس على منظومة (رافد) | 4.28 | 0.96 | 4 | كبيرة جداً |
| 6 | متابعة أنشطة الدعم الفني اللازم لعقد اللقاءات الإلكترونية بين إدارات الكليات وأعضاء هيئة التدريس بها على منظومة (رافد) لمناقشة سير العملية التعليمية خلال أزمة كوفيد-19 | 4.28 | 0.89 | 4 | كبيرة جداً |
| 10 | إرشاد أعضاء هيئة التدريس لتحقيق نواتج التعلم لكل مقرر دراسي وفقًا لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمية في ظل أزمة كوفيد-19 | 4.28 | 0.92 | 4 | كبيرة جداً |
| 15 | متابعة أوضاع مبتعثي الجامعة خلال أزمة كوفيد-19 | 4.11 | 0.95 | 5 | كبيرة |
| 8 | متابعة مستوى الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة خلال فترة تعليق الدراسة | 4.05 | 0.96 | 6 | كبيرة |
| 7 | متابعة تفعيل القرارات المتعلقة بأزمة مرض كوفيد-19 للحد من آثارها السلبية على منسوبي الجامعة | 4.00 | 1.01 | 7 | كبيرة |

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 12 | توجيه طلبة الجامعة للمشاركة في الأعمال التطوعية لخدمة الجهات الحكومية المختلفة في سعيها للحد من انتشار مرض كوفيدكوفيد-19 | 3.61 | 1.08 | 8 | كبيرة |
| 1 | الإشراف على فرق العمل التي تم تشكيلها للتعامل مع مرض كوفيد-19 | 3.57 | 1.04 | 9 | كبيرة |
| 4 | توفير برامج لنشر الوعي بين منسوبي الجامعة حول مخاطر مرض كوفيد- 19 على الصحة العامة للفرد | 3.48 | 1.17 | 10 | كبيرة |
| 2 | إطلاق برامج بحثية موجهه للتعامل الفعال مع تداعيات كوفيد-19 | 3.44 | 1.23 | 11 | كبيرة |
| 13 | تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام البرامج والتطبيقات التقنية (Zoom، Webex، Skype .... إلخ) كتطبيقات بديلة وداعمة لأنظمة الجامعة الإلكترونية. | 3.21 | 1.38 | 12 | متوسطة |
| 3 | عقد برامج إثرائية عن بعد للطلبة للاستفادة من أوقات فراغهم. | 3.05 | 1.23 | 13 | متوسطة |
| إجمالي المجال | | 3.91 | 0.76 | كبيرة | |

يتضح من الجدول (7) أن الفقرة رقم (14) والتي نصها "توجيه أعضاء هيئة التدريس لمراعاة ظروف الطلبة في التعليم عن بعد خلال أزمة كوفيد19- لتخفيف آثارها السلبية عليهم" في المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (4.50) وانحراف معياري بلغ (0.86)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدًّا. وقد يعزى ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس لديهم التوجيهات والتعليمات الواضحة من إدارة الجامعة حيال ضرورة التيسير على الطلبة ومساعدتهم خلال هذا الوقت الصعب وتلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم، والتعامل معهم أثناء تقديم المحاضرات الافتراضية بطريقة تفاعلية، تسهم في جذب انتباههم وتثير دافعيتهم للتعلم، وتكليف الطلبة بأداء المهام والواجبات اليسيرة والتي تتوافق مع الظروف الخاصة بأزمة فيروس كورونا، وظروف ضعف الاتصال بالإنترنت عند بعض الطلبة. أما الفقرة رقم (3) والتي نصها"عقد برامج إثرائية عن بعد للطلبة للاستفادة من أوقات فراغهم" فجاءت في المرتبة الثالثة عشرة بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (3.05) وانحراف معياري قدره (1.23) وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس والطلبة منشغلون بالأعمال التدريسية والأكاديمية المختلفة، كما أنها المرة الأولى التي يخوض فيها جميع الطلبة تجربة التعليم عن بعد.

## فقرات المجال الثالث: ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة المتعلقة بمجال التخطيط:

يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما يلي

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | وضع خطة لتنفيذ برامج تدريبية عن بعد لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالتعاملات الإلكترونية. | 4.14 | 0.98 | 1 | كبيرة |
| 1 | إعداد الخطط والبرامج الجاهزة الكفيلة بمواجهة الأزمات. | 4.08 | 0.96 | 2 | كبيرة |
| 8 | التخطيط لعمليات تقييم بديلة للطلبة في حال حدوث الأزمات لضمان العدالة في عملية التقييم. | 4.03 | 1.06 | 3 | كبيرة |
| 9 | تضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة خطة للتحول نحو التعلم الإلكتروني. | 3.93 | 1.01 | 4 | كبيرة |
| 2 | وضع عدد من البدائل الممكنة في حالة فشل الخطط الرئيسة لمواجهة الأزمات. | 3.90 | 1.01 | 5 | كبيرة |
| 3 | الاستفادة من تجارب وخبرات الجامعات الأخرى المحلية والعالمية في بناء خطط مواجهة الأزمات. | 3.85 | 0.94 | 6 | كبيرة |
| 6 | التخطيط لوضع برامج داعمة وإثرائية للطلاب في حال حدوث أي أزمة طارئة. | 3.65 | 1.19 | 7 | كبيرة |
| 4 | دعم الباحثين المتخصصين لتطوير أدوات يتم من خلالها التنبؤ بحدوث الأزمات قبل حدوثها. | 3.38 | 1.21 | 8 | متوسطة |
| 5 | دعم الباحثين المتخصصين لتطوير أدوات يتم من خلالها اقتراح السبل المثلى للتعامل مع الأزمات قبل حدوثها. | 3.33 | 1.16 | 9 | متوسطة |
| 10 | إجراء تجارب افتراضية لتدريب منسوبي الجامعة على كيفية التعامل مع الأزمات المتوقع حدوثها. | 3.28 | 1.22 | 10 | متوسطة |
| | إجمالي المجال | 3.76 | 0.86 | | كبيرة |

يتضح من الجدول (8) أن الفقرة رقم (7) والتي نصها "وضع خطة لتنفيذ برامج تدريبية عن بعد لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالتعاملات الإلكترونية" في المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (4.14) وانحراف معياري بلغ (0.98) وبدرجة ممارسة كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى أن إدارة الجامعة شكلت فريقًا لإدارة أزمة فيروس كورونا في الجامعة للقيام بوضع خطة تدريبية عاجلة عن بعد لأعضاء هيئة التدريس كافة، في كيفية استخدام منصة التعلم الإلكتروني (رافد)، وإدارة كل الاجتماعات الإدارية والأكاديمية بالكليات وبإدارة الجامعة، والإعلان عنها تفصيلًا قبل تنفيذها بفترة كافية، سعيًا لتحقيق أحد أهدافها الاستراتيجية المتمثل في استخدام التقنية في جميع الأعمال

الإدارية والأكاديمية وبشكل موسع. في حين جاءت الفقرة رقم (10) والتي نصها "إجراء تجارب افتراضية لتدريب منسوبي الجامعة على كيفية التعامل مع الأزمات المتوقع حدوثها" في الأخيرة بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3.28) وانحراف معياري بلغ (1.22) وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعة تدعم عملية التخطيط المسبق لإدارة الأزمات، ولكن في بعض الأحيان قد لا تتوفر الميزانيات المناسبة لإجراء التجارب الافتراضية لها؛ حيث إن هناك أولويات أخرى لدى الجامعةتقوم بتمويلها.

## فقرات المجال الرابع: ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة المتعلقة بمجال التنظيم والتنسيق:

يوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما يلي

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التنظيم والتنسيق

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | تطبيق التعليمات والإرشادات الصادرة من وزارة الصحة لمواجهة أزمة كوفيد-19 | 4.26 | 0.92 | 1 | كبيرة جداً |
| 10 | إقرار الإجراءات الاحترازية داخل الجامعة لحماية منسوبي الجامعة من مرض كوفيد-19 | 4.09 | 1.01 | 2 | كبيرة |
| 11 | دعم الممارسات الناجحة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس لضمان سير العملية التعليمية خلال أزمة كوفيد-19 | 4.03 | 1.08 | 3 | كبيرة |
| 6 | تصميم إجراءات تنظيمية مرنة تمكن أعضاء هيئة التدريس من القيام بمهامهم بفاعلية خلال أزمة كوفيد-19 | 3.99 | 1.02 | 4 | كبيرة |
| 5 | إصدار تعليمات واضحة لكيفية التعامل مع أزمة كوفيد-19 | 3.87 | 1.02 | 5 | كبيرة |
| 4 | تفويض الصلاحيات لبعض العاملين لسرعة إنجاز الأعمال أثناء أزمة كوفيد-19 | 3.64 | 1.09 | 6 | كبيرة |
| 7 | تنظيم المبادرات النوعية (مثل: الاستشارات الطبية، والنفسية، والاجتماعية) لأفراد المجتمع المحلي للحد من انتشار مرض كوفيد-19 والتقليل مع آثاره السلبية. | 3.60 | 1.09 | 7 | كبيرة |
| 3 | تحديد العلاقات وطرق التواصل بين فرق العمل المشكلة للتعامل مع أزمة كوفيد-19 | 3.51 | 1.09 | 8 | كبيرة |
| 15 | التنسيق مع الجهات المختصة للاستفادة من قرار تعليق الحضور لمقرات العمل في صيانة وترميم مرافق الجامعة المختلفة لتحسين البيئة الجامعية. | 3.42 | 1.23 | 9 | كبيرة |
| 2 | إعداد وصف دقيق لمهام كل فريق من فرق العمل التي تم تشكيلها للتعامل مع أزمة كوفيد-19 | 3.41 | 1.11 | 10 | كبيرة |

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تشكيل فرق عمل (طبية، إسعافيه، بحثية، إعلامية، تقنية.... إلخ) للتعامل مع أزمة كوفيد-19بفاعلية. | 3.37 | 1.13 | 11 | كبيرة |
| 8 | عقد دورات تدريبية مجانية عن بعد لأفراد المجتمع في المجالات المختلفة للاستفادة من أوقات فراغهم. | 3.35 | 1.21 | 12 | كبيرة |
| 9 | فتح قنوات تواصل بين منسوبي الجامعة والمختصين بكلية الطب للإجابة عن استفساراتهم الصحية حول أزمة كوفيد-19 | 3.21 | 1.24 | 13 | متوسطة |
| 13 | إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في صناعة القرارات المتعلقة بمواجهة أزمة كوفيد-19 | 3.01 | 1.22 | 14 | متوسطة |
| 12 | توفير أجهزة الحاسب الآلي للطلبة الذين ليست لديهم القدرة المادية على شرائها لمساعدتهم على استمرار تعليمهم عبر الفصول الافتراضية. | 2.20 | 1.32 | 15 | قليلة |
| إجمالي المجال | | 3.50 | 0.87 | كبيرة | |

يتضح من الجدول (9) أن الفقرة رقم (14) والتي نصها "تطبيق التعليمات والإرشادات الصادرة من وزارة الصحة لمواجهة مرض كوفيد-19" جاءت في المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (4.26) وانحراف معياري قدره (0.92) وبدرجة ممارسة كبيرة جدًّا. وقد يعزى ذلك إلى:

1. أن معالي وزير الصحة هو رئيس اللجنة المعنية بمتابعة مستجدات الوضع الصحي لفيروس كورونا المستجد في المملكة العربية السعودية، وهذه اللجنة هي المسؤولة عن اتخاذ القرارات، أو القيام بإجراءات معينة تتعلق بالوضع الصحي.
2. أن وزارة الصحة تقوم بشكل دوري بإعطاء التعليمات والإجراءات الاحترازية الصحية المناسبة لمواجهة هذه الجائحة بالمؤسسات المختلفة بالقطاعين العام والخاص.
3. جميع التعليمات والإجراءات الاحترازية التي يتم اتباعها في الجامعة هي في الأساس منسجمة بشكل كامل مع جميع القرارات والإجراءات الصادرة من القيادة السياسية بالدولة الرامية إلى المحافظة على صحة وسلامة جميع المواطنين والمقيمين على حدٍّ سواء.

وقد حلّت الفقرة رقم (12) والتي نصها "توفير أجهزة الحاسب الآلي للطلبة الذين ليست لديهم القدرة المادية على شرائها لمساعدتهم على استمرار تعليمهم عبر الفصول الافتراضية" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (2.20) وانحراف معياري بلغ (1.32) وبدرجة ممارسة قليلة. وقد يعزى ذلك إلى توفير أجهزة الحاسب الآلي للطلبة المحتاجين يحتاج إلى ميزانيات ضخمة في حين أن ميزانية الجامعة لا تسمح بذلك. كما قد يعزى ذلك إلى ضعف الاتصال

والتنسيق بين الجامعة والقطاع الخاص في مجال دعم وتمويل مبادرات الجامعة المختلفة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة مثل دراسة رخا (2019م)، ودراسة الخويطر (2019م)، ودراسة عبدالرحمن (2019م)، ودراسة طيفور (2018م)، ودراسة عباينة وعاشور (2018م)، ودراسة اليحيوي (2006م) والتي أظهرت أن واقع ممارسة إدارة الأزمات جاء بدرجة متوسطة. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مريم المذكور (2011م) والتي كشفت أن متطلبات إدارة الأزمات جاءت بدرجة ضعيفة في مجالي التخطيط والتنظيم والتنسيق. وتظهر الجداول رقم (7)، (8)، (9)، (10) النتائج التفصيلية لفقرات كل مجال:

الإجابة على السؤال الثاني، والذي نصه: "هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19، والتي تعزى إلى متغيرات :الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية، سنوات الخبرة في الجامعة؟"

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 وفقًا لمتغيرات الدراسة

| المتغير | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 322 | 3.72 | 0.80 | 2.774 | 0.006 ** |
| | إناث | 106 | 4.06 | 0.67 | | |
| الجنسية | سعودي | 196 | 3.44 | 0.78 | 6.823 | 0.000** |
| | غير سعودي | 232 | 4.11 | 0.64 | | |
| الرتبة الأكاديمية | أستاذ مساعد | 284 | 3.81 | 0.79 | 0.222 | 0.824 |
| | أستاذ مشارك فأعلى | 144 | 3.79 | 0.77 | | |
| نوع الكلية | علوم إنسانية | 236 | 3.78 | 0.76 | 0.446 | 0.656 |
| | علوم طبيعية | 192 | 3.83 | 0.81 | | |
| سنوات الخبرة | 10 سنوات فأقل | 240 | 3.87 | 0.79 | 1.427 | 0.155 |
| | أكثر من 10 سنوات | 188 | 3.71 | 0.76 | | |

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على عمليات المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث. ويعزى ذلك إلى

أن أعضاء هيئة التدريس الإناث ربما يعتقدن أن جميع الممارسات التي قامت بها القيادات الأكاديمية بالجامعة لمواجهة فيروس كورونا قد ساهمت بشكل كبير في حماية وسلامة الطالبات على وجه الخصوص من الإصابة بهذا المرض في ظل وجود كليات البنات في مباني خارج الحرم الجامعي، والتي يعاني بعضها من التهالك، وعدم ملاءمتها للإجراءات الاحترازية مثل التباعد الاجتماعي، وافتقارها لوسائل التهوية المناسبة، وهو ما قد يشكل عامل ضغط على القيادات الأكاديمية بالجامعة نحو مزيد من الالتزام بالأنظمة، وتطبيق المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة فيروس كوفيد-19 خشية تفشيها. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رخا (2019م)، ودراسة عبدالرحمن (2019م)، ودراسة طيفور(2018م) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، كما تختلف مع دراسة عباينة وعاشور (2018م) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ويظهر الجدول (10) أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لآراء أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على عمليات المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 وفقًا لمتغير الجنسية لصالح غير السعوديين. وقد يعزى ذلك إلى أن العدد الأكبر الذي استجاب لأداة هذه الدراسة هم أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين، كما أنهم قد يلاحظون تباينًا في أداء القيادات الأكاديمية مقارنة بأداء القيادات الأكاديمية بالجامعات التابعين لها بدولهم، نظرًا لاختلاف الإمكانيات أو نمط التفكير في إدارة الأزمة.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على عمليات المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 وفقًا لمتغير الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالرحمن (2019م)، ودراسة طيفور(2018م) في جزئية الرتبة الأكاديمية، بينما تختلف معها في جزئية سنوات الخبرة.

الإجابة على السؤال الثالث، والذي نصه: "ما درجة توفر المعوِّقات الإدارية والتنظيمية، والمعوِّقات التقنية والفنية التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة خلال أزمة كوفيد19- من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لدرجة توافر المعوِّقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما في الجدول (11).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر المعوِّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية لممارسة أدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19

| المجال | عينة الدراسة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة التوافر |
|---|---|---|---|---|---|
| المجال الثاني: مجال المعوِّقات التقنية والفنية | 428 | 3.20 | 0.79 | 1 | متوسطة |
| المجال الأول: مجال المعوِّقات الإدارية والتنظيمية | 428 | 2.73 | 0.81 | 2 | متوسطة |

| المجال | عينة الدراسة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة التوافر |
|---|---|---|---|---|---|
| درجة توافر المعوِّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لممارسة أدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19 | 428 | 2.97 | 0.77 | - | متوسطة |

يتضح من الجدول (11) أن درجة توفر المعوِّقات التي واجهت القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لممارسة المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد19- جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (2.97) وانحراف معياري بلغ (0.77)، وتشير قيمة الانحراف المعياري والتي تقل عن الواحد الصحيح إلى انسجام آراء أفراد العينة حول درجة توفر تلك المعوِّقات.

وقد جاء مجال "المعوِّقات التقنية والفنية" في المرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بمتوسط حسابي بلغ (3.20) وانحراف معياري بلغ (0.79)، فيما جاء مجال "المعوِّقات الإدارية والتنظيمية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.73) وانحراف معياري بلغ (0.81)، وقد يعزى ذلك إلى أن أكثر المعوِّقات والقضايا التي يمكنها أن تؤثر على مستوى أداء القيادات الأكاديمية لممارسة أدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد19- لدى أعضاء هيئة التدريس هي المعوِّقات والقضايا المتعلقة بالجوانب التقنية والفنية، على اعتبار أن المعوِّقات الإدارية والتنظيمية يمكن علاجها ومواجهتها بسهولة، سواء باتخاذ قرار إداري معين، أو متابعة تنفيذ البرامج التدريبية التي تم تصميمها لهذا الغرض، في حين أن حل المشكلات التقنية أو الفنية قد يحتاج إلى ميزانيات ضخمة لتوفير خدمات البنية التحتية اللازمة أو تعزيز الخدمات المساندة لها مثل الاتصالات الإدارية. وتستعرض الجداول رقم (12) و (13) نتائج فقرات كل مجال:

## فقرات المجال الأول: المعوِّقات التقنية والفنية:

يوضح الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما يلي:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المعوِّقات التقنية والفنية

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التوافر |
|---|---|---|---|---|---|
| 32 | اعتماد الطلبة على استخدام الجوالات الذكية والتي تواجهها مشكلات خاصة بالدخول على منظومة التعلم الإلكتروني (رافد). | 4.09 | 0.97 | 1 | كبيرة |
| 22 | قلة توفر أجهزة الحاسب الآلي لدى بعض الطلبة للوفاء بمتطلبات المقررات التي يدرسونها. | 3.97 | 1.09 | 2 | كبيرة |
| 33 | ضعف جدية بعض الطلبة في حل الواجبات والأنشطة البحثية بالطرق العلمية الرصينة. | 3.50 | 1.14 | 3 | كبيرة |
| 21 | ضعف سرعة الاتصال بالإنترنت بما يؤثر على عملية التواصل الإلكتروني عبر (رافد). | 3.49 | 1.16 | 4 | كبيرة |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التوافر |
|---|---|---|---|---|---|
| 23 | قلة توافر أجهزة الحاسب الآلي بالمواصفات المناسبة لدى أعضاء هيئة التدريس لإنجاز الاعمال المناطة بهم خلال أزمة كوفيد-19. | 3.46 | 1.25 | 5 | كبيرة |
| 34 | ضعف مشاركة الطلبة في المناقشات أثناء المحاضرات الافتراضية. | 3.38 | 1.14 | 6 | متوسطة |
| 31 | ضعف قدرة بعض الطلبة على التعامل مع منظومة التعلم الإلكتروني (رافد). | 3.24 | 1.10 | 7 | متوسطة |
| 30 | نقص خبرة بعض الطلبة في استخدام الحاسب الآلي. | 3.21 | 1.12 | 8 | متوسطة |
| 27 | عدم توافر التطبيقات التقنية البديلة في حال تعثر دخول الطلبة لمنظومة التعلم (رافد). | 3.13 | 1.15 | 9 | متوسطة |
| 25 | قلة حضور بعض الطلبة للمحاضرات عبر الفصول الافتراضية على الرغم من الإعلان عنها بفترة كافية. | 2.98 | 1.12 | 10 | متوسطة |
| 35 | قلة توافر الخبرات اللازمة لدى أعضاء هيئة التدريس في إعداد الاختبارات الإلكترونية عبر منظومة التعلم (رافد). | 2.94 | 1.22 | 11 | متوسطة |
| 26 | قلة توفر المتخصصين المؤهلين في المجالات التقنية في الكليات المختلفة. | 2.84 | 1.17 | 12 | متوسطة |
| 29 | قلة إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس بالتعاملات الإلكترونية وتطبيقاتها. | 2.83 | 1.14 | 13 | متوسطة |
| 28 | تدني مهارات بعض أعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسب الآلي والتعليم عن بعد. | 2.75 | 1.17 | 14 | متوسطة |
| 24 | قلة توفر الدعم الفني لمنسوبي الجامعة لاستخدام منصة التعلم الإلكتروني (رافد). | 2.26 | 1.08 | 15 | قليلة |
| إجمالي المجال | | 3.20 | 0.79 | متوسطة | |

يتضح من الجدول (12) أن الفقرة رقم (32) والتي نصها "اعتماد الطلبة على استخدام الجوالات الذكية والتي تواجهها مشكلات خاصة بالدخول على منظومة التعلم الإلكتروني (رافد)" في المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (4.09) وانحراف معياري بلغ (0.97). وقد يعزى ذلك إلى أن بعض الطلبة في الجامعة عانى من عدم التمكن من فتح موقع الجامعة الإلكتروني عند استخدامهم جوالاتهم الذكية بسبب عدم توافق الموقع مع بعض المتصفحات مثل متصفح الإكسبلورر؛ كما أن بعض الطلبة وخصوصًا في القرى واجهتهم مشكلة الاتصال بالإنترنت أثناء حضور المحاضرات الافتراضية، أو تقديم الواجبات والتكليفات المختلفة عبر رافد بسبب بطء سرعة الإنترنت. في حين حلّت الفقرة رقم (24) والتي نصها "قلة توفر الدعم الفني لمنسوبي الجامعة

لاستخدام منصة التعلم الإلكتروني (رافد)" في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي قدره (2.26) وانحراف معياري بلغ (1.08) وبدرجة توافر قليلة. وقد يعزى ذلك إلى الضغط الكبير الذي واجهه عمادة التعلم الإلكتروني وتقنية المعلومات لضمان سير العملية التعليمية خلال هذه الأزمة خصوصاً في ظل نقص الإمكانيات البشرية لديها.

## فقرات المجال الثاني: المعوّقات الإدارية والتنظيمية:

يوضح الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال كما يلي:

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المعوّقات الإدارية والتنظيمية

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التوافر |
|---|---|---|---|---|---|
| 19 | زيادة الأعباء الأكاديمية المكلف بها أعضاء هيئة التدريس خلال أزمة كوفيد-19 | 3.67 | 1.16 | 1 | كبيرة |
| 16 | كثرة الأعمال والأنشطة المكلف بها الطلبة والمطلوب تسليمها في أوقات متقاربة خلال أزمة كوفيد-19 | 3.30 | 1.17 | 2 | متوسطة |
| 5 | قلة مشاركة الطلبة في عمليات صنع واتخاذ القرارات التي تتعلق بشؤونهم الأكاديمية. | 3.26 | 1.07 | 3 | متوسطة |
| 11 | قلة إلمام الطلبة بالإجراءات الإدارية المتبعة لحل مشكلاتهم التقنية. | 3.23 | 1.14 | 4 | متوسطة |
| 12 | تأخر الإعلان عن آلية تقويم الطلبة في اختبارات المقررات الدراسية إلى نهاية الفصل الدراسي. | 3.03 | 1.32 | 5 | متوسطة |
| 1 | ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع خلال أزمة كوفيد-19 | 3.02 | 1.26 | 6 | متوسطة |
| 20 | قلة توفر الخبرة الكافية لدى أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الأزمات بطريقة فعالة. | 2.94 | 1.16 | 7 | متوسطة |
| 15 | ندرة الكفاءات العلمية الجامعية المؤهلة للمساعدة في مواجهة أزمة كوفيد-19 | 2.76 | 1.13 | 8 | متوسطة |
| 4 | قلة تفويض الصلاحيات لرؤساء الأقسام في إنجاز المعاملات خلال فترة تعليق الحضور لمقرات العمل. | 2.75 | 1.20 | 9 | متوسطة |
| 3 | عدم توفر خطة طوارئ لدى الجامعة لمواجهة المشكلات المحتملة مثل مرض كوفيد-19 | 2.68 | 1.13 | 10 | متوسطة |
| 17 | ضعف استشعار بعض منسوبي الجامعة لمسؤوليتهم في مواجهة أزمة كوفيد-19 | 2.66 | 1.20 | 11 | متوسطة |
| 18 | عدم توفر إجراءات إدارية عاجلة للمشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الجامعة. | 2.60 | 1.09 | 12 | متوسطة |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة التوافر |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | قلة توافر سفراء لمنظومة التعلم (رافد) في كل قسم أكاديمي لعلاج المشكلات التقنية التي تواجه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. | 2.64 | 1.17 | 13 | متوسطة |
| 10 | ضعف جدولة فعاليات الدورات التدريبية التي تعقد عبر منظومة التعلم (رافد). | 2.56 | 1.20 | 14 | قليلة |
| 2 | ضعف التنسيق بين إدارات وأقسام الجامعة المختلفة خلال أزمة كوفيد-19 | 2.42 | 1.11 | 15 | قليلة |
| 9 | عدم توافر خطة تدريبية معتمدة ومعلنة لأعضاء هيئة التدريس حول استخدام منظومة التعلم (رافد). | 2.34 | 1.10 | 16 | قليلة |
| 13 | ضعف سرعة إنجاز المهام المطلوبة من عمادة التعلم الإلكتروني وتقنية المعلومات. | 2.31 | 1.09 | 17 | قليلة |
| 8 | تأخر بعض أعضاء هيئة التدريس من رفع التقارير المطلوبة عن سير العملية التعليمية. | 2.26 | 1.09 | 18 | قليلة |
| 7 | تغيير بعض أعضاء هيئة التدريس لمواعيد المحاضرات مما يسبب تداخل مواعيد المحاضرات الافتراضية لبعض الطلبة. | 2.22 | 1.06 | 19 | قليلة |
| 6 | قلة متابعة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعمليات التعليم والتعلم عبر منظومة التعلم (رافد). | 2.04 | 1.08 | 20 | قليلة |
| | إجمالي المجال | 3.02 | 1.26 | متوسطة | |

يتضح من الجدول (13) أن الفقرة رقم (19) والتي نصها "زيادة الأعباء الأكاديمية المكلف بها أعضاء هيئة التدريس خلال أزمة كوفيد-19" جاءت في المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (3.67) وانحراف معياري بلغ (1.16) وبدرجة توافر عالية. وقد يعزى ذلك إلى أن هناك العديد من الأعمال الخاصة بالأقسام الأكاديمية المختلفة، منها: الأعمال التدريسية وأعمال الجودة، وما قد يقوم به من أدوار في مجال خدمة المجتمع، إضافة للأعمال البحثية والأعمال الإدارية والتي يكلف بها أيضًا أعضاء هيئة التدريس بسبب قلة توافر موظفين إداريين، وهو ما قد يشكل ضغطًا كبيرًا على أعضاء هيئة التدريس. في حين جاءت الفقرة رقم (6) والتي نصها "قلة متابعة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعمليات التعليم والتعلم عبر منظومة التعلم (رافد)" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي قدره (2.04) وانحراف معياري بلغ (1.08) وبدرجة توافر قليلة. وقد يعزى ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس ملتزم ـــ إلى حد كبير ـــ برفع تقارير المقررات في المواعيد المطلوبة، وقد يكون هناك بعض التأخير البسيط ، وذلك بسبب مقدار الوقت الذي يستغرقه جمع المعلومات المطلوبة لمثل هذه التقارير، وهذا مكّن إدارة الجامعة من إعداد تقارير مجمعة عن سير

العملية التعليمية خلال أزمة فيروس كورونا، كما أن معظم أعضاء هيئة التدريس التزموا بالمواعيد المقررة للمحاضرات بالجداول الرسمية دون تغيير حتى لا يؤثر على مستوى الحضور للمحاضرات، وحتى لا يحدث تداخل في أوقات المحاضرات لدى زملاء آخرين في مقررات أخرى لنفس الطلبة.

الإجابة على السؤال الرابع، والذي نصه: "هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة {α ≤ 0.05} بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر المعوّقات الإدارية والتنظيمية، والمعوّقات التقنية والفنية التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة خلال أزمة كوفيد19-، والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الجنسية، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية، سنوات الخبرة في الجامعة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخدام اختبار ت T-Test، وقد جاءت النتائج كما في الجدول (14):

جدول (14): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة توافر المعوّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لممارسة أدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19 وفقًا لمتغيرات الدراسة

| المتغير | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ((ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 322 | 3.06 | 0.79 | **0.003 | 3.021 |
| | إناث | 106 | 2.70 | 0.65 | | |
| الجنسية | سعودي | 196 | 3.31 | 0.66 | ** 0.000 | 6.385 |
| | غير سعودي | 232 | 2.69 | 0.76 | | |
| الرتبة الأكاديمية | أستاذ مساعد | 284 | 2.93 | 0.77 | 0.219 | -1.233 |
| | أستاذ مشارك فأعلى | 144 | 3.07 | 0.78 | | |
| نوع الكلية | علوم إنسانية | 236 | 3.03 | 0.77 | 0.230 | 1.203 |
| | علوم طبيعية | 192 | 2.90 | 0.79 | | |
| سنوات الخبرة | 10 سنوات فأقل | 240 | 2.90 | 0.74 | 0.092 | -1.692 |
| | أكثر من 10 سنوات | 188 | 3.08 | 0.81 | | |

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لآراء أفراد العينة حول درجة توافر المعوّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لممارسة أدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19 وفقًا لمتغير الجنس لصالح الذكور. وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر قربًا واحتكاكًا بالقيادات الأكاديمية؛ ما يجعلهم أكثر معرفة بالمعوّقات التي يمكنها أن تؤثر على أداء تلك القيادات. كما يتبين من الجدول (14) أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة (0.05) لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر المعوِّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لممارسة أدوارهم في التعامل مع أزمة كوفيد-19 وفقًا لمتغير الجنسية لصالح فئة السعوديين. وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس السعوديين ربما يقارنون واقع جامعة الباحة وما يتوافر بها من إمكانات وتجهيزات بما هو متوافر في بعض الجامعات السعودية القديمة الأخرى من إمكانات هائلة مما أثر على استجاباتهم حول درجة توفر المعوِّقات بكل أنواعها.

ويتضح كذلك من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر المعوِّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لممارسة أدوارهم في التعامل مع أزمة لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة. الإجابة على السؤال الخامس، والذي نصه: "هل تُوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 ودرجة توافر المعوِّقات الإدارية والتنظيمية،والمعوِّقاتالتقنيةوالفنية؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجة توفر المعوِّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة ودرجة ممارستهم لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 "، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (15): مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19 ودرجة توافر المعوِّقات التي واجهتهم

| المتغير المستقل / المتغير التابع | الدرجة الكلية لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية للمنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-١٩ |
|---|---|
| الدرجة الكلية لدرجة توافر المعوِّقات التي واجهت القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة | 0.576 -** |

يوضح الجدول (15) أن قيمة معامل الارتباط جاءت دالة إحصائيًّا. وبشكل عام تشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الدرجة الكلية لتوفر المعوِّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة، ودرجة ممارستهم لأدوارهم القائمة على المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19-يث بلغت القيمة الكلية (0.576-). وبناء على ذلك، يمكن القول: إن توفر المعوِّقات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة جاءت درجة متوسطة، ولم يؤثر ذلك في درجة ممارسة القيادات الأكاديمية لأدوارهم وفق المنهجية العلمية في التعامل مع أزمة كوفيد-19. ويعزو الباحث هذه النتيجة المنطقية الى أن وجود المعوِّقات ـ أيًا كان نوعها ـ في الجامعة قد يؤثر بشكل كبير على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للأدوار المنوطة بهم في التصدي لأزمة كوفيد-19، فكلما قلَّ تواجد تلك المعوِّقات، كلما

استطاعت القيادات الأكاديمية ممارسة أدوارهم بصورة أفضل للحد من الآثار السلبية لهذه الأزمة، وكلما استطاعت القيادات الأكاديمية العمل على إزالة أو تقليص أثر تلك المعوّقات، كان لذلك تأثير إيجابي في التغلب على تلك الأزمة.

## التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحث بعدد من التوصيات لتطوير وتحسين ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة في إدارة الأزمات بشكل عام وإدارة أزمة كوفيد19- بشكل خاص كما يلي:

1. ضرورة تبني القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة للخطط الفعالة القابلة للتنفيذ لمواجهة الأزمة، مع ضرورة التركيز بشكل أكبر على تدريب جميع منسوبي الجامعة وبشكل دوري على سبل تنفيذ تلك الخطط، وأن تكون برامج التدريب قائمة على المحاكاة للتنسيق بين فرق العمل، وتعريف كل فرد بمهامه المكلف بأدائها، وكذلك مهام الآخرين دون تداخل أو تضارب في المسؤوليات.

2. دعم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا على دراسة وتشخيص نقاط القوة والضعف في الجامعة، والفرص المتاحة في البيئة الداخلية، والاستفادة منها في تطوير أدوات مبتكرة لتمكين الجامعة من التنبؤ بحدوث الأزمات قبل وقوعها واقتراح السبل المثلى للتعامل معها بشكل أكثر فاعلية.

3. نشر ثقافة إدارة الأزمات بين جميع منسوبي الجامعة، واستحداث وحدة خاصة لإدارة الأزمات في كل كلية، بإشراف مباشر من القيادات الأكاديمية، لتكون مسؤولة عن توقع المخاطر المحتمل حدوثها، وإعداد الخطط ورسم السيناريوهات المناسبة لمواجهة جميع الأزمات مهما كان نوعها أو شدتها، والتنسيق مع الإدارة العليا في الجامعة.

4. وضع تصورات مسبقة لمعالجة الآثار السلبية المحتملة، نتيجة انقطاع الطلبة عن الحضور إلى أماكن الدراسة في الكليات، مع ضرورة التنويع في استراتيجيات التعلُّم، خصوصًا في ظل وجود أماكن يصعب فيها الاتصال بالإنترنت، وأهمية التركيز على تزويد الطلبة بالمهارات الأساسية مثل: مهارات التعلم الذاتي وحل المشكلات.

5. تقديم الحوافز للقيادات الأكاديمية ولأعضاء هيئة التدريس المتميزين في مجال إدارة الأزمات بالجامعة، لتشجيعهم على تطوير ممارساتهم خصوصًا في ظل كثرة الأعباء الأكاديمية والإدارية المكلفين بها.

6. توفير الاحتياجات الضرورية للقيادات الأكاديمية بالجامعة من تجهيزات، ووسائل تقنية متطورة، إلى جانب توفير احتياجاتهم من الموارد المالية والبشرية لمساعدتهم على تطوير أدوارهم تجاه إدارة الأزمات.

7. الاطلاع على تجارب وجهود الآخرين، ودراستها بشكل جيد من أجل الاستفادة منها في مجال إدارة أزمة كوفيد-19

8. بناء شراكات مع القطاعات الحكومية المختلفة، والقطاع الخاص، والجمعيات الخيرية لتقديم الدعم اللازم للجامعة بما يمكنها من الاستجابة بفعالية للأزمات.

# المصادر والمراجع

## أولاً- المراجع العربية:


- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (2003م). لسان العرب. لبنان: دار الكتب العلمية.
- أبو خضير، إيمان سعود. (2012م). التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي- السعودية، (7)، 87-133.
- أبو خليل، محمد إبراهيم. (2001م). موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها. مجلة مستقبل التربية العربية-مصر، 21(7)، 318-259.
- أبو عزيز، سامي عبد الله. (2010م). معوقات إدارة الأزمات في وزارة الصحة الفلسطينية في ظل الحصار: دراسة حالة قطاع غزة (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو فارة، يوسف. (2020م). إدارة الأزمات في المؤسسات العامة والخاصة. عمّان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- آل مداوي، عبير محفوظ. (2016م). دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات البيئية بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر-مصر، (171)، 309-365.
- البدوي، أمل محمد. (2017م). رؤية مقترحة لدور القيادات الأكاديمية لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك خالد. المجلة الدولية التربوية المتخصصة-عمّان، (11)6، 124-154.
- جميل، عبدالكريم أحمد. (2016م). إدارة الأزمات والكوارث. عمّان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- الخضيري، محسن أحمد. (2003م). إدارة الأزمات: منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي والوحدة الاقتصادية. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- الخويطر، ذكرى عبدالله. (2019م). تطوير دور القيادات الاكاديمية بجامعة الامير سطام في ادارة الازمات. المجلة العربية للتربية النوعية-مصر، (10)3، .199-226
- دقامسة، مأمون. والأعرجي، عاصم. (2000م). إدارة الأزمات دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر نظام إدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى. مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة-السعودية، (4)39، 809-773.

- الرازم، عز الدين. (1995م). التخطيط للطوارئ وإدارة الأزمات في المؤسسات. عمّان: دار الخواجا للنشر والتوزيع.
- رخا، محمد عبدالوهاب. (2019م). واقع إدارة الأزمات في الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر-مصر، (184)، .555-612
- زيدان، أمل إسماعيل. (2020م). تقييم النخبة المصرية لاستراتيجيات الحكومة واعلامها الرسمي في إدارة أزمة كورونا: تقييم مرحلي. مجلة البحوث الإعلامية، جامعة الأزهر-مصر، (50)4، -2354 2432.
- سعدون، شوكت. (2009م). القائد الديناميكي المنتج الفعال: الخدمة، الواجب، المسؤولية. إربد: دار الأمل.
- السويدي، ثائر محمد. (2015م). إدارة الأزمات لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعة واسط من وجهة نظر التدريسين. مجلة كلية التربية، جامعة واسط-العراق، (21)1، .207-304
- الشمراني، سعيد صالح. (2004م). إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
- طيفور، هيفاء. (2018م). إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل: المصادر والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر-مصر، (187)، 353-381.
- عبابنة، سعيد محمد. وعاشور، محمد. (2018م). واقع إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكومية في شمال الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-السعودية، (2)26، 742-715.
- عبدالرحمن، إيمان. (2019م). واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: حالة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية-فلسطين، (7)33، 1122-1098.
- العتيبي، منصور نايف. (2016م). مدى امتلاك القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة نجران لبعض مفاهيم إدارة المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية-السعودية، 17(1)، .267-294
- العساف، صالح. (1995م). المدخل إلى البحث في العلوم لسلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عمادة البحث العلمي بجامعة الباحة. (2020م). مبادرات جامعة الباحة البحثية. تم الاسترجاع من موقع https://bu.edu.sa/ar/web/guest/research-initiatives
- عمادة التعليم الإلكتروني وتقنية المعلومات بجامعة الباحة. (2020م). أصدقاء رافد. تم الاسترجاع من موقع https://twitter.com/RafidFriends

- العماري، عباس. (1993م). إدارة الأزمات في عالم متغير. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.
- الغامدي، فارس صالح. (2020م، مايو20). جهود جامعة الباحة في مواجهة جائحة كورونا. تم الاسترجاع من موقع https://us02web.zoom.us/j/88989457258
- قهواجي، أمينة. (2015). دور القيادة الإدارية في إدارة الأزمات. مجلة أبعاد اقتصادية، جامعة بومرداس-الجزائر، (1)5، 298-330.
- اللامي، غسان. والعيساوي، خالد. (2016م). إدارة الأزمات: الأسس والتطبيقات. عمّان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.
- محمود، محمد صبرى. والبحيري، السيد محمود. (2009م). اتجاهات معاصرة في ادارة المؤسسات التعليمية. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- المذكور، مريم. (2001م). واقع الأزمات في المؤسسات التعليمية بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة. المجلة التربوية-الكويت، (100)25، 83-15.
- نظام مجلس التعليم العالي. (2015م). *أنظمة ولوائح مجلس التعليم العالي والجامعات*. الرياض: أمانة مجلس التعليم العالي.
- واس. (2020م). سمو أمير منطقة الباحة يطلق عن بعد ست مبادرات مجتمعية بجامعة الباحة. تم الاسترجاع من موقع https://www.spa.gov.sa/2082940
- اليحيوي، صبرية. (2006م). إدارة الأزمات في المدارس البنات المتوسطة الحكومية في المدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود-السعودية، (1)19، 247-380.

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Comfort, L.; Ko, K., & Zagorecki, A. (2004). Coordination in rapidly evolving disaster response systems: The role of information. *American behavioral scientist*, 48(3), 295-313.
- Cynthia, G. (2005). Proactive Crisis Management. World trends. 5 (10), 710.
- Glaesser, D. (2006). *Crisis management in the tourism industry,* Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Hale, J., Dulek, R., & Hale, D. (2005). Crisis response communication challenges: Building theory from qualitative data. *The Journal of Business Communication* (1973), 42 (2), 112-134.

- Huber, S., Tulowitzki, P., & Hameyer, U. (2017). School leadership and curriculum: German perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 16 (2), 272-302.
- Phelps, N. (1986). Setting up a crisis-recovering plan. *Journal of Business Strategy*, 4 (6), 3451.
- Rock, M. (2000). Effective crisis management planning: Creating a collaborative framework. *Education and treatment of children*, 248-264.
- Saavedra, J. (2020, March 30). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. Retrieved Jun 23, 2020, from: https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic.
- Seifert, J. (2002). The effects of September 11, 2001, terrorist attacks on public and private information infrastructures: a preliminary assessment of lessons learned. *Government Information Quarterly*, 19 (3), 225-242.
- Slater, D. (2017). Crisis Management by Higher Education Leaders. PhD, Edgewood College, Wisconsin, USA.
- UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. Retrieved Jun 23, 2020, from: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.
- Wang, J., & Wang, Z. (2020). Strengths, weaknesses, opportunities and threats (Swot) analysis of china's prevention and control strategy for the covid-19 epidemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (7), 2235.
- WHO. (2020a, February 16). Weekly epidemiological update. Retrieved February 21, 2020, from: https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update---16-february-2021
- WHO. (2020b, July 4). Modes of transmission of virus causing COVID-19: implications for IPC precaution recommendations. Retrieved Jun 01, 2020, from: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200704-covid-19-sitrep-166.pdf?sfvrsn=6247972_2. pdf
- Yan, Y., Shin, W., Pang, Y., Meng, Y., Lai, J., You, C & Pang, C. (2020). The first 75 days of novel coronavirus (SARS-CoV-2) outbreak: recent advances, prevention, and treatment. *International journal of environmental research and public health*, 17 (7), 2323.

- Zhang, Z., Jia, M., & Gu, L. (2012). Transformational leadership in crisis situations: evidence from the People's Republic of China. *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (19), 4085-4109.

# تربية الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام الدمج والتعليم الشامل

# Education of Students with Special Educational Needs in Mainstream Schools: Integration and Inclusive Education

مبارك بن غياض محمد العنزي
أستاذ التربية الخاصة المساعد في جامعة الجوف

## Abstract:

On the assumption that the successful practice of mainstreaming provision for students with Special Educational Needs (SEN) is largely dependent on a comprehensive understanding of these educational options. A great deal of research has sought to review the concept of integration and, more recently, the inclusion of students with SEN in mainstream schools. This paper reviews this large body of research and, in so doing, explores a host of definitions, characteristics, practical features and differences that might impact upon the understanding of the inclusive or integrative provision. Although inclusion and integration are overlapped and both are located in regular schools, they are not the same and there is considerable evidence that demonstrates inclusion and integration are entirely different. The analyses showed evidence that these educational options are influenced by the time when they first occurred, their practices, the educational and social structures involved, and their intended aims. After a brief discussion of critical issues in the literature, the paper provides directions for future research which hopefully could help to document, evaluate and develop mainstreaming provision for students with SEN in any giving educational context.

## Keywords:

Integration, inclusion, mainstreaming, Special Educational Needs.

## الملخص:

إن الافتراض القائم على أن الممارسة الناجحة لرعاية الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام معتمدة بشكل كبير على الفهم الواسع للخيارات التربوية المقدمة لهم. توجد الكثير من البحوث التي سعت لمراجعة مفهومي الدمج والتعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. هذه الورقة العلمية تلقي

الضوء على عدد كبير من البحوث والدراسات لتقدم مجموعة من التعاريف, الخصائص, المميزات العملية والاختلافات التي قد تؤثر على فهمنا للتعليم الشامل والدمج. بالرغم من أن مفهومي الدمج والتعليم الشامل للطلاب ذوي الاعاقة متداخلين في المفهوم وان كليهما يطبقان في موقع واحد وهو مدارس التعليم العام, إلا أنهما لا يمثلان نفس المفهوم وهنالك أدلة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار والتي تؤكد أن مفهومي الدمج والتعليم الشامل هما مختلفان بشكل كامل. أظهر تحليل الأدلة التي سعت لها هذه الورقة العلمية أن هذين الخيارين التربويين للطلاب من ذوي الإعاقة مختلفين في الوقت أو التاريخ اللذان ظهرا أو حدثا به, في الممارسات, في البنيه الاجتماعية والتربوية والاهداف المرجوة أيضا لكل مفهوم. بعد مناقشة بعض القضايا المهمة في الأدب السابق, تقدم هذه الدراسة بعض التوصيات في الاتجاه المستهدف لأجل اجراء دراسات مستقبلية والتي قد تساعد في توثيق, تقييم, تقويم وتطوير انخراط الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في أي سياق اجتماعي او تربوي معين.

**الكلمات المفتاحية:**

الدمج، التعليم الشامل, التعليم العام, الاحتياجات التربوية الخاصة.

## Introduction:

The literature on special education has highlighted several educational options for students with SEN and concluded that they have challenged different systems of educational provision, introducing concepts such as exclusion, segregation, normalisation, mainstreaming, integration, the least restrictive environment, and inclusion. Therefore, for understanding and documenting the experiences of SEN students in special and mainstream schools, we should be familiar with these concepts. Rodriguez and Garro-Gil (2015) list the main features of educational options as based on Western countries history. Firstly, exclusion; students with SEN were excluded from all social settings (family, school, community). Secondly, segregation; they were educable, although with the provision that they would be separated from society. Then, integration; the socialisation within public schools in regular classrooms, special education classrooms, and 'pull out' services. Lastly; inclusion; the socialisation into the broader community where regular classrooms, schools, and communities are their normal spaces. This chronology of the educational options may explain the educational history; however, exclusion is no longer acceptable. As well as, in most Islamic countries, before 1950s (the establishment of special education) students with SEN were mostly included in educational institutions and in society (Aldabas, 2015). Therefore, they might not experience policies of exclusion in other sociocultural contexts. Then, different contemporary educational options exist to provide a continuum of services (Tye-Murray, 2014). The differentiation between

the concepts of inclusion and integration fostering our understanding of mainstreaming provision for SEN students, offering a contribution in documenting, evaluating and improving their educational experiences in mainstream schools. In contrast, Eriks-Brophy et al. (2006) present educational options, internationally recognized, that currently exist for SEN students. They are, residential institutes or special day schools/institutes; special units within a general school; regular classroom placement with support from a special resource room, peripatetic teachers, and services available to all students in the school.

It can be assumed that the option involving regular classroom placements represent different forms of mainstreaming for SEN students in regular schools and classroom placement. However, the first option represents the power of the medical profession and psychologists having increased to such an extent that they had become the decision-makers in relation to the education of students with SEN (Rieser & Mason, 1992). Therefore, while special schools (segregation) and special classrooms (representing integration) still exist as educational options for SEN students, few details regarding them are provided in this study. Research about provision has been restricted to limited details and comparisons of these educational options for SEN students.

The Warnock Report (Warnock, 1978) lists ten detailed educational options for SEN provision which are still considered valid in meeting the needs of students with SEN across the world. This comprehensive list of educational provisions for SEN students includes a range of options, which are needed for SEN students everywhere.

Table (1): Range of special educational provision, Warnock Report

| | Educational options for SEN/DHH provision |
|---|---|
| .1 | Full-time education in an ordinary class with any necessary help and support provided |
| .2 | Education in an ordinary class with periods of withdrawal to a special class or unit or another supporting base |
| .3 | Education in a special class or unit with periods of attendance at an ordinary class and full involvement in the general community life and extracurricular activities of the ordinary school |
| .4 | Full-time education in a special class or unit with social contact with the main school |
| .5 | Education in a special school, day or residential, with some shared lessons with a neighbouring ordinary school |

| | Educational options for SEN/DHH provision |
|---|---|
| .6 | Full-time education in a day special school with social contact with an ordinary school |
| .7 | Full-time education in residential special school with social contact with an ordinary school |
| .8 | Short-term education in hospitals or other establishments |
| .9 | Long-term education in hospitals or other establishments |
| .10 | Home tuition |

Range of special educational provision, Warnock Report (Warnock 1978: 96).

It could be argued that the distinction between these provisions could be understood as ranging between segregation, integration and inclusion (although the concept of inclusion is not explicitly mentioned in the report). It could be understood that this report starts with ideal or full mainstreaming and then gradually moves down to less inclusive settings, and towards integration and then segregation. Moreover, for each option, sufficient details are given to enable documentation of the broader educational experience. Therefore, this list of provisions could provide a framework to document and understand the experience of SEN students in educational places whether mainstream or special schools.

However, this study attempts to explain modern educational placements in mainstream schools and their details. One criticism of much of the literature on educational provision is that there is considerable ambiguity in these terms, such as the difference between the concepts of inclusion and integration, and they have been frequently used interchangeably when talking about educating students with SEN in mainstream schools (Jahnukainen, 2015). This is exemplified in work undertaken by Armstrong (1998), who claimed that, as both inclusion and integration took place in mainstream schools, these terms could be used alternatively. In the same vine, Shyman (2015) argued that the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), as an important educational legislation for SEN Individuals in the United States, has not emphasised or mentioned the concept of "inclusion" nor "integration" in the text of the legislation at all. The concept that was given repeatedly is the "least restrictive environment". This brings us to acknowledge that there may be a clear overlap in the words used for these concepts as they located in regular schools. In Arabic countries, integration is called 'Aldamg', and inclusive education is referred to as 'Aldamg Alshamiel'

(Alothman, 2014; Alshahrani, 2014; Alanazi, 2012), with a clear overlap in the words used and understanding for these concepts.

However, while they are overlapped and both are located in regular schools, they are not the same and there is considerable evidence that demonstrates that inclusion and integration are entirely different (Jahnukainen, 2015; Bendová & Fialová, 2015; Rodriguez & Garro-Gil, 2015; Doherty, 2012a; Shyman, 2015). Therefore this paper is aimed to provide details regarding these concepts' characterisers and differences as a suggested model to those who want to document and assess their educational experience for SEN students in mainstream schools and to know which level of mainstreaming they have , integration or inclusion, letting them hopefully to evaluate and develop their provision for students with SEN.

## Definition of Integration:

The concept of integration originated in the 1960s (Jahnukainen, 2015) as a result of the isolation experienced by students with SEN in special schools. It refers to the opportunity given to SEN students to enter mainstream schools but with limited engagement in the regular educational environment. So, what exactly is meant by integration. "Integration is a process which requires continued and planned interaction with contemporaries and the freedom to associate in different groups" (Fish 1985; cited in Alshahrani, 2014: 56). It is also "every aspect of integration—definition, motives, aims and levels—shows a large diversity in practice. This diversity makes it difficult to draw overall conclusions and to establish a comprehensive understanding of integration" (Rispens 1994; cited in Alshahrani, 2014: 56).

These definitions highlight that integration took students with SEN away from segregation and into mainstream schools during an earlier period, and it gave them an equal chance to interact with other peers. However, the definitions indicate a lack of clarity regarding how integration can be practised. The following ideas were modelled on the Warnock Report (Warnock, 1978), where integration was understood by three realistic characteristics, which are:

1. Locational integration: referring to the location of education for students with SEN in the same school as non-SEN pupils.
2. Social integration: all educators, school staff, hearing peers, and parents are asked to positively reconsider their attitudes towards students with SEN.
3. Functional integration: all students are to work jointly during the school day and during all extracurricular activities (Rose, 2000).

These three characteristics of integration are valuable as this study aims to provide a model of understanding features of the experiences of SEN students in mainstream schools by the integration.

In short, giving the variations in the definitions shown above, it is necessary to acknowledge the complexity of the concepts of integration. However, the differences between integration and other mainstreaming options should be discussed to provide key features of each concepts. This will also help to know the kind of provision provided, and what is understood by them.

## Definition of Inclusive Education:

Several definitions of inclusive education have been proposed. Wedell (1995:103) uses the term inclusion to explain that "the system rather than the individual school is responsible for meeting the individual learning needs of all students". Another definition of inclusive education is given by Deiner (2004:24) who sees it as "placing children in an educational setting that provides the support that meets the children's emotional, social, and educational needs". These definitions emphasise different features of inclusion, which are: the ethos of inclusive education, equivalent education, the group involved in the inclusion, required supports and attitudes, and accepting variations. However, the literature that defines inclusive education is dependent on the surrounding circumstances of each culture, its policy, and history could be more helpful in the understanding (Ainscow, 2005).

The following comprehensive definition is useful because it aims to achieve an internationally sensitive definition of inclusive education based on social justice and familiarity for students with SEN. In the table below Shyman (2015: 361) includes several useful dimensions in his definition of inclusive education.

Table (2): Defining Inclusive Education

| | |
|---|---|
| .1 | Inclusive education is an active process; all students receive their service .delivery in the regular classroom |
| .2 | All the required support is provided in the regular classroom, including the .modification of curriculum material and other accommodations |
| .3 | Including students with SEN in regular classrooms shows an evident .preference and knows what the other setting options are |
| .4 | The services will be provided in separate places only in instances when providing access to the curriculum has been unsuccessful, and only with .the express agreement of the students with SEN involved |
| .5 | Providing replacement support in separate places will be done systematically and at an appropriate level. The students with SEN will stay for as much of the day as possible in the regular classroom, based on their own .preference |

| | |
|---|---|
| .6 | The inclusion of students with SEN in the regular classroom will be dependent on the student's preference and on the appropriateness of the .support provided rather than on the educators' preferences |

Source: (Shyman, 2015)

In addition to the dimensions listed above, this definition includes additional features such as mentioning students with SEN in inclusion; educational modifications such as delivering services in the general classroom; neighbourhood schools; treating students as a non-homogeneous group; and a consideration of student readiness. This definition has included all the dimensions discussed in previous definitions which could be useful in conceptualising inclusion. It is also valued for its thoroughness and modernity.

To review, giving the variations in the definitions shown above, it is necessary to acknowledge the complexity of the concepts of integration and inclusion. However, the key practical features and differences between inclusion and integration, particularly, should be reviewed in detail from the literature which helps knowing the kind of provision provided, and what is understood by those terms in all their complexities.

## Purpose of the Study:

This article is a review of studies dating from 2005 to 2015 that sought to review the provision of integration and inclusion of students with SEN in mainstream schools. The reason for this approach is to make the information accessible for stakeholders, policymakers and researchers who want to document, assess and develop their educational experience for SEN students in mainstream schools. Therefore, this paper is aimed to provide details regarding the characteristics, features and differences of these concepts.

## Method:

This review adopted indicators of evidence-based practice and the quality indicators provided by Cook, Tankersley and Landrum (2009). Furthermore, indicators provided by Jahnukainen (2015); Bendová & Fialová (2015); Rodriguez & Garro-Gil (2015); Vanderpuye (2013); Doherty (2012b); Ainscow (2005); and Shyman (2015) were used to justify the inclusion of articles in the review. The quality indicators were sufficient information about the definitions, differences, characteristics and practical features of inclusive education and integration, and data analysis that links to the research aim. In addition, different terms used for educational options were noted. Such as normalisation, mainstreaming, integration, the least restrictive environment, inclusion, general and regular education/schools/classrooms. Thus, these terminologies were considered as mainstreaming settings.

## Data Collection:

Data Collection procedure comprised many steps started by accessing the electronic repositories of Al-Jouf University. The database EBSCO host Complete was chosen because it included several other databases such as, ERIC and Academic Search Premier. The key words mentioned in the method section were used in the search. The search was conducted of journals that related to children with SEN. The selection of journals included: International Journal of Inclusive Education, European Journal of Special Needs Education, Disability & Society, International Journal of Disability, Development and Education, British Journal of Special Education, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Journal of Education Change. All titles and abstracts were reviewed and articles that did not meet criteria of the mainstreaming provision for students with SEN were removed. The final selection of articles was also scrutinized with a discarding for the duplicated articles or where there was a doubt. All sources in the reference lists of the related articles were reviewed and exhausted. Then, studies that met the criteria were reviewed exploring data for themes. There were 1,496 peer-reviewed articles published from 2005 to 2015 found in first search. This preliminary analysis exposed 24 articles. Around 1,452 articles did not align with the criteria or were duplicate articles, so they were eliminated after examining the titles and abstracts. Then, 7 articles were selected and 17 were rejected by using mainstreaming criteria based on the quality indicators of Cook, Tankersley and Landrum (2009). For example, some studies did not particularly focus on mainstreaming provision for students with SEN in mainstream schools.

## Data Analysis:

Analyzing the literature started by a general overview of the 7 papers for scrutinization and coding as a preliminary exploration. Four initial themes emerged from the preliminary coding and exploration of the literature which were applied to the 7 articles. Underlying themes that ran through each of the papers were also compared to the research aim as a means to verify themes. All the themes were listed, grouped, conflated and organized together into issues, sub-themes and a major theme which were used to provide an answer to the research question after they were applied to the remaining papers.

## Findings:

The one broad theme identified was differences, characteristics and practical features of inclusive education and integration. The major theme and sub-themes are presented below.

## Differences, Characteristics and Practical Features:

The search was extended to obtain evidence associated with the most differences between inclusion and integration. This section is closely related with the previous section on the definitions of inclusion/integration and seeing how much the literature recognises inclusion itself rather than using the two different concepts interchangeably. It could be agreed that inclusion is clearly different from integration and reported different aspects in these differences. The literature review suggested some of these differences along with the differences of those provisions in the definitions provided in the previous section, the analyses of the literature view showed that integration and inclusion also differed in the time when they first occurred, their practices, the educational and social structures involved, and their intended aims.

## The Timing:

First, by looking at the times when integration and inclusion occurred, it will become clear why the timing is critical and how it affects the validity of these concepts, as Jahnukainen (2015) states:

During the 1960s, new ideas of normalisation, mainstreaming and later, integration were born and the demand for the least restrictive environment for every child was set.... [However,] integration and mainstreaming have, since the 1980s, been replaced by the inclusion movement" (Jahnukainen, 2015: 60).

There are two useful implications here which suggest, first, that 'normalisation', 'mainstreaming', and even 'the least restrictive environment' are likely to be used interchangeably with the term 'integration' as they emerged during a similar period and had similar provisions or programmes at the time. Second, integration appears to be older than inclusion, and inclusion may be more 'modern' than integration and reflects the development of newer ideas. Therefore, it would be inappropriate to use the term inclusion interchangeably with integration or the other terminologies mentioned above as they have different features. However, I will use the term 'mainstreaming' in this review as it was used by the international educational system to refer to the mainstream schools of students with SEN, which places them in regular schools (whether the provision was integration or inclusion).

## The Practices:

It is essential to ask how to distinguish between integration and inclusion as they are implemented or practised in regular schools. In other words, what are the practices or characteristics of these schools? Bendová and Fialová (2015) identify seven distinct practices of integration and inclusion that help to identify the type of provision (see Table 3), and these can clarify the mechanisms of inclusion and integration and their application:

Table (3): Typical characteristics of integrated and inclusive education

| Integration | Inclusion |
|---|---|
| A focus on the needs of individuals with disabilities | A focus on the needs of all students |
| The specialist teachers are responsible for students with disabilities | The regular classroom teachers are responsible |
| Specialist interventions | Good teaching for all |
| Of benefit for the integrated pupil | Of benefit for all pupils |
| A partial change in the environment | A total change in the school |
| A focus on the student with disabilities | A focus on the group and school |
| Special programmes for students with disabilities | The overall strategy of the teacher |

Source: (Jones, 2004; adapted by Bendová and Fialová, 2015: 814).

From this, it can be understood that inclusive education is not only for students with SEN. All students, including the students with SEN, fall under the responsibility of the regular classroom teacher; accepting special educational needs is one way of accepting individual difference. Conversely, integration focuses on the students with SEN and their disabilities; they fall under the responsibility of the special education teacher. Inclusion does not ignore the SEN of students; it just facilitates greater social justice for all. It is therefore apparent that integration and inclusion will be different in practice. Significantly, all these characteristics or features are applied in practice and can be present in mainstream schools. Therefore, these practical features can be useful for documenting the experience of students with SEN in mainstream schools, and they would help one to decide whether the schools practised integration or inclusion.

## The Social and Educational Structures :

Rodriguez and Garro-Gil (2015) propose additional practical features. They suggest that integration in mainstream schools socialises students with SEN within places such as the regular classroom, the special education classroom and pull-out services. In contrast, inclusion socialises students with SEN into the broader community, where they find themselves in regular classrooms, schools, and communities. They add that there are also differences in educational policies, teaching methods, and resources. Vanderpuye (2013) adds that, in integration, students with SEN spend only part of their time in regular classrooms, where they just

attend without the provision of services, and the rest of the time they return to their separate classrooms. With the integration, students with SEN can be forced to fit in with the regular curriculum and educational system without special supports or facilities. Inclusion, however, involves the entire restructuring of the school system to ensure that all the learners' requirements are met in an environment where all pupils will be seeking successful accomplishment through partnership. This situation involves several noteworthy differences: placing students with SEN in regular schools and in the wider community; providing the necessary curriculum and services; and changes in the educational procedures. This suggests that integration and inclusion exhibit educational and social differences in that, in the latter, the needs of students with SEN are considered and prepared for from the outset. A further difference is that integration involves special classrooms at regular schools as an educational option, while inclusion does not involve students with SEN in attending these special classrooms, but instead seats the students with SEN in the regular classroom throughout the school day.

Shyman (2015) Identifies further features that identify inclusive education as different to integration socially and educationally. These are: (1) placing students with SEN in neighbourhood schools; (2) maintaining an appropriate proportion of students with SEN in the mainstream school; (3) establishing heterogeneity in groups; (4) placing students with SEN in suitable classrooms with their peers of the same grade and age. The application of these features of inclusion contrasts with integration, which does not include these provisions.

## The Intended Aimss :

Doherty (2012b) points out that the goal of integration is to return students with SEN to mainstream schools, whereas inclusion aims at the total modification of the whole school system. This means that there will be variations in the support available for all students depending on whether they find themselves in an inclusive or integrative setting. Furthermore, inclusion aims to educate students with SEN among their peers and encourages schools to be ready to serve all students, regardless of disability. In contrast, integration seeks to promote the willingness of students with SEN to be placed with their peers (Jahnukainen, 2015). Ainscow (2005) notes that the level of support provided by mainstream schools for students with SEN differs in both quantity and quality. The goal of integration is to develop academic and social skills, while inclusive education looks forward to continuous adjustments. The goal of inclusive settings is to create significant

diversity that responds to the needs of all learners, regardless of whether they are with SEN or non. Ainscow (2005) concludes that diversity and its associated facilities are helpful not only for students with SEN but also for the non-SEN students. It can, therefore, be argued that inclusive education and integration differ in their intended aims. This raises the question of what the overall goals of programmes in mainstream schools for educating students with SEN are, and whether they are compatible with the aims of integration or inclusion. The answer to this question could be a useful indicator for documenting the experience in mainstream schools.

## Conclusion :

In this concluding section, we shall first summarise the basic elements of mainstreaming provision, particularly in relation to the evidence presented in this review of the liturature which suggests that inclusive education and integration have different characteristics and features. The results of this investigation show that these educational options are influenced by the time when they first occurred, their practices, the educational and social structures involved, and their intended aims. The results of this research support the idea that inclusive education seeks to accommodate all students as members of mainstream schools regardless of their level of need or ability. In many ways, comparison of the findings with those of other studies confirms that inclusion is 'accommodation' rather than the 'assimilation' that takes place in integration programmes, which are without support or services (Avramidis & Norwich, 2002). Consistent with the literature, Rodriguez & Garro-Gil (2015) considered this distinction vital for the reason that each concept has likely different sociological implication. The analysis of reviews undertaken here, has extended our knowledge of evidence relating to these distinctions is helpful in recognising the experience of students with SEN in mainstream schools and what is understood by the concepts of inclusion and integration. Therefore, the suggestions set forth in this paper might contribute to, firstly, documenting the current experiences in mainstream schools and, secondly, evaluating the preference to know the strengths and weaknesses. Finally, improving the mainstream provision to students with SEN to be more inclusive. It can be argued that research on the subject has been mostly restricted to limited comparisons of mainstream provision for students with SEN. Researchers have not generally treated to describe the differences between integration and inclusion realistically in much detail. As a result, this study was limited by the lake of literature and studies documenting the experience of

mainstreaming in several contexts. Despite its exploratory nature, this study offers some insight into future research in documenting, evaluating and improving the experiences in mainstream schools of students with SEN. Further research could also be conducted to investigate the understanding of inclusion and integration by those who are practising and involved in this provision. This information can be used to develop targeted interventions aimed at educational policies and practices. A key policy priority should therefore be to plan for the long-term care of evaluating and improving the performance in mainstream schools of students with SEN to be more inclusive. There is, therefore, greater efforts are needed by the educational stakeholders and policymakers to ensure quality of the provision and avoiding any kind of overlap or faults.

## References


- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the Levelers for Change? *Journal of Education Change, 6*, 109–124.
- Al-Mousa. (2008). Special education process in Saudi Arabia, from isolation to inclusion.
- Aldabas, R. A. (2015). Special Education in Saudi Arabia : History and Areas for Reform, (June), 1158–1167.
- Alothman, A. (2014). *Inclusive Education for Deaf Students in Saudi Arabia : Perceptions of Schools Principals , Teachers and Parents*. University of Lincoln.
- Alshahrani, M. M. (2014). *Saudi Educators ' Attitudes towards Deaf and Hard of Hearing Inclusive Education in Jeddah , Saudi Arabia.* University of Exeter.
- Armstrong, F. (1998). Curricula, 'management' and special and inclusive education. In Managing inclusive education – from policy to experience,. P. *Clough*, 48–63.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056
- Bendová, P., & Fialová, A. (2015). Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Czech Republic Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 812–819. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.196
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children,* 75(3), 365–383. https://doi.org/10.1177/001440290907500306
- Deiner, P. L. (2004). *Resources for educating children with diverse abilities: Birth through eight* (4th ed.). Wadsworth Publishing Company.
- Doherty, M. (2012a). Inclusion and deaf education: the perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden. *International Journal of Inclusive Education ISSN:; 27*(3), 281–299.

  https://doi.org/10.1080/08856257.2012.678663

- Doherty, M. (2012b). Policy and practice in deaf education: Views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 281–299. https://doi.org/10.1080/08856257.2012.678663
- Doherty, M. (2012b). Policy and practice in deaf education: Views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education,* 27(3), 281–299. https://doi.org/10.1080/08856257.2012.678663
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: Promoting partnerships to support inclusion. *The Volta Review*, 106(1), 53–88. Retrieved from http://search.proquest.com. ezproxy.library.yorku.ca/docview/199059770?accountid=15182%5Cnhttp://sfx.scholarsportal.info/york?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:key:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ:nursing&atitle=Facilitators+and+Barriers
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society,* 30(1), 59–72. https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788
- Jones, C. (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years. Supporting Early Learning*. Open University Press. The McGraw-Hill companies, Order Services, PO Box 182605, Columbus, OH 43218-2605
- Rieser, R., & Mason, M. (1992). Disability Equality in the Classroom: a Human Rights Issue. *Disability Equality in the Classroom*: A Human Rights Issue. https://doi.org/10.1080/0954025900020311
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 191, 1323–1327. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488

- Rose, R. (2000). An Investigation into Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Key Stage 2 Pupils with Special Educational Needs in Mainstream School Provision . Submitted in part fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education ( Ed)

- Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *International Journal of Disability, Development and Education,* 62(June), 1–12. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715

- Tye-Murray, N. (2014). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members. Nelson Education*

- Vanderpuye, I. (2013). *Piloting Inclusive Education in Ghana: Parental Perceptions, Expectations and Involvement*. University of Leeds

- Warnock, M. (1978). SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Education*, 433. Retrieved from http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock report.pdf

- Wedell, K. (1995). Making inclusive education ordinary. *British Journal of Special Education*, 22(3), 100–104. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00914.x

# مدى تأثير الخرائط الذهنية على مستوى الفهم القرائي لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة

# The Effects of Visual Maps on Reading Comprehension of Middle School Students with Learning Disabilities

تركي بن خلف أحمد الزهراني
أستاذ التربية الخاصة المساعد في جامعة الجوف

## الملخص:

يوفر النمو الهائل للتعلم المدمج والتعلم عن بعد في مرحلة الروضة وحتى الصف الثالث ثانوي فرصًا لتخصيص التعلم لجميع المتعلمين، بالأخص الطلاب ذوي صعوبات التعلم. باستخدام التصميم المختلط البحثي، تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية خريطة بصرية تفاعلية على مستوى الفهم القرائي ووجهات نظر لأربعة عشر طالبا من ذوي صعوبات التعلم في بيئة التعلم المدمج. أشارت نتائج الدراسة بأن هناك فرقا واضحا في مستوى الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي بالإضافة إلى أن الطلاب كان لديهم وجهات نظر إيجابية نحو تجربة القراءة التفاعلية. قيود البحث والتوصيات المستقبلية للباحثين والممارسين سوف تم تقديمها ومناقشتها.

## الكلمات المفتاحية:

التعليم المدمج، صعوبات التعلم، خرائط المعرفة، الفهم القرائي، طلاب المتوسطة والثانوية

## Abstract:

The tremendous growth in blended and fully online learning in the K-12 classroom offers opportunities to personalize learning for all learners, especially for those with learning disabilities (LD). Using a mixed-methods design, the purpose of this study was to examine the impact of an interactive visual map on 14 students' with LD reading comprehension and learning perspectives within a blended learning environment. Findings from this study revealed a significant difference in pre and posttest responses as well as overall positive perspectives in students' responses to the interactive reading experience. Limitations and future recommendations for research and practice are provided.

## Keywords:

Blended Learning, Learning Disabilities, Graphic Organizers, Reading Comprehension, Secondary Students.

## The Effects of Visual Maps on Reading Comprehension of Middle School Students with Learning Disabilities:

Several million students are enrolled in either blended or fully online learning in K-12 classrooms across the United States (Horn & Staker, 2011). While online learning is defined by 100% online instruction, blended learning can range from using technology in the classroom to working remotely and independently with little physical classroom interaction. The foundation of blended and online learning consists of digital text in the form of readings, step-by-step instructions, and activities that require students to read and apply information (Rice & Greer, 2014; Smith & Harvey, 2014; Smith & Stahl, 2016); therefore, students with learning disabilities (LD) are at a marked disadvantage in the text-heavy online classroom.

Text-based coursework—either face-to-face or online—creates potential barriers for struggling readers and those with LD. For many students, while digital text may be physically accessible, cognitive accessibility issues can hinder both student access and the personalization of materials for each student (Hashey & Stahl, 2014). For example, Hashey and Stahl (2014) indicated that current accessibility guidelines (e.g., Section 508, WC3) measure sensory and physical accessibility while neglecting the cognitive and learning demands of digital content. This leaves K-12 digital lessons for blended and fully online classroom with text-dense materials, which demands a large quantity of reading that is not appropriately developed for students with LD.

Product vendors—who develop more than 85% of all blended learning curriculum—often develop online learning products wherein the lesson structure requires learners to comprehend large quantities of text in order to use the supporting visual and audio materials (Rice & Greer, 2014). While the delivery method is online, functionally speaking, such text-heavy lessons are difficult (if not impossible) to personalize to struggling readers. In this regard, online lesson delivery is more difficult than traditional face-to-face classroom instruction (Connell, Johnston, Hall, & Stahl, 2017). With more students being pushed into online learning environments due to the novel coronavirus pandemic, reading supports in the digital environment is of import to support students with LD who now have limited access to personalized face-to-face instruction. The purpose of this study, therefore, is to understand whether an effective instructional intervention (interactive visual map) in traditional classroom settings has similar effects on the reading comprehension of students with LD when implemented in a blended learning environment.

## Reading Comprehension and Students with LD:

Reading comprehension is the crux of success for all students. It is a complex skill that entails activation of prior knowledge, constructing meaning, and retaining information, etc. (Stetter & Hughes, 2017; Watson, Gable, Gear, & Hughes, 2012); therefore, it is often cited as a major barrier for secondary students with LD (Author & Leko, 2017; Berkeley et al., 2011) given the demands of comprehension at the secondary level. Scruggs and Mastropeieri (2009) argued that reading comprehension challenges are the primary reason that students with LD underperform in secondary school classrooms. This is reflected by the seventy percent of secondary students with LD who performed below average in passage comprehension compared to 48% of students without disabilities (Cortiella & Horowitz, 2014).

Reading comprehension challenges can be exponentially higher in online learning environments because of the increased complexity of text comprehension. There is also a limited number of studies that investigated the reading achievement of students with disabilities in online learning environments (Basham, Stahl, Ortiz, Rice, & Smith 2015). For blended or fully online classrooms, recent research has indicated that online learning has a positive impact on student achievement (Hall, 2015). However, several scholars (e.g., Mardis & Everhart, 2013; Rice, 2017) have argued that online learning is textually dense, while others (e.g., Mason & Hedin, 2011; Scruggs & Mastropieri, 2009) indicated that structures and graphic features embedded in textbooks place higher cognitive demands on secondary students with LD. To mitigate these comprehension challenges, scholars have identified multiple evidence- and research-based practices; one of the strategies that can be utilized in blended learning environments is graphic organizers.

## Blended Learning:

Blended learning has recently become a critical subject in the education field. Horn and Staker (2011) argued that blended learning can revolutionize education, especially when it comes to cost and quality. Christensen, Horn, and Staker (2013) defined blended learning as “a formal education program where students learn, in part, through online learning with some learner control over time, path, pace, or place. At least some of the learning takes place in a school-based, brick-and-mortar setting, away from the home” (para. 1). Blended learning environments range from technology in classrooms to remote independent learning.

Multiple studies (e.g., Ceylan & Kesici, 2017; Dziuban, Hartman, & Moskal, 2004; Robinson, 2004; Yılmaz & Orhan, 2010) and

meta-analyses (e.g., Means, Toyama, Murphy, Bakia, & Jones, 2009; Najafi & Heidari, 2018) have examined the effects of blended learning on students' academic achievement. The overall findings indicated a significant relationship between the aforementioned variables, meaning blended learning environments can enhance students' learning and academic achievement. Blended learning does not only increase students' academic achievement, but it has other benefits such as enhancing students' communicative skills (Basham, et al., 2015), increasing teachers' roles and productivity (Horn & Staker, 2011), embedding technology effectively (Ceylan & Kesici, 2017; LaBanca, Worwood, Schauss, LaSala, & Donn, 2013), offering personalized learning for each student in order to work at their pace and become successful at school (Horn & Staker, 2011; Powell et al., 2015)

Blended learning encompasses four main deviations: rotation, flex, a la carte, and enriched (Powell et at., 2015) (see Table 1). All of these models include both in-person and online instruction; however, the degree of time in and role of each setting (physical and online) vary between the models. For example, enriched blended learning is the only model that accommodates students primarily away from formal school settings. For most blended learning research focusing on graphic organizers for students with LD, the setting tends to be the rotation blended learning model (Boon et al., 2006a; b; Ciullo, et al., 2015; Ciullo et al., 2013; Regan et al., 2014; Stetter & Hughes, 2011; Twyman & Tindal, 2006).

Table 1/ Blended Learning Models

| Blended Learning Model | Definition |
|---|---|
| Rotation | Students are physically in school, but some instruction and assign-.ments are technology-based at the teacher's discretion |
| Flex | Students are physically in school, but courses are primarily format-.ted online with teachers available for support |
| A La Carte | Students are physically in school, but certain courses require .enrichment activities online |
| Enriched | Students learn remotely online, but periodically meet for face-to-(face class experiences (e.g., discussions, presentations |
| (Note: Based off definitions in Powell et al. (2015 | |

## Graphic Organizers in Blended Learning Environments:

Graphic organizers are tools used to visually represent concepts extracted from text (Ciullo & Reutabuch, 2013). Basic elements of a graphic organizer include visual representations (e.g. circles, rectangles, squares) that serve as connectors that show relationships between ideas—a "web" that visually represents differences, similarities, and connections to what the learner knows. Several meta-analyses and literature reviews (Ciullo & Reutabuch, 2013; Dexter & Hughes, 2011; Dexter, Park, & Hughes, 2011; Kim, Vaughn, Wanzek, Wei, 2004) have documented the impact of graphic organizers on students' with LD academic performance.

Multiple research teams have examined the effects of graphic organizers in blended learning environments on reading comprehension of students with LD at the secondary level (Boon, Burke, Fore, Hagan-Burke, 2006; Boon, Burke, Fore, Spencer, 2006; Boon, Fore, Ayres, & Spencer, 2005; Stetter & Hughes, 2011; Twyman & Tindal, 2006) and at the primary level (Ciullo, Falcomata, Pfannenstiel, & Billingsley, 2015; Wade, Boon, & Spencer, 2010). Across these studies, the participants included 86 students with LD in grades 3 through 12. The majority of the studies, specifically at the secondary level, reported large effect sizes, especially when graphic organizers in blended learning environments were further combined with explicit instruction or extensive guided practice. Overall, the studies' results revealed significant positive impact of graphic organizers in blended learning environments on comprehension performance of students with LD.

## The Current Study:

There are three factors that represent the theoretical rationale for this study. First, no study has examined the impact of computer-based graphic organizers on comprehension of middle school students with LD. Second, although several studies addressed social validity of students with disabilities' experience with computer-based graphic organizers (e.g., Boon, Fore, & Rasheed, 2007; Regan, Berkeley, Hughes, & Kirby, 2014), there is a need to delve further into students' perception of this intervention. Third, as blended learning, especially at the secondary level, becomes more prevalent and increasingly anchored in digital materials as the primary mode of instruction, it is critical to examine the effects of instructional supports (e.g., graphic organizers) in the blended learning environments. Therefore; using a mixed-methods design, the purpose of this study was to examine the impact of a computer-based graphic organizer (an interactive visual map) on reading comprehension of students with LD in a blended learning environment through addressing the following research questions:

- What is the impact of interactive visual maps on student reading comprehension when embedded within digital material?
- What are students' with LD perceptions of the use of interactive visual maps in blended learning reading requirements?

## Methods:

## Participants and Setting:

**Participants.** The study's participants were recruited as a convenience sample. Fourteen students in grades 7 and 8 (12-14 years old) participated in the study. Each participant had a diagnosis of LD under the state's special education identification protocol, which includes: (1) learning problems not as a result of another disability, (2) inadequate achievement based on grade and age, (3) does not show adequate response to evidence-based interventions (Kansas State Department of Education, 2018). Exclusion factors in the state's LD diagnosis protocol excludes students from an LD diagnosis if they lack appropriate instruction, have limited English proficiency, or have learning problems primarily due to social factors (Kansas State Department of Education, 2018). Each participant met the following criteria at the start of the study: (1) currently on an Individualized Education Program, (2) test scores reflecting a reading level at least two levels below their current grade placement, and (3) improving reading comprehension was an identified goal on their Individualized Education Program. Participants included 10 male and four female students. Two males were English language learners (ELL) with an identified LD not due to limited language proficiency. The racial backgrounds of the participants included one African American, two Latino, and 11 White students. The special education teacher was a White female with 12 years of teaching experience. She held a bachelor's in secondary English education and a master's in special education.

**Setting.** The study took place in a Midwestern middle school. The school was part of an initiative where students were engaged in variations of the blended learning model across core content areas. Teachers used lessons from various online learning vendors as part of the typical school day. Students had ready access to a computer or tablet via designated computer labs, mobile computer carts, or classroom-based computers; however, there was no 1:1 device initiative. The blended learning model within this particular classroom was a rotation model (Powell et al., 2015) where the teacher dedicated when devices would be used to complete certain activities while other activities may be completed on paper. The study took place in a required guided studies class (reading support session) where instruction provided support for

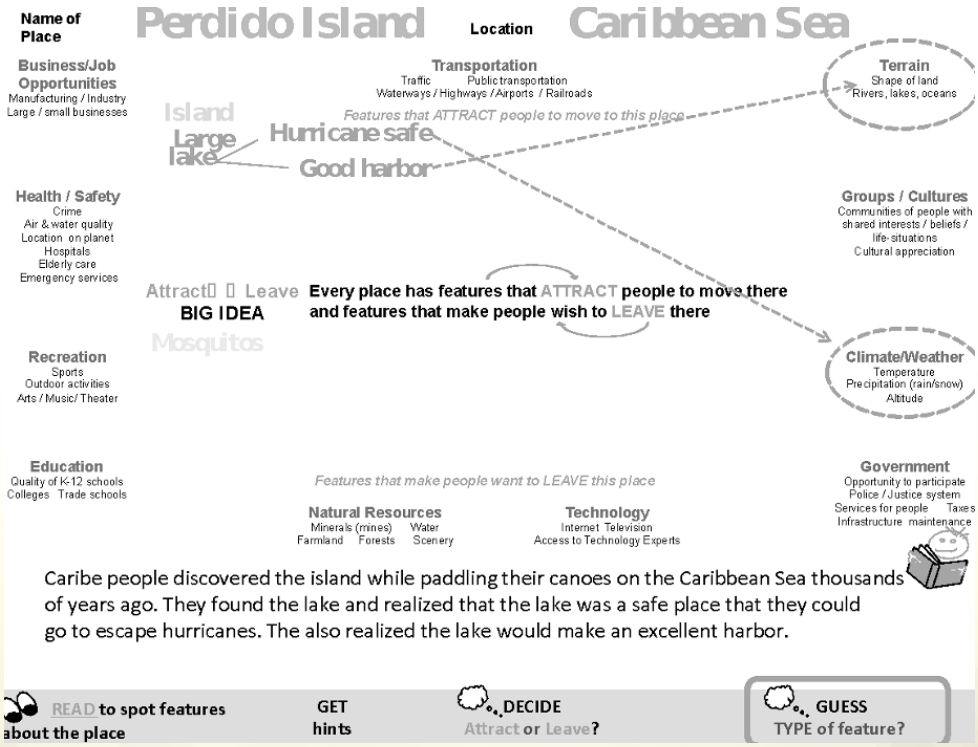
students' other content area classes. Daily instruction included identifying learning strategies (e.g., breaking content into accessible sections, focus on identifying major concepts, review of critical vocabulary, structure and time to organize) to increase student independence, working on blended learning lessons to expand content knowledge and learning skills, and completing homework. The special education teacher provided instructional support, assistance with homework, and provisions for extra time to complete classwork.

## Materials:

## Participants and Setting:

**Interactive visual map.** The visual map is a type of graphic organizer that represents a text's ideas, concepts, or relationships, etc. into a clear visual representation, which can enhance students' understanding of that text. The visual map was selected to make the learning strategy as consistent as possible with previously-used, content-aligned instruction and learning strategies such as paper- and computer-based graphic

Figure 1. Students' view of interactive visual map



organizers and content maps. The interactive visual map was developed and embedded in the online learning platform for use with the training videos and the intervention and posttest reading passages. The interactive visual map highlighted critical elements of the passage, prompted the students to make decisions and connect those decisions to a feature of the visual map, segmented portions of the passage for additional analysis, and created links between selected digital text and elements that further defined the ideas with predetermined identifiers (e.g., climate/ weather, education) (Figure 1).

**Digital reading passages.** Three 3-page reading passages from a social studies reading series were used throughout the study: one for the pretest, one during the intervention, and one for the posttest. The researcher and the special education teacher reviewed three reading passages identified at a beginning 5th grade reading level. The passages included limited discipline-specific vocabulary and offered a level of content-neutral information to limit potential barriers in the fluency and comprehension of the digital text. The texts were randomly assigned to the pretest, intervention, and posttest phases.

**Measure.** This study included researcher-developed measures; the majority of studies investigating the effects of graphic organizers have utilized researcher-developed measures (Ciullo & Reutebuch, 2013) because of the lack of content-learning standardized measures. The pre and posttests contained 12 multiple-choice reading comprehension questions each. Despite the differences in the questions, the reading comprehension skills (e.g., retelling, inferencing) measured were the same across both tests.

**Videos.** Three videos were developed as tutorials to train students how to use the visual support map. Each video was approximately nine minutes in length, illustrated the visual maps' elements, and detailed how to utilize the tool while reading. Students were not allowed to skip portions of the video and the online module (as well as the proctors) to ensure that the video was watched in its entirety.

**Interview protocol.** The researcher identified four constructs based on a previous study of visual maps and overall learning strategies (Kennedy & Deshler, 2010): (1) participants' use and perceptions of the use of the digital visual map, (2) their thoughts on the features of the visual map, (3) their opinions of the benefits of using the visual maps, and (4) perceived challenges of using the digital visual maps. The researcher then developed 22 questions based on the constructs, which were reviewed by an expert in learning strategies and a qualitative methodologist.

**Procedure.** This study lasted for a week. On the first day, all participants took the

pretest—which served as the baseline— to assess their initial level of reading comprehension. Students were given 30 minutes to complete the reading. They were asked to read the materials carefully and inform the proctor when they had finished. The pretest questions were read aloud to the students. After listening to the questions, the students gave their answers verbally, and the examiner recorded their responses.

On the second day, students signed onto the computer and accessed video-based lessons that introduced how to use the interactive visual map. After the first of three lessons, the researcher asked the students if there was any technical difficulty with the online lesson to ensure they had been able to review all prepared content. All participants confirmed the online video worked and then proceeded to the second and third lessons. Students were able to take notes, rewatch, and pause the videos.

On the third day, students read a digital passage. The interactive visual map was embedded in the passage, which students interacted with throughout the reading experience. Participants were guided to stop, go back, and re-read, if necessary, then they completed the passage at their own pace. As the students advanced through portions of the passage, the embedded visual map required students to determine critical portions of the passage (with the map suggesting hints), along with opportunities to provide an idea regarding what the information was attempting to convey; the students were prompted to make decisions about the passage with the visual map, which offered a further connection for comprehension.

On the fourth day, the students read another digital text with the embedded visual map. After 30 minutes of reading, the students took the posttest, which was read aloud by a proctor who recorded the student's answers. On the fifth day, the researcher asked the students a series of questions about their experience with the online modules, the interactive visual map, their understanding of the experience, satisfaction with the tool, and overall thoughts.

**Fidelity of implementation.** During the course of the study, the researcher and research assistant remained in the classroom to answer students' questions about navigating and using the interactive visual map. Using a 10-item checklist, the researcher or research assistant collected fidelity data for all sessions. The checklist's items addressed teachers' adherence to organization and delivery of instruction. Each element was scored on a binary scale (0- absence of activity, 1- evidence of activity). The special education teacher received a fidelity score of 90% or above for each session.

## Data Collection:

The mixed-methods design of this

study included a pre and posttest and semi-structured interview to determine the effects of the embedded visual map on students' reading performance and experience. The researcher followed an identical process while administering both the pre and posttests. After reading the online passage, the researcher or research assistant sat with each student individually and read aloud the 12 multiple-choice questions (online) along with their four possible answers (e.g., A, B). If the student requested that the question or answers be read again, they re-read the portion requested. Students then clicked on or shared the answer aloud to be recorded by the researcher or research assistant.

The researcher also conducted face-to-face semi-structured interviews with the 14 participants the day after they completed the final posttest to explore students' perceptions of and experience with the digital lessons with the embedded visual maps. The interviews lasted 40-60 minutes. They were audio recorded, and the data was transcribed verbatim. To ensure anonymity, the researcher replaced any identifying information with unique identification codes. Students were encouraged to ask the interviewer clarifying questions, if needed. During the interviews, the researcher restated portions of what was shared, or summarized information, to clarify and confirm students' responses. After the interviews were completed and the audio recordings transcribed, a text document of the findings was provided to each participant for their review. The researcher encouraged the participants to provide feedback, make corrections, and follow up face-to-face with the special teacher with any changes.

## Data Analysis:

**Question 1.** What is the impact of interactive visual maps on student reading comprehension when embedded within digital material? A paired sample t-test was utilized to examine the mean differences regarding participants' tests. The repeated-measure analysis was conducted to compare the students' reading comprehension performance before (pretest) and after interacting with the visual map (posttest). After the pre and posttests were administered, the data collected indicated two items on the pretest and three items on the posttest were unclear or biased, especially for the ELL participants. Therefore, these items were excluded from the final data analysis. Consequently, the dependent variable was computed as the proportion correct of reading comprehension questions answered correctly in both tests after reading the passages.

**Question 2.** What are students' with learning disabilities perceptions of the use of interactive visual maps in blended learning reading environments? At the completion of the student interviews, recordings were transcribed and notes

examined to identify common categories or themes (Glaser, 1965). A constant comparative method was used to generate the initial coding categories. The researcher and research assistant initially reviewed a single transcript to identify a coding structure. The researcher then broke the participant's responses into discrete incidents or units and then coded them into categories. They then made an individual determination on the code and the portion of the interview that aligned to the code. The entire interview was coded and from this outcome a list of codes was developed. Both the researcher and research assistant worked together to make a decision on the final coding categories. During this process, the researcher and research assistant set a process for the core categories to be used on the subsequent transcripts. Employing a triangulation approach, the research assistant coded the remainder of the transcripts, conducting a careful, line-by-line analysis, asking the questions: What is this about and how does it differ from the prior and following statement on the part of the student? Once the research assistant completed this line-by-line analysis and coded each response, the researcher examined the entire coded data, asking how the data was both similar to and different from both preceding and following statements. The researcher identified passages that did not appear to align to the assigned code and considered another category. After this stage of analysis, the researcher and research assistant met to compare and contrast their reviews to ensure agreement on the coding of the text.

## Results:

Pre and posttest findings revealed a collective growth in reading comprehension scores across all 14 participants. The average pretest data indicated that students scored 17 correct out of 45 correct opportunities. Posttest data showed an average of 30 correct out of a possible 45 score, indicating that the brief, embedded visual map intervention resulted in reading scores nearly doubling across the entire participant cohort (Table 2). A paired sample t-test was conducted with proportion correct as the dependent variable. Students performed significantly better when using the interactive visual maps, $t(13) = 2.90$, $p = .013$. The effect size was large, $d = 1.02$.

Table 2/ Descriptive Statistics of the Pretest and Posttest

| | N | Mean Difference | SD |
|---|---|---|---|
| Pretest | 14 | .44 | .30 |
| Posttest | 14 | .71 | .23 |

From the interviews, three themes were identified: (1) interactive features helped participants identify critical elements, (2) visual maps helped participants organize thoughts and determine pertinent concepts, and (3) visual maps enhanced their reading comprehension performance. Although other themes were identified, these themes were the most prevalent and aligned with the research questions.

**Theme 1: The embedded features within the interactive visual maps enabled students to identify critical elements of the passage.**

While students reported being familiar with graphic organizers (paper- and computer-based), the interactive nature of the visual map and its function within the lessons was a new experience for them. The embedded visual map and the manner in which it structured the curriculum suggests that the visual map employed in this study enhanced students' learning experience. As one of the 7th grade students shared:

Yes, I liked the color circles. The app Mrs. T. uses in class has colored shapes. The circles, or I think they were ovals, were different. The color flashed when words from the book were moved. I don't know how it worked but it was cool.

## Another offered:

All the shapes were ovals but the color part made it work. When the reading or the words moved to the different circles and the color changed, that helped… me with what was important, or you know, on the test you gave.

Students reported that the various features of the visual map made the reading experience easier, thus they better understood the vocabulary and key concepts. The interactive visual map's features appeared to collect and connect relevant information throughout the text. One student shared:

Yes, Mrs. O. uses it on my computer. Think it is called Inspiration. This isn't Inspiration. Your arrows move by themselves. They point to the words and then to the sides to the ideas or I think you call them topics, the things we were supposed to read…the arrow moved by itself and that helped me. It pointed to the topics so it like teaches you to what is important.

## Another explained:

The dotted lines from the big idea like warm climate to the area on the side, like weather. The dotted line made me look from one word to the other thing. It was also good that the reading was broken into parts at the bottom. Still made me read it but your map made it way easier in the parts I read.

Students also reported the automated connections as a primary factor of their reading improvement. Since main ideas and sub-topics were connected automatically, participants were able to understand the main ideas of the passages more easily. One student explained that the automated element was a primary factor for identifying main ideas:

Mrs. P. has used webs with us on the computer. I like them but your map makes it so much easier. You just add a word and then it made a connection. You know it made sense and when I took the quiz, I remembered the map. Oh, hearing it with the map was good.

Overall, a notable aspect of the interactive visual map embedded in the blended learning digital material was the added features. Digital materials (e.g., lessons, readings) should embed visual supports that break down the critical elements of a passage, make visual connections, and automatically align ideas and important concepts. While no single feature was identified as the most beneficial, participants reported that multiple features as critical, which warrants further consideration.

**Theme 2: The interactive visual maps enhanced the organization of thoughts and assisted students in determining important concepts**

The interactive visual map required students to make decisions, organize their thoughts, and determine texts' critical elements. During the intervention, students found themselves making decisions about key concepts, focusing on imperative information, and identifying what they needed to further understand the material. One student summed up this organizational element by sharing:

Right from the beginning I had to make decisions about what I was reading. I couldn't go any farther until I told it what the big idea was. After that, I had to decide. The hints helped me decide but you know, I had to decide and that was hard.

## Another offered:

Yeah it did make a difference. It was different from Mrs. T.'s organizers. The circles around my ideas gave me a good amount of words to look at. They made sense where they were.

Students also expressed that the supportive features, specifically the sub topic circle, made them choose from various options. While making a decision appeared to be difficult, the requirement to choose a subtopic was helpful in determining important information. One student explained:

The features or the sub topics helped. Because if you don't understand why the information from the book is in there it [the feature] can always show you where it should be and stuff like that.

## Another commented:

The reading was a good amount of words. But the maps put it in the middle and it centers it so you can see where it is and not lose the stuff. It is not all crowded in one area like Mrs. T.'s circles [graphic organizers]. It is in the middle and then all around so it is easier to point out stuff and read it and just look around and point where it is.

Beginning with the "big idea," or where students made decisions on events in the passage, readers had to determine what portions of the text were relevant and what was helpful—but not critical—to further comprehend. One student described it as "the decision circle" where they were required to answer a question regarding how this information aligned to what the story was about. The hints or prompts that were the first step in the decision-making process, appeared to be helpful but the critical component was identifying the big idea. One student commented:

I can't retain information very well so it is kinda hard for me to keep up. [The visual map] like it just broke it up into sections and me placing it in the middle in there. I can't remember everything I just only remember some things so the circle made me remember those things...the important things.

## Another offered:

I'm supposed to do a lot with different colored highlighters like if it's an answer to a problem I am supposed to highlight it in one color and find it for a certain topic but I can't...the map you guys made pops out at you. Because it's like all the other words are like in a different font and then there's the words that are important and they are different. No, they are not in different fonts but it [visual map] makes it seem that way.

Students shared that while they are regular users of graphic organizers, the interactive visual map was different because the circles, colors, dotted lines; the overall format of the interactive map required them to make decisions, which emphasized specific portions of the passage over other sections. This allowed them to focus on what was important and what was secondary.

**Theme 3: The interactive visual map embedded in the digital text enhanced student comprehension.**

Although the interactive visual map made the reading experience easier, understanding how it enhanced participants' reading comprehension is critical. Students' perception seemed to align with the posttest's results. Participants indicated that the interactive visual maps, when embedded with the digital text, made a positive difference in their reading experience. Many also noted that they

want to continue using embedded visual maps. One 7th grader explained:

It [visual map] helped me because I would usually forget all the details; just use a regular graphic organizer. But with this visual map you separate all the details out and you do it from attract or from what's important and then you choose where it belongs and with you separating the whole and breaking down the whole paragraph you get everything, when you start making that paragraph for anything it starts to get to build up momentum and it gets more into detail with that. Then I remember it.

## He continued:

What I liked about the text is its not boring, just plain black. It grabs your attention and I love colors so that's what it brought out to me when the dots connected the ideas.

## Another student added:

School is getting to be where we're needing a lot of notes and the map thing can really help boost the notes and my understanding and can help me figure things out from what I have to read for the future. I would definitely want to use it again.

Students were asked specifically how the interactive visual maps impacted their understanding. One participant described how the strategy that was integrated into the interactive visual map guided him through what was important in the reading. He explained:

Yeah, the features and what happens is when you're reading a paragraph you get your basic hints, or your most, your important information and you put it into, you think it's attracted or you just don't want it to be in there. And what happens is you grab it and you put it inside of it and you determine what future it belongs in and then if its, it goes the same the way for the leave. And you put that into the leave section and determine what future it belongs in and you go your to the next paragraph. At the end, I have everything I need to know and can forget about the book. It's a notetaker plus what's important.

## Another shared:

It's like a tool box so it like teaches you like what you need to place in it if you want to, if you. So you might find out what is important and then there is also the outside of the box you have all of the information for it like is it a culture or a business or like a business that has job opportunities like it has all that for the me. Then when I am done, I have everything. You know, like everything Mrs. T wants me to know. Really cool I like that.

Indeed, participants expressed their willingness to continue using the interactive visual maps in the future. The interactive nature of the visual maps was critical satisfaction of using the embedded

tool. The visual maps also appeared to assist in their understanding of materials. Overall, the participants indicated that the visual map improved their reading comprehension performance.

## Discussion:

The purpose of this study was to examine the effects of interactive visual maps on reading comprehension and perceptions of students with LD. The results revealed that: (1) using interactive visual maps enhanced students' reading comprehension performance and (2) students had positive experiences with interactive visual maps in blended learning environments. This further extends what researchers are beginning to understand about blended learning environments in respect to embedded supports and similar features.

To the researcher's knowledge, this study is the first to integrate a high-leverage practice into a blended learning environment for middle school students with LD. Previous studies at the high school level (Boon, Burke, Fore, Hagan-Burke, 2006; Boon, Burke, Fore, Spencer, 2006; Boon, et al., 2005; Stetter & Hughes, 2011; Twyman & Tindal, 2006) and at the primary level (Ciullo et al., 2015; Wade et al., 2010) indicated positive effects of computer-based graphic organizers on reading comprehension of students with LD. Since this study revealed significant results, it Future studies should consider conducting interventions over longer periods of time to extended the generalizations of previous studies into the middle school level.

The study not only indicated a positive effect on student's reading comprehension, but participants' interviews showed acceptance of strategic embedded materials. Participants specifically mentioned that the interactive visual map made the reading experience easier and interesting, helped them identify big ideas, and supported their overall comprehension performance. These findings correspond with previous studies (e.g., Ciullo et al., 2015) that found positive perceptions of students with LD toward computer-based graphic organizers, although these perceptions were not gleaned from in-depth interviews but from measures of social validity.

As part of the general education setting, students with LD are already integrated into blended learning environments. With more online-based learning opportunities in the future (Basham et al., 2015; Harvey, Greer, Basham, & Hu, 2014), it is imperative that future studies address how these students were being supported while accessing platforms that may not align with their individual learning needs. This study addressed this issue and proposed a solution to enhance reading comprehension in a blended learning environment.

## Limitations:

While this study revealed significant

findings, it had several limitations. First, a limited number of participants were accessible for this study due to the nature of students with LD dispersed within general education settings. Second, because of the small sample size, including a control group was not feasible for this study. Third, due to time constraints and school schedules, this study was conducted over a week. Fourth, due to the lack of content-learning standardized measures (Ciullo & Reutebuch, 2013), a researcher-developed measure was used. The aforementioned limitations might have affected the study's results; therefore, generalizations based on this study should be made cautiously.

## Recommendations for Future Research:

Further research is needed to examine how brick-and-mortar practices function and are implemented in blended learning environments. It is possible that high-leverage practices will translate to the digital environment, but research is needed to better understand the unexpected impact of combining these practices with the technology on students' outcomes (Basham et al., 2015). Therefore, future researchers should consider partnering with K-12 online material developers to integrate interactive high-leverage practices into digital content, specifically digital texts—the foundation of learning online (Smith, Basham, Rice, & Carter, 2016). accurately measure students' growth and including larger sample sizes to increase generalizability of outcomes.

## Recommendations for Practice:

With a major reliance on online learning resources due to coronavirus-related school closures, schools may consider evaluating their online resources for interactive high-leverage practices to support struggling readers. When online learning materials do not include features to enhance reading comprehension, additional supports need to be implemented by teachers. Students should also be trained to utilize the features available in online learning environments. This can ensure that the embedded features are being used effectively by students. Overall, this study's findings suggest that the utilization of additional features in blended learning environments can enhance reading comprehension of students with LD. This can further support teachers when planning and implementing online instruction.

## Funding and Disclosure Statement:

The contents of this article were developed under a grant from the US Department of Education #H327U110011. However, those contents do not necessarily represent the policy of the US Department of Education, and you should not assume endorsement by the Federal Government. Project Officer, Celia Rosenquist.

## References

- Author, T., & Leko, M. (2017). The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: A systematic review. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 1-17.

- Basham, J.D., Stahl, S., Ortiz, K., Rice, M.F. & Smith, S.J., (2015). Equity matters: Digital learning & online learning for students with disabilities. Lawrence, KS: Center on Online Learning and Students with Disabilities. Retrieved from: http://www.centerononlinelearning.res.ku.edu/wp-content/uploads/2017/04/2015_COLSD_Annual-Publication_FULL.pdf

- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32.

- Boon, R. T., Burke, M. D., Fore, C., & Hagan-Burke, S. (2006). Improving student content knowledge in inclusive social studies classrooms using technology-based cognitive organizers: A systematic replication. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal,* 4(1), 1–17.

- Boon, R. T., Burke, M. D., Fore, C., & Spencer, V. G. (2006). The impact of cognitive organizers and technology-based practices on student success in secondary social studies classrooms. *Journal of Special Education Technology*, 21, 5–15.

- Boon, R. T., Fore, C., Ayres, K., & Spencer, V. G. (2005). The effects of cognitive organizers to facilitate content-area learning for students with mild disabilities: A pilot study. *Journal of Instructional Psychology*, 32(2), 101–110.

- Boon, R. T., Fore, C., III, & Rasheed, S. (2007). Students' attitudes and perceptions toward technology-based applications and guided notes instruction in high school world history classrooms. *Reading Improvement*, 44, 23-31.

- Ceylan, V. K., & Kesici, A. E. (2017). Effect of blended learning to academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 308-320.

- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K -12 blended-learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Lexington, MA: Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation. Retrieved August 15, 2020, from http:// www.chris tenseninstitute.org/

- Ciullo, S., Falcomata, T. S., Pfannenstiel, K., & Billingsley, G. (2015). Improving learning with science and social studies text using computer-based concept maps for students with disabilities. *Behavior Modification*, 39(1), 117-135.

- Ciullo, S. P., & Reutebuch, C. (2013). Computer-based graphic organizers for students with LD: A systematic review of literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(4), 196-210.

- Connell, M. W., Johnston, S. C., Hall, T. E., & Stahl, W. (2017). Disconnected data: The challenge of matching activities to outcomes for students with disabilities in online learning. *Journal of Online Learning Research*, 3(1), 31-54.

- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: National Center for Learning Disabilities.

- Dexter, D. D., & Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34, 51–72.

- Dexter, D. D., Park, Y. J., & Hughes, C. A. (2011). A meta-analytic review of graphic organizers and science instruction for adolescents with learning disabilities: Implications for the intermediate and secondary science classroom. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, 204–213.

- Dziuban, C. D., Hartman, J.L. ve Moskal, P. D. (2004). Blended learning. Educase *Center for Applied Research*, ECAR, 7. Retrieved August 14, 2020, from https://www. educause.edu/~/media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en

- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.

- Harvey, D., Greer, D., Basham, J., & Hu, B. (2014). From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 14-26.

- Hashey, A. I., & Stahl, S. (2014). Making online learning accessible for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 46(5), 70-78.

- Horn, M. B., & Staker, H. (2011). The rise of K-12 blended learning. *Innosight Institute*, 5, 1-14.

- Kansas State Department of Education. (2018). Eligibility indicators. Retrieved from https://www.ksde.org/Portals/0/SES/misc/iep/EligibilityIndicators.pdf

- Kennedy, M. J., & Deshler, D. D. (2010). Literacy instruction, technology, and students with learning disabilities: Research we have, research we need. Learning *Disability Quarterly*, 33(4), 289-298.

- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 105–118.

- LaBanca, F., Worwood, M., Schauss, S., LaSala, J., & Donn, J. (2013). Blended instruction: Exploring student-centered pedagogical strategies to promote a technology-enhanced learning environment. *CT: Education Connection, Litchfield.*

- Mardis, M., & Everhart, N. (2013). From paper to pixel: The promise and challenges of digital textbooks for K-12 schools. *In Educational Media and Technology Yearbook* (pp. 93-118). Springer, New York, NY.

- Mason, L. H., & Hedin, L. R. (2011). Reading science text: Challenges for students with learning disabilities and considerations for teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 214-222.

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R.F., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record,* 115, 1-47.

- Najafi, H., & Heidari, M. (2019). Blended learning and academic achievement: A meta-analysis. Iranian *Distance Education Journal*, 1(3), 39-48.

- Powell, A., Watson, J., Staley, P., Patrick, S., Horn, M., Fetzer, L., ... & Verma, S. (2015). Blending learning: The evolution of online and face-to-face education from 2008-2015. *International Association for K-12 Online Learning, Promising Practices in Blended and Online Learning Series.*

- Regan, K., Berkeley, S., Hughes, M., & Kirby, S. (2014). Effects of computer-assisted instruction for struggling elementary readers with disabilities. *The Journal of Special Education,* 48, 106-119.

- Rice, M., & Greer, D. (2014). Helping students with disabilities comprehend text in online coursework. *Teaching Exceptional Children,* 46(5), 93-101.

- Smith, S. J., Basham, J., Rice, M. F., & Carter Jr, R. A. (2016). Preparing special educators for the K–12 online learning environment: A survey of teacher educators. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 170-178.

- Smith, S. J., & Harvey, E. E. (2014). K-12 online lesson alignment to the principles of universal design for learning: The Khan Academy. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning,* 29(3), 222-242.

- Smith, S. J., & Stahl, W. (2016). Determining the accessibility of K-12 digital materials: Tools for educators. *Journal of Special Education Leadership,* 29(2), 89-100.

- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2011). Computer assisted instruction to promote comprehension in students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 26(1), 88–100.

- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2017). Using WebQuests to promote reading comprehension for students with learning disabilities. *International Journal of Special Education,* 32(3), 608-617.

- Twyman, T., & Tindal, G. (2006). Using a computer-adapted, conceptually based history text to increase comprehension and problem-solving skills of students with disabilities. *Journal of Special Education Technology,* 21, 5–16.

- Wade, E., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2010). Use of Kidspiration® software to enhance the reading comprehension of story grammar components for elementary-age students with specific learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 31–41.

- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.

- Yilmaz, M. B., & Orhan, F. (2010). Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(1), 157-164.