بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية ـ علمية ـ محكمة

المجلد السابع والثلاثون ـ العدد الأول
فبراير (2025 م)
شعبان (1446هـ)
ردمد 1658-7863

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر

مجلة
العلوم التربوية

رئيس التحرير
أ. د. ناعم بن محمد العمري
جامعة الملك سعود (السعودية)

❋ ❋ ❋

مدير التحرير
أ. د. إسماعيل سلامة البرصان
جامعة الملك سعود (السعودية)

❋ ❋ ❋

أعضاء هيئة التحرير
أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ. د. مساعد بن عبدالله النوح
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ. د. مصطفى قسيم الهيلات
جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)
أ. د. سليمان بن محمد البلوشي
جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)
أ. د. محمد بن شديد البشري
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)
أ. د. محمد بن محمد الحربي
جامعة طيبة (السعودية)
أ. د. ريم بنت عبدالمحسن العبيكان
جامعة الملك سعود (السعودية)

❋ ❋ ❋

سكرتيرا المجلة
أ. فهد بن عيسى العبداللطيف
jes@ksu.edu.sa
د. عبده نعمان المفتي
jes@ksu.edu.sare.

❋ ❋ ❋

التصميم والإخراج
أ. فهد بن عيسى العبداللطيف

الهيئة الاستشارية
أ. د. راشد بن حسين العبد الكريم
جامعة الملك سعود
(السعودية)

أ. د. سعيد بن سليمان الظفري
جامعة السلطان قابوس
(سلطنة عمان)

أ. د. شادية أحمد محمد التل
جامعة اليرموك
(الأردن)

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
جامعة الملك سعود
(السعودية)

أ. د. عبد الله بن سليمان البلوي
جامعة تبوك
(السعودية)

أ. د. هبه فتحي الدغيدي
الجامعة الأمريكية بالقاهرة
(مصر)

❋ ❋ ❋

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية ـ علمية ـ محكمة) تصدر عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثلاث مرات في السنة (فبراير ــ مايو ــ نوفمبر) وتعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

تقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة، التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثًا في مجال المجلة.

❋ ❋ ❋

الرؤيـــــة:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرســـالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهـــداف:

1. توفير مرجع علمي متميز للباحثين في العلوم التربوية.
2. تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
3. المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

❋ ❋ ❋

«تاريخ المجلة»

- 1397هـ/ 1977م صدر أوّل عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ/ 1984م تغير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ/ 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ/ 1992م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ/ 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ/ 2013م صدر أوّل عدد من «مجلة العلوم التربوية».

❋ ❋ ❋

للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص. ب: **2458** الرمز البريدي: **11451**
كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

هاتف: **11-4674454 (966+)** فاكس: **11-4679965 (966+)**
البريد الإلكتروني: **jes@ksu.edu.sa** الموقع الإلكتروني: **http://jes.ksu.edu.sa**

❋ ❋ ❋

الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

ص. ب: **68953** الرمز البريدي: **11537**

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

❋ ❋ ❋

© 2025 (1446هـ) جامعة الملك سعود.
جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواءً كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر

قواعد وضوابط النشر

1. يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة المستخلصين: العربي والإنجليزي والمراجع.
2. يعد مستخلصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا يتجاوز عدد كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي المستخلصين: العربي والإنجليزي كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد عن خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (الأعلى – الأسفل – الأيمن – الأيسر) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (...Arabic, 1-2-3) في جميع ثنايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. (باللغتين عربي وإنجليزي) ثم تتبع بصفحات البحث، بدءًا بالصفحة الأولى، حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواءً في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق الآتي:

أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم أسئلته أو فروضه، يلي ذلك تحديد الأهداف، والأهمية، والحدود والمصطلحات، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة المنهج، ومجتمع البحث وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة الأساسية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية في مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة الأساسية للبحث. ثم يختم البحث بملخص شامل متضمناً أهم النتائج. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية.
14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام الآتي:

أ/ 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 (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ب/ 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، تمكِّن 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.

ج/ تسرد قائمة المراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

- فيما يأتي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود ـ العلوم التربوية، 3*(1)، 143 - 170.

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، وتفيد هيئة التحرير بالاعتذار عن نشر البحث في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

❋ ❋ ❋

المحتويات

العنوان الصفحة

- افتتاحية العدد: بقلم عضو هيئة التحرير بالمجلة أ.د ريم العبيكان

القسم العربي

- دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم
غاده عواد القعود و أميرة ناصر عليمات 13
- الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية
فاطمة بنت سعد بن عثمان الداوود و مها بنت صالح العمود 33
- دراسة تأثير تعدد المهام الرقمية على الفهم القرائي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: الميول، الدوافع، والقدرات الذاتية المدركة لأدائها
خالد محمد الصغير 62
- ممارسات معلمي التربية الفكرية وتصوراتهم عن استخدام استراتيجيات التعلّم النشط
يزيد عبدالعزيز إبراهيم الناصر 77
- **عرض عن كتاب:** نظرة على الرياضيات، منحى بصري لتدريس مفاهيم الرياضيات (الطبعة الثانية2025)
خالد حلمي خشان..... 103

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

أ.د. ريم العبيكان ـ عضو هيئة التحرير

افتتاحية العدد

تواصل مجلة العلوم التربوية التزامها بدعم البحث العلمي الرصين، إيمانًا بأهمية الدور الذي تؤديه الدراسات التربوية في تحسين جودة التعليم، وتطوير السياسات التربوية، والارتقاء بالممارسات الأكاديمية. فمن خلال نشر أبحاث محكمة تسهم في تقديم رؤى جديدة حول قضايا التعليم والتعلم، تسعى المجلة إلى تعزيز بيئة أكاديمية تدعم الابتكار، وتشجع الباحثين على توظيف مناهج بحثية متقدمة لتحليل الظواهر التربوية واستكشاف الحلول القائمة على الأدلة. وتعتبر أخلاقيات البحث العلمي حجر الزاوية في أي دراسة تربوية تهدف إلى تعزيز المعرفة وتحقيق الفائدة للمتعلمين والمجتمع.

تواجه المجتمعات الأكاديمية تحديات تتعلق بأخلاقيات البحث، وتؤثر سلبًا في مصداقية الباحثين مثل سرقة الأفكار والتحيز. لذا ينبغي على الباحثين الالتزام بالمعايير الأخلاقية وتحمل المسؤولية تجاه تأثير أبحاثهم على الأفراد والمجتمعات، حيث إن الالتزام بأخلاقيات البحث ضروري لضمان نزاهة النتائج وتعزيز الثقة بين الباحثين والمجتمعات. وتشمل الإجراءات الضرورية لضمان النزاهة والموثوقية التزام الباحث بالشفافية من خلال استخدام أساليب البحث المناسبة، وتحليل البيانات بموضوعية، والإبلاغ عن أي نتائج غير مرغوبة أو غير متوقعة. كما يلزم الباحث الاعتراف بإسهامات الآخرين في مجاله، وتجنب أي تضارب في المصالح قد يؤثر في موضوعية البحث. وتعد الاعتبارات الأخلاقية تجاه المشاركين ذات أهمية قصوى في البحث، حيث ينبغي ضمان حقوقهم. ويشمل ذلك الحصول على الموافقة المستنيرة من المشاركين، وذلك من خلال تقديم معلومات واضحة وشاملة حول طبيعة البحث وأهدافه، إضافة إلى المخاطر المحتملة، مع الحرص على حماية خصوصية معلوماتهم وسريتها. وتُعد الشفافية في التواصل، والسماح للمشاركين بالانسحاب في أي وقت من الجوانب الأساسية للسلوك الأخلاقي.

ومع التطور المتسارع للتقنية، يلزم الباحث مراعاة الجوانب الإيجابية والسلبية ذات العلاقة بأخلاقيات البحث العلمي. إن توظيف التقنية في البحث العلمي يمكن أن يعزز الشفافية والوصول إلى المعلومات، مما يسهل على الباحثين مشاركة نتائجهم والتعاون عبر التخصصات. إلا أن التقنية يمكن أن تتيح فرصًا للتضليل والتحيز في البيانات، مما يؤثر في مصداقية الأبحاث. كما يزيد الاعتماد على البيانات الكبيرة من مسؤولية الباحثين في حماية

خصوصية المشاركين، وقد يؤدي الإفراط في استخدام التقنية إلى تقليل التفكير النقدي. و لذلك يتطلب توظيف التقنية في البحث العلمي تحقيقا للتوازن بين استخدام التقنيات الحديثة والالتزام بالمبادئ الأخلاقية لضمان نزاهة الأبحاث وموثوقيتها.

ختامًا، إن التزام الباحث بالمبادئ الأخلاقية ينبغي أن يُصاحَب بتضمين تفصيلي للاعتبارات الأخلاقية التي اتخذها. وهذا الالتزام يعزز الثقة بين الباحثين والمجتمعات، ويسهم في تطوير المعرفة بشكل مسؤول، مما يضمن نتائج موثوقة تدعم التطور التعليمي والتربوي.

***

القسم العربي

دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

غاده عواد القعود[1]، أميرة ناصر عليمات[2]

(قدم للنشر في 27/ 3/ 1446هـ؛ وقبل للنشر في 28/ 7/ 1446هـ)

المُستخلَص: هدف البحث الى التعرّف على دور تطبيقات الاجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم، وتعرف الأسباب التي دفعتهن لاستخدام هذه التطبيقات والمشكلات التي واجهتهن في أثناء الاستخدام. وقد اتبع البحث منهج البحث النوعي للوصول الى فهم أعمق لتجربة المعلمات، حيث أُجريت مقابلات معمقة مع عشر معلمات لأطفال من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر التابعة للمدارس الحكومية في الأردن. وأظهرت نتائج البحث بعد تحليل البيانات أن تطبيقات الأجهزة الذكية تُسهم في تنمية مهارات القراءة لدى هؤلاء الأطفال، من خلال ما تقدمه من تدريبات وأنشطة للمهارات القرائية، كما أظهرت النتائج أن من أبرز الأسباب التي دعت لاستخدام هذه التطبيقات المثيرات السمعية والبصرية والتغذية الراجعة الجاذبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، إضافة لذلك أظهرت النتائج المشكلات التي واجهت المعلمات أثناء استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية التي كان من أبرزها ندرة التطبيقات التي تدعم اللغة العربية وعدم تلقي التدريب الكافي لتوظيف هذه التطبيقات على الرغم من تزويد الوزارة الصفوف بأجهزة لوحية ذكية. وفي ضوء تلك النتائج أوصى البحث بضرورة توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في الخطط التربوية الفردية للأطفال في غرف المصادر لدورها في تنمية مهاراتهم. كما أوصى بتطوير تطبيقات تدعم اللغة العربية، إضافة لضرورة تدريب الأهل والمعلمين على استخدامها.

الكلمـات المفتاحية: التطبيقات التعليمية، الأجهزة اللوحية، معلم المصادر، عُسر القراءة، اضطراب التعلم المحدد.

The Role of Smart Devices Applications in Developing Reading Skills for Children with Learning Disabilities

Ghada Awwad AlQawod[1]، Ameera Naser Olaimat[2]

(Received 30/9/2024; Accepted 28/1/2025)

ABSTRACT: The research aimed to investigate the impact of smart devices applications on the development of reading skills for children with learning disabilities from the perspective of their teachers. Additionally, the research aimed to identify the reasons for using these applications and challenges encountered during their usage. The study employed a qualitative research methodology to gain an insight of the teacher's experiences. Interviews were conducted with teachers of children with learning disabilities that enrolled in resource rooms at public schools in Jordan. The research's data analysis revealed that smart device applications play a significant role in improving reading skills for children with learning disabilities. The features offered by these applications are found beneficial. The core reasons for using these applications include the audio-visual stimuli and feedback that engage children with learning disabilities. However, the research also highlighted challenges faced by teachers, such as lack of applications that support Arabic language and insufficient training to effectively use smart tablets provided by ministry. Based on these findings, the study recommended integrating applications into individual educational plans for children's skill enhancement. It also suggested developing applications that support Arabic language and providing training for both parents and teachers on efficiently using these applications.

Keywords: Educational applications, Tablets, Resource Teacher, Dyslexia, Specific learning disorder.

---

(1) باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان– الأردن. البريد الإلكتروني: gada_alfayez@hotmail.com

(2) مديرة وحدة القبول والتسجيل، الجامعة الهاشمية، الزرقاء– الأردن.

(1) Department of Special Education, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman- Jordan. E-mail: gada_alfayez@hotmail.com

(2) The Unit of Admission and Registration, Hashemite University, Zarka - Jordan.Part-time lecturer at the Hashemite University.

مقدمة

في ظل التطور التكنولوجي والتقني الهائل الذي يشهده العالم في العقود الأخيرة، حظيّ ميدان التعليم عامةً وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم باهتمام كبير عكسته الحركة البحثية التي قام بها الباحثون والمهتمون في الميدان، لابتكار وسائل وأساليب تعليمية وتطويرها لها دور فاعل في زيادة خبرات المتعلم، ومعارفه، ومعلوماته، وقدراته وكفاءاته ليتماشى مع تطورات العلم والتكنولوجيا، لذا زاد الاهتمام بتكنولوجيا التعليم لدورها الكبير في تطوير التعليم، وتسهيل التعلم واكتسابه في أسرع وقت ممكن، واستمراره الى أقصى حد، وقد بدأت المؤسسات التعليمية بتوظيف ما قدمته التكنولوجيا كالحاسوب والأجهزة اللوحية وتطبيقاتها وغيرها في المواقف التعليمية. وتعد التطبيقات التعليمية للأجهزة اللوحية الذكية ذات دور بارز في تنمية المهارات الأكاديمية وتعزيز العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لما تحتويه من مثيرات سمعية وبصرية، وتغذية راجعة تجذب انتباههم، وتنمي الإدراك الحسي من خلال التحكم بها، حيث إنها تعمل عن طريق اللمس، وكثرة الوسائط في هذه الأجهزة كالأصوات والصور وطرق عرض المادة التعليمية التي بدورها تساعد هؤلاء الأطفال في فهم المطلوب وتَذَكره فيما بعد، كما أن استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية لا يُلغي دور المعلم في العملية التعليمية لدى هؤلاء الطلاب، بل يُدعّم تفعيل الاستراتيجيات المتبعة في العملية التعليمية (الربيعان والمحطب، 2022). وتتضمن الأجهزة الذكية شاشة تعمل باللمس (Touchscreen) تُمكّن مستخدميها من استعمالها عن طريق الأصبع أو القلم الرقمي الخاص بها، وتعد هذه الأجهزة أكبر من الهاتف المحمول حجمًا، وأشهر هذه الأجهزة استخداماً هو جهاز (iPad) الذي بدأ الحديث عنه في الأوساط التعليمية بوصفه وسيلة من وسائل التقنية التي يمكن أن تُستثمر في العملية التعليمية في عام 2010م، فهو جهاز يتفرد ببعض الخصائص والميزات التي تجعل منه تقنية مناسبة لاستخدامها في العملية التعليمية، كسهولة حمله، وسهولة تحميل التطبيقات عليه، إضافة الى سهولة توصيله بالأجهزة المُعينة، كالسماعات وأجهزة العرض، إضافة الى درجة الأمان العالية التي يتيحها نظامه التشغيلي (IOS) الذي يُعد من الأنظمة الأصعب اختراقاً. وبشكل عام فإن سهولة استخدام هذه الأجهزة تجعلها وسيلة مناسبة للاستخدام من قبل الأطفال ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم (الزيد وغريب، 2021). أما تطبيقات الأجهزة الذكية في العملية التعليمية فهي عبارة عن تقنيات وبرامج تحتوي مادة تعليمية محددة وتقدمها بأسلوب مشوق يشجع الطلبة على التفاعل مع العملية

التعليمية، ويقدم تغذية راجعة للطالب وللمعلم حول أداء الطفل، وتتنوع التطبيقات بحسب المادة المستهدفة فهناك تطبيقات للقراءة، وأخرى للكتابة وكذلك للرياضيات والعلوم واللغات وغيرها (مالوي وآخرون، 2018). وشهدت التطبيقات الخاصة بالقراءة اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة لما توفره من ميزات تدعم تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال، وخاصة ذوي صعوبات التعلم، فهذه التطبيقات تتيح عدداً من الوظائف التي تعزز العملية القرائية، مثل تحويل النصوص المكتوبة إلى نصوص مسموعة، وتكبير النصوص لتيسير قراءتها، وإضافة الرسوم التعبيرية المرتبطة بالمحتوى، ما يسهم في تحسين الفهم. كما توفر أدوات لتحويل النصوص المطبوعة إلى نصوص رقمية قابلة للتحرير، وتشجع الأطفال على قراءة النصوص بصوت عالٍ وتسجيلها لتحسين طلاقتهم. إضافة إلى ذلك، تسهم هذه التطبيقات في تحسين التتبع البصري، وهو عنصر أساسي في القراءة بطلاقة، مما يجعلها أدوات فعّالة لتحفيز التعلم، وتحقيق تقّدم ملموس لدى الأطفال (جرين، 2017). لذا فمن المهم الحرص على توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم لما تقدمه من شمولية وتنوع في الأساليب والاستراتيجيات لتعليم هؤلاء الأطفال خاصة من يعانون من صعوبات القراءة، فقد أثبتت هذه التطبيقات أهميتها وفاعليتها في إكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارات القراءة. ويعد استخدام أحدث التقنيات في التعليم من خلال الأجهزة الذكية، وتفعيل التطبيقات التعليمية بكثرة، أو إعدادها لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات القراءة مهمًا لمواكبتهم المجتمع الخارجي، كي لا يكونون بمعزل عنه لتطوير مهاراتهم الاجتماعية مزامنة مع مهاراتهم الأكاديمية (أبو نيان، 2015). يواجه الأطفال ذوو صعوبات التعلم تحديات في اكتساب المعلومات ومعالجتها، تؤثر في أدائهم الأكاديمي ومجالات التعلم المختلفة، وغالبًا ما يواجهون صعوبات تتعلق بمهارات القراءة كعسر القراءة، وفك رموز الكلمات، أو فهم النص، أو التهجئة بدقة التي تؤثر بدورها في أدائهم الأكاديمي العام، واحترام الذات والتحفيز والثقة بالنفس، لذلك لابد من معالجة القصور في مهارات القراءة لديهم فمدى نجاحهم فيها ينعكس على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي في المراحل العمرية المقبلة (Prasetyo & Amir, 2022). وتختلف صعوبات التعلم من طالب لآخر، فلكل طالب شخصيته المستقلة، فما يلاحظ على طالب ما من خصائص سلوكية وتعليمية تشير الى صعوبات التعلم قد لا تظهر عند طالب آخر، أو قد يشترك مع غيره في بعض الصفات لكنه قد يختلف في غيرها، فكل طالب له صعوباته الخاصة به التي يختلف بها عن

غيره، مما يجعل صعوبات التعلم مختلفة كذلك (البطاينة، 2018). ويصنف الأدب التربوي صعوبات التعلم في فئتين، هما:

اولًا: صعوبات التعلم النمائية: وهي الصعوبات المتعلقة بضعف مهارات الإدراك البصري والسمعي، والقدرة على الانتباه، والقدرة على التركيز، والتذكر، واستخدام اللغة. وتشمل صعوبات التعلم النمائية المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الجانب الأكاديمي، فلكي يتعلم الطفل كيفية الكتابة لابد أن يطور كثيرًا من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها، ولكي يتعلم الطفل كيفية القراءة لابد أن يطور تمييزًا بصريًا وسمعيًا مناسبًا، وذاكرة، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات (الحوامدة، 2019).

ثانيًا: صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي صعوبات الأداء المدرسي والأكاديمي، التي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي، والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية. وتعتبر صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة (Dyslexia) من الصعوبات الأكثر انتشارًا لدى الأطفال، ومن مظاهرها وجود تدنٍ واضح وملموس لدى هذه الفئة في فهم المقروء. وقد ينتج ذلك لعدم قدرة الطفل على تحليل الأصوات، أو نتيجة قلب الكلمات أثناء القراءة أو الكتابة. قد يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وخاصة في القراءة، تحديات في التمييز بين الأحرف المتشابهة وحروف العلة، ويقرؤون بشكل بطيء، وقد يواجهون صعوبة في تتبع مكان الوصول أثناء القراءة، وتكرار بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر، وتؤثر هذه الصعوبات بشكل واضح وكبير في التقدم الأكاديمي للطفل واحترامه لذاته (أبو نيان، 2019).وتعد مهارات القراءة من المهارات الأساسية في مجال التعلم، وتُعرف بأنها القدرة على فك رموز النصوص المكتوبة وفهمها وتفسيرها. وتشمل هذه المهارة مجموعة من القدرات مثل الوعي الصوتي، ومعرفة المفردات، والطلاقة، والفهم. كما تتضمن القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة وفهمها، وإنشاء روابط بين الأفكار، واستخراج المعاني من النصوص المقروءة. لذلك، تؤدي مهارات القراءة دورًا حيويًا في نجاح الأطفال الأكاديمي وتطور شخصياتهم. وهناك عدة أسباب تبرز أهمية مهارات القراءة للطلاب، ومنها: أن القراءة تشكل الأساس للتعلم في جميع المواد الدراسية، وهي الوسيلة الرئيسة التي تمكّن الأطفال من الوصول إلى المعلومات، واستيعاب

المفاهيم، واكتساب المعرفة، وتطوير خبراتهم (Cavus et al., 2021; Farag et al., 2020). يتطلب تطوير مهارات القراءة وتعزيزها لدى الأطفال اتّباع نهج شامل يجمع بين التوجيه الواضح، والممارسة المستمرة، إضافة إلى تعزيز حبّ القراءة. ومن الطرق الفعالة لتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال تعليم الصوتيات حيث تسهم في تعزيز مهارات فك الرموز وتحفيز الأطفال على التفاعل مع النصوص بطرق مبتكرة (Miller & Lewis, 2022). فهم العلاقة بين الحروف والأصوات، حيث يركز هذا النهج على التوافق الصوتي بين الحروف، ودمج الأصوات، والتعرف على الأنماط، مما يمنح الأطفال الأدوات اللازمة لفك رموز الكلمات غير المألوفة بشكل مستقل، وتحسين طلاقتهم في القراءة. إضافة إلى ذلك، يُعد تطوير المفردات عنصرًا أساسيًا في تعزيز قدرة الأطفال على فهم النصوص المقروءة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إدخال كلمات جديدة باستخدام توجيهات واضحة وأدلة سياقية وتحليل الكلمات، مع تشجيع القراءة المنتظمة لتعزيز مهارات المفردات. علاوة على ذلك، يمكن أن يسهم تكامل التكنولوجيا في تحسين فعالية تعليم القراءة، حيث توفر الكتب الإلكترونية التفاعلية، وبرامج القراءة المحوسبة، والتطبيقات التعليمية تجارب قراءة متميزة وجذابة، مع الاستفادة من عناصر الوسائط المتعددة والملاحظات الفورية والميزات التكيفية لدعم التعلم الفردي. ولقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة وفي بيئات متعددة بالتطبيقات الذكية وتطوير مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم، فمنها ما تناول موضوع تطبيقات الأجهزة الذكية وفاعليتها في تعليم مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كدراسة الربيعان والمحطب (2022) التي اتبعت المنهج التجريبي، وأشارت نتائجها الى فعالية هذه التطبيقات في تطوير مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة الزيد وغريب (2021) التي اتبعت منهج دراسة الحالة الواحدة وأشارت نتائجها الى فاعلية تطبيقات الأجهزة اللوحية الذكية في تحسين الدقة القرائية وزيادة المعدل القرائي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. كما أوضحت دراسة عبد الحليم وعبد الملك (2021) ضرورة استخدام برامج وتطبيقات الأجهزة اللوحية الذكية خاصة المتعلقة بالقراءة لما تقدمه من مساعدة لهؤلاء الأطفال للتغلب على صعوبات القراءة وإمكانية تعليم المفردات في بيئة غير رسمية نتيجة الحظر الذي فرضته جائحة كورونا. وأشارت دراسة كل من أوزبك وجيرلي

(Ozbek & Girli, 2017) ودراسة ليندسي بوميل (Lindsay Pummel, 2015) الى أثر الأجهزة الذكية في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لصعوبات القراءة، والزيادة الملحوظة في المعدل القرائي لديهم، إضافة للدعم والتأييد الذي لاقته من الطلبة وذويهم. وفي ضوء مطالعة الدراسات السابقة والأهداف التي تناولتها وما توصلت إليه من نتائج يمكن القول إن البحث الحالي جاء مكملاً لما سبقه من دراسات، الا أنه اتبع منهجًا بحثيًا مختلفًا يصف بدقة تجربة المعلمات في توظيف التطبيقات الذكية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهارات القراءة لديهم فالدراسات السابقة اتبعت المنهج شبه التجريبي، إضافة لتوضيح الأسباب وراء استخدامها في العملية التعليمية، وما المعيقات التي واجهتهن في ذلك.

مشكلة البحث

تُعد صعوبة تعلم القراءة مشكلة وعقبة يعاني منها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، حيث يجد الكثير منهم صعوبة في اكتساب مهارات القراءة التي لابد من إتقانها حتى يتمكن الطفل من القراءة بشكل صحيح، كضعف التمييز بين الحروف المتشابهة ونطق الحروف بشكل سليم، وضعف التمييز بين "ال" الشمسية والقمرية، وصعوبة ربط الجُمل والكلمات بشكل صحيح، والتهجئة غير متسقة على الرغم من سلامة حاسة السمع لديهم، وأخطاء شفهية متكررة. حيث تؤثر صعوبات القراءة الأساسية في قدرة الأطفال على فهم الكلمات والمقاطع الفردية وفهم العلاقة بين الحروف والأصوات، مما يجعلهم معرضين لضعف الأداء الأكاديمي، وتدني احترام الذات وآثار سلبية في مراحل لاحقة من الحياة في حال لم يتم تلقيهم خدمات مساعدة لهم Stevens, Hall & (Vaughn, 2022) وفي ضوء ما سبق ذكره من تحديات يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وبالتزامن مع التطور التكنولوجي التعليمي أصبح من الضروري دمج التكنولوجيا والتقنيات التعليمية الحديثة كوسائل مساعدة لهم في التغلب على التحديات التي تفرضها طبيعة إعاقتهم، ولتنمية مهاراتهم التعليمية، لا سيما مهارات القراءة التي يُبنى عليها نجاحهم في المراحل التعليمية اللاحقة، إضافة الى نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية دور تطبيقات الأجهزة الذكية التعليمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة (الزيد وغريب،2021)، ودراسة (نوبي والتازي، 2016)، ودراسة كاور وآخرين (Kaur, et al., 2017). فقد تبلورت مشكلة البحث في الكشف عن دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، من خلال تناول تجربة

معلماتهم مع هذه التطبيقات والتعرف على مدى تأثيرها في مهاراتهم القرائية.

أسئلة البحث:

1. ما دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم؟
2. ما الأسباب التي دفعت المعلمات الى استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهارات القراءة لديهم؟
3. ما المشكلات التي واجهت المعلمات أثناء استخدام هذه التطبيقات مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تعرّف دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم، إضافة الى معرفة الأسباب التي دفعت المعلمات الى استخدام هذه التطبيقات مع طلبتهن، والكشف عن المشكلات والعقبات التي واجهتهن أثناء استخدامها.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يأتي:

1. الأهمية النظرية:

- قلة الأبحاث العربية، وفي الأردن خاصة، التي تناولت دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- التركيز على تجارب معلمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم حول دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم.
- تسليط الضوء على استخدام التكنولوجيا في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنمية مهاراتهم.

2. الأهمية التطبيقية:

- يقدم البحث الحالي مقترحات لتطوير تطبيقات الأجهزة الذكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم قد تفيد صانعي القرار والعاملين في الجهات ذات الاختصاص.
- دراسة الأسباب التي دفعت المعلمات لاستخدام هذه التطبيقات والمشكلات التي واجهتهن، والتي تساعد البحث الحالي على وضع بعض المقترحات لتطويرها وتفعيلها.
- توجيه أنظار المختصين في مجال التربية الخاصة والتعليم العام إلى توظيف التكنولوجيا لاسيما تطبيقات الأجهزة الذكية في الخطط التربوية الفردية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

حدود البحث:

الحدود المكانية: غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، بالتحديد محافظات (عمان، الزرقاء، المفرق، معان).

الحدود الزمانية: طُبق البحث في شهر مايو (2024).

الحدود الموضوعية: التعرف على دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: عشر معلمات تربية خاصة في غرف مصادر صعوبات التعلم في المدارس الحكومية.

مصطلحات البحث

التطبيقات Applications: يُقصد بها البرامج التي تحتوي على الوسائط المتعددة التي توفرها الأجهزة اللوحية الذكية مثل الصوت، والصورة، والفيديو، وتُضفي حياة للعملية التعليمية، وتجعلها أكثر تشويقًا، وأسهل فهمًا (الربيعان والمحطب، 2022)

إجرائيًا: هي البرامج التعليمية التفاعلية المدمجة بالوسائط المتعددة مثل الصوت، الصورة، والفيديو، التي استخدمتها المعلمات خلال الدراسة لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد تضمنت هذه التطبيقات: "كتابي الصغير"، "الحروف بالعربي"، "قصص عصافير"، "أقرأ بالعربية"، و"لمسة – قصص وألعاب تعليمية"، حيث تم اختيارها لملاءمتها لأهداف العملية التعليمية ولقدرتها على تقديم محتوى مشوق يدعم تعلم القراءة.

الأجهزة اللوحية الذكية Smart Tablets: تُعرف بأنها عبارة عن جهاز حاسوب محمول ولكن بحجم أقل، ووزن أخف، وعمر أطول للبطارية، وأكثر مرونة من أجهزة اللابتوب، مما يساعد على سهولة التنقل به، وحمله، واستخدامه في أي مكان، تعمل الشاشة باللمس، وتتيح للمستخدم تحميل التطبيقات، والصوت، والفيديو، والكتب، وتحتوي على كاميرا ومشغل Mp3 (الربيعان والمحطب، 2022).

القراءة Reading: هي تحويل الحروف المكتوبة الى أصوات كلامية من خلال الربط بين حروف الكلمة وأصواتها (البتال، 2019).

الأطفال ذوو صعوبات التعلم Children with Learning Disabilities: هم الأطفال الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، الا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو الكتابة، أو التهجئة، أو النطق (الطاهر، 2024).

معلم غرفة المصادر Resource Teacher: هو معلم تربية خاصة مرخص له بالعمل مع الأطفال ذوي

الإعاقة، ويعمل على توفير الوسائل والأساليب التي من شأنها مساعدة الأطفال الذين يواجهون تحديات ومصاعب في الفصل الدراسي بمدراس التعليم العام، ويمكن أن يقوم بالتدريس من خلال غرفة مصادر مجهزة بالمواد والأدوات الملائمة داخل المدرسة (البتال، 2019).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اتبع هذا البحث منهج البحث النوعي لجمع معلومات عميقة وتفصيلية حول مشكلته؛ فهذا المنهج يعد مناسبًا للبحوث التي تهتم بجمع البيانات من الأشخاص والأماكن ذات العلاقة بالمشكلات البحثية، وتحليل هذه البيانات باستخدام أساليب تفسيرية تعتمد على الأدبيات السابقة المناسبة لفهم أعمق لمشكلة البحث. وتم اختيار الأفراد بالطريقة القصدية حيث اختيرت 10 معلمات لطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمعايير الآتية:

- أن تكون المعلمة حاصلة على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة أو رعاية الطفولة المبكرة إضافة الى دبلوم صعوبات التعلم.
- أن يكون الطفل مشخصًا بصعوبات التعلم ولديه صعوبات قراءة واضحة.
- استخدمت تطبيقات الأجهزة الذكية مع الاطفال ذوي صعوبات التعلم مدة لا تقل عن 6 أشهر.
- أن تكون تطبيقات الأجهزة الذكية التي وظفتها المعلمة مع الأطفال مخصصة لمهارات القراءة.
- أن يكون الاطفال ذوو صعوبات التعلم ضمن المرحلة التعليمية الأساسية.

خصائص الأفراد:

تمثل أفراد البحث في معلمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بمرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن، ويبين الجدول (1) خصائص الأفراد، وللحفاظ على خصوصية المعلمات لم تذكر أسماؤهن وأُشير لهن بالرموز.

الجدول (1) خصائص افراد البحث

رمز المعلمة	التخصص	مدة توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في غرفة المصادر
T1	تربية خاصة	سنتان
T2	تربية خاصة	ثلاث سنوات
T3	طفولة مبكرة	خمس سنوات

تابع/ جدول(1)

رمز المعلمة	التخصص	مدة توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في غرفة المصادر
T4	تربية خاصة	سنتان
T5	طفولة مبكرة	ثلاث سنوات
T6	تربية خاصة	سنة ونصف
T7	تربية خاصة	سنتان
T8	تربية خاصة	أربعة سنوات
T9	طفولة مبكرة	أربعة سنوات ونص
T10	تربية خاصة	ثلاث سنوات

وفقًا لـــ Creswell & Poth (2019) فان حجم العينة يُفضل ان يكون ما بين (3-10)، وبلغ حجم عينة البحث الحالية 10 معلمات الذي تحدد تبعًا لتجاوبهن إضافة الى كفاية المعلومات التي تم الحصول عليها من أفراد البحث.

أداة البحث:

في هذا البحث جُمعت المعلومات والبيانات عن طريق أداة المقابلة (شبه المنظمة) وهي مقابلة غير مقننة ذات أسئلة مفتوحة وعميقة، مع كل معلمة على حِدة، للتعرف إلى تجاربهن مع تطبيقات الأجهزة الذكية والأسباب التي دفعتهن لاستخدامها مع طلبتهن ذوي صعوبات التعلم، والمشكلات التي واجهتهن أثناء ذلك. أُجريت المقابلات عن طريق المكالمات الهاتفية وتطبيق الواتساب، وتراوح زمن المقابلة (30-60) دقيقة. واستندت أسئلة المقابلة الى أسئلة البحث، في ضوء الدراسات السابقة والإطار المفاهيمي لهذا البحث، لاسيما فيما يتعلق بتجارب المعلمات في استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. تم تزويد المعلمات بنسخة من أسئلة المقابلة قبل إجرائها حتى يكّن على استعداد جيد.

موثوقية أداة البحث:

اتبع البحث عدة معايير لضمان جودة البحوث النوعية وموثوقيتها، كما ذكرها العدساني والعبد اللطيف (2022)، وهي:

1. **المصداقية** يطابقها في البحوث الكمية الصدق. إذ سعت الباحثتان الى مطابقة النتائج التي حصلتا عليها مع الواقع من خلال استهداف معلمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بجميع صفوفها، للحصول على مصادر بيانات متنوعة. وقد وضِحَ للمعلمات أن من حقهن الانسحاب قبل البدء بالمقابلة، وتذكيرهن بسرية المعلومات وأن يكن حريصات ويناقشن تجاربهن بكل موضوعية. كما

دونّت البيانات يدويًا بعد أخذ الإذن من المعلمات، وكان سبب تدوين البيانات الحصول على الكثير منها ومراجعتها.

2. **الاعتمادية** يقابلها في البحوث الكمية مصطلح الثبات. فقد خصص هذا البحث قسمًا لتوضيح تصميم البحث والإجراءات المتبعة مفصلًا، كالتطبيق والتنفيذ في قسم المنهجية. وتم شرح وصف الخطوات الإجرائية المتبعة لعملية جمع البيانات وتحليلها، ومن ثم مراجعتها مع أفراد البحث. كما أُكدت مراعاة دقة الترميز وتجنب الخطأ فيها.

3. **التطابقية** تقابلها في البحوث الكمية الموضوعية. إذ إن البيانات التي حُصل عليها من البحث ساعدت على تأكيد النتائج العامة التي تم الوصول اليها (العبد الكريم، 2012). فالتغذية الراجعة من أفراد البحث الحالي إيجابية، إذ اتفقت المعلمات على أن المفاهيم النظرية متوافقة مع معتقداتهن، مما يؤكد تطابق البيانات المدونة مع ما ذُكر في المقابلات، كما استُعين بباحث على دراية بالظاهرة قيد البحث، ليقدم ملاحظاته على وصف البحث، وتحليله، وتفسيره، ونتائجه، وتزويده بنسخ من نصوص المقابلات من أجل إيجاد الترميز والموضوعات المحورية، ومراجعة نسبة التوافق والاختلاف. وكانت نتائج المقارنة متشابهة بنسبة 94%.

تحليل البيانات:

استخدم البحث الحالي التحليل المفاهيمي لتحليل البيانات، حيث تُنظّم البيانات وتُصنّف إلى مجموعات ذات علاقة تُساعد على فهمها، وصنع معنى مفهوم لها وفق عدة مراحل، ففي المرحلة الأولى كان التعمق في البيانات إذ أجرت الباحثتان نفسيهما المقابلات وقامتا بتدوينها. أما المرحلة الثانية فتم استخدام الترميز الوصفي الذي يُلخص في عبارة صغيرة الكلمة، واتُبعَ أسلوب الترميز الاستقرائي المفتوح من أجل اكتشاف أي رموز جديدة من البيانات. وتم الترميز من خلال تحليل كل مقابلة على حدة، وفي بعض المواضع لُخص مقطع واحد إلى رمز وبعضها احتاج أكثر من رمز. وكانت تتم العملية يدويًا باستخدام ألوان مختلفة لتسهيل الترميز. المرحلة الثالثة تم إعادة قراءة مقاطع كل رمز مرة أخرى والتأكد من أن الترميز تم بشكل صحيح، ورُبطت بعض الرموز برموز أخرى كونت مجموعة يطلق عليها (Themes)، لها ارتباط مباشر بأسئلة البحث، كما حُذفت جميع البيانات التي ليس لها علاقة بالبحث. أما المرحلة الرابعة تضمنت عملية مراجعة متكررة للنتائج المستخرجة للتأكد من جودة التحليل الذي أُجري يدويًا باستخدام ألوان مختلفة في إنشاء ثيمات تتضمن عدة رموز وتقسيمها، وترتيب

جميع الرموز تحت مظلة المفاهيم الأكبر حتى استنتاج المفاهيم الرئيسية المحددة التي توصل اليها وصولًا هادفًا واستخلاص الفكرة الجيدة عن المفاهيم المختلفة.

نتائج البحث:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصل لها البحث بناءً على المقابلات التي تم تطبيقها على أفرادها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وهو: ما دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم؟

أظهرت عملية تفريغ البيانات وتحليلها وترميزها ومناقشتها أنه يندرج تحت سؤال الأول، مفهومان، هما: تطبيقات الأجهزة الذكية، وتنمية مهارات القراءة. ويتضحان مع ترميزهما على النحو الآتي:

- تطبيقات الأجهزة الذكية: أشارت جميع استجابات المعلمات الى فاعلية دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر من خلال الأنشطة التعليمية التي تقدمها لهم، وهذا ما أجمعت عليه جميع الاستجابات. فتقول المعلمة (T1) " أصبحت العملية التعليمية أمتع واستجابات الأطفال أفضل من استجابتهم بطرق التعليم التقليدية". وتقول المعلمة (T2) " الأطفال ذوو صعوبات التعلم سريعو الملل والتشتت وكان هذا عائقًا لإنجاز الأهداف معهم وباستخدام التطبيقات التعليمية وجدت أن تركيزهم أصبح أفضل بسبب جمالية واجهة التطبيقات وما تقدمه من رسومات وأصوات". كما أن تطبيقات الأجهزة الذكية تمتاز بتقديمها تغذية راجعة فورية لاستجابة الأطفال ذوي صعوبات التعلم خلال استخدامها" وهذا ما أكدته المعلمة (T4) " التعزيز الذي تقدمه التطبيقات مشجع للأطفال كأصوات التصفيق وكلمات المدح والتشجيع التي تُقدم مع مثيرات بصرية محببة للأطفال". وتضيف المعلمة (T6) " الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تصميم أنشطة التطبيقات وتنفيذها بالانتقال من مرحلة الى مرحلة واجتياز خطوات في الحل الصحيح جعلت الأجواء الحماسية تخيم على العملية التعليمية". وأكدت المعلمة (T7) " الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحاولون خلال الحصة التركيز حتى يقدموا استجابات صحيحة يحصلون من خلالها على نقاط ليحققوا الفوز فيما بينهم واتمام الأنشطة بالنجاح". وأشارت المعلمة (T8) " الأهداف والمهارات التي كانت تحتاج وقتًا طويلًا، هذه التطبيقات ساعدتني لتحقيقها

بوقت أقل بسبب استجابة الأطفال لها". وهذا ما تؤكده المعلمة (T10) "استخدامي للتطبيقات على الأجهزة الذكية وفر وقتًا وجهدًا كنت أبذله بالبحث عن وسائل تعليمية وتحضيرها مما جعل لدي وقت أطول أقضيه في تعليم الأطفال من خلالها". وأضافت المعلمة (T3)" إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون للتعلم من خلال هذه التطبيقات لأنها تقدم محتواها التعليمي بما يتوافق مع مرحلتهم العمرية من خلال الشخصيات والأصوات الطفولية والألوان الجذابة لذا فهم يبدون استجابة جيدة معها". وتذكر المعلمة (T5)" تساعد التطبيقات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على الاستيعاب بشكل أفضل، فهي تحاكي عمره كطفل، وتقدم له المعلومة، وتدربه على المهارة بصورة محببة له". وقالت المعلمة (T9) " إن توظيف استراتيجيات التعلم باللعب ومتعدد الحواس بطريقة مختلفة عما هو معتاد جعل هذه التطبيقات تنجح في تنمية مهارات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتحسين عملية تعلمهم".

- تنمية مهارات القراءة: قدمت المعلمات أمثلة من واقع خبرتهن في التعامل مع صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية القراءة لديهم، فذكرت المعلمة (T1) قائلة " أحد طلّابي كان يواجه صعوبة في التفريق بين الأحرف المتشابهة صوتيًا كـ س و ص مثلًا وأسهمت التطبيقات التي استخدمتها في تنمية قدرته على التمييز بينها أثناء قراءة الكلمات فأصبح ينطق الحرف بصوته الصحيح". وتقول المعلمة (T2) " صعوبة القراءة الجهرية كانت مشكلة عند معظم الأطفال لدي فكانت بطيئة وغير معبرة ومن خلال توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية لما تقدمه من نماذج قرائية معبرة من خلال شخصياتها المحببة للأطفال والذين بدأوا يحاكونها في الأداء بالقدر الذي يستطيعون فأصبحت قراءتهم تتحسن". وذكرت المعلمة (T4) قائلة " أحد الأطفال ذوي صعوبات التعلم لدي في الصف كان يقرأ بشكل معكوس، وكنت أبذل جهدي لأصحح عملية القراءة لديه، لكن لم أجد طريقة لحل هذه المشكلة بسبب عدم تركيزه معي، إلى أن بدأت باستخدام التطبيقات التعليمية للأجهزة ذكية معه، وبدأ بإبداء استجابة معها، والشعور بالمشكلة لديه، ومحاولته لتقليد قراءة شخصيات التطبيق؛ مما أسهم في حل المشكلة لديه، ومحاولته المستمر

للقراءة الصحيحة". وتضيف المعلمة (T6) قائلة "القراءة على وتيرة واحدة أو كما توصف "القراءة بنفس واحد" كانت مشكلة متكررة في غرفة المصادر كل عام دراسي، ولا يستجيب جميع الطلبة للأساليب والاستراتيجيات التي أتبعها في تنمية قراءتهم بشكل صحيح، ومعظمهم كان يأخذ من وقتي الكثير حتى أحقق معه تحسن، ومن خلال تجربتي التقليدية وتجربتي مع تطبيقات الأجهزة الذكية وجدت أن تطبيقات الأجهزة الذكية أسهمت في تحسن مستوى قراءتهم بشكل جيد". وأشارت المعلمة (T7) قائلة " الأطفال ذوو صعوبات التعلم معظمهم يعانون من صعوبة في القراءة نتيجة ضعف الإدراك البصري لديهم ومن خلال هذه التطبيقات التي تتيح التحكم بحجم الخط ونوعه ولونه ولون خلفية النص تمكنت من تخفيف أثر هذه المشكلة على قراءتهم وتنمية مهاراتهم القرائية". وقالت المعلمة (T8)" عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل كانت من التجارب التي لا أنساها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم احتجت فيها لابتكار طرق تساعدهم على التمييز بينها، ومن خلال تجربتي لتطبيقات الأجهزة الذكية في تدريب الأطفال على التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا وجدت أنها أكثر فعالية من الطرق التقليدية". وذكرت المعلمة (T10) قائلة "من خلال تجربتي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومشاكل القراءة المختلفة التي يظهرونها وجدت أن تطبيقات الأجهزة الذكية أكثر فاعلية معهم في تجاوز هذه الصعوبات وتخفيف أثرها من خلال التصحيح القرائي الذي تقدمه لهم".

وأشارت المعلمة (T3) قائلة "من أبرز الصعوبات القرائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى هي التعرف على الأحرف الهجائية شكلًا وصوتًا وقد أسهمت تطبيقات الأجهزة الذكية في تحسن مستوى الأطفال من خلال عرض الحروف لهم بطريقة بسيطة محببة مرفقة بصوت الحرف الصحيح مما ساعدهم على التمييز بين اسم الحرف وصوته ". وتذكر المعلمة (T5) تجربتها مع التهجئة قائلة" ساعدت التطبيقات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على كيفية التهجئة الصحيحة وربط الحروف بشكل جيد فهي تقدم نماذج تهجئة سليمة للأطفال تسهم في تنمية قراءته من خلال تقليد الطفل ومحاكاته لتهجئة التطبيق". وقالت المعلمة (T9) " صعوبات

القراءة لدى هؤلاء الأطفال تطلب تقديم نماذج قرائية سليمة لغويًا تقدم لهم بطريقة مبسطة ومُسلية تخفف من وطأة هذه الصعوبة لديهم، وهذا ما قدمت تطبيقات الأجهزة الذكية لهم وحقق نتائج تحسن ملحوظة ". النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو، ما الأسباب التي دفعت المعلمات الى استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهارات القراءة لديهم؟ فبعد تفريغ البيانات وتحليلها وترميزها تبين أن هناك العديد من الأسباب التي دفعت المعلمات لاستخدام هذه التطبيقات، فقالت المعلمة (T1) " ما دفعني لاستخدام تطبيقات الأجهزة الذكية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تنمية مهاراتهم اللغوية هو مميزاتها التي ساعدت الأطفال في التمييز بين الحروف والحركات وقراءتها بشكل صحيح ". وتقول المعلمة (T2) " السبب وراء استخدامي لهذه التطبيقات ما توفّره من مثيرات سمعية ونماذج قرائية سليمة تساعد في تنمية قراءة الأطفال ذوي صعوبات التعلم". وأجمعت كلٌ من المعلمة (T4) والمعلمة (T6) والمعلمة (T9) قائلاتٍ إن " المثيرات السمعية والبصرية هي السبب وراء استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية فهي تجذبهم وتزيد من تركيزهم". اما المعلمة (T7) فقالت " السبب وراء استخدامي لهذه التطبيقات هو المثيرات البصرية التي تقدمها ومميزات التحكم بمواصفات الخط وخلفية النصوص التي تكيف الكلمات للأطفال الذين يعانون من ضعف في الإدراك البصري". أما المعلمة (T8) فقالت " كان السبب وراء استخدام هذه التطبيقات هو ما لمسته من تحسن في مستويات الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند استخدامها مقارنة بالطرق التقليدية المعتادة في التعليم". وذكرت المعلمة (T10) قائلة: "التغذية الراجعة الفورية التي تقدمها تطبيقات الأجهزة الذكية والمهمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم اثناء العملية التعليمية والتدريبية على القراءة". وأجمعت كلٌ من المعلمة (T3) والمعلمة (T5) على أن "تصميم هذه التطبيقات المراعي لمرحلة الطفولة من مثيرات صوتية وسمعية وشخصيات وأساليب تعليمية جاذبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وشاد لانتباههم كان الدافع وراء استخدامها".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو ما المشكلات التي واجهت المعلمات اثناء استخدام

هذه التطبيقات مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ بعد تفريغ البيانات وتحليلها وترميزها تبين أن هناك مشكلات واجهت المعلمات عند استخدام هذه التطبيقات، ومن خلال الملاحظة والتدقيق تبين أن جميع المعلمات واجهن المشكلات ذاتها ألا وهي قلة التثقيف والتوعية بأهمية هذه التطبيقات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعدم توفر دورات تدريبية من لدن الوزارة لتوظيف التطبيقات بشكل صحيح وفعال، إضافة لقلّة عدد التطبيقات الداعمة للغة العربية مقارنة باللغة الإنجليزية.

مناقشة النتائج:

سعى البحث الحالي إلى الكشف عن دور تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم، إضافة إلى التعرف على الأسباب التي دفعتهن لاستخدام هذه التطبيقات، والمشكلات التي واجهتهن أثناء استخدامها. بناءً على نتائج تحليل البيانات، تم تحديد محورين رئيسين للإجابة عن السؤال الأول، وهما:

1. تطبيقات الأجهزة الذكية: حيث أظهرت نتائج البحث أن استخدام هذه التطبيقات مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم له دور بارز في تحسين مستواهم التعليمي. فهذه التطبيقات توفر مثيرات سمعية وبصرية وتغذية راجعة لاستجاباتهم، وهي من العوامل المهمة في تعزيز عملية التعلم لديهم. بما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يحتاجون إلى إشارات متعددة لمساعدتهم في التفاعل مع المحتوى، فإن التطبيقات الذكية توفر بيئة تعليمية ثرية تحفزهم على المشاركة والتفاعل. هذه النتائج تتماشى مع نتائج دراسة عبد الحليم وعبد العزيز (2021) ودراسة أوزبك وجرلي (Ozbek & Girli, 2017)، حيث تم التأكيد على أن التكنولوجيا الحديثة تعد وسيلة فعّالة لتحفيز التعلم، وتنمية مهارات الأطفال في بيئات تعليمية خاصة.
2. تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم: صعوبات القراءة تمثل أحد أبرز تأثيرات صعوبات التعلم على الأطفال، وأظهرت نتائج البحث الحالي أن تطبيقات الأجهزة الذكية قد أسهمت بشكل ملحوظ في تحسن مهارات القراءة لدى هؤلاء الأطفال. من خلال استخدام هذه التطبيقات، تمكّن الأطفال من الحصول على فرص تعلم مخصصة، وهو ما أدى إلى تحسن ملحوظ في مستوى القراءة لديهم. هذه النتائج تدعم ما ورد في دراسة الربيعان والمحطب (2022) ودراسة علي (2016)، حيث أكدت الأبحاث السابقة على أهمية دمج

التطبيقات الذكية في عملية التعليم لتعزيز مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. أما بالنسبة لنتائج السؤال الثاني الذي تناول الأسباب التي دفعت المعلمات لاستخدام تطبيقات الأجهزة الذكية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد أظهرت البيانات أن المميزات التي تقدمها هذه التطبيقات كانت العامل الأبرز في اتخاذ قرار استخدامها؛ إذ توفر التطبيقات مثيرات سمعية وبصرية تثري التجربة التعليمية وتزيد من قدرة الأطفال على الاستجابة والتفاعل بشكل إيجابي. إضافة إلى ذلك، توفر التطبيقات نماذج صوتية تمكن الأطفال من تحسين مهارات النطق، وهو ما يتماشى مع دراسة الزيد وغريب (2021) ودراسة كارلسون (Carlson, 2014)، التي أكدت على فاعلية هذه المميزات في تحسين مهارات الأطفال المعنيين.

وفيما يتعلق بالمشكلات التي واجهت المعلمات أثناء استخدام هذه التطبيقات، أظهرت نتائج البحث أن هناك تحديات كبيرة تعيق تطبيق هذه التقنية بشكل فعّال. من أبرز هذه المشكلات، قلة التثقيف والتوعية حول أهمية استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى غياب الدورات التدريبية المخصصة من لدن الوزارة لتدريب المعلمات على كيفية توظيف هذه التطبيقات بشكل صحيح وفعّال. علاوة على ذلك، تم الإشارة إلى قلة عدد التطبيقات الداعمة للغة العربية مقارنة باللغة الإنجليزية، مما يشكل تحدياً إضافياً في استخدام التطبيقات بشكل فعّال مع الأطفال الناطقين بالعربية. وقد أكدت هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Burden & Hopkins, 2016) ودراسة المقبل (2019)، حيث تناولت التحديات التقنية والمهنية التي قد تواجه المعلمين في استخدام التكنولوجيا في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة.

توصيات البحث:

استنادًا الى النتائج التي تمّ الوصول اليها، فإن البحث يقدم مجموعة من التوصيات، وهي:

1. توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في الخطط التربوية الفردية للأطفال ذوي صعوبات التعلم لما لها من دور بارز في تنمية مهاراتهم الأكاديمية.
2. تطوير تطبيقات للأجهزة الذكية بناءً على محتوى المنهاج المدرسي المعتمد.
3. تدريب المعلمين والأهالي على استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية بشكل صحيح وفعال.
4. التأكيد على أن التكنولوجيا هي تقنية مساعدة وليست بديلًا عن التفاعل والتواصل الاجتماعي البشري.

مقترحات البحث:

1. إجراء بعض البحوث التي تدرس أثر استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
2. دراسة تجارب الدول في توظيف التكنولوجيا والأجهزة الذكية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مستوى إقليمي وعالمي والاستفادة منها.

قائمة المراجع

أبو نيان، إبراهيم (2015). *طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. (ط2). الرياض: دار الناشر الدولي.

أبو نيان، إبراهيم (2019). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

البتال، زيد محمد (2019). *معجم صعوبات التعلم*. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

البطاينة، أسامة واخرون (2018). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. ط (8). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

جرين، جون (2017). *التكنولوجيا المساعدة في التربية الخاصة: مصادر للتدخل والتربية وإعادة التأهيل* (عثمان تركي التركي، وأحمد عبد الله الدرويش، مُترجم). *الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر*. (العمل الأصلي نُشر في عام 2014)

الحوامدة، أحمد محمود (2019). *استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم*. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الربيعان، عبد الله بن علي والمحطب، محمد بن صالح (2022). فاعلية تطبيق تعليمي على الأجهزة اللوحية الذكية في تعليم بعض مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية- كلية التربية- جامعة دمنهور*، 14(1)، 419- 460.

الزيد، أضواء بنت عبد الرحمن وغريب، ريم بنت محمود (2021). فاعلية تطبيق تعليمي مقترح على الأجهزة اللوحية في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (18)، 131-180

الطاهر، مها محمد كمال (2024). فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الإرشاد النفسي*، (77)، 413-451.

عبد الحليم، بن معيزة، وعبد العزيز، بن عبد الملك (2021). تطبيقات تربوية تفاعلية مقترحة لمساعدة ذوي صعوبات التعلم في ظل دائحة كوفيد 19. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 14(2)، 340-352

العبد الكريم، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

العدساني، هبة خالد; والعبد اللطيف، أحلام محمد. (2022). العوامل المؤثرة في الاستخدام الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي: منهج نوعي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية*، 23(1)،49-58.

علي، ولاء (2016). فعالية تطبيق تعليمي على الأجهزة الذكية في تعليم المهارات قبل الاكاديمية لتلاميذ الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4(14)، 170-215

مالوي، روبيرت، فيروك، روثيلين، إدواردز، شارون، وولف، بيفرلي .(2018) .*تحويل العلم باستخدام التقنيات الحديثة* (محمد أحمد الجبالي، مترجم). *الرياض:* دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نُشر في عام 2016)

المقبل، غادة عبد العزيز (2019). استخدام معلمات صعوبات التعلم تقنيات التعليم مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعوقات تطبيقها. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 13(20)، 530-567

نوبي، أحمد والتازي، نادية (2016). أثر الأنشطة الالكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة المجال الأول التربية*، (65)، 135-150

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdel Halim, B. M., & Abdel Aziz, B. A. M. (2021). Proposed interactive educational applications to assist students with learning disabilities in the context of the COVID-19 pandemic (In Arabic). *Journal of Psychological and Educational Studies*, 14(2), 340-352.

Abu Nayan, I. (2015). *Teaching methods and cognitive strategies* (2nd ed.) (In Arabic). Riyadh: Dar Al-Nashr Al-Dawli.

Abu Nayan, I. (2019). *Learning disabilities and the role of general education teachers in providing services* (In Arabic). Riyadh: King Salman Center for Disability Research.

Al-Muqbil, G. A. A. (2019). The use of learning disabilities teachers' instructional techniques with female students with learning disabilities and the barriers to their application (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 13(20), 530-567.

Al-Abdulkareem, R. (2012). *Qualitative research in education* (In Arabic). Riyadh: King Saud University Press.

Al-Adesani, H. K., & Al-Abdul Latif, A. M. (2022). Factors affecting the academic use of social media by faculty members: A qualitative approach (In Arabic). *King Faisal University Journal of Humanities and Administrative*

education – clarity or confusion. *European urology focus*, 6(3), 445-449.

Green, J. (2017). *Assistive technology in special education: Resources for intervention, education, and rehabilitation* (In Arabic). (O. T. Al-Turki & A. A. Al-Darwish, Trans.). Riyadh: King Saud University Press. (Original work published 2014)

Kaur, D., Koval, A., & Chaney H. (2017). Potential of using Ipads as a supplement to teach math to students with learning disabilities. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 114-121

Lindsay Pummel, M. B (2015). *The use of an ipad app to deliver a time-delay taped-words intervention to students at-risk for reading difficulties.* (Order No. 10036264). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1775393629)

Malloy, R., Verock, R., Edwards, S., & Wolf, B. (2018). *Transforming science using modern technologies* (In Arabic) (M. A. Al-Jabali, Trans.). King Saud University Press. (Original work published 2016)

Miller, G. J., & Lewis, B. A. (2022). Reading Skills in Children with Suspected Childhood Apraxia of Speech and Children with Reading Disorders: Same or Different? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools.* 53(4), 985-1005.

Nobi, A., & Al-Tazi, N. (2016). The impact of electronic activities in a blended learning environment on improving reading skills in students with learning disabilities (In Arabic). *Al-Majal Al-Awwal Journal of Education*, 65, 135-150.

Ozbek, A. B., & Girli, A. (2017). The Effectiveness of a Tablet Computer-Aided Intervention Program for Improving Reading Fluency. *Universal Journal of Education Research,* 5(5), 757-764

Prasetyo, Y., Sir, I., & Amir, A. (2022) Face- To-Face Learning Methods Are Limited in Overcoming Students' Learning Difficulties During the Pandemic Covid-19. *ETDC: Indonesian journal of research and educational review,* 1(3), 286-296.

Robert, M., Ruth-Ellen, A., Sharon, A., & Beverly, P. (2013). *Transforming Learning with New Technologies* (1st Edi). Pearson.

Stevens, E. A., Hall, C., & Vaughn, S. (2022). Language and reading comprehension for students with dyslexia: an introduction to the special issue. *Annals of Dyslexia*, 72(2), 197-203.

Sciences, 23(1), 49-58. Doi: https://doi.org/10.37575/h/edu/210021

Al-Batayneh, O., et al. (2018). *Learning disabilities: Theory and practice* (8th ed.) (In Arabic). Amman: Dar Al-Massira for Publishing and Distribution.

Al-Batal, Z. M. (2019). *Dictionary of learning disabilities* (In Arabic). Riyadh: King Salman Center for Disability Research.

Al-Hawamdeh, A. M. (2019). *Strategies for dealing with learning disabilities* (In Arabic). Amman: Dar Ibn Al-Nafees for Publishing and Distribution.

Ali, W. (2016). The effectiveness of an educational application on smart devices in teaching pre-academic skills to kindergarten students at risk of learning disabilities (In Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 4(14), 170-215.

Al-Rubian, A. B. A., & Al-Muhtab, M. B. S. (2022). The effectiveness of an educational application on smart tablets in teaching certain reading skills to students with learning disabilities (In Arabic). *Journal of Educational and Human Studies, Faculty of Education, Damanhour University*, 14(1), 419-460.

Al-Taher, M. M. K. (2024). The effectiveness of a digital storytelling-based program in developing certain language skills in children with learning disabilities (In Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, 77, 413-451.

Al-Zaid, A. A., & Gharib, R. M. (2021). The effectiveness of a proposed educational application on tablets in improving reading fluency in female students with reading difficulties in primary school (In Arabic). *Saudi Journal of Special Education*, 18, 131-180.

Burden, K., Hopkins, P. (2016). Barriers and Challenges Facing Pre-Service Teachers use of Mobile Technologies for Teaching and Learning. *International journal of mobile and blended learning (IJMBL)*, 2(8), 1-17.

Carlson, K. J. (2014). *Incorporating iPad mobile digital devices within repeated reading interventions for students with learning disabilities* (Order No. 3629682). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1562278994)

Cavus, N., Sani, A. S., Haruna, Y., & Lawan, A. A. (2021). Efficacy of social networking sites for sustainable education in the era of COVID-19: a systematic review. *Sustainability, 13(2), 1-8.*

Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2019). *Qualitative Inquiry and Research Design; Choosing among Five Approaches.* 4th edition. London, UK; SAGE Publications Ltd.

Farag, M, Bolton, D., & Lawrentschuk, N. (2020). Use of you tube as a resource for surgical

الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية

فاطمة بنت سعد بن عثمان الداوود[1]، مها بنت صالح العمود[2]

(قدم للنشر في 4/ 4/ 1446هـ؛ وقبل للنشر في 26/ 7/ 1446هـ)

المُستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة التي قد تُعزى لـمُتغير المرحلة الدراسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة عددها (148) من القيادات المدرسية بإدارة التعليم بمحافظة الخرج. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها: جاء معيار الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية وأخلاقيات المهنة وتعزيز الهوية الوطنية كأهم الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجال القيم والمسؤوليات المهنية بمتوسط حسابي (4.66)، وفي مجال المعرفة المهنية معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه بمتوسط حسابي (4.27)، في حين مجال الممارسة المهنية جاء معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم بمتوسط حسابي (4.43). كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في تلك المعايير، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية في معيار الالتزام بالقيم الإسلامية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية، وفي معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه لصالح أفراد العينة في المرحلة الابتدائية. وقد انبثق من الدراسة عدد من التوصيات وفقًا لنتائجها من أبرزها تصميم وتقديم برامج تدريبية جديدة وفق معايير مجالات الرخصة المهنية، وتكثيف البرامج التدريبية وورش العمل التي تهدف إلى إكساب القيادات المدرسية عددًا من المهارات المتوائمة مع طبيعة عمل القيادات المدرسية.

الكلمات المفتاحية: القيم والمسؤوليات المهنية، المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، الإدارة المدرسية

Training needs for School leaders in light of the educational standards for the professional license.

Fatima Saad Othman ALDawood[1]، Maha Saleh Alamoud[2]

(Received 7/10/2024; Accepted 26/1/2025)

ABSTRACT: The study aimed to reveal the training needs of school leaders in the light of the educational standards of the professional license, and to determine the statistical differences between the responses of the study sample, which may be attributed to the changing stage. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey approach was used, and the questionnaire was applied as a tool to collect data on a sample of (148) school leaders in the education department in Al -Kharj Governorate. The study resulted in a set of results, most notably: the criterion of adhering to the intermediate Islamic values and the ethics of the profession and the promotion of national identity as the most important training needs of school leaders in light of the field of values and professional responsibilities with an average account (4.66), and in the field of professional knowledge the standard Have knowledge of the learner and how to learn it with an average account (4.27) While the field of professional practice came the standard of creating interactive learning environments and supporting the learner with an average account (4.43). The results also showed statistically significant differences between the responses of the study sample regarding the training needs of school leaders in these criteria, due to the difference in the educational stage in the criterion of commitment to Islamic values, professional ethics, and strengthening national identity, and in the criterion of knowledge of the learner and how he learns, in favor of the sample individuals in the primary stage. A number of recommendations have emerged from the study according to its results, the most prominent of which is the design and presentation of new training programs according to the standards of the fields of professional license, and the intensification of training programs and workshops that aim to provide school leaderships a number of skills in line with the nature of the work of school Leaders.

Keywords: Professional values and responsibilities, professional knowledge, professional practice, The school administration

(1) مديرة مدرسة، إدارة التعليم بمحافظة الخرج، وزارة التعليم- طالبة دكتوراه إدارة تربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. البريد الإلكتروني: **Fatimahsaadd1@gmail.com**

(2) أستاذ مُشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. البريد الإلكتروني: **malamoud@ksu.edu.sa**

(1) A school principal in the Education Department in Al-Kharj Governorate, PHD student in educational administration at King Saud University. E-mail: Fatimahsaadd1@gmail.com

(2) Associate Professor in Educational Administration/ College of Education, King Saud University. E-mail: malamoud@ksu.edu.sa

المقدمة

تُعد التنمية المهنية للقيادات المدرسية الدعامة الأساسية التي يمكن من خلالها إكساب القادة العديد من المهارات القيادية والإدارية اللازمة لتحقيق أدوارهم المتوقعة. فالتنمية المهنية تُعتبر ضرورة مُلحة للإصلاح وتجويد العملية التعليمية بصفة عامة، والإدارة بصفة خاصة (السليمي، 2021)، حيث إن قادة المدارس بحاجة لنمو مهني لتطوير كفاياتهم (السليمي، 2022)، وقد أشار كلاين وشواننبرغ (Klein, Schwanenberg, 2022) إلى احتياج المدراء للتطوير المهني في عدة مجالات ومنها التحسين التنظيمي، وتطوير الموظفين، وعمليات الإدارة، والحوكمة والمساءلة. وفي ذات السياق توصلت دراسة الدغرير (2020) إلى أن الواقع الحالي للتنمية المهنية لمديري المدارس يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتطوير، إذ يعاني من قلة الاهتمام بتحديد احتياجات التنمية المهنية لمديري المدارس، وضعف سياساتها وأهدافها. كما توصّلت دراسة أنج واسزيتو (Ng, Szeto, 2016) أن المديرين المعينين حديثًا يتوقعون أن يتم تزويدهم بالمهارات اللازمة لإدارة الموارد البشرية، وتمكين المديرين المتوسطين، والارتقاء بمستوى ذوي الأداء الضعيف، والإلمام بالمهارات اللازمة لإدارة المدرسة، والتعامل مع العاملين لتحسين أدائهم. واتفقت العديد من الأدبيات على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تتمثل في اكتشاف الاحتياجات التدريبية والمشكلات وتحليلها وتقييمها وترتيب أولويتها، كما أنها تُسهم في تعيين أي من هذه الاحتياجات تحتاج إلى تدريب وأي منها تحتاج إلى طرق علاجية أخرى. فعملية تحديد الاحتياجات التدريبية تُعد من الخطوات الأساسية لإعداد القيادات المدرسية وتطويرها، فقد توصلت دراسة لودويكوسكا (Ludwikowska, 2018) إلى وجود ارتباط إيجابي بين التدريب القائم على تحليل الاحتياج التدريبي وكفاءة الموظف بعد التدريب. فتحليل الاحتياج التدريبي يُمثل حجر الزاوية والعنصر الرئيسي لأي عمل تدريبي، وهي الأساس في صناعة التدريب، وتقوم عليه جميع دعائم العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية، وهو البداية الحقيقية في سلسلة العملية التدريبية؛ حيث يُساعد على معرفة الأسباب المحتملة للمشكلات التدريبة ووضع الحلول المناسبة لها. فقد توصلت دراسة غوش (Ghosh, 2020) إلى ضرورة تحديد الاحتياج التدريبي الذي يتناسب مع المشكلات في البيئة المدرسية ليكون لها أثرًا فاعلًا على أداء العاملين وتحصيل الطلاب. كما أشار الدغرير (2020) إلى ضرورة حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية. كما توصّل السليمي (2021) إلى أن احتياج القيادات المدرسية للتنمية المهنية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وكان احتياجًا عاليًا في مجال القيادة، والشؤون

الفنية، والإدارية، وجاء بدرجة احتياج متوسط في مجال المجتمع المحلي والعلاقات الإنسانية وشؤون الطلاب. وعلى ذلك فمن الضروري توظيف نتائج البحوث والدراسات والتجارب المميزة في مجال التعليم والتعّلم والقيادة، بحيث تُحدد برامج التنمية المهنية في المدارس وفقًا للنتائج البحثية، والتخطيط الـمُسبق بحسب أهداف المدارس؛ بما يجعلها أكثر فعالية (الحر، 2017). حيث توصلت العديد من الدراسات إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس إدارة وتنظيم المدرسة، وإدارة الموارد البشرية، وإعداد خطة للتدريب والتطوير المهني، وتشجيع المشاركة المجتمعية، وإدارة التغيير وتعزيز المساءلة، والتقويم الذاتي، ومهارات التواصل، وأساليب تعديل السلوكيات، وحل المشكلات، والتعرف على خصائص مراحل نمو الطلاب وأنماط شخصياتهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، وتكوين علاقات إنسانية فاعلة، وإدارة المناهج التربوية، وإدارة المشاريع التعليمية، والإدارة المالية (Abelha et al., 2017; Iromea, 2020). كما حدد شرف (2018) احتياجات القيادات المدرسية على المهارات الذاتية، والفنية، والإنسانية، والإدارية، والتنظيمية. وتُعد معايير الرخصة المهنية أحد المرجعيات المهمة التي يُمكن الاعتماد عليها عند تحديد احتياج النمو المهني وتصميم البرامج التدريبية، وهي وثيقة تُصدرها هيئة تقويم التعليم والتدريب لمزاولة مهنة التعليم كمُتطلب للتوظيف، وللحصول على الترقية المهنية، وتقوم على عشرة معايير ضمن ثلاثة مجالات رئيسية: وهي القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسات المهنية (الوادعي وآل سفران، 2021). وترتبط تلك المجالات الثلاثة وتتداخل فيما بينها، ويعتمد كل منها على الآخر، حيث يُقصد بالمجال الإطار العام الذي يتضمن أبعادًا مُختلفة تتصل بمهنة التعليم بوجه عام، وينبثق منها مجموعة من المعايير ذات العلاقة. ويضم كلُّ مجال معايير مهنية عامة عبارة عن وصفٌ يُحدد ما يجب أن يعرفه شاغل الوظيفة التعليمية، ويستطيع القيام به، حيث ينبثق من تلك المعايير مجموعة من المعايير الفرعية والتي تُمثل المعيار العام، والذي يُحدّد السّمات الأساسية الـمتفق عليها للقِيَم أو المعارف أو الممارسات المهنية للمعلمين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023). تُركز المعايير في مجال القيم والمسؤوليات المهنية على المسؤوليات المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية في بيئة التعلم الصفي وخارجها. بحيث يُمثل شاغلو الوظائف التعليمية نموذجًا للطلبة في الامتثال بالقيم الأخلاقية، وتعزيز الهوية الوطنية، واحترام التنوع الثقافي، ويلتزمون بالسياسات واللوائح التعليمية، ويعملون بما ورد في ميثاق أخلاقيات المهنة. إضافةً إلى أهمية أن يضع شاغلو الوظائف التعليمية أهدافًا واضحة لتطوير أدائهم المهني باستمرار وفق

احتياجاتهم، والعمل وفق خطط لأجل تحسين أدائهم. أيضًا ضرورة بناء علاقات عمل فعّالة بين شاغلي الوظائف التعليمية والزملاء عبر مجتمعات التعلم المهنية، وأهمية التفاعل مع وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي وإشراكهم في المسؤولية التعليمية والتربوية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017). في حين تختص معايير مجال المعرفة المهنية الذي يُمثل المجال الثاني للرخصة المهنية ويندرج منه أربعة معايير تُركز على المعارف التي يجب أن تتوفر لشاغلي الوظائف التعليمية، بما يحقق تعليم بجودة عالية للطلبة. ومن ضمن تلك المعارف التي على شاغلي الوظائف التعليمية الإلمام بالمهارات اللّغوية والكمّية، ومعرفة المتعلمين وكيفية تعلمهم، ومعرفة المنهج وطرق التدريس العامة. فيما يُركز المجال الثالث من الرخصة المهنية على الممارسة المهنية، وتحديدًا على الممارسات الفعالة لشاغلي الوظائف التعليمية من خلال التخطيط للوحدات الدراسية، وتطبيقها، وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية، وداعمة للمتعلم ومليئة بالثقة والاحترام، ومُحفزة على التفكير والتحدي الذهني، والدافعية، بالإضافة إلى مهارة استخدام الأساليب الـمُختلفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017). وإجمالًا لما سبق تُسهم معايير الرخصة المهنية في الالتزام بالقيم وأخلاقيات المهنة، والتطوير المهني، والتفاعل بين التربويين والمجتمع (حمدي والشهراني، 2021)، وكما تُسهم في مواكبة التطورات والمستجدات العالمية للارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق تطلعات رؤية المملكة 2030 في رفع جودة التعليم وكفايته (مديني والكثيري، 2022). لذا تُعد معايير الرخصة المهنية أساسًا ومرجعًا لخطط وبرامج اختيار المعلمين، وإعدادهم وتأهيلهم. وأيضًا تُعد معايير الرخصة المهنية مُرتكزًا لتقويم أداء المعلمين وعمليات تطويرهم المهني؛ سواءً تحديد الاحتياج، أو تصميم البرامج أو بناء أدوات قياس الأداء (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017). ونظرًا لأهمية ارتباط تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية بمعايير الرخصة المهنية، لضمان كفاءة أدائهم بما يتوافق مع متطلبات المهنة، تأتي هذه الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية.

مشكلة الدراسة

ورد في تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب الذي صدر بعد أول تجربة لاختبار الرخصة المهنية أن المتوسط العام للمتقدمين الجُدد بلغ 49.4٪، وأن نسبة الاجتياز العام 43٪ (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2021)، حيث تُظهر هذه الإحصائية ضعفًا في المستوى العام لشاغلي الوظائف التعليمية فيما يخص معايير الرخصة المهنية. ومن زاوية أخرى أظهر تحليل خطط البرامج التدريبية لمركز التدريب بإدارة التعليم بمحافظة الخرج لشاغلي الوظائف

التعليمية من القيادات التعليمية والـمُعلمين أن البرامج التدريبية تستهدف تدريب المعلمين وفق بعض معايير الرخصة المهنية (وزارة التعليم، 1445/1444). ويعتمد نجاح برامج التطوير المهني على دقة تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث إن حصر الاحتياجات التدريبية يُساعد في تحديد أهداف التدريب، ونوعه، وأسلوب تنفيذه وتقويمه، وتوجيه الإمكانات المتاحة للتدريب نحو الهدف (الفقهي وأرحومه، 2016؛ عطابي وحورية، 2018). فقد توصّلت دراسة العوفي (2017) إلى عدد من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظرهم وهي بالتتالي حسب الأهمية: مهارات التواصل، أساليب تعديل السلوكيات، وحل المشكلات، وخصائص مراحل نمو الطلاب وأنماط شخصياتهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، وتكوين علاقات إنسانية فاعلة. كما أشارت دراسة النصير (2017)، وآل درع (2018) إلى وجود حاجات تدريبية لمدراء المدارس في عدد من المجالات ومن ضمنها المهارات الإنسانية، والمهارات الفنية، ومجال الاتجاهات الفكرية، والمعارف. وفي ذات الصدد حددت دراسة السبيعي (2018) الاحتياجات التدريبية لمدراء المدارس في المجال الفني، ثم مجال التقويم الذاتي، والشراكة المجتمعية، والمتغيرات المحلية والعالمية. كما توصلت دراسة العنزي (2020) إلى أبعاد الحاجات التدريبية لمدراء المدارس الثانوية حيث شملت بُعد قيادة العمل، وبُعد التطوير المهني، وبُعد تفعيل المشاركة مع المجتمع المحلي. وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية ربط برامج التنمية المهنية بمعايير الرخصة المهنية (العيسى، 2023؛ المطيري، 2017؛ الوادعي والقحطاني، 2021)، كما كشفت دراسات أخرى أبرز المعوقات التي تواجه القيادات ومنها ضعف الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات المدرسية (الدغرير، 2020). وبناءً على ما سبق تأتي هذه الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لتعزيز دور القيادات المدرسية.

أسئلة الدراسة

1- ما الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة

تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية، وتحديد الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة التي تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة

تنطوي أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية تتمثل في أن الدراسة تُحدد الاحتياجات التدريبية للقيادات التعليمية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية، كذلك تُسهم في إثراء المكتبة العربية في هذا المجال لقلة الأبحاث فيه، وقد تفتح الدراسة آفاقًا أخرى للباحثين للقيام بدراسات حول ربط معايير الرخصة المهنية التربوية بالاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية.

الأهمية التطبيقية قد تلفت الدراسة انتباه مُتخذ القرار في وزارة التعليم إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية، التي بدورها قد تُساعد القيادات المدرسية على أداء ومتابعة الأعمال والـمُهام الـمُسندة لهم وفقًا لمؤشرات واضحة في ضوء معايير الرخصة المهنية التربوية، وقد تُساعد مُخططي البرامج التدريبية في تحديد برامج النمو المهنية للقيادات المدرسية التي بدورها قد تُسهم في تجويد العملية التعليمية والتربوية وتحقيق مُستهدفات رؤية 2030 بالتعليم.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية وفقًا لمجالاتها وهي القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية ويندرج منها عشرة معايير، تم الاعتماد عليها في تحديد الاحتياج في هذه الدراسة ماعدا المعيار الخاص بالتخصص (المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه)؛ كونه ضمن اختبار الرخصة المهنية للتخصص، ولا يُخصص له أسئلة ضمن اختبار الرخصة المهنية التربوي.

الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة على القيادات المدرسية (مُديرات، ووكيلات المدارس) في إدارة التعليم بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات الدراسة

يُعرف الاحتياج التدريبي بأنه "جوانب النقص ونواحي الضعف في المعارف، أو المهارات، أو الاتجاهات، أو السلوكيات لمستوى الأداء الفعلي عن مستوى الأداء المطلوب للقيام بعمل معين" (عطابي وعمروني، 2018، ص845). ويُعرف الاحتياج التدريبي إجرائيًا بأنه قصور في الأداء، أو المهارات، أو المعلومات، أو القدرات الفنية والسلوكية وفقًا لمعايير الرخصة المهنية مما يُولد الحاجة إلى إحداثها، أو تغييرها، أو تنميتها لدى القيادات المدرسية. وتُعرف

الرخصة المهنية بأنها "وثيقة تُصدرها هيئة تقويم التعليم وفق معايير وإجراءات مُحددة، يكون حاملها مُؤهلًا لمزاولة مهنة التعليم بحسب مستويات مُحددة ومدة زمنية مُحددة" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2021، ص5). وتُعرف الرخصة المهنية إجرائيًا بأنها وثيقة رسمية تمنحها هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية لشاغلي الوظائف التعليمية لاكتسابهم الحد الأدنى من المهارات والمعارف وفقًا للمعايير التربوية للرخصة المهنية تُوهلهم إلى أداء مهمتهم على أكمل وجه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لطبيعتها وأهدافها وأسئلتها ولقدرته على جمع بيانات الواقع المدروس، ووصفه وصفًا دقيقًا من حيث طبيعته ودرجة وجوده (مقدم، 2015).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من القيادات المدرسية (مديرة، وكيلة) في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، وبحسب إحصائية إدارة التخطيط والتطوير بمحافظة الخرج لعام 2023 فإن عدد القيادات المدرسية بلغ (237) وذلك على مستوى إدارة التعليم بمحافظة الخرج (وزارة التعليم، 1445). وتم تحديد حجم عينة الدراسة وفق جدول كرجسي ومورجن، حيث تكونت عينة الدراسة من (85) مديرة، و(63) وكيلة من مدارس التعليم العام الحكومي بالمراحل الدراسية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بمحافظة الخرج، وقد تم جمعهم بالطريقة الـمُيسرة الـمُتوفرة، والجدول (1) يُوضح عدد العينة وتصنيفها حسب المرحلة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة المشاركة وفقًا بياناتهم الأولية

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة
المرحلة الدراسية	الابتدائية	88	59.9
	المتوسطة	29	19.0
	الثانوية	31	21.1
المجموع		148	100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أُستخدمت الاستبانة بصورتها المغلقة، حيث أُعدت بالاستفادة من معايير الرخصة المهنية ذات الصلة، والاستفادة

من الإطار النظري، وقد قُسّمت إلى محورين رئيسيين كالآتي: البيانات الأولية، في حين تكوّن المحور الثاني من معايير الرخصة المهنية، قُسمت في ثلاثة محاور فرعية مثّلت مجالات معايير الرخصة المهنية وهي: مجال القيم والمسؤوليات المهنية، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية. ولتسهيل تفسير النتائج أُستخدم مقياس ليكرت الخماسي، وهو أسلوب تحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالي جداً=5، عالي=4، متوسط=3، ضعيف=2، ضعيف جداً=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80، لنحصل على التصنيف التالي: عالي جداً (4.21 – 5.00)، عالي (3.41 – 4.20)، متوسط (2.61 – 3.40)، ضعيف (1.81 – 2.60)، ضعيف جدًا (1.00 – 1.80).

للتأكد من أن عبارات الاستبانة شاملة وواضحة ووضعت لتقيس أهدافها؛ تمّ التحقق من صدقها من خلال الصدق الظاهري حيث عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة من المحكمين من ذويّ الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بتخصص الإدارة التربوية، وعدد من المدربين حملة شهادة الدكتوراه بقسم التدريب التربوي والابتعاث بإدارة التعليم بمحافظة الخرج؛ بهدف الاسترشاد بمقترحاتهم وآرائهم، حيث عُدلت الاستبانة وأُخرجت بصورتها النهائية في ضوء مقترحاتهم. وبعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة تم نشرها إلكترونيًا، وبناءً على بيانات العينة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ عبارة من عبارات المعيار، وبين الدرجة الكلية للأداة، كما يوضح ذلك الجدولان (2)، و(3) الآتيان:

صدق أداة الدراسة

جدول (2) معاملات ارتباط بنود استبانة تحديد الاحتياج المهني في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية بالدرجة الكلية للمعيار المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=30)

المعيار	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية	1	0.8090**	4	0.8478**
	2	0.8078**	5	0.7889**
	3	0.8775**	6	0.7357**
التطوير المهني المستمر	1	0.9198**	4	0.9002**
	2	0.9572**	5	0.8937**
	3	0.9222**		
التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	1	0.7910**	4	0.9011**
	2	0.9396**	5	0.8227**
	3	0.8700**		

تابع/ جدول(2)

المعيار	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية	1	**0.7468	4	**0.8768
	2	**0.7670	5	**0.8834
	3	**0.7306		
المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه	1	**0.7644	4	**0.8063
	2	**0.7632	5	**0.8020
	3	**0.9449		
المعرفة بطرق التدريس العامة	1	**0.8659	3	**0.9127
	2	**0.8958	4	**0.7167
التخطيط للتدريس وتنفيذه	1	**0.8982	4	**0.9076
	2	**0.8660	5	**0.7762
	3	**0.8783		
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم	1	**0.9201	4	**0.8941
	2	**0.8778	5	**0.8869
	3	**0.8130	6	**0.8430
التقويم	1	**0.8046	5	**0.7404
	2	**0.8529	6	**0.7685
	3	**0.8156	7	**0.7624
	4	**0.8075		

** دالة عند مستوى 0.01

جدول (3) معاملات ارتباط بنود استبانة تحديد الاحتياج المهني في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=30)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1.1	*0.4623	3.2	**0.7614	5.4	**0.8074	8.2	**0.6178
1.2	**0.6544	3.3	**0.7583	5.5	**0.6419	8.3	**0.7047
1.3	**0.8198	3.4	**0.7999	6.1	**0.7864	8.4	**0.5967
1.4	**0.6573	3.5	**0.8097	6.2	**0.8308	8.5	**0.6939
1.5	**0.4993	4.1	**0.4937	6.3	**0.7314	8.6	**0.7428
1.6	**0.6484	4.2	**0.5521	6.4	**0.4987	9.1	**0.7324
2.1	**0.7503	4.3	**0.7487	7.1	**0.8318	9.2	**0.7795
2.2	**0.8399	4.4	**0.7326	7.2	**0.7337	9.3	**0.7753
2.3	**0.7415	4.5	**0.7756	7.3	**0.6190	9.4	**0.6288
2.4	**0.7757	5.1	**0.6869	7.4	**0.7657	9.5	**0.6188
2.5	**0.8158	5.2	**0.7682	7.5	**0.6949	9.6	**0.7036
3.1	**0.6509	5.3	**0.8218	8.1	**0.7395	9.7	**0.5955

* د الة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

ثبات أداة الدراسة معامل ألفا كرونباخ كما يلي:

تم التحقق من ثبات أداة الاستبانة باستخدام

جدول (4) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمعايير ومجالات الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=30)

المعيار/ المجال	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية	6	0.89
التطوير المهني المستمر	5	0.95

تابع/ جدول(4)

المعيار/ المجال	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	5	0.91
المجال الأول: القيم والمسؤوليات المهنية	16	0.96
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية	5	0.86
المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه	5	0.87
المعرفة بطرق التدريس العامة	4	0.86
المجال الثاني: المعرفة المهنية	14	0.93
التخطيط للتدريس وتنفيذه	5	0.91
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم	6	0.93
التقويم	7	0.90
المجال الثالث: الممارسة المهنية	18	0.96
الثبات الكلي للاستبانة	48	0.98

يبين الجدول (4) ان استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.98)، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات ما بين (0.93، 0.96)، وجميعها معاملات ثبات عالية يُمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية. حيث ذكر أبو هاشم (2003) أن معامل الثبات المناسب هو (0.70) فأكثر، ويُعد معامل الثبات مُرتفعًا إذا بلغ (0.80) فأكثر، ومُتوسطًا إذا تراوح بين (0.60 & 0.70)، ومُنخفضًا إذا كان أقل من ذلك.

أساليب المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها حُللت نتائجها باستخدام عددٍ من أساليب تحليل البيانات، وبالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة ما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المعايير والمجالات المختلفة.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المعايير والمجالات الرئيسية (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

- الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات مُتغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة.
- اختبار (أنوفا) لتحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعًا لاختلاف متغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية؟

وللتعرف على الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية وفقًا لمجالاتها وهي القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

المجال الأول: القيم والمسؤوليات المهنية:

جدول (5) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً للاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجال القيم والمسؤوليات المهنية

المعايير	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
تعزيز القيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، والهوية الوطنية	4.66	0.43	1	**عالي جداً**
التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	4.15	0.64	2	**عالي**
التطوير المهني المستمر	4.04	0.68	3	**عالي**
الدرجة الكلية للمجال الأول: القيم والمسؤوليات المهنية	4.31	0.50		**عالي جداً**

* المتوسط من 5 درجات

يوضح الجدول (5) ترتيب معايير الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجال القيم والمسؤوليات المهنية، التي جاءت بمتوسط حسابي (4.31)، حيث جاء معيار الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية وأخلاقيات المهنة وتعزيز الهوية الوطنية في المرتبة الأولى بدرجة احتياج عالية جدًا ومتوسط حسابي (4.66)، وقد يُعزى ذلك إلى توجه وزارة التعليم نحو تفعيل أنشطة

تعزيز الهوية الوطنية، وتضمين أخلاقيات مهنة التعليم في تقييم الأداء الوظيفي لمدراء المدارس مما يُحتم على مديرات المدارس تحقيق المعايير الفرعية لهذا المعيار، وحاجتهم لتطوير نموهم المهني في هذا الجانب. وجاء معيار التطوير المهني المستمر ثالثًا بدرجة احتياج عالية، ومتوسط حسابي (4.04)، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك مديرات المدارس إلى أهمية التطوير المهني لهن وللكوادر التعليمية والإدارية بالمدرسة لتحقيق التحسين المستمر للمدرسة لمواكبة التوجهات نحو الاعتماد المدرسي. في ضوء المحاسبية واتجاه وزارة التعليم لتمكين المدارس ومساءلتها عن أدائها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له كلّ من دراسة أنج واسزيتو (Ng, Szeto, 2016)، ودراسة ابيلها وآخرون (Abelha et al., 2017)، ودراسة أرومي (Iromea, 2020)، ودراسة العنزي (2020)، ودراسة كلاين وشوانبرغ (Klein& Schwanenberg, 2022)، بأن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس فيما يخص إدارة الموارد البشرية وتطوير العاملين مهنيًا كانت بدرجة عالية.

جدول (6) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
4	أُخطط نشاطات ومواقف تُعزز احترام ثقافة الآخر ووجهات النظر الـمُختلفة	4.82	0.43	1	عالي جدًا
2	أُخطط نشاطات ومواقف وبيئات تُعزز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال	4.82	0.43	1	عالي جدًا
3	أُخطط نشاطات ومواقف وبيئات تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية وبالتراث الثقافي السعودي	4.79	0.41	3	عالي جدًا
6	أُطبق القوانين واللوائح والسياسات التعليمية	4.67	0.60	4	عالي جدًا
1	ألتزم بالقيم الإسلامية الوسطية في المظهر والسلوك	4.49	0.71	5	عالي جدًا
5	ألتزم بالأخلاق المهنية الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم	4.39	0.75	6	عالي جدًا
المتوسط* العام للمعيار		4.66	0.43		عالي جدًا

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يوضح الجدول (6) أن معيار الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية وأخلاقيات المهنة وتعزيز الهوية الوطنية جاء بدرجة احتياج عالية جدًا بمتوسط حسابي (4.66)، وقد يُعزى ذلك إلى تركيز هذا المعيار على قدرة مديرة المدرسة على ترجمة اللوائح والسياسات إلى أنشطة تُسهم في

إكساب العاملات والطالبات قيم الوسطية والهوية الوطنية، وتُعزز التزام العاملات بأخلاقيات المهنة، وبالتالي حاجة المديرات لبرامج تطوير مهني تساعدهن على اكتساب مهارات تصميم الأنشطة والمواقف التربوية والمشاريع الهادفة. وجاءت العبارة أُخطط *نشاطات ومواقف تُعزز احترام ثقافة الآخر ووجهات النظر الـمُختلفة*" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.82)، وهذا يؤكد على احتياج مديرات المدارس للبرامج التدريبية التي تكسبهن مهارات تصميم وإدارة المشاريع والأنشطة التربوية، وهو ما أكدت عليه النتيجة التي توصلت لها أبيلها وآخرون (Abelha et al., 2017)، بأن من الاحتياجات المهنية لمديري المدارس القدرة على إدارة المشاريع التعليمية. في حين جاءت عبارة "*ألتزم بالأخلاق المهنية الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم*" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.39)، وقد يُعزى ذلك إلى وجود دليل وزاري بعنوان "ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم" ودليل "مدونة السلوك الوظيفي"، ولكن قد يكون هناك قصور في عقد ورش تدريبية ولقاءات لشرح بنود الأدلة لمديرات المدارس. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة الرشود (2022) إلى أن من أهم معايير تطوير اختيار قيادات التعليم هو التزام وتبني السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة.

جدول (7) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
5	الاشراف على تنفيذ خطط الشراكة مع المجتمع المحلي	4.42	0.63	1	عالي جداً
4	تحليل قضايا المجتمع المحلي لتوظيفها في برامج خطط المدرسة	4.16	0.83	2	عالي
2	تطوير خطط مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة	4.12	0.78	3	عالي
3	تطوير أساليب مُبتكرة للتواصل مع أولياء الأمور تدعم التواصل الإيجابي	4.06	0.80	4	عالي
1	إشراك العاملات في اتخاذ القرارات الـمُتعلقة بالعمل	3.99	0.83	5	عالي
المتوسط* العام للمعيار		4.15	0.64		**عالي**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (7) أن معيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع جاء بدرجة احتياج عالية بمتوسط حسابي (4.15)، وقد يُعزى ذلك إلى انغماس المديرات في المهمات الإدارية والفنية لمدير

المدرسة والميل للمركزية في العمل، مما ترك أثرا سلبيًا على درجة مشاركة العاملين والمجتمع المحلي في المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له كل من دراسة أرومي (Iromea, 2020)، ودراسة السليمي (2021)، بأن من أبرز الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس هو بناء علاقات مجتمعية تشجع الشراكة المجتمعية. وجاءت العبارة "الإشراف على تنفيذ خطط الشراكة مع المجتمع المحلي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.42)، وقد يُعزى ذلك إلى قصور في مهارات التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم لدى مديرات المدارس، مما ينعكس على تفعيل خطط الشراكة المجتمعية كأحد المجالات الرئيسة في الخطة المدرسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة العنزي (2020) أن القدرة على تفعيل المشاركة المجتمعية أحد أبرز الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس. بينما جاءت عبارة "إشراك العاملات في اتخاذ القرارات الـمُتعلقة بالعمل" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.99)، وقد يُعزى ذلك إلى أن الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام قد نظم عملية إشراك العاملين في المدرسة، من خلال تحديد اللجان المدرسية، وأعضاءها، وأدوارها، مما يُلزم مديرات المدارس بإشراك العاملات في اتخاذ القرارات. وتتفق هذه النتيجة من حيث درجة الاحتياج العالية مع ما توصلت له دراسة أرومي (Iromea, 2020)، ودراسة العنزي (2020)، ودراسة أبيلها وآخرون (Abelha et al., 2017) أن من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس القدرة على تفعيل السلوك المجتمعي والمجالس المدرسية.

جدول (8)المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار التطوير المهني المستمر.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
3	تصميم خطط التطوير الـمُهني لي وللعاملات في ضوء تحليل الاحتياج	4.17	0.80	1	عالي
4	قياس أثر خطط تطوير الأداء المهني على ممارسات المعلمات التدريسية ومستوى الطلبة	4.14	0.75	2	عالي
2	اقتراح أولويات لتطوير الأداء المهني في ضوء مُستجدات الميدان التربوي	4.07	0.79	3	عالي
1	تحليل احتياج التطوير المهني لي وللعاملات في ضوء مجالات المعايير المهنية	3.99	0.83	4	عالي
5	تقديم تغذية راجعة للمعلمات على أدائهم المهني	3.83	0.85	5	عالي
	المتوسط* العام للمعيار	4.04	0.68		**عالي**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (8) أن معيار التطوير المهني المستمر جاء بدرجة احتياج عالية بمتوسط حسابي (4.04)، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك مديرات المدارس إلى أهمية التطوير المهني لهن وللكوادر التعليمية والإدارية بالمدرسة لتحقيق التحسين المستمر في ضوء المحاسبية واتجاه وزارة التعليم لتمكين المدارس ومساءلتها عن أدائها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له كلا من دراسة أنج واسزيتو (Ng& Szeto, 2016)، ودراسة ابيلها وآخرون (Abelha et al., 2017)، ودراسة أرومي (Iromea, 2020)، ودراسة العنزي (2020)، ودراسة كلاين وشوانبرغ (Klein& Schwanenberg, 2022)، بأن من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس إدارة الموارد البشرية وتطوير العاملين مهنيًا. وجاءت العبارة "*تصميم خطط للتطوير المُهني لي وللعاملات في ضوء تحليل الاحتياج*" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.17)، وقد يُعزى ذلك إلى حاجة مديرات المدارس لمهارات تصميم أنشطة وبرامج التنمية المهنية، وبناء الخطط اللازمة لذلك. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة السليمي (2021) بأن تعزيز قدرة قادة المدارس على دعم برامج التطوير المهني من أولويات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس. في حين جاءت عبارة " *تقديم تغذية راجعة للمعلمات على أدائهم المهني* " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.83)، وقد يعزى ذلك إلى أن طبيعة عمل مديرة المدرسة في الحضور الصفي وعقد المداولات الإشرافية بعد ذلك، اكسبهن مهارات تقديم التغذية الراجعة وتوجيه العاملات في المدرسة.

المجال الثاني: المعرفة المهنية:

جدول (9) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا للاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجال المعرفة المهنية

المعايير	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه	4.27	0.63	1	**عالي جداً**
المعرفة بطرق التدريس العامة	4.19	0.63	2	**عالي**
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية	4.19	0.65	3	**عالي**
الدرجة الكلية للمجال الثاني: المعرفة المهنية	4.22	0.59		**عالي جداً**

*** المتوسط من 5 درجات**

يوضح الجدول (9) ترتيب معايير الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجال المعرفة المهنية والتي بلغ متوسطها الحسابي (4.22)، حيث جاء معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه في المرتبة الأولى بدرجة احتياج عالية جدًا ومتوسط حسابي (4.27)، وقد يُعزى ذلك إلى حاجة مديرات

المدارس لتقييم ممارسات المعلمين في تفريد التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة العوفي (2017)، حيث جاء احتياج معرفة خصائص مراحل النمو وأنماط شخصياتهم، وأساليب تعديل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة عالية، وأيضًا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة السليمي (2021)، حيث جاء مجال شؤون الطلاب بدرجة احتياج تدريبي عالية. وجاء معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية ثالثًا، بدرجة احتياج عالية، ومتوسط حسابي (4.19)، وقد يُعزى ذلك إلى ضرورة امتلاك مديرات المدارس لمهارات التأثير اللغوي، عند التعامل مع العاملات بغية دفعهم لتحقيق الأهداف، وأيضًا عند مخاطبة الجهات الأعلى لتطويع اللغة لصالح إبراز المنجزات، وتقوية الحجة. وأيضًا قد يُعزى ذلك إلى إدراك المديرات لضرورة امتلاك مهارات تحليل البيانات وتوظيفها لتحقيق التحسين المستمر للمدرسة.

جدول (10) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
4	توظيف نظريات التعلم ونتائج الأبحاث العلمية الحديثة في عمليات التعلم	4.48	0.63	1	عالي جداً
5	نشر الوعي بخصائص وحقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	4.37	0.69	2	عالي جداً
3	الإشراف على تلبية الاحتياجات المختلفة للطلبة والتي تُعزى لاختلاف خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واحتياجاتها التعليمية	4.35	0.74	3	عالي جداً
1	مُتابعة مُراعاة المعلمات لخصائص المراحل العمرية للطلبة وتأثيرها على تعلمهم	4.24	0.80	4	عالي جداً
2	توجيه المعلمات إلى مراعاة الفروق الفردية للطلبة فيما يخص القدرات والاستعدادات والميول والاهتمامات	3.93	0.84	5	عالي
	المتوسط* العام للمعيار	4.27	0.63		**عالي جداً**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (10) أن معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه جاء بدرجة احتياج عالية جدًا بمتوسط حسابي (4.27)، وقد يُعزى ذلك إلى وعي مديرات المدارس بأن أدوارهن لا تقتصر على إدارة العمليات الإدارية، بل يتعداه إلى قيادة عمليات التعليم والتعلم، وما يتطلبه ذلك من ضرورة الإلمام بخصائص الطلاب واستعداداتهم واحتياجاتهم مما يُساعد المديرة في توجيه المعلمات نحو الممارسات المثلى. وجاءت العبارة ""*توظيف نظريات التعلم ونتائج الأبحاث العلمية الحديثة في عمليات التعلم*" في المرتبة الأولى من الاحتياج التدريبي في هذا المعيار بمتوسط حسابي (4.48)،

وقد يُعزى ذلك إلى حاجة مديرات المدارس إلى الارتكاز على معرفة علمية رصينة بنظريات تعلم الطلاب مما يساعدهن في قيادة عمليات التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة النصير (2017) بأن المهارات الفكرية كاحتياج تدريبي لمديرات المدارس جاءت بدرجة كبيرة. بينما جاءت عبارة "*توجيه المعلمات إلى مراعاة الفروق الفردية للطلبة فيما يخص القدرات والاستعدادات والميول والاهتمامات*" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.93)، وقد يُعزى ذلك إلى عناية المشرفات الفنيات بهذا الجانب، وتأكيدهن على ضرورة مراعاته، حيث تنص عليه بنود الأداء الوظيفي، وبطاقة الزيارة الصفية.

جدول (11) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار المعرفة بطرق التدريس العامة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
2	تقييم أثر استخدام المعلمات لطرق التدريس الـمُباشرة والاستنباطية والاستقرائية والعروض العملية على تعلم الطلبة	4.37	0.65	1	عالي جداً
1	متابعة مُناسبة توظيف المعلمات للمداخل للتدريسية الـمُتوافقة مع نظريات التعليم (السلوكية، المعرفية، البنائية) في المواقف التعليمية	4.22	0.67	2	عالي جداً
3	الإشراف على تطبيق المعلمات لطرق التدريس التفاعلية التي تدعم التعلم النشط	4.11	0.75	3	عالي
4	متابعة استخدام المنصات والتطبيقات الإلكترونية للتعلم وفق أنماط واحتياجات الطلبة	4.03	0.78	4	عالي
	المتوسط* العام للمعيار	4.19	0.63		**عالي**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (11) أن معيار المعرفة بطرق التدريس العامة جاءت بدرجة احتياج عالية بمتوسط حسابي (4.19)، وقد يُعزى ذلك إلى اقتصار البرامج التدريبية من هذا النوع على فئة المعلمات، نتيجة القصور في إدراك أهمية إلمام مديرة المدرسة بطرق التدريس للحكم على توظيف المعلمات لها بشكل فعال يضمن رفع نواتج التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له كل من دراسة السبيعي (2018)، ودراسة ال درع (2018)، ودراسة النصير (2017)، والتي جاءت الاحتياجات التدريبية في المجال الفني بدرجة احتياج عالية. وجاءت العبارة "*تقييم أثر استخدام المعلمات لطرق التدريس الـمُباشرة والاستنباطية والاستقرائية والعروض العملية على تعلم الطلبة*" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.37)، وقد يُعزى ذلك إلى افتقار

مديرات المدارس لمهارات تحديد العلاقة بين توظيف المعلمة لطرق واستراتيجيات التدريس وأداء الطلاب، والتركيز على الكم في استخدام تلك الطرق على الكيف. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة السبيعي (2018)، ودراسة أبيلها وآخرون (Abelha et al., 2017)، والعوفي (2017)، حيث جاءت مهارة مراقبة الفصول بدرجة احتياج تدريبي عالية. بينما جاءت عبارة "*متابعة استخدام المنصات والتطبيقات الإلكترونية للتعلم وفق أنماط واحتياجات الطلبة*" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.03)، وقد يُعزى ذلك إلى تطور في مهارات مديرات المدارس في السنوات الأخيرة لمتابعة أداء المعلمين والمتعلمين على منصة مدرستي، وذلك انعكاسًا لحرص وزارة التعليم في تحقيق المؤشرات الخاصة بذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
5	تمثيل البيانات التعليمية والتربوية بـمُخططات بيانية لتبسيطها والاستفادة منها	4.49	0.68	1	عالي جداً
3	تصميم أدوات لجمع البيانات التعليمية والتربوية اللازمة لتحسين الأداء التعليمي	4.35	0.76	2	عالي جداً
4	استخدام العمليات الإحصائية في تحليل البيانات التعليمية والتربوية	4.18	0.83	3	عالي
2	توظيف أساليب التأثير والإقناع لدعم أفكاري	4.01	0.79	4	عالي
1	استخدام لغة سليمة للتعبير اللفظي والكتابي	3.95	0.92	5	عالي
المتوسط* العام للمعيار		4.19	0.65		**عالي**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (12) أن معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية جاء بدرجة احتياج عالية بمتوسط حسابي (4.19)، وقد يُعزى ذلك إلى تنوع التخصصات العلمية لمديرات المدارس، ووجود قصور لديهن في الجانب اللغوي والكمي يقابل ذلك ندرة في البرامج التدريبية الموجهة لتنمية القدرات الذاتية (اللغوية والكمية) وتوظيفها في إدارة المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة آل درع (2018)، حيث جاءت المهارات الذاتية لمديرات المدارس بدرجة احتياج تدريبي عالي. وجاءت العبارة "*تمثيل البيانات التعليمية والتربوية بـمُخططات بيانية لتبسيطها والاستفادة منها*" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.49)، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك مديرات المدارس لأهمية تحويل البيانات التعليمية إلى معلومات مفيدة يمكن الاستفادة منها في اتخاذ القرارات

التحسينية، وذلك من خلال تمثيلها بمخططات ولوحة مؤشرات، والحاجة لها في ترجمة نتائج الاختبارات الوطنية والعالمية إلى خطط واقعية. بينما جاءت عبارة "*أستخدم لغة سليمة للتعبير اللفظي والكتابي*" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.95)، ودرجة احتياج عالية، وقد يُعزى ذلك إلى أن معايير الأداء الوظيفي اهتمت بالاستخدام السليم للغة لفظيًا وكتابيًا، وأيضًا ضرورة امتلاك مديرة المدرسة لهذه المهارة في الأعمال الإدارية والمراسلات الكتابية.

المجال الثالث: الممارسة المهنية:

جدول (13) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا للاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجال الممارسة المهنية

المعايير	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم	4.43	0.60	1	**عالي جداً**
التقويم	4.24	0.65	2	**عالي جداً**
التخطيط للتدريس وتنفيذه	4.15	0.67	3	**عالي**
الدرجة الكلية للمجال الثاني: الممارسة المهنية	4.28	0.59		**عالي جداً**

*** المتوسط من 5 درجات**

يوضح الجدول (13) ترتيب معايير الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجال الممارسة المهنية، التي جاءت بمتوسط حسابي (4.28)، حيث جاء معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم في المرتبة الأولى بدرجة احتياج عالية جدًا ومتوسط حسابي (4.43)، وقد يُعزى ذلك إلى حاجة مديرات المدارس إلى تنمية مهاراتهن في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وبناء وتصميم مجتمعات تعلم مهنية فاعلة لدعم عمليات التعليم وتحسين تعلم الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له كل من دراسة العوفي (2017)، ودراسة ال درع (2018)، والتي جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال الاتصال والتواصل وتكوين علاقات إنسانية فاعلة تسهم في فهم احتياجات الطلبة بدرجة احتياج عالية. وجاء معيار التخطيط للتدريس وتنفيذه ثالثًا، بدرجة احتياج عالية، ومتوسط حسابي (4.15)، وقد يُعزى ذلك إلى افتقار مديرات المدارس لمهارات متابعة خطط الدروس الالكترونية بعد التحول في طريقة التخطيط للدروس.

جدول (14) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
6	متابعة التزام المعلمات بتطبيق قواعد المواطنة الرقمية (الاستخدام الأمن والقانوني والأخلاقي) أثناء استخدام المصادر والأدوات الرقمية	4.50	0.63	1	عالي جداً
3	متابعة جاهزية مصادر التعلم في البيئة التعليمية لتسهيل وصول جميع الطلبة إليها	4.46	0.65	2	عالي جداً
5	تشجيع المعلمات على الانخراط في مُجتمعات تعلم افتراضية مع الزميلات للتعاون وتبادل الخبرات	4.41	0.70	3	عالي جداً
1	تشجيع المعلمات على تهيئة بيئات تعلم إيجابية يشعر فيها الطلبة بالثقة، وتُمكنهم من التعبير عن آرائهم	4.41	0.74	3	عالي جداً
4	تشجيع المُعلمات على تطبيق مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي ومهارات النقاش وإدارة الحوار لتطوير علاقات إيجابية تُعزز التعلم	4.39	0.74	5	عالي جداً
2	متابعة التزام المعلمات بالنظام ومتابعتهم لانضباط الطلبة وتفاعلهم الصفي	4.38	0.72	6	عالي جداً
	المتوسط* العام للمعيار	4.43	0.60		**عالي جداً**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (14) أن معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم جاء بدرجة احتياج عالية جدًا بمتوسط حسابي (4.43)، وقد يُعزى ذلك إلى قصور البرامج الموجهة لمديرات المدارس حول أدوارهن في إيجاد بيئات تعلم واقعية وافتراضية آمنة وهادفة، وتوضيح دورهم في تعزيز التفاعل بين فئات المجتمع التعليمي. ولقد جاءت عبارة "*متابعة التزام المعلمات بتطبيق قواعد المواطنة الرقمية (الاستخدام الأمن والقانوني والأخلاقي) أثناء استخدام المصادر والأدوات الرقمية*" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.38)، وقد يُعزى ذلك إلى عدم مواكبة البرامج التدريبية للتطور التقني المتسارع في التعليم، لرفع وعي مديرات المدارس بأدوارهن في تحقيق معايير المواطنة الرقمية (الوصول، والأمن، والاتصال الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية)، وضمان الالتزام بها من قبل العاملات والطالبات. بينما جاءت العبارة "*متابعة التزام المعلمات بالنظام ومتابعتهم لانضباط الطلبة وتفاعلهم الصفي*" في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج عالية جدًا، وبمتوسط حسابي (4.50)، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف في امتلاك مديرات المدارس مهارات تقديم توجيهات العمل بشكل فعال يسهم في تعزيز التزام المعلمات بالنظام وتعزيز قدرتهن على إدارة الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة أنج واسزيتو (Ng& Szeto, 2016) حيث

جاءت مهارات التعامل مع العاملين لتحسين أدائهم بدرجة احتياج تدريبي عالية.

جدول (15) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار التقويم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
2	تقييم تطبيق المعلمات للقواعد الفنية الأساسية عند إعداد محكات مهام تقويم الأداء	4.41	0.65	1	عالي جداً
3	متابعة تطبيق المعلمات أساليب واستراتيجيات التقويم التقليدي والبديل لتقويم معارف ومهارات ومُعتقدات الطلبة في مراحل التقويم الـمُختلفة (التشخيصي، التكويني، الختامي)	4.35	0.70	2	عالي جداً
7	استخدام نتائج الاختبارات الوطنية والدولية لتنظيم برامج التطوير وتحسين عمليات التعلم والتعليم	4.27	0.77	3	عالي جداً
5	تقييم التقارير الدورية التي تُعدها المعلمات حول نتائج تعلم الطلبة وفقًا لـمُتطلبات لائحة تقويم الطالب	4.26	0.76	4	عالي جداً
5	تحليل التقارير الدورية التي تُعدها المعلمات حول نتائج تعلم الطلبة وفقًا لـمُتطلبات لائحة تقويم الطالب	4.17	0.81	5	عالي
1	توجيه المعلمات لاختيار أدوات تقويم مُتنوعة ورقية وإلكترونية لجمع شواهد على تعلم الطلبة	4.16	0.76	6	عالي
6	متابعة الخطط العلاجية والإثرائية التي تُعدها المعلمات للطلبة	4.03	0.86	7	عالي
	المتوسط* العام للمعيار	4.24	0.65		**عالي جداً**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (15) أن معيار التقويم جاء بدرجة احتياج عالية جدًا بمتوسط حسابي (4.24)، وقد يُعزى ذلك إلى اقتصار البرامج التدريبة من هذا النوع على فئة المعلمات، نتيجة القصور في إدراك أهمية إلمام مديرة المدرسة باستراتيجيات تقويم التعلم وأدواته. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة السبيعي (2018)، التي جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم بدرجة احتياج عالية. ولقد جاءت العبارة "*تقييم تطبيق المعلمات للقواعد الفنية الأساسية عند إعداد محكات مهام تقويم الأداء*" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.41)، وقد يُعزى ذلك إلى انخفاض وعي المديرات والمعلمات بضرورة وجود محكات ومقاييس لتقييم مهمات الأداء، والافتقار لمهارات بناءها وتقييمها. بينما جاءت عبارة "*متابعة الخطط العلاجية والإثرائية التي تُعدها المعلمات للطلبة*" في المرتبة الأخيرة، بدرجة احتياج عالية وبمتوسط حسابي (4.03)،

وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام وزارة التعليم في متابعة الخطط العلاجية التي يعدها المعلم ويشرف عليها مدير المدرسة، ومساءلة المدارس حول الإجراءات المتبعة مع ضعف أداء الطالب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة أرومي (Iromea, 2020)، ودراسة كلاين وشوانبرغ (Klein& Schwanenberg, 2022)) والتي جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال تعزيز المساءلة بدرجة احتياج عالية.

جدول (16) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء معيار التخطيط للتدريس وتنفيذه

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
5	تحليل البيانات من مصادر مُختلفة للحكم على فعالية استراتيجيات التدريس	4.35	0.66	1	عالي جداً
2	تقييم خطط المعلمات لضمان تعزيز التعلم وتحقيق احتياجات التعلم الـمُختلفة	4.28	0.74	2	عالي جداً
3	متابعة ضمين المعلمات مجموعة مُتنوعة من أدوات ومصادر التعلم الرقمي وغير الرقمي في خطة الدرس	4.14	0.78	3	عالي
4	تشجيع المعلمات على تضمين أنشطة تُحقق أهداف التعلم وتراعي خصائص الطلبة وتُثير دافعيتهم للتعلم	4.11	0.75	4	عالي
1	تشجيع المعلمات على توظيف التعلم التعاوني ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد عند التخطيط لبرامج ونشاطات التعلم	3.88	0.87	5	عالي
	المتوسط* العام للمعيار	4.15	0.67		**عالي**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يوضح الجدول (16) أن معيار التخطيط للتدريس وتنفيذه جاء بدرجة احتياج عالية بمتوسط حسابي (4.15)، وقد يُعزى ذلك إلى التحول للأساليب التقنية في تخطيط الدروس على منصة مدرستي، وافتقار العديد من مديرات المدارس المرونة الكافية في متابعة الخطط الدراسية والتأكد من فعاليتها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة ابيلها وآخرون (Abelha et al., 2017)، حيث جاءت مهارات إدارة المناهج بدرجة احتياج تدريبي عالية. ولقد جاءت العبارة " *تحليل البيانات من مصادر مُختلفة للحكم على فعالية استراتيجيات التدريس*" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35)، وقد يُعزى ذلك إلى اقتصار مديرات المدرسة على الملاحظة الصفية للحكم على فعالية استراتيجيات التدريس التي تستخدمها المعلمات. بينما جاءت عبارة "*تشجيع المعلمات على توظيف التعلم التعاوني ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد عند التخطيط*

لبرامج ونشاطات التعلم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (4.03)، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف مشاركة ومتابعة مديرات المدارس لمجتمعات التعلم المهنية، والتي يتم خلالها التخطيط لبرامج ونشاطات التعلم، وتوظيف مهارات التفكير وحل المشكلات فيها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة العوفي (2017)، حيث جاءت مهارات حل المشكلات بدرجة احتياج تدريبي عالية.

إجابة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجالات المعايير التربوية للرخصة المهنية تُعزى لاختلاف مُتغير المرحلة الدراسية؟، للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف مُتغير المرحلة الدراسية، والجدولان (17)، و(18) يبيّنا النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (17) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجالات المعايير التربوية للرخصة المهنية باختلاف المرحلة الدراسية

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية	بين المجموعات	1.82	2	0.91	5.19	0.007	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	25.29	144	0.18			
التطوير المهني المستمر	بين المجموعات	0.98	2	0.49	1.05	0.354	غير دالة
	داخل المجموعات	67.28	144	0.47			
التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	بين المجموعات	1.79	2	0.89	2.22	0.112	غير دالة
	داخل المجموعات	57.88	144	0.40			
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية	بين المجموعات	0.17	2	0.09	0.21	0.815	غير دالة
	داخل المجموعات	61.34	144	0.43			
المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه	بين المجموعات	2.36	2	1.18	3.10	0.048	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	54.92	144	0.38			
المعرفة بطرق التدريس العامة	بين المجموعات	1.26	2	0.63	1.61	0.203	غير دالة
	داخل المجموعات	56.37	144	0.39			
التخطيط للتدريس وتنفيذه	بين المجموعات	0.59	2	0.30	0.66	0.519	غير دالة
	داخل المجموعات	64.61	144	0.45			

تابع/ جدول(17)

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم	بين المجموعات	1.78	2	0.89	2.56	0.081	غير دالة
	داخل المجموعات	49.96	144	0.35			
التقويم	بين المجموعات	0.93	2	0.47	1.09	0.339	غير دالة
	داخل المجموعات	61.54	144	0.43			
الدرجة الكلية لتحديد الاحتياج المهني في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية	بين المجموعات	1.10	2	0.55	1.99	0.140	غير دالة
	داخل المجموعات	39.73	144	0.28			

يتضح من الجدول (17) أن قيم (ف) غير دالة في المعايير: (التطوير المهني المستمر، التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع، الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية، المعرفة بطرق التدريس العامة، التخطيط للتدريس وتنفيذه، تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم، التقويم)، وفي الدرجة الكلية لتحديد الاحتياج المهني في ضوء المعايير التربوية للرخصة المهنية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في تلك المعايير، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية. كما يتضح من الجدول (17) أن قيم (ف) دالة عند مستوى 0.05 فأقل في المعايير: (الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية، المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في تلك المعايير، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية. وباستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها (جدول 18)

جدول (18) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في ضوء مجالات المعايير التربوية للرخصة المهنية باختلاف المرحلة الدراسية

المعيار	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	الفرق لصالح
الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية	الابتدائية	4.75		*		الابتدائية
	المتوسطة	4.48				
	الثانوية	4.58				

تابع/ جدول(18)

المعيار	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	الفرق لصالح
المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه**	الابتدائية	4.38			*	الابتدائية
	المتوسطة	4.12				
	الثانوية	4.12				

*** تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05**

تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها، يتضح من الجدول (18) وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 في معيار الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية بين أفراد العينة في المرحلة (المتوسطة)، وبين أفراد العينة في المرحلة (الابتدائية)، وذلك لصالح أفراد العينة في المرحلة (الابتدائية). وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المرحلة الابتدائية هي مرحلة غرس القيم، وتحتاج إلى مُتابعة مُباشرة ومُستمرة من مديرات المدارس للبرامج والمشاريع والخطط وتنفيذها. وتوجد فروق دالة في معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه بين أفراد العينة في المرحلة (الثانوية)، وبين أفراد العينة في المرحلة (الابتدائية)، وذلك لصالح أفراد العينة في المرحلة (الابتدائية). وقد تُعزى تلك الفروق إلى طبيعة مدارس المرحلة الابتدائية، حيث توجهت وزارة التعليم إلى تحويلها لمدارس طفولة مبكرة، تضم مرحلة رياض الأطفال، فتزايدت حاجة مديرات المدارس إلى فهم خصائص هذه المرحلة، ونظريات التعامل معها لتحقيق تعلم أفضل. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الهزيم والخوالدة (2019)، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في استجابة عينة الدراسة حول احتياجاتهم التدريبية تُعزى لمتغير المرحلة.

توصيات الدراسة

وفقًا لنتائج الدراسة انبثقت عدد من التوصيات وهي:

- تصميم وتقديم برامج تدريبية جديدة وفق معايير مجالات الرخصة المهنية، تتواءم مع طبيعة عمل القيادات المدرسية.
- تكثيف البرامج التدريبية التي تهدف إلى إكساب القيادات المدرسية مهارات إدارة منصة مدرستي كبيئة داعمة للتعلم، ومهارات ضبط جودة الخطط الدراسية، والتفاعل بين المعلمين والطلاب، وآليات رفع مستوى الكوادر المدرسية في توظيفها لصالح تعلم الطالب.
- تصميم البرامج تدريبية تُركز على إكساب القيادات المدرسية مهارات بناء المشاريع والبرامج التربوية المعززة للهوية الوطنية وأخلاقيات المهنة.

- بناء ورش عمل تدريبية تُسهم في التعريف بخصائص النمو وذوي الاحتياجات.
- نشر الوعي بآليات تلبية تلك الاحتياجات لكافة الطلبة بمختلف قدراتهم واحتياجاتهم.
- تكثيف البرامج التدريبية للقيادات المدرسية للمرحلة الابتدائية، لمواكبة التغير التنظيمي بعد تحولها لمدارس طفولة مبكرة؛ بغرض إكسابهن المهارات الذاتية والفنية والإنسانية والإدارية والتنظيمية اللازمة.

مُقترحات الدراسة

- دراسة الاحتياج التدريبي بدراسة مُتخصصة لكل مجال من مجالات الرخصة المهنية.
- دراسة الاحتياج التدريبي وفق معايير مجالات الرخصة المهنية لفئات أخرى من شاغلات الوظائف التعليمية.

المراجع العربية

أبو هاشم ، السيد. (2003). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام* SPSS. مكتبة الرشد ناشرون.

آل درع، طحنون. (2018). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية. مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 10 (1)، 423-453.

الحر، عبدالعزيز. (2017). القيادة في مدارس المستقبل. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حمدي، ريم، والشهراني، عبدالله. (2021). إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، (102)*، 405- 449.

الدغرير، وفاء. (2020). تصور مقترح لبرامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، (5)*، 83-102.

الرشود، البندري. (2022). مصفوفة معايير مقترحة لتطوير اختيار وممارسات قيادات التعليم في ضوء مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة. *مجلة التربية بجامعة القاهرة، 194* (1).

السبيعي، عايض. (2018). الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في مدارس تطوير بمدينة تبوك. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، 202، 85- 107.

السليمي، حمود. (2021). الاحتياجات المهنية للقيادات المدرسية بمحافظة المهرة في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 8*(41)، 118-150.

السليمي. حمود. (2022). صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة ومتطلبات تطويرها. *مجلة*

الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (16)، 160-197.

شرف، علية. (2018). الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *3* (2)، 269- 291.

عطابي، عصام، وعمروني، حورية. (2018). مفهوم الاحتياجات التدريبية وأساليب وأسس تحديدها في المنظمات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (35)، 843-854.

العنزي، نايف. (2020). الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في ضوء مدرسة المستقبل. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية*، (12)، 61- 83.

العوفي، سالم. (2017). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج بمكة المكرمة من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة المدينة العالمية*، *2*، 146- 171.

العيسى، مطر. (2023). الصعوبات التي تواجه مُعلمي العلوم نحو اختبارات الرخصة المهنية والإفادة منها في تدريبهم. *المجلة التربوية بسوهاج*، (110)، 69-94.

الفقهي، عادل، وأرحومة، مفتاح. (2016). التخطيط التدريبي والاحتياجات التدريبية. *مجلة جامعة الزيتونة*، (17)، 210- 220.

مديني، منال، والكثيري، أماني. (2022). الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الرخصة المهنية لمعلمة رياض الأطفال. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، (3)، 86- 103.

المطيري، طلال. (2017). آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس. *مجلة كلية التربية*، *25*(4)، 120-152.

مقدم، عبدالحفيظ. (2015). *مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية*. دار النشر الدولي.

النصير، يوسف. (2017). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في التعليم العام في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظرهم. *مجلة الدراسات للعلوم التربوية*، *4* (44)، 277- 294.

الهزيم، خالد، والخوالدة، عايد. (2019). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في دولة الكويت لتطبيق إدارة الجودة في التعليم من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة. https://cutt.us/wWWZF

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين. https://cutt.us/tOHKU

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2021). *نتائج اختبارات الرخص المهنية للمعلمين في دورتها الأولى*. الإدارة العامة للبحوث وإدارة البيانات.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية. https://cutt.us/KAelC

الوادعي، محمد، والقحطاني، محمد. (2021). تقويم البرامج التدريبية لمراكز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *37* (6)، 457-486.

وزارة التعليم، إدارة التعليم بمحافظة الخرج. (1444). *خطة البرامج التدريبية "عن بُعد" المرحلة الثالثة* (4500896381). التدريب والابتعاث.

وزارة التعليم، إدارة التعليم بمحافظة الخرج. (1445). *بيان بعدد مديرات الخرج والدلم لعام 1445هـ*. الإدارة المدرسية.

وزارة التعليم، إدارة التعليم بمحافظة الخرج. (1445). *خطة البرامج التدريبية المرحلة الأولى*(4500050829). التدريب والابتعاث.

المراجع الأجنبية

Abelha, M., Marns, I., Lopes, C., Nunes, M & Machado, E. (2017). Specific Training Needs for School Principals in Angola. *Proceedings of ICERI, Seville, Spain, p3718-* 3726. ISBN: 9787-6957-697-84-. https://cutt.us/dIPVG

Al Awfi, Salim. (2017). The training needs of principals of integration schools in Makkah Al-Mukarramah from their point of view (in Arabic). Journal International City University Magazine, (2), 146- 171.

Al Dighrir, Wafa. (2020). The Proposal Perspective for the Professional Development Programs of School Leaders in Public Education at Najran in the Requirements of the Knowledge Society (in Arabic). Saudi Journal of Educational Sciences, 5, 83- 102.

AL Dir, Thnwn. (2018). Training Needs for Male and Female Principals of State Schools in The Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 10 (1), 423- 453.

Al Enzi, Nayef. (2020). Training needs of high school leaders in Riyadh in the light of the future school (in Arabic). University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences, (12), 61- 83.

Al Hzym, Khalid, & Al-Khawaldeh, Ayed. (2019). Training Needs to Raise the Efficiency of School Principals in Kuwait to Apply Quality Management in Education from their Point of View [Master's thesis, that is not published] (in Arabic). Mutah University.

Al Mutayri, Talal. (2017). Teachers' opinions regarding the license to practice the teaching profession (in Arabic). College of Education Journal, 25 (4), 120- 152.

Al Nasir, Yousef. (2017). The training needs of school principals in public education in northern borders from their perspective (in Arabic). Journal of Studies for Educational Sciences, 4 (44), 277- 294.

Al Rashoud, AlBandari. (2022). Developing Education Leaders Selection Criteria in Light of Public Job Ethics and Code of Conduct (in Arabic). Journal of Education, 194 (1), 408- 447.

Al Subay, Ayid. (2018). Training needs for educational leadership development school's city of Tabuk (in Arabic). Journal of Reading and knowledge, 202, 85- 107.

leadership, 50 (3), 371-391. https://cutt.us/gzsN9

Ludwikowska, Kamila. (2018, December). The effectiveness of training needs analysis and its relation to employee efficiency. Politechnika Poznanska, (77), 179-193. DOI: 10.21008/j.0239-9415.2018.077.11.

Madini, Manal, & Alkathiri, Amani. (2022). The Training Needs in Light of the Professional License Standards for Kindergarten Teacher (in Arabic). Scientific journal of early childhood education, (3), 86- 103.

Ng, Shun-wing; Szeto, Sing-ying Elson. (2016). Preparing School Leaders: The Professional Development Needs of Newly Appointed Principals. *Educational Management Administration & Leadership*, v44 n4 p540-557. https://cutt.us/UT9pU

Sharaf, Alyia. (2018). Training needs to raise the efficiency of School Principals in light of Contemporary Administrative thought from their point of view (in Arabic). International Journal of Educational Psychological Studies, 3 (2), 269- 291.

Taby, Isam, & Amrouni, Houriah. (2018). The Concept of Training Needs, Methods and Foundations for Determining Them in Organizations (in Arabic). Journal El-Bahith in Human and Social Sciences, (35), 843- 854.

Al Sulaymi, Hammud. (2021). Professional development for school leaders Al-Mahra Governorate in the light of contemporary trends (in Arabic). Al-Andalus Journal for Science and society, 8 (41), 118- 150.

Al Sulaymi, Hammud. (2022). Difficulties in implementing professional development programs for school leaders in Al-Mahra governorate and the requirements for their development (in Arabic). Journal of Arts for Psychological& Educational Studies, (16), 160- 197.

AlEssa, Matar. (2023). Difficulties Facing Science Teachers in regard to Professional Licensure Examinations and the Extent to be Useful for their Training: Qualitative Study (in Arabic). Journal of Education Sohag UNV, 110 (110), 69- 94.

Alfeqhi, Adel, & Arhumah, Muftah. (2016). Training Planning and Training Needs (in Arabic). University Journal a al Zaytna, (17), 210- 220.

Alwadei, Mohammed, & Al Qhatany, Muhammad. (2021). Evaluating the Training Programs of The Educational Professional Development Center in Khamis Mushait in Light of Criteria of The Professional License from Teachers' Point of View (in Arabic). Journal of Faculty of Education, 37 (6), 457- 486.

Ghosh, Kabita. (2020). A Need for Teacher Development Training Programmes for the Teachers of English at Tertiary Education in Assam. Language in India, Vol. 20 Issue 1, p1-14. 14p. http://languageinindia.com/jan2020/kabitateacherdevelopmentassamfinal.pdf

Hamdi, REEM, & ALShhrany, Abdullah. (2021). The Contribution of the Professional License to the Apprenticeship of Public Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Kafr El Sheikh Journal of Faculty of Education, (102), 405- 449.

Iromea, John. (2020). Education Leadership in the Solomon Islands: Training principals for Quality schooling. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics, 17* (4), 94-103. https://cutt.us/D1Pyr

Klein, Esther, Schwanenberg. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management administration&*

دراسة تأثير تعدد المهام الرقمية على الفهم القرائي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: الميول، الدوافع، والقدرات الذاتية المدركة لأدائها

خالد محمد الصغير [1]

(قدم للنشر في 15/ 5/ 1446هـ؛ وقبل للنشر في 20/ 7/ 1446هـ)

المستخلص: يُعتقد أنَّ العديد من متعلمي اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية ينخرطون بشكل مكثف في أداء مهام متعددة أثناء قراءتهم نصوصًا باللغة الإنجليزية على الأجهزة الرقمية المختلفة. هدفت هذه الدراسة إلى بحث تأثير أداء المهام المتعددة على الفهم القرائي للنصوص الرقمية بشكل عام، وكذلك على مستويات الفهم الحرفي المباشر، والاستنتاجي العميق. كما تستطلع الدراسة تصورات متعلمي اللغة الإنجليزية حول تأثير أداء المهام المتعددة على القراءة الرقمية باللغة الثانية، واتجاهاتهم نحو هذا السلوك، والدوافع الكامنة وراءه، ومدى إدراكهم لقدراتهم الذاتية على تنفيذ مهام متعددة أثناء قراءة النصوص الرقمية باللغة الإنجليزية. وشارك في الدراسة 50 من متعلمي اللغة الإنجليزية السعوديين. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام أدوات متعددة، اشتملت على اختبار الفهم القرائي واستبانة. وقد استخدمت عدة أساليب إحصائية تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار t ت للمجموعتين المرتبطتين، وتحليل التباين المتعدد لقياس واحد. وأظهرت نتائج الدراسة أن الفهم القرائي كان أفضل بشكل ملحوظ عند أداء مهام متعددة رقمية مقارنةً بالفهم دون أداء تلك المهام أثناء قراءة النصوص الرقمية. كما أشار المشاركون إلى أن أداء المهام المتعددة أثناء قراءة النصوص الرقمية له تأثير سلبي معتدل على الفهم، والتركيز، والتفاعل، والقدرات الإدراكية. كذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود ميل واضح لدى المشاركين لأداء مهام متعددة، مع دافعية معتدلة المستوى، وقدرة ذاتية متوسطة على تنفيذ هذه المهام خلال القراءة الرقمية. قدَّم البحث مجموعة من التوصيات والاقتراحات التعليمية اللغوية والتي منها على سبيل المثال ضرورة تعليم الاستخدام الفعال والمسؤول للأدوات القرائية الرقمية، وتنمية مهارات تعدد المهام أثناء القراءة الرقمية، وإيجاد بيئات، أو منصات رقمية قرائية خالية من المشتتات، وكذلك تم تقديم مجموعة من المقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفاتحة: تعدد المهام الرقمية، متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الفهم القرائي باللغة الثانية، ميول تعدد المهام، دوافع تعدد المهام، كفاءة تعدد المهام.

Exploring the Effects of Digital Multitasking on EFL Learners' Reading: Tendencies, Motivation, and Self-Perceived Abilities

Khalid Al Seghayer [1]

(Received 11/7/2024; Accepted 20/1/2025)

ABSTRACT: It is believed that many learners of English as a foreign language (EFL) engage in prolific use of digital multitasking using digital multifunction devices while they are reading digital English texts within a short span of time. The present study aimed to investigate the effects of digital multitasking on both general second language (L2) reading comprehension, along with comprehension at surface and in-depth levels. Additionally, it explores the perceived impacts of digital multitasking on L2 reading, multitasking tendencies, motives guiding multitasking behaviors, and self-perception of multitasking ability. The participants of this mixed quasi-experimental study were 50 Saudi EFL learners. Data collection utilized a triangulation of multidimensional methods, including reading comprehension assessments and a cross-sectional survey. Data analysis encompassed descriptive statistics (means and standard deviations), and inferential statistics (paired *t*-tests and one-way repeated-measures analysis of variances). The results revealed that reading comprehension was significantly better when multitasking while reading digital texts, compared to comprehension without multitasking. Participants perceived multitasking while reading digital texts to be moderately detrimental to reading comprehension, concentration, engagement, and cognitive ability. The study also unveiled frequent multitasking tendencies among participants, coupled with moderate motivation and self-assessed ability to multitask while reading digitally. Pedagogical implications (e.g., teaching effective and responsible use of digital tools, developing robust multitasking skills, and creating distraction-free digital reading environments) are thoroughly explored, and promising avenues for further research in this area are identified.

Key Words: Digital multitasking, EFL learners, L2 reading, Multitasking behaviors, Multitasking efficacy

(1) قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية اللغات والترجمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(1) Department of English Language and Literature, College of Languages and Translation, Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University Riyadh, Saudi Arabia.

Introduction

In today's rapidly evolving digital era, the ubiquity of electronic devices and the growing tendency towards multitasking have fundamentally altered how people engage with information and educational resources. This shift is particularly evident in English as a Foreign Language (EFL) learning, in which learners increasingly face digital distractions and the cultural norm of multitasking while reading. Digital multitasking, defined as simultaneously managing multiple tasks or information streams, has become a routine behavior for EFL learners, especially during digital-based reading experiences.

Previous research has highlighted the profound influence of digital technology on reading behaviors and habits. For instance, Al-Seghayer (2023) underscored that the increasing accessibility of digital texts and the burgeoning expansion of the digital readership environment have transformed language learners' engagement with English texts in the digital sphere. These changes have led to an increase in novel reading behaviors and patterns. Echoing similar views, Chevet et al. (2022) emphasized digital technology's substantial impact on students' reading habits. They argued that this influence reoriented reading into a digitally driven activity that required juggling various tasks concurrently.

This exploration of the effects of digital multitasking on EFL learners' reading delves into the intricate interplay between the digital world and pursuit of language mastery through reading. To navigate this multifaceted terrain, it is crucial to examine the potential consequences of digital multitasking on the L2 (second language) reading skills. Several compelling factors underscore the importance of conducting a thorough empirical study of this issue, including understanding its impact on comprehension, exploring cognitive processes, investigating self-regulation, informing pedagogical practices, addressing distractions, and enhancing digital literacy. By examining EFL learners' multitasking tendencies, cognitive demands, and perceived abilities, this study aims to illuminate how digital multitasking influences reading comprehension at both the surface and in-depth levels. Ultimately, these insights can help language practitioners design more effective reading experiences and support learners in maintaining their focus and engagement during digital reading tasks.

Given the prevalence of multitasking while engaging in digital reading materials, we can gain a deeper understanding of how multitasking influences L2 reading comprehension. Such inquiries also enable the exploration of cognitive processes at play during digital reading, the cognitive demands imposed by multitasking, and the strategies employed by EFL learners to reconcile these competing demands. Furthermore, this exploration paves the way for investigating the role of self-regulation and metacognitive skills in mitigating the adverse effects of digital multitasking. Additionally, it empowers language practitioners to design more immersive and effective L2 reading experiences and instructs EFL learners to focus effectively on their reading task.

Multitasking often leads to distractions, which can have a detrimental effect on reading comprehension. By scrutinizing EFL learners' proclivity to multitask tasks and the motivations driving this behavior, researchers can unveil insights into the factors that divert EFL learners' attention from reading tasks. This knowledge can be leveraged to develop strategies that help learners maintain concentration and remain engaged. The ability to manage digital multitasking effectively is a crucial skill in today's technology-driven world. Research on EFL learners' perceived multitasking abilities can pinpoint areas in which students may require additional support and training, ultimately enhancing their efficiency in reading English digital texts.

Hence, the primary objectives of this study are to investigate the influence of digital multitasking on L2 reading comprehension, both overall and at surface and in-depth levels; explore EFL learners' propensity for multitasking and the motivations underlying their multitasking behaviors; and assess EFL learners' perceived competency in multitasking during L2 reading. By thoroughly exploring the complexities of digital multitasking and its effects, this study aims to deepen our understanding of the challenges and opportunities it presents in English language learning. Ultimately, the findings of this study will contribute to a deeper understanding of how digital multitasking shapes EFL learners' reading experiences and provide practical insights for language educators. These insights will support the development of teaching methods that address the challenges of multitasking by equipping learners with strategies to maintain focus and improve comprehension in a technology-driven world.

A literature review of the effects of digital multitasking on reading comprehension, perceived effects of digital multitasking on reading, multitasking ability, and multitasking tendencies and motives guiding multitasking behaviors is now presented, followed by a brief

summary that concludes the review of related literature.

Multitasking while reading digital texts in English remains an underexplored domain within the realm of English as a second/foreign language (ESL/EFL) research. Given the limited number of empirical studies dedicated to digital multitasking in the context of L2 reading, this literature review compiles relevant studies from first-language research context, despite their relative scarcity thereof.

Digital multitasking during reading entails concurrent engagement in various tasks or activities on digital devices, such as smartphones, tablets, or computers, while endeavoring to read and comprehend digital English texts. These additional tasks can encompass activities like Internet browsing, email checking, social media perusing, video clip watching, music listening, and any other digital forms of multitasking. According to Aagaard (2019), the notion of digital multitasking within scientific practice is not characterized by a mere tally of tasks; rather, it entails a qualitative differentiation between on-task and off-task activities. Both of these multitasks demand conscious attention, ultimately diminishing the cognitive processing capacity available for other tasks.

Effects of Digital Multitasks on Reading Comprehension

The overall effect of digital multitasking on reading comprehension presents a mix of convergent and divergent results. When Cho et al. (2015) examined the conditions under which multitasking could either impair or have no effect on reading comprehension, their findings demonstrated that multitasking requiring a high cognitive load had an adverse effect on reading comprehension, whereas other multitasks had no observable detrimental effects. In a similar vein, Tran et al. (2013) delved into the effects of multitasking while reading expository text and observed participants managing up to four additional activities without notable comprehension decline. Contrarily, Subrahmanyam et al. (2013) found minimal effects of multitasking on comprehension. However, Liu and Gu's (2020) study contradicted these results, revealing a significant negative impact of multitasking on comprehension. In their exploration of online multitasking's effect on comprehension, Altamura et al. (2022) noted a slight reduction in reading comprehension.

In complement to the aforementioned empirical investigations, an additional noteworthy contribution comes from Clinton–Lisell (2021), who conducted a comprehensive meta-analysis synthesizing empirical findings and insights regarding the broader effects of multitasking. The results of this analysis underscored that engaging in multitasking while reading proved to be deleterious on reading comprehension, particularly when time was constrained. Moreover, this meta-analysis evidenced that multitasking while reading tends to be less effective, compared to directing undivided attention toward the primary task of reading.

Perceived Effects of Digital Multitasking on Reading

The examination of the perceived effects of digital multitasking on various reading aspects has been a focal point in the literature. In their study, Mokhtari et al. (2015) investigated the perceived effects of digital multitasking on reading and observed that participants struggled to maintain close focus on their reading material. Building on this research, Liu and Gu (2020) looked into the impact of multitasking on reading attention when reading digital texts and found that multitasking had a statistically significant deleterious effect on participants' reading attention. Similarly, Liu (2022) explored the potential ramifications of multitasking for reading; finding a significant impact on participants' reading experience, primarily due to the challenge of maintaining engagement with the text and frequent attention-switching, which prolonged the time required to complete reading tasks.

Multitasking Ability

The overall ability to manage multitasking, specifically while engaging in multiple tasks alongside reading digital English texts, has been measured in relatively few studies. Brown's (2013) study explored participants' self-perceived multitasking abilities, revealing a prevailing sense of confidence in their ability to manage multiple tasks adeptly. However, Liu's (2022) study suggested that participants encountered challenges when reading digital texts without engaging in multitasking activities.

Multitasking Tendencies and Motives Guiding Multitasking Behaviors

Multitasking tendencies and motivations play particularly conspicuous roles in influencing an individual's likelihood to engage in multitasking while reading digital texts and the underlying reasons for their actions. Mokhtari et al. (2015) investigated the prevalence of multitasking during digital reading, with participants frequently reporting engagement in multiple tasks simultaneously while reading. Along the same line, Baron (2017) observed a higher proclivity for multitasking among participants when reading digitally. In parallel, Liu (2022) emphasized the intensive engagement of participants in multitasking

during digital text reading sessions, indicating a recurring pattern.

Furthermore, studies have delved into the motives guiding or driving multitasking behaviors. Hwang et al. (2014), for example, investigated the primary motivations behind multitasking and identified various factors, including perceived efficiency, enjoyment, habit, information seeking, and social interaction, as significant contributors to this behavior.

The reviewed studies have provided valuable insights into the realm of digital multitasking while reading digital text. Nevertheless, it is worth noting that none of these studies have specifically addressed the overall impact of digital multitasking on L2 reading. Consequently, this review highlights an unexplored area of research: the ramifications of digital multitasking for EFL learners' overall reading comprehension and comprehension at surface and in-depth levels. Moreover, further investigation is warranted into EFL learners' perceived effects of digital multitasking on L2 reading, their propensity to multitask while reading digitally, the driving forces behind their multitasking behaviors, and their self-perceptions of multitasking efficacy. The current study has been crafted to address these gaps in the extant research and illuminate the relationship between digital multitasking and L2 technology-assisted reading, establishing a basis for future exploration in this domain.

Overview of the Study

Digital multitasking while reading digital English texts is an increasingly prevalent practice among EFL learners, driven by the proliferation of new digital media and technologies and the widespread use of digital devices. These learners often juggle multiple tasks simultaneously while reading on various digital platforms, such as desktop or laptop computers, tablets, and smartphones, which have gained popularity as reading tools. It is critical to understand the effects of multitasking on L2 reading as language learners are more prone to multitask when reading digital English texts. Specifically, the overall effect of multitasking on reading comprehension warrants particular attention, as do the perceived effects of digital multitasking on L2 reading, the tendency to multitask while reading digital texts, and the motives guiding multitasking behaviors and the perception of EFL learners' multitasking ability. Indeed, these areas remain under-reported in previous studies and have not been thoroughly explored in existing literature. Consequently, a substantial gap exists in the current body of research, which serves as a primary motivation for this study.

In response to this gap, this study is designed to lay the groundwork for future research on the effects of digital multitasking on L2 reading, given that digital reading has become an integral component of EFL learning. This study is guided by five central research questions:

1. Does reading comprehension performance differ when EFL learners engage in multitasking while reading digital texts?
2. What are the effects of digital multitasking on EFL learners' surface and in-depth reading comprehension?
3. What are the perceived effects of digital multitasking on second-language reading?
4. When reading digital texts, do EFL learners multitask more frequently? What motivates them to engage in such behaviors?
5. How do EFL learners perceive their ability to handle multitasking when reading digital texts?

Participants

A convenience sample of 50 Saudi EFL learners was randomly selected from the College of Languages and Translation at a Saudi university during the 2022–2023 academic year. The participants comprised 28 males and 22 females aged 19 to 21 years (M = 19). All participants were native Arabic speakers majoring in English, resulting in a fairly homogeneous sample.

Participants were selected based on their academic placement level, compatibility, English-language proficiency, and engagement with digital English texts. They were all in their seventh academic level (equivalent to the "junior year") of a 4-year English undergraduate degree program, ensuring they shared the same level of English proficiency. Their scores on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), along with evaluations from their instructors, validated this selection. These criteria ensured that all participants had reached an advanced proficiency level, with TOEFL scores falling between 530 and 600. Moreover, their instructors confirmed their proficiency in reading. In essence, all participants had achieved a functional level of English that enabled them to read digital English texts and engage in digital multitasking while reading.

All were expected to have attained intermediate proficiency TOEFL scores of 450–530 and to confirm reaching the intermediate proficiency level in reading by

consulting with their instructors.

Table 1(see Appendix A) provides an overview of the participants' background characteristics, including their experience reading digital English-language materials and multitasking while reading digital texts. This data was collected from Section 1 of the survey developed specifically for this study.

Procedures

The study comprised two phases conducted over three sessions. In the initial phase, lasting 90 minutes, male participants met with the principal investigator, while female participants met with the research assistant. These meetings, which took place either individually or in small groups in a seminar room equipped with laptop computers, began with participants providing informed consent. All participants were given detailed information about the study's purpose, procedures, potential risks, and benefits. Written consent was obtained to ensure their voluntary participation, and they were informed of their right to withdraw from the study at any time without consequences. Following this, participants completed two tasks: (1) a pencil-and-paper background survey and (2) the TOEFL test, which contained multiple-choice questions in three categories: listening, grammar, and reading. To protect participant privacy, all data were anonymized, and identifying information was securely stored in encrypted files accessible only to the research team.

The second phase of the study consisted of two 60-minute experimental sessions. In each session, participants read two analogous digital expository texts on a computer screen or on any digital device under two distinct conditions: one involving multitasking while reading and the other not involving multitasking. To foster naturalistic reading behavior, participants were given unrestricted and self-paced reading times for each text. However, each text was read for varying lengths: the text that did not involve multitasking was read for 30 minutes, while the text that involved multitasking while reading was read for approximately 45 minutes. This extended time was primarily due to participants alternating between reading and performing the required multitasking tasks, which naturally prolonged the reading duration. After reading each text, each participant took 10-15 to complete a comprehension test, followed by a survey lasting 15–20 minutes. Notably, there were no missing data in the survey, as all participants completed it. Counting a 15-minute break between the study phases, all tasks were successfully concluded within a 4-h timeframe.

Design Overview

This mixed quasi-experimental study adopted a within-subjects design comprising two distinct conditions. In the first condition, participants engaged in reading a digital text and concurrently watched a video clip and sent a WhatsApp message to simulate a multitasking situation. In the second condition, participants read a digital text without engaging in multitasking. The different texts (i.e., the independent variables) were experimentally manipulated by subjecting the participants to the same treatment conditions. In both conditions (multitasking and non-multitasking), we had equivalent groups or a single group alongside a non-pretest-post-test comparison group. Participants effectively served as their own controls in this design.

The study also incorporated standard survey methodologies to record the effects of digital multitasking on L2 reading. The survey primarily addressed the perceived effects of digital multitasking on L2 reading, multitasking tendency, motives guiding multitasking behaviors, and perceived multitasking ability. The principal investigator devised the survey after reviewing related literature and after conducting a preliminary survey with a convenience sample of participants. Data were collected from various sources to determine whether engaging in multitasking while reading short expository English-language digital texts affected EFL learners' reading comprehension and other related aspects as well. Subsequently, the data underwent descriptive and inferential statistical analyses, allowing for the potential corroboration of findings across different methods.

Materials and Instruments Reading passages.

Two passages were excerpted from the self-improvement book, *Atomic Habits: An Easy and Proven Way to Build Good Habits and Break Bad Ones* (Clear, 2018). Both passages, titled "The Ultimate Productivity Hack Is Saying No" ("UPHSN") and "What I Do When I Feel Like Giving Up" ("WDWFLGU"), were expository texts that would likely be unfamiliar to most high-intermediate EFL learners. However, the topics were chosen to resonate with participants, aligning with their aspirations for self-improvement and cognitive insights. Eight specific criteria were considered in selecting the passages: (1) shared subject matter, (2) consistent literary style, (3) equal length, (4) comparable difficulty level, (5) authenticity, (6) minimal prior knowledge, (7) logical rhetorical organization, and (8) cultural relevance. Arias (2007) and Ghahroudi and Sheikhzadeh (2017) have identified these criteria as crucial when selecting reading materials.

To simulate today's digital reading environment, in which participants engage in digital multitasking, the selected texts were converted

into digital texts or web text formats using Google Sites. The texts were divided into smaller paragraph units that were displayed independently on computer screens or other digital screen devices. Each passage was displayed on a total of five consecutive digital screens (pages). The paragraphs' content, length, and syntactic structure remained unchanged. Each page on which the text was displayed was divided into three frames: the top frame displayed the text's title, the middle frame presented the text itself, and the bottom right frame housed navigation buttons. Participants could navigate through the text by scrolling within each page. Clicking the "Read more" button allowed progression to the subsequent page, while the "Back" button facilitated a return to the preceding page. On the second page of the "UPHSN" text, participants were instructed to watch a video clip, respond to two related questions, and submit their answers via an embedded Google Form. Afterward, they were prompted to click on the "Continue reading" button to proceed. While progressing through the third page, participants were instructed to send a WhatsApp message briefly outlining their plans to a specified mobile number. Once again, they had to click the "Continue reading" button to move forward. Conversely, when reading the "WDWFLGU" text, the participants were not engaged in any multitasking activities.

Reading comprehension measures.

To assess the participants' reading comprehension, a one-dimensional multiple-choice test was administered, comprising six questions, each with four possible answers. The format and types of questions remained uniform across the tests. Both surface and in-depth levels of reading comprehension were assessed. Throughout their reading of the digital texts, participants could access the multiple-choice test by clicking a designated button, enabling them to seamlessly transition between the texts and the comprehension questions.

Scoring procedures.

Correct answers earned participants 1 point, while incorrect ones were awarded 0 points. Consequently, a maximum of 6 points could be awarded for each test, with a maximum of 3 points each for surface and in-depth reading comprehension. The answers were electronically stored in a MySQL database through tailored PHP code PHP code.

Validating the Research Instruments

Two EFL reading specialists, two test specialists, and four EFL learners who did not participate in the study provided valuable insights and suggestions on the tests. Utilizing a 5-point Likert scale, nine criteria were employed to evaluate the tests, encompassing (a) clarity of instructions, (b) alignment with the stated research objectives**,** (c) appropriateness of the test duration, (d) dependence on the text passages, (e) coverage breadth, (f) mitigation of response bias, (g) plausibility of distractors, (h) appropriateness of wording, and (i) randomization of test items.

Revision suggestions were solicited through an open-ended question, and statistical analyses were performed on the responses to establish content validity. The final versions of the tests were then refined based on the feedback and suggestions provided by the experts.

Additionally, we conducted item-specific analyses to assess the difficulty and discrimination levels of the questions in the multiple-choice tests. The Kuder-Richardson formula-20 was employed to estimate the internal consistency reliability of the tests following a single administration. The internal consistency reliability was determined to be 0.75 for the multiple-choice test related to "UPHSN" and 0.76 for the test linked to "WDWFLGU".

Regarding the two multiple-choice tests, item analysis revealed a difficulty index ranging from 0.55 to 0.80 and 0.52 to 0.89, respectively. Furthermore, the item analyses indicated that, for both tests, discriminability ranged from 0.20 to 0.55 and .22 to 0.53, respectively.

Constructing the Effects of Digital Multitasking on L2 Reading Survey

EFL learners who took part in the study responded to a cross-sectional survey about the perceived effects of digital multitasking on L2 reading comprehension, multitasking tendency, multitasking behaviors, and perceived multitasking ability. Survey items were rated using a 4-point Likert scale, which ranged from 1 (*agree* or *strongly agree*) to 4 (*disagree* or *strongly disagree*), 1 (*always*) to 4 (*never*), or 1 (*completely able to do so*) to 4 (*unable to do so*).

In Section 1 (Background information), participants provided demographic details, including their typical weekly usage of digital devices, the amount of time spent reading digital materials available in English each week, and whether they engaged in digital multitasking while reading digital texts. In Section 2 (i.e., Perceived Effects of Digital Multitasking on Second-Language Reading scale), 37 items gauged the participants' perceived views on digital multitasking's effects on various aspects of L2 reading. In Section 3 (i.e., Multitasking Tendency and Motives Guiding Multitasking Behaviors scale), 10 items inquired into participants' frequency of multitasking while reading digital texts and their motivations for engaging in this behavior. Last, in Section 4 (i.e., Perceived Multitasking Ability scale), eight items were

presented to determine participants' perceptions of their digital multitasking abilities while reading digital texts.

Piloting the Instrument

To test the validity and reliability of the developed survey and to refine it at the piloting stage, we enlisted eight EFL learners from the same target population. Additionally, four EFL instructors with extensive experience in computer-aided language learning participated in the pilot test. The procedures for the pilot study closely mirrored those of the primary study. Both learners and instructors were tasked with thoroughly examining the survey items' wording, sequence, clarity, and overall comprehensibility. Their objective was to pinpoint any potential ambiguities or sources of confusion. Furthermore, any challenges encountered while completing the instrument were meticulously recorded.

Following the completion of the survey by the instructors and learners, we interviewed them to gather additional insights and feedback on these aspects. Drawing from the intended purpose of the research instrument and guided by input from a panel of experts and EFL learners, we proceeded to make necessary modifications to the instrument.

Instrument Reliability

We assessed the instrument's internal consistency using Cronbach's alpha correlation statistical procedure to ascertain its reliability. The alpha coefficient for the "Perceived Effects of Digital Multitasking on L2 Reading" scale was 0.931, while the "Multitasking Tendency and Motives Guide Multitasking Behaviors" scale yielded an alpha coefficient of 0.851. The "Perceived Multitasking Ability" scale also had an alpha coefficient of 0.749. The overall reliability coefficient, encompassing all scales, amounted to 0.803.

Results

The results are presented in two parts. The first part details the results of EFL learners' overall reading comprehension of digital texts, along with their surface- and in-depth comprehension levels under two conditions: multitasking (reading digital text while simultaneously performing other tasks) and non-multitasking (reading digital text without additional tasks). In the second part, the effects of digital multitasking on L2 reading are presented.

Data Analysis Procedures for the First and Second Questions Sample Description and Normality Assessments

The data was drawn from two assessment samples. The first sample comprised 50 repeated assessments examining reading comprehension after perusing digital texts in both multitasking and non-multitasking text forms. This sample resulted in a total of 300 observations (i.e., 6 × 50). The second sample contained 50 repeated assessments aimed at measuring two aspects of reading comprehension– surface and depth– after perusing digital texts in each of the two distinct formats. This is also corresponded to 300 observations (i.e., 6 × 50).

Paired *t*-tests were performed to ascertain any significant statistical difference in reading comprehension between multitasking and non-multitasking scenarios with digital text. The analysis also assessed if any such differences existed between the participants' surface and in-depth comprehension under both conditions.

In a paired t-test, the dependent variable is represented by differences between sets of values rather than the original data values. This test makes several assumptions that must be met, including the independent observations of a dependent variable, the continuity of the dependent variable, and the approximately normal distribution of the dependent variable.

The reading comprehension test scores were continuous, meaning that the paired *t*-test dependent variable (the difference between two sets of values) was also continuous. This fulfilled the first assumption of the paired *t*-test. Independence was also met, as each subject was distinct and independent, guaranteeing that the observations were mutually exclusive.

The assumption of normality was verified using z-scores for skewness and kurtosis. The skewness z-score is calculated by dividing skewness by its standard error, while the kurtosis z-score is obtained by dividing kurtosis by its standard error. For medium-sized samples, such as this study with N = 50, an absolute z-value exceeding 3.29 for either skewness or kurtosis might suggest non-normality in the data. If the data's normality was not confirmed, we utilized the Wilcoxon signed-rank test, a non-parametric counterpart to the paired t-test, to validate the results yielded by the paired t-tests.

Data Analysis Procedures for the Third, Fourth, and Fifth Questions

The survey data for all 55 of the 4-point Likert scale items were imported and analyzed in SPSS v. 25 (IBM Corp., Armonk, NY). Both inferential and descriptive statistics, specifically means and standard deviations were used to summarize the survey responses and the subscales' composite scores.

As indicated above, the survey comprised four scales, each of which was accompanied by the corresponding subscales. The total score for each scale, which could range from 1 to 4, was computed by averaging the responses of its corresponding items. Higher scores

represented greater perceived negative impacts of digital multitasking on L2 reading regarding comprehension, attention, engagement, and cognitive effects. Concurrently, higher scores suggested a higher propensity for multitasking and the motives steering such behaviors or superior multitasking capabilities while reading digital text.

One-way repeated-measures analyzes of variances (RM ANOVA) were performed to determine whether there was a statistically significant difference in (1) the perceived impact of digital multitasking on second-language reading, including comprehension, attention, engagement, and cognitive effects (2) the perceived multitasking abilities that involved utilizing cognitive resources for multitasking, regulating multitasking activities, and effective. multitasking during reading digital text.

The normality assumption was assessed via z-scores of skewness and kurtosis. In cases where the data deviated from the normal distribution, the Friedman test was used to validate the results of RM ANOVA. The sphericity assumption of the RM ANOVA was examined using the Mauchly test and if violated the Greenhouse-Geisser adjustment was applied. Post-hoc pairwise comparisons using the Sidak method were carried out whenever the within-subjects main effect of the RM ANOVA was deemed significant. For all tests, a *p*-value less than 0.05 was considered indicative of significance.

Research Question (RQ)1 Results

RQ1 investigates if a disparity exists in the reading comprehension capabilities of EFL learners when multitasking versus not multitasking while consuming digital texts. As shown in Table 2, the mean comprehension score was 3.40 (SD) = 1.14) when multitasking and 3.04 (SD = 1.03) in the absence of multitasking during digital text reading.

The paired *t*-test results revealed a statistically significant difference in reading comprehension between the multitasking and non-multitasking conditions ($t(49) = 2.02$, $p = 0.048$). Participants demonstrated significantly better reading comprehension when multitasking during reading digital texts compared to not multitasking.

Table 2

The Mean Score for Reading Comprehension and the Results of the Paired t-test for RQ1

	Multitasking	Non-multitasking			Normality assessment				Paired *t*-test		
	M (SD)	M (SD)	M_{diff} (SD)	95% CI	Skewness	$z_{skewness}$	Kurtosis	$z_{kurtosis}$	*t*	df	*p*
Test score	3.40 (1.14)	3.04 (1.03)	0.36 (1.26)	[0.003, 0.72]	-0.79	2.32	0.55	0.83	2.024	49	048

RQ 2 Results

RQ2 explored the effects of digital multitasking on EFL learners' surface- and in-depth reading comprehension. Table 3 presents the mean surface-level reading comprehension score, which were 1.64 (SD = 0.90) for multitasking and 1.84 (SD = 0.74) for non-multitasking while reading digital text.

The results of the paired *t*-test showed no statistically significant difference in the surface level of reading comprehension between multitasking and non-multitasking conditions during digital text reading ($t(49) = -1.400$, p = 0.168).

The mean score for in-depth reading comprehension was 1.72 (SD = 0.76) when multitasking and 1.12 (SD = 0.80) when not multitasking while reading digital text. The paired *t*-test results indicated a statistically significant difference in in-depth reading comprehension between multitasking and non-multitasking while reading digital text ($t(49) = 4.287$, $p < 0.001$). Participants exhibited significantly better in-depth reading comprehension when they engaged in multitasking compared to when they did not.

Table 3

The Mean Score for Reading Comprehension and the Results of the Paired t-test for RQ2

	Multitasking	Non-multitasking			Normality assessment				Paired t-test		
Test score	M (SD)	M (SD)	M_{diff} (SD)	95% CI	Skewness	$z_{skewness}$	Kurtosis	$z_{kurtosis}$	t	df	p
Surface	1.64 (0.90)	1.84 (0.74)	-0.20 (1.01)	[-0.49, 0.09]	-0.45	-1.32	0.23	0.35	-1.400	49	.168

Continue/Table2

	Multitasking	Non-multitasking				Normality assessment			Paired t-test		
In-depth	1.72 (0.76)	1.12 (0.80)	0.60 (0.99)	[0.32, 0.88]	0.24	0.71	-0.55	-0.83	4.287	49	< .001

RQ 3 Results

RQ 3 examined the perceived effects of digital multitasking on various aspects of L2 reading, including comprehension, attention, focus, engagement, and cognition. The results, shown in Table 4, indicate that multitasking is perceived to have a moderately negative impact on L2 reading comprehension, attention and focus, engagement, and cognition, with mean scores of 2.87 (SD = 0.60), 3.01 (SD = 0.58), 3.20 (SD = 0.54), and 2.93 (SD = 0.60), respectively. This suggests that the participating EFL learners perceive a detrimental effect on these areas when they multitask while reading digital English text. Notably, engagement appears to be the most affected domain.

The RM ANOVA results (Table 5) reveal a statistically significant difference in the perceived effects of multitasking across these domains ($F(3, 147) = 8.216$, $p < 0.001$). Further pairwise comparisons (Table 6) show that multitasking has a more substantial adverse impact on engagement than on comprehension ($p = 0.001$), attention and focus ($p = 0.030$), or cognition ($p = 0.006$).

These findings highlight engagement as the most vulnerable aspect of L2 digital reading under multitasking conditions, which has critical implications for designing strategies to help learners maintain focus and improve reading performance.

Table 4

The Mean Scores of the Perceived Effects of Digital Multitasking on L2 Reading

			Normality assessment			
Subscale	M	SD	Skewness	$z_{skewness}$	Kurtosis	$z_{kurtosis}$
Comprehension effects	2.87	0.60	-0.08	-0.24	-0.83	-1.26
Attention and focus effects	3.01	0.58	-0.51	-1.50	-0.31	-0.47
Engagement effects	3.20	0.54	-0.70	-2.06	0.91	1.38
Cognitive effects	2.93	0.60	-0.16	-0.47	-0.82	-1.24

Table 5

Results of Mauchly's Test of Sphericity and Tests of Within-subjects Effects with Sphericity Assumed

	Mauchly's test				Tests of within-subjects effects				
Model	Mauchly's W	χ^2	Df	*p*	F	df1	df2	*P*	Partial η^2
RQ3	0.894	5.370	5	0.372	8.216	3	147	< 0.001	0.144

Table 6

Pairwise Comparisons

Category i	Category j	Mean difference (i-j)	SE	p
Comprehension effects	Attention and focus effects	-0.139	0.061	0.161
Comprehension effects	Engagement effects	-0.328	0.078	0.001
Comprehension effects	Cognitive effects	-0.066	0.073	1.000
Attention and focus effects	Engagement effects	-0.189	0.064	0.030
Attention and focus effects	Cognitive effects	0.073	0.067	1.000
Engagement effects	Cognitive effects	0.262	0.074	0.006

RQ 4 Results

RQ4 aimed to assess the tendency of EFL learners to multitask while reading digital texts, along with the stimulating factors for such behaviors. As shown in Table 7, there was a moderate trend towards multitasking among EFL learners (M = 2.70, SD = 0.71). Specifically, the participants reported that they engaged in various types of multitasking while reading digital texts quite often (M = 2.72, SD = 0.95), seldom read digital texts without multitasking (M = 2.52, SD = 0.86), and multitasked frequently due to elevated efficiency demands in today's world (M = 2.86, SD = 0.97).

In general, EFL learners displayed a moderate level of motivation towards multitasking (M = 2.40, SD = 0.78). Their primary motives for

multitasking included: a lack of interest when focusing on one task for a prolonged period without engaging in or contemplating other things (Q47, M = 2.82, SD = 1.08), an enhanced ability to gather information (Q46, M = 2.80, SD = 1.11), and the ability to accomplish multiple tasks within a restricted time frame (Q41, M = 2.62, SD = 1.10).

Table 7

EFL Learners' Multitasking Tendencies and Motives that Guide their Multitasking Behaviors

	Item	M (SD)
Multitasking tendency (3 items)		
38	Over the course of reading digital texts, I often engage in several types of multitasking (e.g., text messaging).	2.72 (0.95)
39	I never read digital texts without multitasking.	2.52 (0.86)
40	While reading digital texts, I multitask constantly because of the increased pressure to be efficient in today's world.	2.86 (0.97)
Overall score of multitasking tendency		2.70 (0.71)
Motives guide multitasking behaviors (7 items)		
41	I tend to engage in digital multitasking while reading digital texts to complete more tasks within a short time.	2.62 (1.10)
42	In reading digital texts, I enjoy the digital multitasking experience because it allows me to engage in multiple stimuli or activities at once.	2.08 (1.07)
43	I switch between several tasks while reading digital texts because I feel more engaged in each task I am doing.	1.94 (1.02)
44	I undertake several tasks while reading digital texts on digital devices for the sheer enjoyment of it attributable to reading in a non-traditional way.	2.08 (1.18)
45	I multitask while reading digital texts because it makes the experience of reading digital texts more challenging and less boring than performing a singular task.	2.44 (1.15)
46	Whenever I read digital text, I multitask because digital multitasking facilitates my search for information.	2.80 (1.11)
47	While reading digital texts, I engage in several tasks because I lose interest if I have to focus on one task for a long time without thinking about or doing anything else.	2.82 (1.08)
Overall score of motives guiding multitasking behaviors		2.40 (0.78)

RQ 5 Results

RQ5 explored how EFL learners perceive their multitasking capabilities when reading digital texts. As shown in Table 8, participants' self-rated multitasking abilities were average overall, with (M) and SD values being 2.65 and 0.55, respectively. In particular, the respective mean scores for perceived multitasking skills such as using cognitive resources, regulating multitasking, and effectively multitasking during digital text reading were 2.51 (SD = 0.88), 2.98 (SD = 0.61), and 2.42 (SD = 0.65). These findings suggested that participants had a moderate ability to employ cognitive resources to perform the above multitasking activities while engaged in reading digital texts.

Table 9 denotes that the RM ANOVA results signify a significant statistical disparity in using cognitive resources for multitasking, multitasking regulation, and effective multitasking when reading digital texts ($F(1.784, 87.437) = 14.289$, $p < 0.001$). In particular, upon checking the pairwise comparisons' results reported in Table 10, it was found that participants had statistically significantly better ability to regulate multitasking than to use their cognitive resources for multitasking ($p = 0.002$) and to perform multitasking effectively ($p < 0.001$).

Table 8

The Mean scores of the Perceived Multitasking Ability when Reading Digital Text

			Normality assessment			
Perceived multitasking ability	M	SD	Skewness	$z_{skewness}$	Kurtosis	$z_{kurtosis}$
To use one's cognitive resources for multitasking	2.51	0.88	0.06	0.18	-0.96	-1.45
To regulate multitasking	2.98	0.61	-0.67	-1.97	-0.15	-0.23
To multitask effectively	2.42	0.65	0.31	0.91	0.46	0.70
Overall perceived multitasking ability	2.65	0.55	0.29	0.85	-0.40	-0.61

Table 9

Results of Mauchly's test of Sphericity and Tests of Within-subjects Effects using Greenhouse-Geisser Adjustment

	Mauchly's test				Tests of within-subjects effects				
Model	Mauchly's W	χ^2	df	p	F	df1	df2	P	Partial η^2
RQ5	0.879	6.180	2	0.045	14.289	1.784	87.437	< 0.001	0.226

Table 10

Pairwise Comparisons

Category i	Category j	Mean difference (i-j)	SE	p
To use one's cognitive resources for multitasking	To regulate multitasking	-0.470	0.130	.002
To use one's cognitive resources for multitasking	To multitask effectively	0.090	0.105	1.000
To regulate multitasking	To multitask effectively	0.560	0.100	< .001

Discussion

The findings are discussed in relation to several key themes: multitasking's overall effects on L2 reading comprehension, EFL learners' perceived effects of digital multitasking on various aspects of L2 reading, the factors that influence EFL learners' multitasking behavior (e.g., tendencies and motives), and EFL learners' perceptions of their multitasking abilities. This discussion is intended to examine the findings in-depth, draw comparisons with previous research, and offer theoretical insights or justifications where relevant.

The results of reading comprehension tests indicated that the participants' reading comprehension was significantly better when they were multitasking while reading digital texts than when they were not multitasking. Furthermore, the findings revealed that the effects of multitasking versus non-multitasking on surface-level reading did not yield statistically significant differences. Conversely, participants showed significantly better depth of reading comprehension when reading digital texts while multitasking.

Several plausible explanations can be proposed to justify these results. First, the assigned multitasking activities, i.e., sending a WhatsApp message and watching a video clip, appear not to demand conscious effort to focus attention on the secondary task, thereby mitigating any noticeable impairment in reading comprehension. Clinton-Lisell (2021) argued that multitasking activities, which require conscious effort, may exert more pronounced negative effects on reading comprehension than tasks that do not necessitate such conscious effort. Second, self-paced reading and the absence of time constraints seemed to enable participants to reread digital texts to compensate for any forgotten or lost information during reading digitally. Consequently, this may have helped mitigate multitasking's potential negative effects on reading comprehension. Third, EFL learners who are digital natives may possess enhanced abilities to multitask while reading digital texts, and they appear to be comfortable doing so. They can adeptly handle multiple tasks simultaneously without apparent negative impacts on reading comprehension. In other words, they are accustomed to dividing their attention between various stimuli. For digital natives, multitasking while reading digital text, as Tran et al. (2013) proposed, does not inherently increase load and consequential potential impairment of reading comprehension.

The findings of this study are consistent with those of Subrahmanyam et al. (2013), Tran et al. (2013), and Cho et al. (2015), all of whom found no significant harm reading comprehension from multitasking with digital texts. However, they contrast the conclusions of Liu and Gu's (2020) and Clinton-Lisell's (2021), who reported the detrimental effects of multitasking on reading comprehension.

The analysis of the survey revealed that participants perceived multitasking while reading digital texts as moderately detrimental to their reading comprehension, focus, engagement, and cognitive ability. In addition, they indicated that multitasking's negative impact on engagement was more pronounced when they read L2 digital texts than the effects on comprehension, attention, and focus.

The results also showed that the participants frequently multitask when reading digital texts, rarely engage in single-task reading, and often attribute multitasking to the increased demand for efficiency in today's society.

Moreover, the survey analysis indicated that EFL learners who participated in the study were moderately motivated to multitask while digital platforms. They primarily multitasked

because they become disinterested when they have to focus on one task for long durations without engaging with or thinking about anything else, they use digital multitasking to support their information-seeking endeavors, and it allows them to complete multiple tasks within a limited timeframe.

The participants rated themselves as moderately able to multitask when reading digital texts. Similarly, they showed a moderate ability to allocate cognitive resources to multitasking while reading digital texts. Moreover, they seemed able to regulate multitasking rather than efficiently utilizing their cognitive resources.

Several potential speculations can be proposed to elucidate these findings. Perceptions of multitasking and its effects on participants' reading comprehension, concentration, engagement, and cognition could be influenced by a mixture of personal experiences, social norms, and cognitive biases. They may prioritize surface-level understanding of digital text over deeper comprehension, potentially neglecting multitasking's cognitive consequences. Having grown up in a digital era, they might view multitasking as natural or a norm, failing to recognize its pitfalls. As Liu and Gu (2020) highlighted, digital native readers tend to prefer multitasking when reading digital text. They might also overestimate their multitasking abilities to perform tasks concurrently, prioritize speed over comprehension, and attribute difficulties to factors beyond multitasking.

Participants often multitask while reading digital texts for a variety of reasons. They may believe that multitasking increases efficiency because it allows them to perform multiple activities simultaneously. They may also find it difficult to sustain prolonged focus on a single task. The constant availability of digital stimuli provides a convenient way to escape the potential monotony of reading and interruptions to attention. In this light, Hwang et al. (2014) noted that readers often resort to multitasking to alleviate boredom and amplify stimulation, possibly satisfying their pleasure-related desires.

Several motivations can induce participants to multitask during digital reading. They may perceive themselves as proficient task-switchers and believe multitasking increases productivity. This perceived efficiency fuels their motivation to multitask while reading digital content.

Participants may believe that they can regulate multitasking due to cognitive distortions and misconceptions. They may inflate their abilities, believing they excel at multitasking because they have not experienced or have overlooked the negative impact of dividing attention. In addition, they might also underestimate how much multitasking harms reading comprehension. Instead, they may focus on tasks they deem manageable while ignoring deterioration elsewhere. In their belief of becoming better multitaskers due to exposure to technology, they fail to acknowledge that successful multitasking is more contingent on cognitive capabilities than mere technological interaction.

Overall, the current study's results might be best interpreted in line with Jeong and Hwang's (2016) argument that multitasking may negatively affect cognitive outcomes, such as attention, comprehension, and recall during reading, while simultaneously positively affecting outcomes related to attitude and preference.

This study's findings contradict those of Mokhtari et al. (2015), Liu and Gu (2020), and Liu (2022), who all reported challenges in participants' ability to maintain focus while reading digital text. Conversely, they coincide with Brown's (2013) study, in which participants expressed confidence in their ability to multitask while reading digitally. Additionally, the results align with those of Mokhtari et al. (2015), Baron (2017), and Liu (2022), demonstrating the prevalence of multitasking in digital reading. Similarly, the motivations underlying multitasking behaviors correspond with Hwang et al.'s (2014) findings.

Implications

The pedagogical implications of multitasking during digital reading are wide-ranging. One of the key pedagogical implications of multitasking is to underscore to EFL learners the cognitive toll of multitasking while reading digitally and suggest ways to lessen it. EFL teachers should instruct EFL learners on the effective and responsible utilization of digital tools, including when and how to multitask efficiently if deemed necessary. Furthermore, they can actively support learners in developing robust multitasking skills. These strategies include task chunking, capitalizing on downtime, employing multiple devices, setting aside specific blocks of time for different activities, ensuring uninterrupted reading time, and eliminating distractions. Wang et al. (2022) posit that using self-regulated learning strategies could offer a potent method to prevent digital readers from getting caught up in multitasking.

Another pedagogical implication of multitasking while reading English digital texts is that EFL teachers should establish and

cultivate digital reading environments conducive to focused attention. These digital reading environments should be designed to minimize distractions and promote single-task reading. Encouraging the use of active reading strategies and leveraging the diverse tools and features offered by modern digital devices, which facilitate text manipulation and comprehension—such as note-taking, checking definitions and meanings of terms, and summarization—can be instrumental in maintaining engagement with digital texts and effectively regulating EFL learners' multitasking behaviors.

To mitigate the negative effects of digital multitasking on L2 reading, EFL teachers are encouraged to promote mindful reading practices that foster better reading habits and ultimately optimize the reading experience for EFL learners in the digital multitasking landscape. This can be done by developing various informed strategies, such as helping EFL learners manage multitasking and sustain their focus effectively. Moreover, it may include facilitating the roles of self-regulation and metacognitive skills in mitigating the adverse effects of digital multitasking. Additionally, promoting mindful reading could involve teaching readers to discern the most crucial task, such as reading a digital text, and giving it precedence over less significant activities. Moreover, it is advisable to periodically promote "digital detox" sessions during which EFL learners disconnect from distracting digital devices or platforms entirely to concentrate solely on their reading. In addition, EFL teachers should advise learners to create dedicated, clutter-free study spaces, which may entail disabling notifications, closing irrelevant browser tabs, and utilizing website blockers. Lebedeva (2021) asserted that successful digital reading largely depends on readers' self-control: their ability to stay focused on the reading task and overcome any distractions that impede the reading process. Liu (2022) echoed this sentiment by highlighting the necessity of teaching students to harness self-control effectively to manage multitasking and sustain focus while reading digitally. This can be achieved by disabling social media applications and minimizing or deactivating alert notifications during interaction with digital texts.

Limitations and Considerations for Future Research

The current study carries several limitations. It focuses only on two specific forms of digital multitasking activities; the findings might not be universally applicable. The reliance on self-reporting or cross-sectional data, as well as the assessment of reading comprehension through multiple-choice tests, may not fully capture all instances or nuances of potential multitasking effects on L2 reading. The study did not explore the long-term effects or consequences of multitasking on L2 reading. Lastly, expository texts were used exclusively to examine the effects of digital multitasking on L2 reading, leaving out the investigating effects on other textual forms, such as narratives or descriptive texts.

The following recommendations are intended to guide future research endeavors on digital multitasking while reading English digital texts. One promising avenue for exploration involves scrutinizing how various forms of multitasking affect EFL learners' reading comprehension. Subsequent investigations could explore the effectiveness of interventions and strategy training programs in aiding EFL learners to maintain focus during digital reading experiences. Another valuable line of inquiry is identifying features that can be integrated into digital platforms to foster concentrated reading. Researchers may wish to explore whether multitasking induces changes in L2 reading habits, attention spans, or cognitive abilities over time. Finally, a compelling direction for future research is to investigate whether certain individual traits or reading preferences among EFL learners correlate with a greater likelihood of digital multitasking when reading digitally.

Conclusion

This study has explored the impact of digital multitasking on general L2 reading comprehension, as well as on comprehension at surface and in-depth levels. Additionally, it offers valuable insights into the perceived effects of digital multitasking on L2 reading, multitasking tendencies, motives guiding multitasking behaviors, and self-perception of multitasking ability. The findings of the study serve as a valuable starting point for L2 practitioners, especially those interested in devising practical and efficient digital reading strategies to support language learners in navigating English digital texts within the constantly evolving digital reading landscape. As such, this study lays the groundwork for further exploration of uncharted avenues and future research on L2 digital reading practices.

References

Aagaard, J. (2019). Multitasking as distraction: A conceptual analysis of media multitasking research. *Theory & Psychology*, *29*(1), 87–99.

Al-Seghayer, K. (2023). The emerging digital-reading practices of EFL learners and their perceptions of the effects on

various aspects of L2 reading. *The Reading Matrix*, *23*(2), 154–176.

Arias, J. (2007). Selecting reading materials wisely. *LETRAS*, *41*(1), 131–151.

Altamura, L., Salmerón, L., & Kammerer, Y. (2022). Instant messaging multitasking while reading: A pilot eye-tracking study. In F. Frederick & E. Kasneci (Eds.), *Proceedings of the 2022 Symposium on Eye Tracking Research and Applications (ETRA)* (Seattle, WA, USA).

Baron, N. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, *99*(2), 15–20.

Brown, J. (2013). *How college student beliefs about multitasking relate to long-term academic performance* [Unpublished master's thesis]. California State University, Fresno.

Chevet, G., Baccino, T., Vinter, A., & Drai-Zerbib, V. (2022). What breaks the flow of reading? A study on characteristics of attentional disruption during digital reading. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 892341.

Cho, K., Altarriba, J., & Popiel, M. (2015). Mental juggling: When does multitasking impair reading comprehension? *The Journal of General Psychology*, *142*(2), 90–105.

Clinton-Lisell, V. (2021). Stop multitasking and just read: Meta-analyses of multitasking's effects on reading performance and reading time. *Journal of Research in Reading*, *44*(4), 787–816.

Ghahroudi, M., & Sheikhzadeh, E. (2017). Selecting reading texts for university Iranian EFL students. *Journal of Advances in English Language Teaching*, *5*(3), 25–30.

Hwang, Y., Kim, H., & Jeong, S. (2014). Why do media users multitask? Motives for general, medium-specific, and content-specific types of multitasking. *Computers in Human Behavior, 36*, 542–548.

Jeong, S. H., & Hwang, Y. (2016). Media multitasking effects on cognitive vs. attitudinal outcomes: A meta-analysis. *Human Communication Research*, *42*(4), 599–618.

Lebedeva, M. (2021). Strategies of reading digital texts for performing educational reading tasks: Study based on the think-aloud protocols. *Educational Studies*, *1*, 244–270.

Liu, Z. (2022). Reading in the age of digital distraction. *Journal of Documentation*, *78*(6), 1201–1212.

Liu, Y., & Gu, X. (2020). Media multitasking, attention, and comprehension: A deep investigation into fragmented reading. *Educational Technology Research and Development*, *68*(1), 67–87.

Mokhtari, K., Delello, J., & Reichard, C. (2015). Connected yet distracted: Multitasking among college students. *Journal of College Reading and Learning*, *45*(2), 164–180.

Subrahmanyam, K., Michikyan, M., & Clemmons, C. (2013). Learning from paper, learning from screens: Impact of screen reading and multitasking conditions on reading and writing among college students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, *3*(4), 1–27

Tran, P., Carrillo, R., & Subrahmanyam, K. (2013). Effects of online multitasking on reading comprehension of expository text. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *7*(3), Article 5.

Wang, J., Zhang, Q., & Lee, S. (2022). Empowering college students to decrease digital distraction through the use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Technology*, *14*(4), Article 3467.

Appendix A

Table 1
Participants Information

Gender	**Male**	**Female**				**Total**
	28	22				50
	56%	44%				
Age	17--19	20--22	23-25	26-28	29-31	
	2	17	29	2		
	4%	34%	58%	4%		
How often do you multitask when reading digital texts?	Always	Sometimes	Never			
	7	41	2			
	14%	821%	4%			
Are you able to handle digital multitasking while reading digitally?	Yes	No				
	32	18				
	64%	34%				
Which digital multitasks do you often engage with when reading digitally?	texting	emailing	communication via social media	watching video clips	browsing the internet	others
	20	6	31	18	21	1
	40%	12%	62%	36%	42%	2%

ممارسات معلمي التربية الفكرية وتصوراتهم عن استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط

يزيد عبدالعزيز إبراهيم الناصر [1]

(قدم للنشر في 5/ 8/ 1446هـ؛ وقبل للنشر في 27/ 8/ 1446هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مناسبة التعلُّم النشط للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية، والتعرف على درجة تطبيقهم التعلُّم النشط واستراتيجياته في تدريس هؤلاء التلاميذ. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج النوعي الأسلوب الظاهراتي، وجمعت البيانات باستخدام المقابلات المتعمقة شبه المنظمة مع 14 معلمًا ومعلمة. وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة، منها: افتقار أفراد العينة إلى فهم التعلُّم النشط، وأن معظمهم يعتقدون أن استخدام التعلُّم النشط غير مناسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، سواءً كان التعلُّم النشط بصفته نهجًا للتعلم أم نهجًا للتدريس، وأظهرت النتائج أيضًا أن معظم المشاركين في العينة أشاروا إلى أنهم لا يستخدمون التعلُّم النشط واستراتيجياته مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في التربية الفكرية وتدريبهم، وتصميمها بما يتوافق مع نتائج الدراسات الحديثة، وتضمينها استراتيجيات التعلُّم النشط.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، التربية الخاصة، استراتيجيات التدريس.

Practices and Perceptions of Intellectual Education Teachers Towards Using Active Learning Strategies

Yazeed Abdulaziz Alnasser [1]

(Received 4/2/2025; Accepted 26/2/2025)

ABSTRACT: This study aimed to reveal the suitability of active learning with students with intellectual disabilities from the point of view of intellectual education teachers for the elementary stage and to identify the extent to which they apply active learning and its strategies in teaching students with intellectual disabilities. The researcher used the phenomenological approach and collected data using in-depth semi-structured interviews with 14 teachers. The results yielded several results, including: the lack of understanding of active learning among the participants in the sample, most participants in the sample believe that it is inappropriate to use active learning and its strategies with students with intellectual disabilities, whether active learning is an approach to learning or an approach to teaching, most participants in the sample indicated that they do not use active learning and its strategies with students with intellectual disabilities. The study recommended the need to reconsider teacher preparation and training programs in intellectual education and design them in line with the results of recent studies, include active learning strategies within these programs.

Keywords: intellectual disability, special education, teaching strategies.

---

(1) أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود البريد الإلكتروني yalnasser@ksu.edu.sa

(1) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University Email: yalnasser@ksu.edu.sa

مقدمة

شهد مجال الإعاقة الفكرية في العقود الأخيرة تغييرات جوهرية شملت طرق التعليم والتعلم، والأساليب، والاستراتيجيات المتعلقة به، والتركيز المتزايد على تعزيز دور التلاميذ كمشاركين فاعلين في عملية التعلم. وأصبح التعلُّم النشط أحد أهم الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، وحظي باهتمام متزايد في الأوساط التعليمية؛ لكونه يروم تنمية قدرات التلاميذ على التفكير النقدي، وحلّ المشكلات، والتفاعل الإيجابي مع المواد الدراسية. ويُعرّف التعلُّم النشط بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تشجّع الطلاب على المشاركة الفعّالة في عملية التعلم من خلال الأنشطة التفاعلية، والعمل الجماعي، والمناقشات (Prince, 2004) يضاف إلى ذلك أن التعلم النشط يمكّنهم من القيام بأدوار نشطة، ويهيئهم ليصبحوا منتجين للمعرفة بدلًا من كونهم مجرد مستقبلين لها (Nelson et al., 2016). وتتجلَّى أهمية التعلُّم النشط في قدرته على تزويد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمهارات اللازمة للتفاعل بفعالية مع بيئتهم التعليمية والاجتماعية، وتعزيز مستويات الفهم والتحليل (Horde & Xin, 2014). وكشفت نتائج دراسة جامير (Jamir, 2024) عن أن التعلُّم النشط يعزز تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأن استراتيجيات التعلّم المتمركزة حول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية –مثل: التعلم النشط– هي أفضل نهج لتعلُّمهم، وأكَّدت ضرورة إعادة النظر في استراتيجيات التدريس التقليدية السائدة التي يمارسها معلمو ذوي الإعاقة الفكرية. وتوصلت دراسة شارب ودينيس (Sharp & Dennis, 2017) إلى أن استخدام التعلُّم النشط يمكن أن يحسّن من مهارات التفكير النقدي، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ويزيد من تحصيلهم الأكاديمي، وأشارت إلى أهمية تكييف هذه الاستراتيجيات لتناسب الاحتياجات الفردية لكلِّ تلميذ. وأجرى الزهراني (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبقها على عينة مكونة من 40 تلميذًا من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وجرى تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وكشفت نتائجها عن

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط في زيادة التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وهدفت دراسة الشمري (2016) إلى الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط والتعرف على أثره في التحصيل الدراسي والكفاءة الاجتماعية. استخدم الباحث التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من 20 تلميذًا في الصف الخامس الابتدائي في مدارس التربية الفكرية بالكويت، قام بتقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين. وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية. وخلص الباحث إلى أن استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط أسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

تعريف التعلم النشط

تعددت تعريفات التعلُّم النشط في الدراسات السابقة، ومنها أن بعضها تعرفه بكونه مفهومًا ونهجًا للتعلم (Kuismaa & 2018;Kurtz, 2019; Roberts, 2018 ,Nokelainena)، وأخرى ترى أنه مفهوم للتعليم (تدريسي) (Hartikainen et al., 2019; Nguyen, 2021; Tayce et al., 2021). أما التي ذهبت إلى أنه نهج للتعلم فاستندت على أن التعلّم النشط متجذر ومبني على نظرية التعلم البنائية أو مستوحى منها، وتفترض أن المتعلّم يبني معرفته بنفسه، ويربطه مع خبراته السابقة، إضافة إلى أنها تركّز على الفهم بدلًا من الحفظ (Kuismaa & 2018;Kurtz, 2019; Roberts, 2018 ,Nokelainena). وهذا ينسجم مع ما يسعى إليه التعلّم النشط، وهو تمكين التعلم البنائي للتلاميذ عن طريق التأكيد على بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم فرديًّا أو جماعيًّا، وتحميل التلاميذ مسؤولية تعلمهم، والتفكر في المعرفة والسلوكيات التي اكتسبوها. والتعلُّم النشط بهذا المعني يجعل التلاميذ مبادرين نشطين في التعامل مع المعرفة بدلًا من كونهم مجرد مستقبلين (Torres, Sousa, Torres., 2018). فعلى سبيل المثال: أكد كرتز وآخرون (Kurtz, 2019) أن التعلُّم النشط متجذر في نظريات التعلم البنائية التي تفترض أن التعلم يحدث بشكل أفضل عندما يقوم المتعلمون ببناء المعنى الخاص بهم بشكل فعال بدلًا من اكتسابه بشكل سلبي، وتبني المعرفة الجديدة بناء على المعرفة المكتسبة سابقًا، وينخرط المتعلمون في مهام حقيقية. وأشارت دراسة توريس وسوسا وتوريس (Torres,

(Sousa, Torres., 2018 إلى أن الأدبيات تظهر أن هناك علاقة وثيقة بين مفهومي التعلم البنائي والتعلم النشط، وأن التلميذ يجب أن يتحمل مسؤولية التعلم. ووصف كوزيما ونوكليانا (Kuismaa & 2018) Nokelainenaالتعلُّم النشط بأنه نهج يبني فيه التلاميذ المعرفة بأنفسهم. ونصَّ روبرت (Roberts, 2018) على أن التعلُّم النشط له خصائص رئيسة، منها أنه يحفز الرغبة والفضول في معرفة المزيد، وإثارة الاستفسارات، وعرض المشكلات التي يتعين حلها، وبناء المعرفة الجديدة على أساس المعرفة الموجودة. وبناء على ما سبق، يُنظر إلى التعلُّم النشط على أنه نهج للتعلم متوافق مع البنائية، ويوفر بيئة يمكن للتلاميذ بواسطتها التفاعل والمشاركة، وطرح الأسئلة، والاستكشاف، والتجربة، والابتكار، والتساؤل، والتفكر (Kurtz et al.,2019). وعلى الرغم من أن التعلّم النشط متجذِّر في النظرية البنائية، عرَّفه بعض الباحثين بوصفه مجموعة متنوِّعة من الاستراتيجيات التعليمية، ومن ذلك أن تيس وآخرون (Tayce et al., 2021) عرَّفوه بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التعلمية النشطة التي تشرك التلاميذ في عملية التعلُّم الخاصة بهم بدلًا من جعلهم يشاركون بشكل سلبي في محاضرة تعليمية، فعندما يكون التدريس نشطًا يؤدِّي إلى إحداث التعلم النشط، وبالتالي يَحدُثُ تعلُّمٌ أكثر مغزى ومعنى للتلميذ، وهو الهدف الأساسي للتعلم النشط. وأشار هارتيكنين وآخرون (Hartikainen et al., 2019) إلى أن التعلُّم النشط يتضمَّن أساليب تدريس قائمة على التلميذ وليس على المعلم، وتتناول أنشطة يقودها المعلم لتنشط التلميذ في العملية التعليمية. وهذا يعني أن التعلُّم النشط ليس مجرد شيء يفعله التلاميذ بمفردهم، بل هو عملية منظمة ومراقبة من المعلم. أما نيقن (Nguyen, 2021) فذكر أن التعلُّم النشط يركز أكثر على الاستراتيجيات التدريسية، ونصَّ على أنه الأنشطة الصفية المصممة لإشراك الطلاب في التعلُّم عن طريق الإجابة عن الأسئلة، وحلّ المشكلات، ومناقشة المحتوى، أو تدريس الآخرين بشكلٍ فردي أو في مجموعات. وهناك من عرفه بأنه نهج تعليمي يتضمَّن إشراك الطلاب في نشاط المادة التعليمية عن طريق المناقشات والتعلم القائم على حل المشكلات، ودراسات الحالة، ولعب الأدوار، والمشاريع الجماعية، والتعلم من الأقران، وغيرها من الأساليب (Mshayisa, 2020). وبناءً على ما سبق، يصبح التعلُّم النشط بهذا المعنى هو مفهوم للتعليم وليس مفهومًا للتعلم (Hartikainen et al., 2019). وهو بهذا المعنى أيضًا يتناقض مع كثير من جوانب نظريات التعلم البنائية، خصوصًا ما يتعلَّق بالتركيز على التدريس

النشط بدلًا من التعلّم، والتركيز على العملية التعليمية بدلًا من عملية التعلم (Mayer, 2004). ولا يزال تعريف التعلُّم النشط يعتريه كثير من الغموض؛ ولهذا يستند بعض الباحثين إلى مفهوم النشاط كعنصر أساسي في تعريفه، ويعتمد آخرون على مفهومي النشاط والمشاركة في تعريفه. على سبيل المثال، يعرّف نيقن وآخرون (Nguyen et al., 2021) التعلُّم النشط بأنه الأنشطة الصفية المصممة لإشراك الطلاب في التعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة، حل المشكلات، مناقشة المحتوى، أو تدريس الآخرين، بشكل فردي أو في مجموعات. وهذا التعريف يؤكد أن هذا النوع من التعلم يعتمد على نشاط التلميذ، ويتفق مع التعريف الأكثر تداولًا في أدبيات التعلّم النشط، وهو تعريف فريمان وآخرون (Freeman et al., 2014) الذي ينصُّ بشكل صريح على أن التعلُّم النشط يُراد به أي تعلُّم من خلال النشاط، بخلاف الاستماع السلبي إلى المحاضرة. وينصُّ ليميمنتا وآخرون (Limaymanta et al., 2021, p.134) على أن "التعلُّم النشط يتمحور حول نشاط التلاميذ". وهذه التعريفات وإن تعددت ألفاظها، أكدت أن نشاط التلميذ –سواء كان سلوكيًّا أو معرفيًا أو اجتماعيًّا– هو أساس التعلُّم النشط. وهناك تعريفات أخرى أكدت مشاركة التلميذ في عملية التعلم إضافة إلى نشاطه، ومنها تعريف برنس (Prince, 2004) الذي أكد فيه أن العناصر الأساسية للتعلم النشط هي نشاط التلاميذ، ومشاركتهم في عملية التعلم. وعرِّف برنس التعلُّم النشط بأنه أي طريقة تدريسية تشرك التلاميذ في عملية التعلم، وأضاف أن التعلُّم النشط يتطلَّب من التلاميذ القيام بأنشطة تعليمية ذات معنى والتفكير فيما يفعلونه. وأوضح لوبيز (Lopez, 2021) أن التعلُّم النشط أسلوب تعليمي يشرك التلاميذ في عملية التعلم لإنتاج تجارب تعليمية هادفة من خلال نشاط الطلاب وتفاعلهم. وأشارت دراسة بنتواتي وهوسماه (Pantiwati & Husamah, 2017) إلى أن المشاركة التي يمكن عدُّ تعلمًا نشطًا تشمل أي نوع من الأنشطة التي تسمح للطلاب بالمشاركة أثناء العملية التعليمية. وهذه التعريفات تجمع على أن مشاركة التلميذ في عملية التعلُّم النشط من العناصر المهمة فيه، إضافة إلى التأكيد أنَّ النشاط السلوكي العلني شرط ضروري لتعزيز التعلم النشط. وفي هذه الدراسة، تبنى الباحث تعريف التعلُّم النشط الذي اقترحته دراسة دوليتلي ووجداك ووالترس (Doolittle, Wojdak, Walters, 2023, P.1) الذي ينصُّ على أن "التعلُّم النشط هو نهج يركز على الطالب لبناء المعرفة، كما يركز على الأنشطة والاستراتيجيات التي تعزز التفكير من الدرجة العليا"؛ لأنه يجمع ما ورد في

التعريفات السابقة، ويؤكِّد أن التعلُّم النشط نهج للتعلم، واستراتيجية تعليمية، إضافة إلى تضمينه مفهوم المشاركة، ومفهوم النشاط. ويؤكِّد أنَّ التعلُّم النشط نهج للتعلم بإعطاء الأولوية للبناء النشط للمعرفة من الطلاب أنفسهم، سواء بشكل فردي أم تعاوني؛ مما يؤدي إلى تعزيز مشاركة الطلاب في التعلم بنشاط، ويكسبهم التعلّم العميق. يضاف إلى ذلك أن هذا النوع من التعليم يمكِّن الطلاب من السيطرة على التعلم، ويجعلهم أكثر استعدادًا لممارسة التفكير النقدي، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار.

مشكلة البحث

أسفرت العديد من نتائج الدراسات المحلية عن ضعفٍ في أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في جميع المهارات الأكاديمية البسيطة، مثل: العد والحساب البسيط وقراءة الكلمات السهلة. وأرجع بعض الباحثين ضعف هذه المهارات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى أسباب عدة، منها: استخدام المعلمين استراتيجيات تقليدية غير مناسبة لهؤلاء التلاميذ (Alnasser, 2024; الحربي والعرايضة، 2019). وأكَّد كلٌّ من قوميز وساندرز أن ضعف التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد لا يكون مرتبطًا بإعاقتهم، ويحتمل أن يكون سببه استخدام استراتيجيات تدريسية غير مناسبة لهؤلاء التلاميذ (Jimenez &Saunders, 2019). وأظهرت نتائج دراسة هولداوي (Holdaway, 2020) أن معلمي التربية الفكرية عادةً ما ينظرون إلى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كمتعلمين سلبيين؛ ولذلك يستخدمون استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المعلم. وتوصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن التوازن بين استخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول المعلم والتلميذ أدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (Cumberland, 2019; Re et al., 2014; Sharp & Dennis, 2017).

وعلى الرغم من فعالية تطبيق التعلّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (الزهراني،2022; الشمري، 2016)، وأن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى تلقّي التعلّم النشط أكثر من أقرانهم غير المعاقين (Bricker et al., 2022) إلا أن بعض نتائج الدراسات المحلية أكَّدت أن التركيز ما يزال على الاستراتيجيات المعتمدة على المعلم، ومنها دراسة المغيرى (Almughyiri, 2022) والناصر (Alnasser, 2024) التي كشفت عن أن معلمي التربية الفكرية يستخدمون فقط استراتيجيات التدريس المعتمدة على المعلم، مثل: التلقين، والنمذجة، وتحليل المهمة. وتوصلت دراسة نيلسون وآخرون

(Nelson, 2016) إلى أن الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول المعلم تركز على الحفظ والتكرار بدلًا من الفهم؛ ولذلك قد يتقن التلميذ ذو الإعاقة الفكرية تكرار المعلومات والحقائق بطلاقة، لكنه عمليًّا قد لا يكون فهم شيئًا على الإطلاق. ويشير إكبان وبريد (Akpan & Beard, 2016) إلى أن هذه الممارسات التدريسية لا تلبّي احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ولا تساعدهم على التعمّق في التعلّم. وقد أوضح شيفر (Shifrer, 2016) أن اتجاهات معلمي التربية الفكرية واعتقاداتهم تجاه قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وإمكانياتهم تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، وفي تقديم فرص التعلم للمشاركة في التعلم النشط. ونظرًا لقلة الأبحاث في السعودية التي عُنيت بالتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية والتعلُّم النشط، تظلُّ العديد من الأسئلة دون إجابة، وخصوصًا ما يتعلَّق بتصورات معلمي التربية الفكرية عن استخدام التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية واعتقادهم في جدواه وأهميته، وكيف يطبِّق المعلمون التعلُّم النشط مع هؤلاء التلاميذ. وركزت كثير من الدراسات القليلة السابقة في السياق المدرسي السعودي على فاعلية تطبيق التعلم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية واستخدمت المنهجية شبه التجريبية. ولم يجد الباحث أي دراسة تسعى إلى الكشف عن معرفة معلمي التربية الفكرية بمفهوم التعلم النشط، ولا عن تصوراتهم نحو مناسبته وتطبيقه في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولا عن مدى استخدام التعلُّم النشط مع هؤلاء التلاميذ. يضاف إلى ذلك أن بعض الدراسات السابقة لم تبحث التعلُّم النشط بشكل صريح، مثل: المغيرى (Almughyiri, 2022) والناصر (Alnasser, 2024)، بل تناولته بصورة ضمنية. واستنادًا إلى ما سبق جاءت هذه الدراسة لسد هذا الجانب، والسعي إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي التربية الفكرية بمفهوم التعلم النشط، وعن تصوراتهم نحو مناسبته مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وعن مستوى استخدامهم التعلم النشط مع هؤلاء التلاميذ في بيئاتهم التعليمية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف يصف معلمو ومعلمات التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية مفهوم التعلم النشط؟
- ما تصورات معلمي ومعلمات التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية عن استخدام التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

- ما استراتيجيات التعلُّم النشط التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على تصور معلمي ومعلمات التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية عن التعلم النشط.
2. الكشف عن مناسبة التعلُّم النشط لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية.
3. التعرف على كيفية ومدى تطبيق معلمي التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية للتعلم النشط واستراتيجياته في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية: تعدُّ هذه الدراسة إضافة بحثية في ظلّ ندرة الدراسات المحلية والعربية –حسب علم الباحث– المتعلقة بالتعلُّم النشط في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يضفي عليها أهمية خاصة، وتفتح المجال لدراسات أخرى تتناول موضوعات ذات علاقة. يضاف إلى ذلك أن هذه الدراسة جاءت استجابة للتوصيات التي وضعتها الدراسات المحلية، مثل: (الزهراني، 2022; الشمري ،2016) التي دعت إلى إجراء دراسات عدة في السياق المحلي للتعرف على تطبيق المعلمين للتعلم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أما من الناحية التطبيقية، فقد تسهم نتائجها في زيادة فرص النجاح الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ورفع مستوى استقلاليتهم عن طريق تشجيع المعلمين على تنويع استراتيجيات وأساليب التدريس المستخدمة مع التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية. إضافة إلى ما سبق، قد تزوِّد نتائج هذه الدراسة القائمين على تخطيط وتصميم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بأهمية التعلُّم النشط مع هؤلاء التلاميذ، وتضمين هذه المواضيع في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في برامج التربية الفكرية.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الفكرية في مدارس الدمج للتربية الفكرية وفي معاهد التربية الفكرية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 1446هـ.

الحدود المكانية: طبِّقت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية في فصول او برامج دمج ملحقة بمدراس التعليم العام ومعاهد التربية الفكرية في الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية:

يعرّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الإعاقة الفكرية بأنها انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو، يصحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي (وزارة التعليم،2017). ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية الملتحقون ببرامج التربية الفكرية بالمدارس والمعاهد الحكومية في المرحلة الابتدائية للعام الدراسي 1446هـ.

التعلم النشط

تبنَّى الباحث تعريف التعلُّم النشط الذي اقترحه دوليتلي ووجداك ووالترس (Doolittle, Wojdak, Walters, 2023) الذي ينصُّ على أن "التعلُّم النشط هو نهج يركِّز على الطالب لبناء المعرفة، كما يركز على الأنشطة والاستراتيجيات التي تعزز التفكير من الدرجة العليا" (p.1).

مَنهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي وعلى الأخص الأسلوب الظاهراتي، وتعرّف كرسول وبوث (Creswell & Poth, 2018) الظاهراتية بأنها تصف "المعنى المشترك للعديد من الأفراد لتجاربهم الحياتية لمفهوم أو ظاهرة" (ص 75). واستنادًا إلى ذلك استخدمت هذه الدراسة تصميمًا بحثيًّا ظاهريًّا للحصول على فهم عميق لتصورات وتجارب معلمي التربية الفكرية لمفهوم التعلُّم النشط، والتعرف على مناسبته للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظرهم. واعتمد الباحث على المقابلات شبه المنظمة الفردية المتعمّقة لجمع البيانات من المشاركين في الدراسة.

العينة

استخدم الباحث أسلوب العينة القصدية لاختيار المشاركين في الدراسة؛ لأنها "تعمل بشكل جيد عندما يمثّل جميع الأفراد الذين تمت دراستهم أشخاصًا شهدوا هذه الظاهرة" (Creswell & Poth, 2018, p.157). وهناك معايير عدة وضعت لاختيار عينة الدراسة، وهي: (أ) معلمو ومعلمات التربية الفكرية،(ب) العاملون في المدارس الابتدائية الحكومية، و(ج) الواقعة في الرياض، السعودية.

كانت المشاركة في الدراسة طوعية، ومنح المشاركون فرصة للانسحاب من الدراسة في أي وقت، ونُصَّ على ذلك في نموذج الموافقة، وأكد عليه الباحث شفهيًا مباشرة لكلِّ مشارك قبل بدء جمع البيانات.

وتكوَّنت العينة من أربعة عشر معلمًا للتربية الفكرية (إناث = 6، ذكور = 8)، استوفوا معايير اختيار العينة، ووافقوا على المشاركة في هذه الدراسة. يضاف إلى ذلك أن عشرة منهم ذكروا أنهم يقومون بالتدريس في الصفوف الأولية، وأربعة منهم يقومون بتدريس الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية. ثلاثة فقط من أفراد العينة حصلوا على درجة الماجستير في الإعاقة الفكرية، والبقية من حاملي درجة البكالوريوس في الإعاقة الفكرية. وتراوحت سنوات الخبرة لديهم بين 5 إلى 19 عامًا، وأشار المشاركون في العينة إلى أنهم لم يتلقّوا أي تدريب عن التعلُّم النشط في أثناء خدمتهم.

أداة الدراسة

استمرت مرحلة جمع البيانات ثلاثة أشهر ابتداء من أغسطس 2024 حتى أكتوبر 2024، استخدمت فيها المقابلات المتعمقة شبه المنظمة مع كلِّ مشارك. وقبل بدء جمع البيانات، حصل الباحث على موافقة من الإدارة العامة للتعليم في الرياض لإجراء الدراسة، وبعدها أرسل نموذج الموافقة على المشاركة في الدراسة إلى المعلمين المختارين بواسطة البريد الإلكتروني قبل جلسة المقابلة، متضمنًا وصفًا لغرض الدراسة وإجراءات المقابلة، وسرية البيانات الخاصة. وأجريت المقابلات بطريقة متّفق عليها بين المشارك والباحث، وأتيح للمشاركين اختيار مكان المقابلة: داخل المدرسة أو أي مكان يراه مناسبًا خارج المدرسة، أو بواسطة الهاتف أوعن طريق برنامج زووم أو سكايب. وفي بداية كل جلسة مقابلة، طُلب من المشاركين إكمال استبانة ديموغرافية موجزة للحصول على المعلومات الآتية: (أ) العمر، (ب) الجنس، (ج) عدد سنوات الخبرة المتعلقة بتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، (د) أعلى درجة علمية حصل عليها،(هـ) الصفوف المدرسية الذي يقوم بالتدريس فيها، (و) عدد ساعات التدريب التي تلقاها في مجال التعلم النشط. وحرصًا على دقة البيانات سجلت المقابلات صوتيًا، ومن ثم قام الباحث بنسخها وتحليلها. وقد استغرقت مقابلة كل مشارك 45 دقيقة، طُرح فيها على معلمي التربية الفكرية سلسلة من الأسئلة، مثل: ما المقصود بالتعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في رأيك؟ ما رأيك باستخدام

استراتيجيات التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟ ما استراتيجيات التعلُّم النشط التي تستخدمها مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟ ما الأسباب التي دعت إلى استخدام هذه الاستراتيجيات أو عدم استخدامها؟

الموثوقية

وفقًا كرسول وبوث (Creswell & Poth, 2018)، يجب على الباحث أن يسعى جاهدًا إلى إثبات المصداقية، والانتقالية، والتطابقية، والاعتمادية؛ لتعزيز موثوقية البحث النوعي. ولأجل تعزيز مصداقية الدراسة استخدم الباحث الاقتباسات المباشرة التي تحتوي على كلمات المشاركين أنفسهم، إضافة إلى استخدام استراتيجية مراجعة المشاركين، وجرى التحقق من ذلك بإرسال نصوص المقابلات إلى المشاركين، وطلب منهم التأكيد أن كلماتهم قد كتبت بصورة صحيحة، وتعديل النصوص إن لزم الأمر. أما الانتقالية فعززت بتوفير وصف مفصل عن المشاركين في هذه الدراسة، وتجرى التحقق من التطابقية والاعتمادية باستخدام سجل المراجعة (Merriam & Tisdell, 2016). إضافة إلى ذلك، قام باحث نظير –مؤهل وخبير في منهجيات البحث حاصل على درجة الدكتوراه في منهجيات البحث العلمي– بفحص خطة البحث وعملية إجراء الدراسة لتعزيز الاعتمادية، ومراجعة وتقييم نصوص المقابلات، والموضوعات الناشئة والنهائية من نصوص المقابلات، والنتائج النهائية. وناقش الباحث الموضوعات والرموز مع الباحث النظير وتوصلا إلى اتفاق؛ وبالتالي، جرى التحقق من صحة الموضوعات والرموز التي استخدمت لتوجيه إجراءات تحليل البيانات.

تحليل البيانات

شرع الباحث بتحليل البيانات أثناء جمعها وفقًا للخطوات التي اقترحها براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) لتحليل الموضوعات النوعية. وجرى اتباع ست خطوات، وهي: (أ) التعرف على البيانات وبناء ألفة معها، وتحقق هذا بقراءة البيانات والتحقق منها عدة مرات، (ب) إنشاء ترميز أولي، (ج) البحث عن الموضوعات، (د) مراجعة الموضوعات، (هـ) تحديد الموضوعات وتسميتها، (و) كتابة تقرير البحث. وفي بداية عملية تحليل البيانات، تعرف الباحث على البيانات عن طريق قراءة نصوص المقابلات عدة مرات لإحداث ألفة مع البيانات، وبعد ذلك، أُنشئ الترميز الأولي بتحديد العبارات الجديرة بالملاحظة وإبرازها، وكلها كانت مرتبطة بهدف الدراسة

والإجابة عن أسئلتها، تلى ذلك البحث عن الموضوعات بإعادة قراءة جميع نصوص المشاركين عدة مرات وتعيين الرموز عن طريق الترميز المفتوح، والتي جُمعت بعد ذلك لإنشاء الموضوعات المحتملة. وبعدها نُقِّحت الرموز المخصصة بواسطة الترميز المحوري، وحددت الموضوعات التي أُنشئت التي كانت تظهر بشكل واضح في المقابلات. أما الخطوة التي تلت ذلك فهي مراجعة نصوص المقابلة مرة أخرى للتأكُّد من أي بيانات ظهرت طوال العملية. وبعد تحديد كل موضوع وتسميته، كُتبت النتائج وقُدِّم وصف شامل لظاهرة التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كما عاشها المشاركون.

نتائج الدراسة

الموضوعات المنبثقة من السؤال البحثي الأول: مفهوم التعلم النشط

انبثق موضوعان رئيسان من نتائج تحليل المقابلات للمشاركين في عينة الدراسة والمتعلق بالسؤال البحثي الأول: كيف يصف معلمو التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية مفهوم التعلم النشط؟ الموضوع الرئيس الأول هو (أ) التعلُّم النشط كنهج للتعلم يتضمن نشاط التلاميذ ومشاركتهم. أما الموضوع الرئيس الثاني فهو (ب) التعلُّم النشط كمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة. ويتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة المرتبطة بكلِّ موضوع على النحو الآتي:

(أ) التعلُّم النشط كنهج للتعلم يتضمن نشاط التلاميذ ومشاركتهم

أشار أربعة مشاركون في العينة إلى أن مفهوم التعلُّم النشط قائم على النظريات البنائية، وهو نهج للتعلم، ونصوا على ذلك في استجاباتهم، ومنهم المشارك سعد الذي ذكر أن "مفهوم التعلُّم النشط يقصد به أن يبني المتعلم معرفته ويشكلها بنفسه ولا يعتمد على المعلم، ويركز على أن يتفكر التلميذ فيما تعلمه". وذكر المشارك فهد أن المقصود به "أن يبني المتعلم تعلمه بنفسه من خلال اهتماماته، ويكون مسؤولًا عن تعلمه بدًلا من الاعتماد على تلقين المعلم واستقبال المعلومات بشكل سلبي". وأكد المشارك أحمد أن المراد به "أن يسهّل المعلم عملية تعلّم التلاميذ وفقًا للمواضيع التي تتسق مع اهتماماتهم، ويمكنهم ويشركهم في عملية التعلم وتولي أدوار نشطة، وبذلك يكونون مبادرين للمعرفة بدلًا من تلقي المعلومات من المعلم". أما المشاركة فهدة فأكَّدت أن التعلُّم النشط يُراد به "أن يكون المتعلم مسؤولًا عن تعلّمه وعن اختيار المواضيع التي يرغب في تعلّمها، ويشارك بفعالية في

تقييم نفسه وتصحيح أخطائه". وتظهر هذه الإجابات أن التعلُّم النشط مفهوم للتعلم وليس للتدريس، إضافة إلى تأكيدها على نشاط التلاميذ ومشاركتهم في عملية التعلّم.

(ب) التعلُّم النشط كمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة

أظهرت النتائج أن عشرة من أفراد العينة ذكروا أن مفهوم التعلُّم النشط يتكوّن من مجموعة من استراتيجيات التدريس النشطة والمتنوعة، وكان ذلك محل اتفاق، رغم أنهم اختلفوا في تعريف هذا النوع من التعلّم؛ ولذلك انبثقت ثلاثة موضوعات فرعية من هذا الموضوع، هي: التعلُّم النشط كمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة تتضمن نشاط التلاميذ، والتعلُّم النشط كمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة التي تركز فقط على تنمية المهارات الاجتماعية، والتعلُّم النشط كمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة تتضمن النشاط الحركي فقط التلاميذ.

1) التعلُّم النشط كمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة التي تتضمن نشاط التلاميذ

ذكر خمسة من أفراد العينة أن مفهوم التعلُّم النشط يتكوّن من مجموعة من استراتيجيات التدريس النشطة التي تتضمّن نشاط التلاميذ فقط، ومنهم المشارك سليمان الذي نصَّ على أن التعلم النشط "يشمل على عدد من الأنشطة واستراتيجيات التدريس التي تركز على نشاط التلاميذ، مثل: التعلم التعاوني، والمجموعات الصغيرة، وتدريس الأقران، واستخدام الألعاب التعليمية". وذكر كل من خالد وصالح وإبراهيم استراتيجيات مشابهة جدًّا لما سبق، وأضافوا استراتيجيات أخرى، مثل: المناقشة، والصف المقلوب، والمشاريع، والعروض التقديمية القصيرة، ولعب الأدوار، وحل المشكلات، والتجارب المعمليَّة. أما المشارك خالد فذكر أن التعلُّم النشط يتحقق "عندما يستخدم المعلم استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تجعل التلاميذ في وضع سلبي بل يكون التلاميذ في حالة نشطة". وذكرت المشاركة ليلى أن التعلُّم النشط يشمل "مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تتمحور حول التلميذ"، وأضافت "أن هذه الاستراتيجيات تجعل التلميذ في حالة من النشاط، سواء كان نشاطًا عقليًّا أو بدنيًّا أو اجتماعيًّا". واستنادًا إلى ما ذكره هؤلاء المشاركون، يكون التعلُّم النشط مفهومًا للتدريس وليس للتعلم، يركز على نشاط التلاميذ فقط في العملية التعليمية، سواء كان هذا النشاط سلوكيًّا أم معرفيًّا أم اجتماعيًّا.

2) التعلُّم النشط كمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة التي تتضمَّن النشاط الحركي فقط للتلاميذ

تبيَّن من إجابات المشاركين أن ثلاثة أفراد منهم جعلوا مفهوم التعلُّم النشط مقصورًا على النشاط الحركي الذي يقوم به التلاميذ، يؤكد هذا أن المشاركة فاطمة –التي بدت غير واثقة من إجابتها– أجابت بقولها: "أامم.. بصراحة.. أظن أن التعلم النشط... يعتمد على ممارسة التلاميذ للنشاط الحركي أثناء الدرس وأداء الأنشطة الحركية، مثل: الألعاب التعليمية، والرقص ". أما المشاركة نورة فأجابت بقولها: "اا.. التعلم النشط! يستخدم في التعليم العام وليس في برامج التربية الفكرية!" ثم أفادت بعد تفكير طويل أنه يقصد بمفهوم التعلُّم النشط "أن يقوم التلميذ بأداء المهام الحركية داخل الصف، مثل: القيام بالتجارب العلمية، أو القيام ببعض الألعاب التعليمية التي تتطلب نشاطًا حركيًّا من التلميذ". وذكر المشارك محمد أن التعلُّم النشط يتحقق "عندما يقوم المعلم باستخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على حركة التلميذ، مثل: الألعاب، ولعب الأدوار بدلًا من جلوسه على المقعد فقط". واستنادًا إلى ما ذكره هؤلاء المشاركون، يكون التعلُّم النشط بهذا المعنى مفهومًا للتدريس يركز بشكل أساسي على حركة التلاميذ فقط.

3) التعلُّم النشط كمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة التي تركز على تنمية المهارات الاجتماعية

ذكر اثنان من أفراد العينة أن مفهوم التعلُّم النشط يركز بشكل أساسي على تنمية المهارات الاجتماعية عند التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وإلى هذا أشار المشارك وليد بقوله: "التعلُّم النشط هو عبارة عن استراتيجيات متنوعة تستخدم لتعزيز وتنمية المهارات الاجتماعية عند التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مثل: العمل في مجموعات صغيرة، والألعاب التربوية، ولعب الأدوار، وغيرها". وأما المشارك ناصر فأجاب بقوله: "أظن أن مفهوم التعلم النشط...ولست متأكدًا (يبتسم).. يتكوّن من استراتيجيات تدريس تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية، وإضافة نوع من التسلية عند التلاميذ". واستنادًا إلى ما ذكره هذان المشاركان، يكون التعلُّم النشط مفهومًا للتدريس يركز بشكل أساسي على تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ فقط.

الموضوعات المنبثقة من السؤال البحثي الثاني

ينصُّ السؤال البحثي الثاني على الآتي: ما تصورات

معلمي المرحلة الابتدائية حول استخدام التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟ وقد انبثق موضوع رئيس واحد فقط من نتائج تحليل نصوص المقابلات لأفراد العينة، وهو:

تصورات معلمي المرحلة الابتدائية عن استخدام التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

أفاد معظم المشاركين من معلمي ومعلمات التربية الفكرية (وعددهم عشرة) أن التعلُّم النشط لا يناسب التلاميذ الذين لديهم إعاقات فكرية، وأنه غير فعال ولا يتوافق مع خصائص تعلم هؤلاء التلاميذ، سواء كان التعلُّم النشط مفهومًا للتعلُّم أم مفهومًا للتدريس، وأكد هذا المشاركون الذين عرفوا التعلُّم النشط على أنه نهج للتعلم (وعددهم أربعة). واتفقوا جميعًا على أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لا يمكن أن يبنوا معرفتهم بأنفسهم، وأنهم غير مبادرين للمعرفة بسبب إعاقتهم الفكرية؛ وبالتالي، يصبح التعلُّم النشط غير فعَّال معهم.

وأفاد ستة مشاركون في العينة –الذين عرفوا مفهوم التعلُّم النشط بأنه مجموعة من استراتيجيات التدريس النشطة– أن استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط مع هؤلاء التلاميذ غير فعال، وأن هؤلاء التلاميذ لا يستجيبون لهذه الاستراتيجيات بسبب إعاقتهم الفكرية. وإلى هذا أشار المشارك فهد بقوله: "إن مبادئ التعلُّم النشط تنفع مع التلاميذ غير المعاقين، وتتوافق مع خصائص التعلم لديهم، أما التلاميذ في التربية الفكرية فالوضع مختلف". وأكد المشارك سليمان أن التلاميذ في صفه لديهم إعاقة فكرية، وأن "استراتيجيات التعلُّم النشط لا تصلح معهم". وأوضح المشارك أحمد عدم فعالية التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأكد ذلك بقوله: "حتى السلوكيات الاجتماعية واللفظية أقوم بتلقينها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مرارًا وتكرارًا". وهذا ما أوضحه المشاركون الآخرون من أفراد العينة، وأكدوا أن التعلُّم النشط لا يتسق مع خصائص تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وغير فعال.

وعند توجيه السؤال الآتي إلى أفراد العينة: لماذا استراتيجيات التعلُّم النشط غير فعالة ولا تتسق مع خصائص تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟ اتفق هؤلاء المشاركون –وعددهم عشرة– على أن التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية يتعلمون بطريقة مباشرة فقط، مثل: التدريس المباشر، والتلقين، والتكرار، وتحليل المهمة، وأنه يصعب عليهم التعلُّم بطرق غير مباشرة مثل: استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط، وأنهم لا يستجيبون لها بسبب إعاقتهم الفكرية. وقد نصت المشاركة فهدة

على "أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لا يتعلمون إلا بالطريقة المباشرة؛ ولذلك استراتيجيات التعلُّم النشط لا تنفع معهم"، وأكَّد هذا المشاركان محمد وفهد. وأجاب أحمد بقوله: "بحكم خبرتي، لو استخدمت استراتيجيات التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فهم لن يتعلموا شيئًا على الإطلاق في الصف (مبتسمًا)". وأكد المشارك سليمان أن استراتيجيات التعلُّم النشط غير فعالة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولا يستجيبون لها، وأضاف قائلًا: "هذا ما تعلمته في مرحلة البكالوريوس ومرحلة الماجستير في الإعاقة الفكرية". وهذا الأمر ذكره كلٌّ من نورة ووليد وناصر، وبيَّنوا أن برامج إعداد المعلّمين والمعلمات في الجامعات والتدريب التي تلقوه أثناء الخدمة يؤكد عدم فعالية الاستراتيجيات غير المباشرة مع هؤلاء التلاميذ. وذكر المشارك صالح أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لا يستجيبون لاستراتيجيات التعلُّم النشط بسبب إعاقتهم الفكرية.

وذكر أربعة مشاركون أن استراتيجيات التعلُّم النشط فعالة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأنها تزيد من تحصيلهم الأكاديمي، وتتوافق مع خصائص تعلمهم؛ فنصت المشاركة ليلى على أن "استراتيجيات التعلُّم النشط فعالة مع جميع التلاميذ بما فيهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية". وأجاب المشارك إبراهيم بقوله: "من خلال خبرتي، استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط مناسبة مع جميع التلاميذ، وتزيد من تحصيلهم الأكاديمي، وترسخ المعلومات في ذهن التلاميذ". وأكَّد أن "الطفل الذي لديه إعاقة فكرية مثله مثل غيره من الأطفال، يحتاج إلى اللعب والحركة، وإلى الأنشطة التي تعتمد على المحسوسات. وجميع ما سبق يتفق مع خصائص تعلم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهي مناسبة لهم أكثر من التدريس التقليدي". أما المشارك خالد فقد استطرد قائلًا: "هناك مقولة سائدة تقول إن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لا يتعلمون إلا من خلال استراتيجيات التدريس المباشرة. وهذا غير صحيح إطلاقًا؛ وذلك بحسب خبرتي في الميدان، حتى الحيوانات -أعزكم الله- تتعلم بطريقة غير مباشرة". وأكدت المشاركة فاطمة على ضرورة استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط مع هؤلاء التلاميذ خصوصًا في المرحلة الابتدائية؛ لأنه من وجهة نظرها "يُسهم على الأقل في إضفاء نوع من المرح والبهجة داخل الصف".

الموضوعات المنبثقة من السؤال البحثي الثالث

ينصُّ السؤال البحثي الثالث على الآتي: ما استراتيجيات التعلُّم النشط التي يستخدمها معلمي

ومعلمات التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟ وقد انبثق موضوع رئيس واحد فقط من نتائج تحليل نصوص المقابلات لأفراد العينة وهو:

استراتيجيات التعلُّم النشط التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

عند سؤال المشاركين في عينة الدراسة عن استراتيجيات التعلُّم النشط التي يستخدمونها مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، أجاب عشرة منهم أنهم لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات مع هؤلاء التلاميذ، ومنهم المشارك صالح الذي أجاب بقوله: "أنا فقط استخدم استراتيجيات التدريس المتمركزة على المعلم، مثل: التدريس المباشر، والتلقين الزمني الثابت والمتدرج، والتكرار، وغيرها". وأكد المشارك أحمد أنه لا يستخدم استراتيجيات التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مبررًا ذلك بـ"أنها لا تلبي احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية". وجاءت إجابات كل من المشاركين ناصر وسليمان وسعد مشابهة لما سبق ذكره. أما المشارك ناصر فقد برر عدم استخدامه استراتيجيات التعلُّم النشط بأن "استراتيجيات التدريس المباشرة هي التي تتلاءم مع احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية". وبعد حصر المشاركين الذين عرَّفوا التعلُّم النشط بأنه مجموعة من استراتيجيات التدريس النشطة، وجه إليهم السؤال الآتي: هل تستخدم استراتيجية الأدوات والمواد المحسوسة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟ أجاب ثلاثة منهم أنهم يستخدمون المواد والأدوات المحسوسة مع هؤلاء التلاميذ. فمثلًا: أجاب صالح بقوله: "بالتأكيد استخدمها، لكن هل هذه الاستراتيجية تندرج تحت التعلم النشط!"، أما وليد فأجاب بقوله: "والله إذا كانت هذه الاستراتيجية تصنف على أنها من استراتيجيات التعلم النشط، فأنا إذا استخدم التعلُّم النشط في تدريس هؤلاء التلاميذ". وهذا الأمر قد يدلُّ على محدودية فهمهم أصلًا لاستراتيجيات التعلم النشط. وتبين من الاستجابات أن أربعة مشاركين يطبقون استراتيجيات التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، يؤكد هذا أن المشارك خالد والمشاركة ليلى ذكرا أنهما يستخدمان المحسوسات في تدريس القراءة والرياضيات، وأضافت ليلى قائلة: "في كثير من الأحيان أطبق استراتيجيات التعلُّم النشط بعد أن أقوم باستراتيجيات التلقين، مثلًا: بعد أن أقوم بتدريس بعض الأعداد للطفل

مستخدمة استراتيجيات التلقين، نقوم بعدها بالقيام ببعض الألعاب التعليمية لكلِّ عدد". ويرى المشارك إبراهيم أن "التلاميذ يستمتعون كثيرًا بالمناقشات الصفية التي أثيرها، وعند العمل في مجموعات صغيرة". وذكرت المشاركة فاطمة أنها تستخدم الأغاني والأناشيد مع الرقص لتعزيز حفظ الأعداد والحروف. أما المشارك خالد فأجاب بأنه يجعل التلاميذ يستخدمون الأدوات الملموسة لتعزيز الفهم سواء في القراءة أو في الرياضيات، إضافة إلى أنه يقوم ببعض الألعاب التعليمية، مثل: أن يقفز التلميذ على شكل الحرف الذي يسمعه، وأنه يقوم بعمل المسابقات بين التلاميذ، ومن أمثلة ذلك ما يقوم به عند تدريس الأعداد؛ إذ يطلب من كلِّ تلميذ أن يضع في الصندوق كرات بحسب العدد المناسب الذي يسمعه.

مناقشة النتائج

أسفرت نتائج السؤال البحثي الأول عن وجود اختلاف في مفهوم التعلم النشط لدى المشاركين في العينة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية. فقد ظهر أن معظم أفراد العينة (وعددهم عشرة) فسروا التعلُّم النشط بأنه نهجٌ للتدريس، ووصفوه بمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة، وفسَّره أربعة مشاركين بأنه نهج للتعلم وقائم على النظريات البنائية. ويبدو أن هذا الاختلاف يرجع في الأصل إلى تباين أدبيات التعلُّم النشط من دراسات وكتب في تعريف هذه النوع من التعلم، وعدم وجود اتفاق بين الباحثين في تعريف التعلُّم النشط (Doolittle, Wojdak, Walters, 2023)، فقد وصف بكونه مفهومًا واسعًا يعتريه كثير من الغموض (Lombardi et al., 2021)، يضاف إلى ذلك أن الآثار الناتجة عن تبني مفهوم التعلُّم النشط كنهج للتعلم فقط -على سبيل المثال- قد تؤدي إلى اختلاف كبير جدًّا في الممارسات، مثل: تصميم التعلم، والمناهج التعليمية، وقياس وتقويم التلاميذ، وغيرها، مقارنة بمفهوم التعلُّم النشط كنهج للتدريس. وهذا الأمر أدى إلى حالة من الارتباك وعدم الوضوح بين الممارسين والباحثين في فهم مفهوم التعلُّم النشط وتطبيقاته. إضافة إلى ما سبق، أظهرت نتائج السؤال البحثي الأول أن أفراد العينة لديهم محدودية في استيعاب مفهوم التعلُّم النشط وفقًا للتعريف الذي تبناه الباحث الذي يجمع بين التعلُّم النشط كنهج للتعلم والتدريس، ويؤكد على نشاط التلاميذ ومشاركتهم (Doolittle, Wojdak, Walters, 2023). فمثلًا: ذكر ثلاثة من المشاركين أن التعلُّم النشط يتضمَّن حركة التلاميذ فقط، واتفق اثنان على أن التعلُّم النشط يركز على

تنمية المهارات الاجتماعية فقط، أما المشاركون الآخرون فعرفوا التعلُّم النشط بأنه نهج للتعلم أو نهج للتدريس. وقد يرجع هذا التباين إلى ضعف إعداد معلمي ومعلمات التربية الفكرية وتدريبهم وتزويدهم بمفهوم التعلُّم النشط واستراتيجياته، ويعطي مؤشرًا على ضعف برامج إعداد المعلمين والبرامج التدريبية في مواكبة نتائج الأبحاث الحديثة المرتبطة بمفهوم التعلُّم النشط واستراتيجياته. وفي هذا الخصوص، تشير نتائج دراسة وانيك وناي (Waniek & Nae, 2017) إلى أن الافتقار في فهم ومعرفة التعلُّم النشط واستراتيجياته من قبل المعلمين قد يؤدي إلى نتائج تعلّم غير مرغوب فيها عند تطبيقه، أو قد يكون له تأثير معاكس يتمثل في تثبيط عزيمة التلاميذ وإحباطهم. واتفقت نتيجة هذا السؤال البحثي مع ما توصلت إليه دراسة هارتيكنين وآخرون (Hartikainen et al., 2019) التي أظهرت أن مفهوم التعلم النشط كنهج للتدريس أكثر رواجًا بين الباحثين والممارسين من مفهوم التعلُّم النشط كنهج للتعلم. وكشفت نتائج السؤال البحثي الثاني عن أن معظم المشاركين في العينة يعتقدون بعدم مناسبة استخدام التعلُّم النشط واستراتيجياته مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، سواء كان التعلُّم النشط بصفته نهجًا للتعلم أو نهجًا للتدريس، وذكروا أن استخدام التعلُّم النشط مع هؤلاء التلاميذ غير فعال، ولا يتوافق مع خصائص تعلمهم، وأنهم غير قادرين على بناء معرفتهم بأنفسهم وغير مبادرين للمعرفة، ولا يستجيبون لاستراتيجيات التعلُّم النشط بسبب إعاقتهم الفكرية، واتفقوا على أن استراتيجيات التدريس المباشرة هي التي تتوافق مع خصائصهم. وتوصَّلت نتائج دراسة الغامدي (2018) إلى نتيجة مماثلة، وهي أن معلمي صعوبات التعلم يعتقدون بعدم مناسبة استراتيجيات التعلُّم النشط لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وعلى الرغم من فعالية تطبيق التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (الزهراني، 2022; الشمري ،2016)، وأن التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى تلقي التعلُّم النشط أكثر من أقرانهم غير المعاقين (Bricker et al., 2022)، يرى بوك وإريكسون (Bock & Erickson, 2015) أن معتقدات المعلمين عن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنظر إليهم على أنهم متعلمون غير نشطين، وغير قادرين على تحديد مصيرهم، ولا يمتلكون القدرة على فهم المواضيع الأكاديمية، ولا أن يكونوا مسؤولين عن تعلمهم، هي السبب وراء الصعوبات التي يواجهونها في تطبيق مبادئ التعلُّم

النشط واستراتيجياته. وأظهرت دراسة إدوارد (Edwardsdwards, 2015) أن المعلّمين غالبًا ما يشككون في قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة على التعلُّم عن طريق أساليب التعلُّم النشط، ويعتمدون بدلًا من ذلك على أساليب التدريس التقليدية. وأظهرت نتائج دراسة شيفر (Shifrer, 2016) أن اتجاهات معلمي التربية الفكرية واعتقاداتهم تجاه قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وإمكانياتهم تؤثر في تقديم فرص التعلم للمشاركة في التعلم النشط. وهذه النتائج تؤكد أهمية تغيير هذا الاعتقاد، وتظهر حاجة المعلمين إلى التدريب المستمر. واتفقت نتائج السؤال البحثي الثاني مع نتائج دراسة هولداوي (Holdaway, 2020) التي أظهرت أن معلمي التربية الفكرية عادةً ما ينظرون إلى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كمتعلمين سلبيين؛ ولذلك يستخدمون استراتيجيات التدريس المتمركزة على المعلم. وجاءت نتائج هذا السؤال متسقة مع نتائج دراسة كلٍّ من لامبارد وتان (Lambert & Tan, 2017) التي توصلت إلى أن كثيرًا من التربويين لا يزالون يفترضون أن التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية يجب أن يتلقّوا تعليمًا مختلفًا عن أقرانهم، وعلى أنهم متعلمون سلبيون وغير مبادرين، ويضعون افتراضات مسبقة بشأن إمكاناتهم، وهو ما يعزز استبعادهم من تلقي استراتيجيات تدريسية فعالة تناسب احتياجات هؤلاء التلاميذ. وكشفت نتائج السؤال البحثي الثاني أيضًا عن وجود قصور في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على استراتيجيات التعلُّم النشط وتطبيقه وفعاليته مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما أكد عليه عدد من المشاركين في عينة الدراسة، وهو أنهم تعلموا من هذه البرامج أن هؤلاء التلاميذ يتعلمون فقط من استراتيجيات التدريس المباشرة. واتفقت هذه النتيجة مع عدد من نتائج الدراسات السابقة مثل: (Parsons et al., 2019 ; Bouck, 2014) اللتين توصلتا إلى أن المعلمين غير مؤهلين في تطبيق التعلُّم النشط واستراتيجياته مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. واتسقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة الغامدي (2018) التي أظهرت أن معلمي صعوبات التعلم أعربوا عن ضعف الإعداد الأكاديمي والتدريب المهني لمعلم التربية الخاصة فيما يتعلق بالتعلم النشط. وللتغلُّب على ذلك اقترح المشاركون في دراسة الغامدي العمل على تحديث برامج الإعداد الأكاديمي لمعلمي التربية الخاصة وبرامج التدريب المهني كي تواكب مستجدات طرق التدريس الحديثة وتلبي حاجة الفئة المستهدفة. وأوضحت نتائج بعض

الدراسات أن فرص التعلُّم النشط قد تعمل على تحسين الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة (Bryant et al., 2015; Cooper, 2020; Gunuc & Kuzu, 2015). وعلى الرغم من ذلك، كشفت نتائج السؤال البحثي الثالث عن أن معظم المشاركين في العينة أشاروا إلى أنهم لا يستخدمون التعلُّم النشط واستراتيجياته مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأكدوا أنهم يستخدمون استراتيجيات التدريس المباشرة فقط؛ لكونها تلبِّي احتياجات هؤلاء التلاميذ. وعلى الرغم من أن استخدام الأدوات والمواد المحسوسة تصنف على أنها من استراتيجيات التدريس النشط (Cooper, 2020; Gunuc & Kuzu, 2015) ذكر ثلاثة مشاركون أنهم يستخدمون المواد والأدوات المحسوسة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولم يكونوا على دراية بأن هذه الاستراتيجية تصنف ضمن استراتيجيات التعلم النشط؛ وهو الأمر الذي يعزز نتيجة السؤال البحثي الأول المتعلق بمحدودية فهم التعلُّم النشط واستراتيجياته. وذكر أربعة مشاركون أنهم يستخدمون استراتيجيات التدريس النشطة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مثل: استخدام المحسوسات، والمناقشة، والمجموعات الصغيرة، والألعاب التعليمية، والأغاني، والأناشيد مع الرقص. وتبيَّن أن الأمثلة التي استشهد بها المشاركون ركزت على تطبيق ما تعلمه التلميذ حركيًّا فقط؛ وهو ما يعني أن التلاميذ في هذه الأنشطة لا ينتجون أي معلومات جديدة تتجاوز ما قُدّم لهم في أثناء الدرس. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كوبر (Cooper, 2020) التي كشفت عن أن معظم المعلمين في عينة الدراسة يستخدمون أنشطة تعليمية مع التلاميذ ذوي الإعاقة لا تتطلب مشاركتهم البناءة، ولا تنتج أفكارًا جديدة تتجاوز المعلومات المقدمة.

واتفقت نتائج هذا السؤال مع بعض نتائج الدراسات المحلية، مثل: المغيرى (Almughyiri, 2022) والناصر (Alnasser, 2024) التي أظهرت أن معلمي التربية الفكرية يستخدمون في الأغلب استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المعلم، مثل: التلقين، والنمذجة، وتحليل المهمة. واتفقت كذلك مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي كشفت عن أن الممارسات التدريسية السائدة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية الفكرية على الأخص تميل إلى التركيز على استخدام استراتيجيات تتمحور حول المعلم، وإتاحة فرص قليلة أو معدومة لهؤلاء التلاميذ للمشاركة في التعلُّم النشط، كنتائج دراسة كل من: (Göransson

et al., 2016; Sanal & Erdem, 2023; Özdemir & Kılıç, 2023). وكشفت نتائج بعض الدراسات أن التوازن بين استخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول المعلم والمتمركزة حول التلميذ أدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (Cumberland, 2019; Re et al., 2014; Sharp & Dennis, 2017). ولهذا ينصح عدد من الباحثين باستخدام استراتيجيات التعلُّم النشط جنبًا إلى جنب مع استراتيجيات التدريس المباشر (Cooper, 2020; Krawe & Steinberg, 2019). ويؤكد سانال وإردم (Sanal & Erdem, 2023) أن الاعتماد على النظريات السلوكية فقط في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية واعتبارها الطريقة الوحيدة التي يمكن أن يتعلّم بها هؤلاء التلاميذ يُعدُّ من المغالطات الشائعة في هذا المجال. أما الشمري وآخرون (Al-Shammari et al., 2019) فاقترحوا استخدام الاستراتيجيات والمناهج القائمة على مزيج النظريات السلوكية والبنائية في التربية الخاصة بدلًا من تبنّي نهج نظري واحد.

توصيات الدراسة:

- إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في التربية الفكرية، وتصميمها بما يتوافق مع نتائج الدراسات الحديثة، وتضمين استراتيجيات التعلُّم النشط فيها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تركز على تعزيز أهمية التعلُّم النشط واستراتيجياته وكيفية تطبيقه مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- تضمين توظيف استراتيجيات التعلُّم النشط ضمن نماذج تقويم أداء المعلمين لضمان التنوع في استخدام الاستراتيجيات وتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وتحسين أدائهم الأكاديمي.
- إعادة النظر في مناهج التربية الفكرية والبرامج التربوية الفردية، وتصميمها بشكل يضمن مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في العملية التعليمية وبنشاط وبما يتلاءم مع خصائصهم.
- إعداد دليل إرشادي يساعد معلمي التربية الفكرية على توظيف التعلُّم النشط واستراتيجياته.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات خصوصًا فيما يتعلَّق بواقع استخدام التعلُّم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- إجراء دراسات تهدف إلى معرفة المعوقات التي تحد من استخدام التعلم النشط مع

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك للإسهام في حلها ومعالجتها.

- إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة أثر تطبيق التعلم النشط مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

الغامدي، آمنة (2018) معوقات استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم وسبل علاجها. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19(8)، 445-493. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/929229

الشمري، حمد .(2016) .فعالية برنامج قائم على التعلُّم النشط في تنمية التحصيل الدراسي والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيًّا القابلين للتعلم في مدارس التربية الفكرية بدولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، *42*(160)، 217-271. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/762318

الزهراني، ناصر .(2022) .فعالية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب الإعاقة الفكرية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (26)1، 103-124. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1266025

الحربي، مزعل، والعرايضة، عماد. (2019). تحديد أداء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم على مهارات الصف الأول الابتدائي في الرياضيات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، *6*(3)، 341-362. مسترجع من https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2019.6.3.3

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Alghamdi, A. (2018). Obstacles to the use of active learning strategies by teachers of learning difficulties and ways to treat them (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, 19* (8), 445-493.

Alharbi, M, and Alaraydah, I. (2019). Determining the performance of students with intellectual disabilities who are capable of learning on first-grade mathematics skills (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies, 6* (3), 341-362.

Akpan, J. P., & Beard, L. A. (2016). Using constructivist teaching strategies to enhance academic outcomes of students with special needs. *Universal Journal of Educational Research, 4*(2), 392-398.

Almughyiri, S. (2022). Special education teachers and student academic achievement in Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, *37*(1), 40–49. https://doi.org/10.52291/ijse.2022.37.25

Alnasser, Y. (2024). Perceptions of Saudi elementary school special education teachers regarding mathematics content and instructional practices for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, *70*(6), 986–997.

reading interventions on engagement and performance for fourth-grade students with learning disabilities. *Behavior Modification, 39*(1), 167-190. https://doi:10.1177/0145445514561316

Cooper, H. (2020). Investigating Active Learning in Inclusion and Resource Language Arts Classrooms. Walden University, 163-174

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Cumberland, K. M. (2019). Examining general educators' instructional practices teaching mathematics to K–8 students with disabilities [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7469/

Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining Active Learning: A Restricted Systemic Review. *Teaching and Learning Inquiry*, *11*.

Edwards, S. (2015). Active learning in the middle grades classroom: Overcoming the barriers to implementation. *Middle Grades Research Journal*, *10*(1), 65–81. Retrieved from Gale Academic OneFile Select database. (edsgcl.437133009)

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences, 111*(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Göransson, K., Hellblom-Thibblin, T., & Axdorph, E. (2016). A conceptual approach to teaching mathematics to students with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *60*(2), 182–200. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1017836

Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *40*(4), 587-610. Retrieved from ERIC database. (EJ1057602)

Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2353445

Alshammari, H. (2016). The effectiveness of a program based on active learning in developing academic achievement and social competence among a sample of intellectual disabilities children who are capable of learning in Kuwait (in Arabic). *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 42* (160), 217-271.

Al-Shammari, Z., Faulkner, P. E., & Forlin, C. (2019). Theories-Based Inclusive Education Practice. *Education Quarterly Reviews*, *2*(2), 408-414. https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.02.73

Alzahrani, N. (2022). The effectiveness of a program based on the use of active learning strategies in developing the academic achievement of students with intellectual disabilities (in Arabic). *Journal of Humanities and Administrative Sciences, 1*(26), 103-124.

Bock, A. K., & Erickson, K. A. (2015). The influence of teacher epistemology and practice on student engagement in literacy learning. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 40*(2), 138-153. https://doi.org/10.1177/1540796915591987

Bouck, E. C. (2014). The postschool outcomes of students with mild intellectual disability: Does it get better with time?. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(6), 534-548. https://doi.org/10.1111/jir.12051

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M., & Storie, S. O. M. (2022). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, *41*(4), 240-252. https://doi.org/10.1177%2F016146810710900302

Bryant, B. R., Kim, M. K., Ok, M. W., Kang, E. Y., Bryant, D. P., Lang, R., & Son, S. H. (2015). A comparison of the effects of

Geoscience Team, and Physics Team. (2021). The curious construct of active learning. *Psychological Science in the Public Interest, 22*(1), 8–43. https:// doi. org/ 10. 1177/ 1529100620 973974

Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist, 59*(1), 14–19. https:// doi. org/ 10. 1037/ 0003-066X. 59.1. 14

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Mshayisa, V. V. (2020). Students' perceptions of Plickers and crossword puzzles in undergraduate studies. *Journal of Food Science Education*, *19*(2), 49-58. https://doi.org/10.1111/1541-4329.12179

Nelson, P. M., Parker, D. C., & Zaslofsky, A. F. (2016). The relative value of growth in math fact skills across late elementary and middle school. *Assessment for Effective Instruction*, *41*(3), 184-192. https://doi.org/10.1177/1534508416634613

Nguyen, K. A., Borrego, M., Finelli, C. J., DeMonbrun, M., Crockett, C., Tharayil, S., ... & Rosenberg, R. (2021). Instructor strategies to aid implementation of active learning: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, *8*, 1-18. https://doi.org/10.1186/s40594-021-00270-7

Özdemir, S., & Kılıç, Y. (2023). Investigating special education teachers' views on mathematics instruction process: Suggestions for sustainable special education in mathematics instruction. *Sustainability*, *15*(4), 3584. https://doi.org/10.3390/su15043584

Özer Sanal, S., & Erdem, M. (2023). Examination of Special Education with Constructivism: A Theoretical and Review Study. *European Educational Researcher*, *6*(1), 1-20.

Pantiwati, Y., & Husamah, H. (2017). Self and peer assessments in active learning model to increase metacognitive awareness and cognitive abilities. *International Journal of Instruction*, *10*(4), 185-202. https://doi.org/10.12973/iji.2017.10411a.

learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences, 9*(4), 276.

Holdaway, E. L. (2020). *Mathematical identities of students with mathematics learning dis/abilities* [Master's thesis, Brigham Young University]. BYU ScholarsArchive. https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9536&context=etd

Hord, C., & Xin, Y. P. (2014). Teaching area and volume to students with mild intellectual disability. *The Journal of Special Education*, *49*(2), 1-11. doi:10.1177/0022466914527826

Jamir, T. (2024). Learning outcomes among the children with special needs through the use of constructivist approach and ICT Tools- A Review. *International Jpurnal of Reaserch in Special Education, 4*(1): 107-116

Kuisma, M. S., & Nokelainen, P. J. K. (2018). Effects of progressive inquiry on cognitive and affective learning outcomes in adolescents' geography education. *Frontline Learning Research*, *6*(2), 1–19. https://doi.org/10.14786/flr.v6i2.309

Kurtz, J. B., Lourie, M. A., Holman, E. E., Grob, K. L., & Monrad, S. U. (2019). Creating assessments as an active learning strategy: what are students' perceptions? A mixed methods study. *Medical Education Online*, *24*(1). https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1630239

Lambert, R., & Tan, P. (2017). Conceptualizations of students with and without disabilities as mathematical problem solvers in educational research: A critical review. *Education Sciences*, *7*(2), 51. https://doi.org/10.3390/educsci7020051

Limaymanta, C. H., Apaza-Tapia, L., Vidal, E., & Gregorio-Chaviano, O. (2021). Flipped Classroom in Higher Education: A Bibliometric Analysis and Proposal of a Framework for its Implementation. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *16*(09), pp. 133–149. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.21267

Lombardi, D., Shipley, T. F., & Astronomy Team, Biology Team, Chemistry Team, Engineering Team, Geography Team,

Parsons, S. A., Hutchinson, A. C., Hall, L. A., Parsons, A. W., Ives, S. T., & Leggett, A.B. (2019). U.S. teachers' perceptions of online professional development.*Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 82*(1), 33-42. Retrieved from ScienceDirect database. (S0742051X18310217)

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Re, A. M., Pedron, M., Tressoldi, P. E., & Lucangeli, D. (2014). Response to specific training for students with different levels of mathematical difficulties. *Exceptional Children, 80*(3), 337-352. https://doi:10.1177/0014402914522424

Roberts, D. (2018). Active learning precursors in multidisciplinary large lectures: a longitudinal trial on the effect of imagery in Higher Education lectures. Loughborough University. Journal contribution. https://hdl.handle.net/2134/33436

Sharp, E., & Dennis, M. S. (2017). Model drawing strategy for fraction word problem solving of fourth-grade students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 38*(3), 181–192. https://doi.org/10.1177/0741932516678823

Shifrer, D. (2016). Stigma and stratification limiting the math course progression of adolescents labeled with a learning disability. *Learning and Instruction 42*, 47–57. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.001

Tayce, J. D., Saunders, A. B., Keefe, L., & Korich, J. (2021). The creation of a collaborative, case-based learning experience in a large-enrollment classroom. *Journal of veterinary medical education*, *48*(1), 14-20. https://doi.org/10.3138kb,r.2019-0001.

Torres, M. F., Sousa, A. J., & Torres, R. T. (2018). Pedagogical and technological replanning: a successful case study on integration and transversal skills for engineering freshmen. *International Journal of Technology and Design Education*, *28*, 573-591. https://doi.org/10.1007/s10798-017-9399-y

Waniek, I., & Nae, N. (2017). ACTIVE LEARNING IN JAPAN AND EUROPE. *Euromentor*, *8*(4). 82–97.

عرض كتاب

Eyes on Math, A Visual Approach to Teaching Math Concepts (Second Edition)

نظرة على الرياضيات، منحى بصري لتدريس مفاهيم الرياضيات (الطبعة الثانية2025)

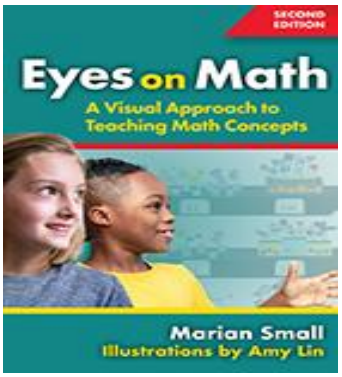
عرض

د. خالد حلمي خشان

استاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

السنة الأولى المشتركة

جامعة الملك سعود



يوفر هذا المصدر التعليمي أكثر من 100 صورة جذابة وملونة تشمل تفسيرات لكيفية استخدامها لتحفيز تعلم الرياضيات، وشرح المفاهيم الرياضية، وتقييم فهم الطلاب للرياضيات في الصفوف من (K-8). يتم تزويد القراء بخلفية رياضية قوية، ونسخ قابلة للتحميل من الصور المرئية التي يمكنهم استخدامها مباشرة، وأسئلة مفيدة لطرحها على طلابهم. كما يتم توفير الإجابات المتوقعة لكل سؤال وتوسعات للمتابعة. تتضمن هذه الطبعة الثانية الموسعة 15 نشاطًا جديدًا لبدء الحوارات الرياضية و15 نشاطًا جديدًا لتقييم الطلاب مع اقتراحات تتعلق بالصور المرئية التي يمكن للطلاب إنشاؤها لمساعدة المعلمين في تقييم الفهم. سيساعد هذا الكتاب – سهل الاستخدام – المعلمين على إيجاد طرق جديدة لتوضيح المفاهيم الصعبة لدى الطلاب. كما سيساعد المعلمين الذين يعملون مع الطلاب ذوي القدرة المتدنية في القراءة، بما في ذلك متعلمي اللغة الإنجليزية وطلاب التعليم الخاص.

مميزات الكتاب

- يحتوي على 130 صورة مرئية، بما في ذلك الأعمال الفنية والرسومات الملونة.
- يحتوي أسئلة ومهام لاستخدامها لبدء الحوارات التعليمية مع الطلاب.

- يتضمن الإجابات والتوضيحات المتوقعة حول أهمية كل سؤال.
- يتضمن مطالبات للطلاب لإظهار فهمهم لمفهوم ما باستخدام الصور المرئية.
- يوفر الخلفية الرياضية والسياق الذي يدعم عملية التعلم.

تنظيم الكتاب

نبعت فكرة الكتاب من إحدى الزميلات اللواتي يعملن في مجال تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث أشارت إلى الكيفية التي تستجيب فيها طالباتها عند تقديم صورة بسيطة تحفّز التفكير الرياضي، دون الحاجة إلى كتاب دراسي أو نشاط معقد. وهذا جعلنا نفكر في إمكانية إنشاء مصدر يركز على تقديم الأفكار الرياضية المهمة من خلال الصور – ليس فقط للصفوف الثانوية – بل لجميع المستويات.

تناول الفصل الأول مقدمة تناقش بعض الأبحاث المتعلقة بقيمة التمثيلات البصرية للأفكار الرياضية، كما تناول أهمية طرح الأسئلة التي تحفز الفهم العميق للمفاهيم الرياضية.

أما الفصول 2، 3، 4 فتحتوي على صور وأسئلة للمناقشة حول موضوعات رياضية مختارة للصفوف (رياض الأطفال K– الثاني)، (الثالث – الخامس)، (السادس – الثامن) لمساعدة المعلمين في بناء بيئة رياضية ثرية باستخدام صور مدروسة تحفّز تفكير الطلاب حول المفاهيم الرياضية. وعلى الرغم من أن بعض الصور قد تبدو مألوفة، فإن اقتران هذه الصور بالأسئلة المصاغة بعناية سيساعد على تطوير فهم أعمق للأفكار الأساسية التي تجسدها الصورة بشكل أكبر مما لو تم استخدام أي من الطريقتين بشكل منفصل.

المكون الإلكتروني للكتاب

يتوفر جزء من محتوى الكتاب بشكل مجاني على موقع

Teachers College Press (www.tcpress.com)

حيث يمكن تنزيل الصور الملونة الزاهية بصيغة PDF أو JPEG وعرضها على السبورة الذكية أو الشاشة داخل الفصل الدراسي.

يوفر الكتاب المطبوع دعمًا للمعلمين من خلال:

- توضيح الفكرة الرئيسية التي تهدف الصورة إلى إبرازها، مع تحديد موقع هذا المفهوم في المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات.
- توضيح الفكرة الرئيسية التي يُقصد بها إبراز مفهوم مُحدد من خلال عرض مرئي، وتحديد مكان ظهور هذا المفهوم في المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات.

- توضيح العلاقة بين الفكرة الرياضية المطروحة ومفاهيم رياضية أخرى.
- تفسير سبب كون الصورة المعروضة فعالة في إبراز الفكرة.
- تقديم مجموعة من الأسئلة الإضافية التي يمكن استخدامها في المناقشة مع الطلاب حول الصورة والفكرة الرياضية الأساسية التي تبرزها، مع شرح كيفية إسهام كل سؤال في تطوير فهم معين.
- توفير أسئلة توسّعية تحفّز الطلاب على إنشاء رسومات خاصة بهم، أو استخدام الأدوات التعليمية، أو ابتكار أمثلة جديدة مرتبطة بالمفهوم. يمكن استخدام هذه التمارين لتعزيز الفهم أو لتقييم مستوى استيعاب الطلاب.
- تقديم أمثلة على أسئلة تقويمية تتطلب إجابات بصرية، وبعض المعلومات الأساسية، لتقييم الفهم العميق.

استخدام هذا الكتاب مع مصادر أخرى

يمكن لمعظم المعلمين استخدام الأنشطة الواردة في هذا الكتاب كمكمل للكتب الدراسية أو المواد التعليمية الأخرى التي يعتمدون عليها. يمكنهم استخدام الفهرس أو الملحق للعثور على الصور المناسبة حسب الموضوع الذي يتم تدريسه. تصلح بعض الصور والأسئلة لتكون أنشطة تمهيدية، في حين يمكن استخدام صور وأسئلة(مواد) أخرى لترسيخ المفاهيم بعد تدريسها. تساعد المواد الداعمة في تحديد أين يجب تركيز الأسئلة عند تناول أي مفهوم رياضي، كما تساعد في إبراز الأفكار الأساسية التي يجب على الطلاب استيعابها.

استخدام الكتاب للتعليم المتمايز وربط الصفوف ببعضها

نظرًا لطبيعة الأنشطة المقدمة في الكتاب، فإنه يساعد المعلمين في مراعاة مستويات الطلاب والتمييز بينها. غالبًا ما تكون الأسئلة مفتوحة بدرجة كافية تسمح بمحادثات ثرية، سواءً مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات أو مع الطلاب المتقدمين. كما أن بعض الأسئلة مناسبة لمستويات صفية مختلفة، حيث تتطور إجابات الطلاب مع تقدمهم عبر الصفوف. سيتمكن المعلمون من رؤية كيفية ربط الرياضيات في الصف الذي يدرسونه بالمحتوى في الصفوف الدنيا والعليا.

إنشاء صور تعليمية خاصة بك

قد تحفزك الصور والأسئلة المقدمة في هذا الكتاب على إنشاء صور وأسئلة خاصة بك. يمكنك البدء بمفهوم رياضي ترغب في أن يستكشفه الطلاب ثم النظر في الجوانب المهمة لهذا المفهوم التي يمكن توضيحها أو اقتراحها في صورة مرئية واستكشافها بشكل أكبر من خلال طرح الأسئلة والمناقشة داخل الفصل.

على سبيل المثال، مفهوم الضرب عدد في 2 يكافئ جمعه الى نفسه. يمكن استكشاف عدة مفاهيم مرتبطة بهذا المفهوم، مثل معنى الضرب، ومعنى الجمع، وحقيقة أن هذه القاعدة تنطبق على أي عدد يتم اختياره.

يمكن أن تبدأ المناقشة بعرض صورة تحتوي على مجموعتين متطابقتين يحتوي كل منهما 6 أشياء، ومجموعتين متطابقتين يحتوي كل منهما 10 أشياء، وكيسين متطابقين يحتوي كل منهما على عدد كبير من الأشياء الصغيرة – لكنه غير معروف –يمكن بعد ذلك طرح أسئلة للمناقشة، حيث يكون السؤال الرئيس ما إذا كانت هذه الصور تمثل عملية الجمع أو الضرب، وتدور الأسئلة الإضافية حول ما الذي يجعل المرء يعتقد أن الصورة تمثل عملية ضرب أو جمع. ولماذا لا نحتاج معرفة عدد الأشياء داخل الأكياس (بافتراض أن الأكياس متطابقة) لنعرف ما إذا كانت الصورة تمثل الضرب أو الجمع.

In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful

Journal of Educational Sciences

Published by
King Saud University

Periodical - Academic - Refereed

Volume 37, Issue No. 1
February 2025 AD
Shaban- 1446 H

ISSN: 1658-7863

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS
P. O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Rashid H. Alabdulkareem
King Saud University,
(KSA)

Prof. Said Suliman Aldhafri,
Sultan Qaboos University,
(Sultanate of Oman)

Prof. Shadia Ahmad Tel,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Abdulaziz M. Abduljabbar,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Abdullah Suliman Albalawi,
University of Tabuk,
(KSA)

Prof. Heba EL-Deghaidy,
American University in Cairo,
(Egypt)

❋ ❋ ❋

Editor-in-Chief

Prof. Naem Mohammed Alamri

❋ ❋ ❋

Editing Manager

Prof. Ismael Salameh Albursan
King Saud University, (KSA)

❋ ❋ ❋

Associated Editors

Prof. Abdulrahman Abdullah Abaoud
King Saud University, (KSA)
Prof. Musaed Abdullah Alnooh
King Saud University, (KSA)

Prof. Mustafa Qaseem Heilat
Al Balqa Applied University, (Jordan)
Prof. Sulaiman M. Al-Balushi
Sultan Qaboos University (Oman)
Prof. Mohammed Sh. Albeshri
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, (KSA)
Prof. Mohammed M. Alharbi1
Taibah University, (KSA)
Prof.Reem A. Alebaikan
King Saud University, (KSA)

❋ ❋ ❋

Secretary

Mr. Fahad essa Al Abdullatif
jes@ksu.edu.sa
Dr. Abdo Noman Almufti
rejes@ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

Technical Design

Mr. Fahad essa Al Abdullatif

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in February, May and November.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researche and studies in the feild of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

❋ ❋ ❋

Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

❋ ❋ ❋

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (2013)** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

❋ ❋ ❋

Contact us

(***Journal of Educational Sciences***)
P.O. Box: 2458, **Postal Code:** 11451
College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 11-4674454 **Fax:** (+966) 11-4679965
E-Mail: jes@ksu.edu.sa **Website:** http://jes.ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia
P.O. Box: 68953, **Postal Code:** 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

❋ ❋ ❋

© 2025 (1446H.) King Saud University
All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3…).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
    - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
    - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

14. 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.

    Example:

    Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

❋ ❋ ❋

Journal of Educational Sciences, Vol. 37 No (1), pp.1 - 106, Riyadh (2025/1446)

Contents

Content

- Foreword:Associated Editors Prof. Dr. Reem Al-Obeikan.....

Arabic section

- The Role of Smart Devices Applications in Developing Reading Skills for Children with Learning Disabilities 13
Ghada Awwad AlQawod & Ameera Naser Olaimat.....

- Training needs for School leaders in light of the educational standards for the professional license Basmah 33
Fatima Saad Othman ALDawood & Maha Saleh Alamoud……..

- Exploring the Effects of Digital Multitasking on EFL Learners' Reading: Tendencies, Motivation, and Self-Perceived Abilities 62
Khalid Al Seghayer ………….

- Practices and Perceptions of Intellectual Education Teachers Towards Using Active Learning Strategies 77
Yazeed Abdulaziz Alnasser ……

- Review book: Eyes on Math, A Visual Approach to Teaching Math Concepts (Second Edition)
Khaled Helmi Khshan……..…… 103

❋ ❋ ❋