



# دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

( دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان .. وغيرها )

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد السابع والتسعون .. مايو ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : <http://aae2016.com>

## مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ. د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

### (( هيئة تحرير المجلة )):

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها) رئيس هيئة التحرير  
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا) نائب رئيس التحرير  
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود) مدير التحرير  
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمي (جامعة بني سويف) عضواً  
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد) عضواً  
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)  
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)  
أ.م. د / شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)  
د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)  
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها) عضواً (مراجعة عامة)  
د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)  
أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة) عضواً (مشرفاً تقنياً)  
أ/ إسماء غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة) سكرتيرة التحرير

### (( أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم )) :

## الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد  
CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland تدريب المعلمين، كاتائب بولندا

Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research  
Ethics/ Professor of Health Psychology,  
Sheffield Hallam University. (UK). أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة  
شيفيلد هالم، بريطانيا

Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of  
Educational Technology and Dean of College of  
Communication, Department of Communication  
Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya  
University. Sakarya TURKEY أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة  
سقاريا تركيا

Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of  
the Learning Sciences, Associate Dean of  
Educational Research Office. National Institute  
of Education. Nanyang Techno- logical  
University. Singapore أ.د/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني  
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،  
سنغافورة

Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational  
administraction and planning. Cyprus  
international university. Northern Cyprus. أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة  
قبرص الدولية، شمال قبرص

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton  
Presidential Professor of Literacy Studies,  
Regents' Professor, Arizona State University.  
(USA).

Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and  
Dean Of College of Education , California State  
University, San Bernardino. CA 92407-2393.  
(USA).

Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne  
Education Research Institute , Melbourne  
Graduate School of Education , University of  
Melbourne, and the Associate Director of the  
ARC-SRI: Science of Learning Research  
Centre.

Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of  
the Faculty of Development and Society,  
Sheffield Hallam University. Unit 2, Science  
Park. Sheffield S1 1WB. (UK)

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of  
Mathematics Education, Towson University,  
8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001.  
(USA).

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National  
Institute of Education, Nanyang Techno- logical  
University, Singapore

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für  
Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem  
Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität  
Erlangen-Nürnberg. Germany

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior,  
Catedrática acreditada y Profesora Titular de la  
Universidad de Granada , (España)

Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus  
, Department of Curriculum, Teaching and  
Learning, Ontario Institute for Studies in  
Education of the University of Toronto.  
(Canada).Honorary Professor, Southwest  
University, Chongqing. (China)

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor  
Emeritus, New Mexico State University,  
International Representative, National Council  
of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا  
الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية  
جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو  
الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث  
التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية،  
بجامعة ملبورن.

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية  
والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

أ.د/ ثورافس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند  
، الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني  
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،  
سنغافورة.

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات  
الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ،  
ألمانيا

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة،  
أسبانيا

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات  
في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ  
زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسيكو  
الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

### (( الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي )) :

#### مناهج وطرق تدريس العلوم :

- |                                     |                     |
|-------------------------------------|---------------------|
| أ.د / السيد شحاته المراغى -         | جامعة أسسيوط        |
| أ.د / السيد على شهدة -              | جامعة الزقازيق      |
| أ.د / أمال ربيع كامل -              | جامعة الفيوم        |
| أ.د / أمينة السيد الجندي -          | جامعة عين شمس       |
| أ.د / بدرية محمد محمد حسنين -       | جامعة سوهاج         |
| أ.د / حمد بن خالد الخالدي -         | جامعة الأميرة نورة  |
| أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة -       | جامعة المنصورة      |
| أ.د / حمدي عبد العظيم البنا -       | جامعة الطائف        |
| أ.د / خليل يوسف الخليلي -           | جامعة البحرين       |
| أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي -   | جامعة دمياط         |
| أ.د / صفية محمد أحمد سلام -         | جامعة المنيا        |
| أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدى -     | جامعة السلطان قابوس |
| أ.د / عبد الله على إبراهيم -        | جامعة نجران         |
| أ.د / عبد الله محمد الخطايب -       | جامعة اليرموك       |
| أ.د / عبد الملك طه الرفاعي -        | جامعة طنطا          |
| أ.د / عبد المنعم أحمد حسن -         | جامعة الأزهر        |
| أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي -          | جامعة دمياط         |
| أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف - | جامعة سوهاج         |
| أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى -    | جامعة المنصورة      |
| أ.د / فايز محمد عبده -              | جامعة بنها          |
| أ.د / لىلى إبراهيم معوض -           | جامعة عين شمس       |

- أ.د / ماجدة إبراهيم البايوي - جامعة بغداد  
 أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر  
 أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم  
 أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات  
 أ.د / هادي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

**مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :**

- أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس  
 أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية  
 أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية  
 أ.د / محب محمود كامل الرفاعي - معهد البحوث البيئية  
 أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن  
 أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف  
 أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

**مناهج وطرق تدريس الرياضيات :**

- أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا  
 أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها  
 أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط  
 أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط  
 أ.د / سمير عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للاختبارات  
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس  
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر  
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانببار  
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس  
 أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية  
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد  
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس  
 أ.د / محمود أحمد محمود نصر - جامعة بني سويف  
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط  
 أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة

**مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:**

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة  
 أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة  
 أ.د / إيمان أحمد هريدي - جامعة القاهرة  
 أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس

- أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس  
 أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق  
 أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد  
 أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط  
 أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان  
 أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة  
 أ.د / عبد الرزاق مختار محمود - جامعة أسيوط  
 أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها  
 أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة  
 أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش  
 أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط  
 أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها
- مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :**

- أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر  
 أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد  
 أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر  
 أ.د / نادية علي مسعود أبو سكين - جامعة طنطا  
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر  
 أ.د / وجيه المرسى أبو لبن - جامعة الأزهر
- مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :**

- أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس  
 أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي  
 أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج  
 أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم  
 أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان  
 أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر  
 أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط  
 أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها
- مناهج وطرق تدريس التاريخ :**

- أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها  
 أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان  
 أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان  
 أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم  
 أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

- أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا  
 أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس  
 أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها  
 أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان  
 أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس  
**مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :**

- أ.د / إيمان حسن محمد عصفور - جامعة عين شمس  
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف  
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بني شت  
 أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق  
**مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :**

- أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية  
 أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط  
 أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها  
 أ.د / ريماسعود الجعفر - جامعة الملك سعود  
 أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان  
 أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس  
 أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر  
 أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس  
 أ.د / علي عبد السمیع قورة - جامعة المنصورة  
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة  
 أ.د / عید عبد الواحد علي - جامعة المنيا  
 أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها  
 أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا  
 أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس  
 أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا  
 أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها  
**مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :**

- أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس  
 أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق  
 أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان  
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات

- أ.د / لوسيل لوييس برسوم وهبة - جامعة المنيا  
مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :
- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس  
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس  
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس  
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر
- مناهج وطرق تدريس التجاري :
- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة  
أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان  
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس  
أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان  
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان  
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
- مناهج وطرق تدريس الصناعي :
- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية  
أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق  
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان  
أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس  
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسيوط
- مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :
- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان  
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز  
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر  
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
- مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :
- أ.د / أمل محمد القنداح - جامعة المنصورة  
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القري  
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية  
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف  
أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة  
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام  
أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان  
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية  
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس  
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة



أ.د / ناصر فـؤاد علي غبيش - جامعة المنيا  
التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس  
أ.د / سريته عبد الرزاق صدقي - جامعة حـلوان  
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر  
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حـلوان  
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حـلوان  
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حـلوان  
التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حـلوان  
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حـلوان  
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حـلوان  
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حـلوان  
أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حـلوان  
أ.د / محمد حيدر اليماني الناعي - جامعة حـلوان  
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حـلوان  
التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق  
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حـلوان  
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية  
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا  
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسـيوط  
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق  
تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية  
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة  
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حـلوان  
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا  
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس  
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حـلوان  
أ.د / رضا عبده القضاى - جامعة حـلوان  
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا  
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس  
أ.د / عادل السيد سـرايا - جامعة العـريش

- أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة  
 أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى  
 أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر  
 أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان  
 أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس  
 أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية  
 أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان  
 أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق  
 أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان  
 أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا  
 أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
- أصول التربية :**

- أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط  
 أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية  
 أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق  
 أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد  
 أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة  
 أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس  
 أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا  
 أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية  
 أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس  
 أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان  
 أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا  
 أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة  
 أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط  
 أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة  
 أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسوة  
 أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس  
 أ.د / وضيفة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

**أصول تربية الطفل :**

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة  
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبید - جامعة الإسكندرية

- أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة
- التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:**
- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
- أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
- أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها
- تعليم الكبار:**
- أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
- أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة
- علم النفس التعليمي:**
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
- أ.د / أمل أحمد أحمد - جامعة دمشق
- أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
- أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
- أ.د / حمدي علي أحمد الضرماني - جامعة المنوفية
- أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
- أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
- أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
- أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
- أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
- أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
- أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
- أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
- أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
- أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمياط
- أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية عبده عواض أبودنيا - جامعة حلوان
- علم نفس الطفل:**
- أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
- أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المنوفية
- أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
- أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة
- الصحة النفسية والإرشاد النفسي:**
- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظنة - جامعة كفر الشيخ

- أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية  
 أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها  
 أ.د / بدريّة كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة  
 أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج  
 أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق  
 أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية  
 أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس  
 أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق  
 أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس  
 أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا  
 أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

#### التربية الخاصة :

- أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة  
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا  
 أ.د / سميرة أبوزيد نجدي - جامعة حلوان  
 أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود  
 أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود  
 أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس  
 أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية  
 أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر  
 أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط  
 أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن  
 أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

#### التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان  
 أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها  
 أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد  
 أ.د / تريز الهاشم طريفة - جامعة اللبنانية  
 أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت  
 أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس  
 أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس  
 أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج  
 أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان  
 أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

## محتويات العدد (٩٧):

- م  
١) "فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود .. د/ سامية بكري عبد العاطى، أ/ سلوى على حمصاني.
- ٢) "برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية" .. د/ حسين عباس حسين على الطحان، د/ طامي مشعل سابر العلياني.
- ٣) "فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتوعية المشرفات التربويات بالكفايات الإشرافية اللازمة في اقتصاد المعرفة" .. د/ حصة سعيد العمري.
- ٤) "أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة" .. د/ عصام عبدالمعين عوض الحازمي .
- ٥) "فاعلية برنامج في السيكدراما والإرشاد المعرفي في خفض سلوك الفتاة المسترجلة بين طالبات التعليم الثانوي والجامعي" .. د/ لطيفة الشعلان.
- ٦) "الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم" .. د/ عبد العاطى عبد الكريم محمد أحمد.
- ٧) "معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية حسب رأي المعلمات والمشرفات" .. أ/ نوره بنت محمد بن احمد الغامدي، د/ أحمد بن حسين الفقيه.
- ٨) "أثر استخدام "الويكي" Wiki في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود" .. أ/ ابتسام بنت ناصر محمد العبدالله، أ.د/ ألفت بنت محمد فودة.
- ٩) "القيم المتضمنة في كتب "لغتنا العربية" للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بالأردن" دراسة تحليلية" .. د/ عايدة ذيب محمد، د/ ختام أحمد بنى عمر.
- ١٠) "مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم" .. د/ سوزان بنت حسين حج عمر أ/ عائشة بنت محمد عبد الله الأحمرى.
- ١١) "نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الالكترونية في ضوء متطلبات الجودة بجامعة نجران" .. أ.د/ نشوى محمود نافع، أ.م.د/ تيوليب عبد الحميد عبد الغفار.
- ١٢) "تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب" .. أ / فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحية د/ نور حياتى بنت الهاشم.
- الصفحات  
٢١ - ٤٩  
٥١ - ١١٠  
١١١ - ١٩٠  
١٩١ - ٢٣٣  
٢٣٥ - ٢٧١  
٢٧٣ - ٣١٥  
٣١٧ - ٣٣٨  
٣٣٩ - ٣٨٢  
٣٨٣ - ٤٠٢  
٤٠٣ - ٤٢٧  
٤٢٩ - ٤٤٣  
٤٤٥ - ٤٧٢

## تعريف بالمجلة :

### ((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

### قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- ◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- ◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- ◀ تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- ◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.

تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .

في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.

عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.

عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.

يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.

كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفه ذلك .

بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.

عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

### قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- « تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة ( يطلب من هيئة التحرير ).
- « كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- « كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- « كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- « كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- « كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- « كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة .
- « توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

#### المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير  
[mahersabry2121@yahoo.com](mailto:mahersabry2121@yahoo.com):

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

[Safaasultan25@hotmail.com](mailto:Safaasultan25@hotmail.com)

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2016.com>



• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السابع والتسعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثاً:

أولها بعنوان: " فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود " .. د/ سامية بكري عبد العاطي ، أ/ سلوى علي حمصاني.

وثانيها بعنوان : " برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية " .. د/ حسين عباس حسين على الطحان ، د/ طامي مشعل سابر العلياني.

وثالثها بعنوان : " فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتوعية المشرفات التربويات بالكفايات الإشرافية اللازمة في اقتصاد المعرفة " .. د/ حصة سعيد العمري.

ورابعها بعنوان : " أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة " .. د/ عصام عبدالمعين عوض الحازمي.

وخامسها بعنوان : " فاعلية برنامج في السيكدوراما والإرشاد المعرفي في خفض سلوك الفتاة المسترجلة بين طالبات التعليم الثانوي والجامعي " .. د/ لطيفة الشعلان.

وسادسها بعنوان : " الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم " .. د/ عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد.

وسابعها بعنوان : " معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية حسب رأي المعلمات والمشرفات " .. أ/ نوره بنت محمد بن احمد الغامدي ، د/ أحمد بن حسين الفقية.

وثامنها بعنوان : " أثر استخدام "الويكي" "Wiki" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود " .. أ/ ابتسام بنت ناصر محمد العبدالله، أ.د/ ألفت بنت محمد فودة.

وتاسعها بعنوان : " القيم المتضمنة في كتب " لغتنا العربية " للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بالأردن " دراسة تحليلية " . . د/ عائدة ذيب محمد ، د/ ختام أحمد بني عمر.

وعاشرها بعنوان : " مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم " . . د/ سوزان بنت حسين حج عمر أ/ عائشة بنت محمد عبدالله الأحمرري.

والبحث الحادي عشر بعنوان : " نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الالكترونية في ضوء متطلبات الجودة بجامعة نجران " . . أ. د/ نشوى محمود نافع أ. م. د/ تيوليب عبد الحميد عبد الغفار.

والبحث الثاني عشر بعنوان : " تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب " . . أ/ فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحية ، د/ نور حياتي بنت الهاشم.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة





## البحث الأول:

**” فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر  
والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية لدى  
طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود ”**

### المصادر :

**د/ سامية بكري عبد العاطي**

قسم علم النفس كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية  
وقسم علم النفس كلية الآداب جامعة حلوان

**أ/ سلوى علي حمصاني**

قسم علم النفس كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية





## فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود

أ/سلوى علي حمصاني

د/سامية بكري عبد العاطي

### • المستخلص :

تبحث الدراسة الحالية فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية. وقد استخدمت عينة تجريبية تتألف من (٣٦) طالبة من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض، ممن درسن المقرر خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٦ / ٢٠١٧، تألفت من مجموعتين متجانستين تمثلان شعبتان من الشعب المختلفة التي تدرس المقرر: مجموعة تجريبية: تتألف من (١٤) طالبة ممن تتراوح أعمارهن بين (٢٠ - ٢٤) عاماً، بمتوسط قدره (٢١.٢١) وانحراف معياري (١.٤٢)، مجموعة ضابطة: تتألف من (٢٢) طالبة تتراوح أعمارهن بين (٢٠ - ٣٢) عاماً، بمتوسط (٢٢.١٤) وانحراف معياري (٢.٥٣)، وقد تم تدريس المقرر للمجموعة التجريبية وفقاً لخطة تدريسية جديدة مقترحة تتضمن دمجاً للتدريب على أنشطة ومهام استراتيجيات ما وراء الذاكرة، وقد تم إجراء قياسات قبلية وقياسات بعدية لمتغيرات البحث من خلال بعض المقاييس المعدة لهذا الغرض. وقد أوضحت النتائج فاعلية الخطة المقترحة في تحسين التذكر والتحصيل دون قلق الاختبار. وتقودنا الدراسة إلى عدد من التطبيقات العملية المتنوعة في مجالي علم النفس والتربية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء الذاكرة - التذكر - التحصيل الأكاديمي - قلق الاختبار - مقرر نظريات الشخصية - طالبات التربية.

### *Effectiveness of Using Meta-memory Strategies in Improving Memory and Academic Achievement and Reducing Test- Anxiety in personality Theories Course among Female Students at KSU College of Education*

Dr.Samia B. Abdelati

Salwa A. Humsani

### Abstract

This study investigates the effectiveness of using meta-memory strategies in improving memory and academic achievement and reducing level of test-anxiety in personality theories course. An experimental sample was used, consisted of (36) female students at college of education in King Saud University in Riyadh, who studied the intended course during 2016/ 2017, second semester. The sample contained of two homogenous groups: 1) experimental group: was (14) students, whose ages ranged from (20- 24) yr. (M= 21.21, SD= 1.42), 2) control group: was (22) students, whose ages ranged from (20- 32) yr. (M= 22.14, SD= 2.53), as there was a new suggested teaching plan, contained practicing on activities and tasks of meta-memory strategies, the course was taught to the experimental group according to it. Pre and post measures of variables were performed. Results



showed effectiveness of the suggested plan to improve memory and achievement whithout test axiety. The study lead to some various practical applications in psychology and education .

**Keywords:** Meta- memory Strategies- Memory- Academic Achievement- Test Anxiety- Personality Theories Course- Femal Education Students.

#### • مقدمة :

يُعد التعلم عملية نفسية تربوية ذات أهمية بالغة، إلا أنها تزداد تعقيداً كل يوم، خاصة في ظل ما نعيشه مجتمعاتنا المعاصرة من تقدم تكنولوجي صاحبه ثورة في مجال الاتصالات والمعلومات. هذا ولا تزال درجات التحصيل الأكاديمي هي المؤشر المعترف به من قبل مجتمعاتنا العربية لكفاءة عملية التعلم في المؤسسات التربوية المختلفة، والذي يتحدد بناءً عليه مستقبل الطالب التعليمي والمهني، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي التي تمثل نهاية السلم التعليمي.

وقد كان تركيز البحوث والدراسات التي أجريت عن محددات التحصيل الأكاديمي حول نوعين من العوامل: أولها مجموعة العوامل المرتبطة بشخصية الطالب المتعلم، والتي شملت كافة العوامل المعرفية وغير المعرفية والوجدانية ذات الصلة، وثانيها العوامل البيئية التي تحيط بعملية التعلم. وأشار الحربي (٢٠١١) إلى إمكانية تحسين كفاءة التعلم - كما يقاس بالدرجات التحصيلية - بأن نولي اهتماماً بالعوامل المعرفية وما يرتبط بها من وراء المعرفة، بما يساعد في بناء البرامج التربوية التي تناسب الطلاب.

وتأتي الذاكرة على قمة العوامل المعرفية الضرورية للتحصيل لدى الطلاب فمن المعروف أن الذاكرة هي مركز العمليات المعرفية، وأنها تؤثر في كافة الأنشطة العقلية الأخرى (الزيات، ٢٠٠٦)، كما أنها هي حجر الزاوية لكافة العمليات النفسية، وبدونها لا يحدث تعلم، وذلك لافتقار تفكير الإنسان إلى الخبرات الماضية والمعلومات المكتسبة التي يستند إليها في حدوث التعلم (طه وعبد الفتاح، ٢٠٠٥، إبراهيم، ٢٠١٢)، كما أن القصور في الذاكرة قد يؤدي إلى وجود صعوبة في عملية التعلم أو ضعف الأداء التحصيلي للمتعلم الذي قد يلجأ إلى التخمين أو استخدام استراتيجيات غير مناسبة في تعلمه (إبراهيم، ٢٠١٠ الحربي، ٢٠١١، McNamara & Wong, 2003).

ومما يزيد من أهمية الذاكرة والتذكر سببان: أولهما ما يبدو على الساحة من شكاوى العديد من الطلاب من مظاهر النسيان في ظل تعقد الحياة المعاصرة بما جعل علماء النفس في مواجهة حقيقية مع هذه المشكلة من خلال السعي نحو تحسين الذاكرة من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المختلفة، وثانيهما: ما نعيشه في مجتمعاتنا العربية بخاصة وبكل أسف - من أن التعليم في كافة مراحله حتى في مرحلة الجامعة لا يزال يعتمد على

عمليات الحفظ واستدعاء المعلومات التي يدونها الطالب في إجابته عن الاختبار التحصيلي لأجل الحصول على أعلى معدل أكاديمي ممكن، بما يجعل التقييم يستند لدرجة كبيرة على قدرة الذاكرة دون بقية القدرات المعرفية الأخرى.

ويؤيد علماء النفس المعرفي المعاصر الأهمية البالغة للدور الذي تلعبه العمليات ما وراء المعرفة، والتي تشارك - جنباً إلى جنب - العمليات المعرفية في إمكانية تحقيق التعلم الفعال من خلالها (الزيات، ٢٠٠٦). وقد ظهر مصطلح "ما وراء المعرفة" Metacognition على يد فلافل (Flavell, 1976) الذي اشتقه خلال بحثه في عمليات الذاكرة الانسانية، واتضح بمتابعة البحوث حوله ارتباطه الوثيق بعملية التعلم، وأن زيادة وعي الطلاب بما وراء المعرفة يساعدهم على حسن توظيف العمليات المعرفية لديهم في أداء المهام المطلوبة منهم على أكمل وجه (الزيات، ١٩٩٨).

وقد نال مفهوم "ما وراء الذاكرة" Metamemory اهتماماً واسعاً من الباحثين في مختلف ميادين علم النفس، باعتباره هو إحدى المعالجات ما وراء المعرفة للمعلومات في عملية التذكر، وأحد المتطلبات الضرورية للتعلم الفعال وتحقيق أفضل أداء أكاديمي ممكن (Martinussen, Hyden, Johnson, & Tannock, 2005)، وذلك على أساس ما يوفره للمتعلم من معرفة ووعي بكيفية عمل الذاكرة أو الوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة (سيد والشريف، ١٩٩٩)، ويُعد فلافل هو أول من قدم هذا المصطلح عام (١٩٧١) مشيراً من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات داخل الذاكرة (Flavell, Miller, & Miller, 2001:54).

إذ يرى كافاناغ وبوركوسكي (Cavanaugh & Borkowski, 1990: 441) أن هذا المفهوم يشير إلى الوعي الذاتي والمعلومات الذاتية لدى الفرد عن عمل الذاكرة لديه، ويشير به أوسوليفان (Osullivan, 1994) إلى المعرفة الدقيقة عن الذاكرة وحقائقها، ويراه مكدوجال (McDougall, 1994) يشير إلى المعرفة والاعتقادات التي يحملها الفرد حول ذاكرته ونظامها ونشاطها والوعي بها وبتقييمها. في حين نظر تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002: 19) إلى ما وراء الذاكرة على أساس أنها تتكون من ثلاث مكونات أساسية هي:

« الرضا عن الذاكرة: ويقصد بها مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الإدراك من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق.

« القدرة: وتشير إلى قدرة الذاكرة لدى الفرد على أداء وظائفها اليومية بفاعلية دون أخطاء.

« الاستراتيجية: وتشير إلى مدى وعي الفرد باستخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة. وقد عرف الشراقوي المفهوم ذاته باعتباره

يتضمن المعلومات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها (الشرقاوي ٢٠٠٣: ٢٠٨).

هذا ويُعد الجانب المتعلق بالوعي باستراتيجيات ما وراء الذاكرة هو أهم جوانب المفهوم التي على صلة مباشرة بنتائج التعلم الفعال والأداء الأكاديمي الناجح. فإذا ما استندت العملية التعليمية على تدريب الطلاب على الوعي بخصائص الذاكرة لديهم ومعرفة الاستراتيجيات الفعالة عند التعامل مع المهام المتنوعة والمراقبة والتوجيه الذاتي أثناء الأداء فإننا نضمن في الغالب تحقيق معالجة أفضل للمعلومات وتخزين جيد في الذاكرة. وقد سبق أن أكد فلافل (١٩٧٨) على فاعلية التدريب على مهارات ما وراء المعرفة بعامّة في تنمية تلك المهارات وفي تحسين التعلم، وأن التدريب عليها يمكن أن يتم من خلال التدريب المباشر عليها من خلال الأنشطة المختلفة، أو من خلال التدريب على ما يعزز هذه الأنشطة ولكن بطريقة غير مباشرة، كأن يتم تعليم الطلاب أن يكونوا على وعي بالعديد من الاستراتيجيات من خلال ملاحظة الآباء والمعلمين أثناء تقديم هذه الأنشطة (الزيات، ١٩٩٨).

ويؤكد إبراهيم (٢٠١٢) على أهمية الدور الذي يمكن لما وراء الذاكرة أن تضيفه إلى الأساليب الأخرى فيما يتعلق بمعالجة المعلومات وتحسين التذكر وينعكس على التحصيل الأكاديمي بالإيجاب، وذلك لما وجد من علاقة ارتباطية بين الوعي بالذاكرة وباستراتيجياتها والأداء الفعلي للذاكرة، وأن تنمية ما وراء الذاكرة ينعكس على تحسين أداء الذاكرة سواء من حيث عمليات التخزين أو الاستدعاء، ويشير إلى أن الدراسات التي استخدمت التحليل البعدي للدراسات التجريبية عن دور ما وراء الذاكرة في التذكر توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين تدور حول القيمة (٠.٤١).

وقد أكد عدد من البحوث التي أجريت في مجتمعات أجنبية على وجود هذا الدور الذي تمارسه ما وراء الذاكرة على التذكر والأداء الأكاديمي كدراسات عثمان وهنافين (Osman & Hannafin, 1992)، وشورت وششاتشنيدر وفريبرت (Short, Schatschneider, & Friebert, 1993)، وراوسون ودنلوسكي وثيد (Rawson, Dunlosky, & Thiede, 2000)، وستوبر وإسر (Stober & Esser, 2001)، وبريز وجارسيا (Perez & Garcia, 2002)، وماتلين (Matlin, 2005)، ومولر (Muller, 2006).

وقد أجرى أبو زيد (٢٠٠٨) دراسة تجريبية خرج منها بفاعلية برنامج تدريبي مقترح لاستراتيجية ما وراء الذاكرة في تحسين التحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء الوظيفي لدى عينة تتألف من (٧٢) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أسيوط بمصر. كما أجرت بدوي (٢٠٠٨) دراسة تجريبية، واتضح منها

فعالية التدريب على بعض مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة لدى (٩٠) من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مصر، وهو نفس ما خرج به - في نفس العام - سعد لدى الأطفال التوحيدين في مصر وخرج به الدمرداش لدى (٢٠) من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتدريب في مصر. وعندما أجرى النرش (٢٠٠٨) دراسته، خرج بوجود تأثير موجب دال احصائيا لما وراء الذاكرة على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مصر، وقد خرجت زكري (٢٠٠٨) من دراستها المسحية التي أجرتها على (٣٥٠) من طالبات كلية التربية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية بوجود فروق دالة احصائيا بين الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا في بعض أبعاد ما وراء الذاكرة لصالح المتفوقات، وهو ما يتسق مع ما وجدته هورتون (Horton, 2009) ووجدته كراتنج وأربوتنوت (Kratzig & Arbutnot, 2009) من أن ما وراء الذاكرة تزيد من أداء عمليات التذكر لدى الطلاب وأنها تعد هي منبئي جيد عن مستوى الأداء المدرسي، كما يتسق أيضا مع ما كشف عنه شوارتز وإفكليدس (Schwartz & Efkliides, 2012) من بعدهم عن أن تدريب طلاب المرحلة الجامعية على تنمية ما وراء الذاكرة يسهم في تعزيز كفاءة الاستدعاء من الذاكرة قصيرة المدى وتحسين مهارات الفهم والقراءة لديهم. وخرجت دراسة بشارة والشريدة والغزو (٢٠١٢) بارتباط ما وراء الذاكرة بالتحصيل الدراسي لدى عينة تتألف من (٣٦٦) من طلاب وطالبات جامعة الحسين بن طلال بسوريا. وفي نفس العام، عندما أجرى الغرايبة والمحسن دراسة تجريبية تختبر مدى فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة لدى عينة تتألف من (٨٠) من طلاب الصف السابع الأساسي بالمملكة العربية السعودية، خرج بوجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التذكر بما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح من قبل الباحثين. وأجرت طه (٢٠١٣) دراسة عن دور نموذج تدريسي مقترح قائم على ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل في مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لدى (٥٦) من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية في مصر، وقد أثبتت الدراسة فعالية النموذج المقترح. وفي نفس العام، أجرت الملاحه دراسة تجريبية خرجت منها بفاعلية التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد بالمرحلة الابتدائية في مصر. كما خرج عيسى ومرزوق في نفس العام بوجود تأثير دال لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ والتلميذات المصريين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. وعلى خلاف الدراسات السابقة، هدفت دراسة القشامي (٢٠١٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل في الرياضيات لدى عينة تتألف من (٥٠٥) من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت نسخة معربة لمقياس

ما وراء الذاكرة لتروير وريتش، وقد خرجت بوجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين كل من الدرجة الكلية وأبعاد المقياس - باستثناء بعد الاستراتيجيات - والتحصيل. في حين أكدت دراسة السلمي (٢٠١٤) على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات ما وراء الذاكرة ومعدل التحصيل الدراسي لدى (١٢٠) من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي بمكة المكرمة. أما أبو مسلم (٢٠١٥) فقد خرجت من دراستها بفعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تنمية تحسين الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (١٢) من التلاميذ منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة بالمرحلة الابتدائية في مصر.

وهكذا فإن استعراض الدراسات السابقة يكشف عن تأييد العديد منها وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء الذاكرة من جهة وأداء الذاكرة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى - سواء كان التحصيل متعلقاً بمقرر دراسي بعينه أو متعلقاً بالمجموع أو المعدل التحصيلي للطالب - وهو ما تركّز عليه الدراسة الحالية، بالإضافة إلى تأييد دراسات عديدة أخرى لفاعلية التدريب على ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل، وهو ما يعطي لهذا الموضوع بجانب حدائته أهمية بالغة في سبيل مساعدة الطلاب على الوصول إلى أهدافهم من خلال تحقيق توافقهم الدراسي. إلا أنه يلاحظ استهداف تلك الدراسات في الغالب طلاب المراحل الدراسية المختلفة بخلاف مرحلة التعليم الجامعي سواء كانوا من الأسوياء أو من غير العاديين، وذلك على الرغم مما ذكرناه آنفاً من أنها تُعد أهم المراحل جميعها لارتباطها بتحديد مسار مستقبل الفرد التعليمي والمهني.

ومن هنا كان تركيز الدراسة الحالية على طالبات الجامعة، كما أضافت إلى هدف تحديد دور الوعي بما وراء الذاكرة في قدرة الذاكرة وفي التحصيل دوره في متغير ثالث لم يأخذ حقه بشكل كافٍ في التناول البحثي وخاصة في مجتمعاتنا العربية - في حدود علم الباحثين، ألا وهو متغير "قلق الاختبار" الذي يُعد من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب وتنتشر بينهم، والذي يُعد هو نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة ترتبط بالاختبارات أو التقويم بصفة عامة، ويتضمن حالة انفعالية تعترى بعض الطلاب قبل وأثناء الاختبارات وتكون مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب منهم أثناء الاختبار بما يؤثر على المهام العقلية لديهم (الطيب، ١٩٩٦: ١٥٧، ورضوان، ٢٠٠٧: ٩٧).

إذ يرى بوركويسكي وإسترادا وميلستيد وهيل (Barkowski, Estrada, Milstead, & Hale, 1990) أن وعي الفرد بعملياته المعرفية إنما يحرره من القلق في مواقف الاختبار. وقد كشفت بعض الدراسات التي أجريت في المجتمعات

الأجنبية عن وجود علاقة دالة بين قلق الاختبار من جهة والأداء الضعيف للذاكرة وما وراء الذاكرة وانخفاض الأداء الأكاديمي لدى الطلاب من جهة أخرى، كدراسات ستوبر وإيسر (Stober & Esser, 2001) ولاندساي (Landsay, 2002) ومارك وأمير وماركوس ولاساتا (Mark, Amber, Marcus, & Lasata, 2005) وكوان وموري (Cowan & Mory, 2006) وجبريال ورادفسكي وديفيد (Gabriel, Radvansky & David, 2006). في حين تم رصد دراستين فقط أجريتا في مجتمعنا العربي ذواتا صلة على الرغم مما بدا من تناقض نتائجهما فقد خرج الجراح (٢٠١٠) من دراسته التي أجراها على (٤٦٣) من طلاب وطالبات جامعة اليرموك باختلاف مستويات ما وراء الذاكرة باختلاف مستوى قلق الاختبار، وخرجت الحارثي (٢٠١٥) على عينة تتألف من (٥٣٢) من طالبات كلية التربية بالرياض بعدم وجود ارتباط دال احصائي بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار، وذلك على الرغم مما وضع عن علاقته الدالة بالتحصيل الدراسي لديهن.

وقد أعطى اختيار المتغيرات المدروسة في بحثنا الحالي أهمية يزيد منها اهتمام الباحثين بإعداد أداة عربية مقننة لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة تتمتع بموثوقية وكفاءة سيكومترية واضحة المعالم.

#### • مشكلة الدراسة :

انطلاقاً مما سبق، كان سعي الدراسة الحالية نحو إعداد أداة سيكولوجية جديدة لقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة في البيئة العربية من خلال اشتقاقها من مقياس تروير وريتش لما وراء الذاكرة (٢٠٠٢) وتعريبها وتقنينها لتناسب أهداف الدراسة الحالية وتلائم طبيعة عينتها، ثم استخدام الأداة في استجلاء واختبار فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار في مقرر نظريات الشخصية (٣٣٢ نفس) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود.

ويأتي تحديد هذا المقرر على أساس أنه يقدم للطلاب والطالبات في السنة الثالثة (المستوى الخامس) وفق الخطة المعتمدة من قسم علم النفس، وأنه مقرر نظري تخصصي لا يتضمن قسماً عملياً أو تدريبياً من أي نوع ويتضمن محتواه كما هائلاً من المعلومات النظرية عن المناحي المختلفة للشخصية الإنسانية ويخدم هذا المقرر غيره من المقررات الأخرى النظرية والعملية بالقسم بما يجعله مصدر قلق للطالبات اللاتي يسجلنه مع توقع الجهد المبذول في حفظ واسترجاع كم المعلومات المتضمنة فيه ومصدر شكوى للطالبات اللاتي يدرسنه من مظاهر النسيان المختلفة - وهو ما لمستته الباحثتان من خلال خبرتهما التدريسية.

وتقوم الدراسة الحالية على أساس إعادة بناء خطة تدريس المقرر المستهدف بوحداته المتضمنة بالتوصيف المعتمد من القسم - بحيث تتضمن الخطة

التدريسية الجديدة دمجاً لاستخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة بتدريب الطالبات على بعض المهام والأنشطة التعليمية خلال تدريس المقرر - واختبار مدى فاعلية التدريس وفق الخطة الجديدة في تحسين التذكر والتحصيل والتقليل من قلق الاختبار لدى طالبات المقرر.

هذا ويمكننا تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:  
« ما مدى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر لدى الطالبات؟

« ما مدى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات؟

« ما مدى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في خفض قلق الاختبار لدى الطالبات؟

#### • مفاهيم الدراسة :

تقوم الدراسة على أساس أربعة مفاهيم رئيسة هي: استراتيجيات ما وراء الذاكرة، والتذكر، والتحصيل الأكاديمي، وقلق الاختبار، نتناولها فيما يلي.

#### • استراتيجيات ما وراء الذاكرة:

وهي الترجمة العربية للمصطلح الانجليزي "Metamemory Strategies" والذي يتم ترجمته أيضا "استراتيجيات ما بعد الذاكرة".

وينظر تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002: 19) إلى استراتيجيات مما وراء الذاكرة على أنها إحدى المكونات الثلاث لمهارات ما وراء الذاكرة (التي تتضمن الرضا عن الذاكرة، وقدرة الذاكرة، والاستراتيجية). ويشير بالاستراتيجية إلى "مدى وعي الفرد باستخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة"، وهو التحديد الذي تتبناه الدراسة الحالية التي استعانت ببنود البعد الثالث لمقياس تروير وريتش في إعداد مقياس للمفهوم.

إذن فهذا المفهوم إنما يتضمن مقدار المعرفة والوعي لدى الفرد باستخدام عدد من معينات للتذكر تتضمن استراتيجيات وإجراءات يلجأ إليها الفرد لتساعده على التعلم الفعال، ويبلغ عددها - وفقا لتروير وريتش - عشرة، وهي:

« التسميع أو التردد أو التكرار اللفظي.  
« تخيل روابط ذهنية تربط المعلومات الجديدة المراد حفظها بمعلومات أخرى مأثوفة بالنسبة للفرد.

« التنظيم أو التصنيف أو التجميع للعناصر المتشابهة.

« عمل خرائط ذهنية للمفاهيم أو للمعلومات أو عمل تنظيم هرمي.

« تدوين مذكرات أو ملاحظات.

« اختراع قصة تتضمن المعلومات المراد تذكرها.

« لعب الأدوار والمحاكاة.

« العصف الذهني.

« تقديم أمثلة حياتية واقعية.  
« التلخيص.

هذا ويرى عثمان (٢٠٠٤) أن استراتيجيات ما وراء الذاكرة تشمل معرفة ماهية الاستراتيجيات التذكيرية التي يمكن استخدامها وكيفية استخدامها ومتى تستخدم، ولماذا، وأن الفرد يُعد قد اكتسب استراتيجية معينة عندما تتوافر لديه هذه المكونات الثلاث.

ويمكن تعريف المفهوم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة المستخدم".

#### • التذكر:

تقع الذاكرة Memory في بؤرة اهتمام علم النفس المعرفي لأهميتها لإنجاز كافة العمليات المعرفية الأخرى. وقد يستخدم هذا اللفظ للدلالة على البنيات التي تؤمن حفظ المعلومات، وللدلالة على السياق الذي تتم بواسطته عملية الحفظ والتخزين ومن ثم التنشيط خلال عملية المعالجة، وللدلالة على المكان المادي الذي يحفظ الذكريات، أو للدلالة على الوظيفة النفسية التي تحفظ الأحداث وآثار الخبرات الشخصية السابقة (سليم، ٢٠٠٩: ٨٦). وينظر الشرقاوي (١٩٩٢: ١٩٢) للذاكرة على أنها هي عملية إدراك للمواقف الماضية والقدرة على استرجاعها بما يرتبط بها من خبرات، ويرى جمل (٢٠٠١: ٢٣) الذاكرة هي نظام لتخزين المعلومات، في حين يرى عملية التذكر تتمثل في القدرة على استرجاع تلك المعلومات.

هذا ويُعرف التذكر إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تذكر الجمل المستخدم". والتي تعكس مقدار المعلومات اللفظية المستدعاة.

#### • التحصيل الأكاديمي:

تركز تعريفات التحصيل الأكاديمي Academic Achievement على مقدار ما يحصل عليه الطلاب من معلومات ومعارف ومهارات خلال دراسته لمقرر ما أو لتخصص بعينه.

ويمكن تعريف هذا المفهوم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على الاختبار التحصيلي المعد من قبل الأستاذة في مقرر نظريات الشخصية سواء كان الاختبار التحصيلي الأول الذي يُعقد في الأسبوع الخامس من الفصل الدراسي أو الاختبار الثاني الذي يُعقد في الأسبوع الأخير الخامس عشر".

#### • قلق الاختبار:

يُعد "قلق الاختبار" Test Anxiety نوعاً من الأنواع العامة للقلق النفسي يعكس وجود مشكلة نفسية يمر بها الطالب خلال فترة الاختبارات حيث يسيطر



عليه الخوف من الفشل وعدم النجاح، بما يتبعه من صعوبات في تخزين المعلومات واسترجاعها ويؤثر في الأداء الأكاديمي للطالب (إبراهيم وعسكر ١٩٩٩: ٥٩)، ولقلق الاختبار نوعان هما: (١) قلق الاختبار الميسر: وهو معتدل الشدة ذو تأثير إيجابي يدفع الطالب نحو الدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، (٢) قلق الاختبار المعسر: وهو أكثر حدة، وذو تأثير سلبي معوق للتحصيل (زهران، ٢٠٠٠: ٩٨). وتشمل مكونات قلق الاختبار الآتي:

« مكون معرفي: يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أدائها في موقف الاختبار، حيث يكون الانشغال بالذات والشك في القدرة على الأداء الجيد والشعور بعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل.

« مكون وجداني: يتمثل في مشاعر الضيق والتوتر والخوف من الاختبارات وخيبة الأمل والغضب.

« مكون فسيولوجي: يتمثل في أعراض الاستثارة والتنشيط للجهاز العصبي الإرادي نتيجة للقلق كارتفاع ضغط الدم، وسرعة التنفس، والتعرق الشديد وبعض ردود الأفعال الجسمية كآلام الأكتاف والظهر والرقبة، والإغماء وغيرها.

« مكون اجتماعي: ويشمل أعراض كالشعور بالعزلة والشعور بالخزي الاجتماعي المترتب على الفشل الدراسي (زهران، ٢٠٠٠: ٤٧، ورضوان، ٢٠٠٢: ٢٤٦).

ويمكن تحديد مفهوم قلق الاختبار إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المستخدم".

#### • الفروض:

في ضوء العرض النظري السابق وتحديد المشكلة، يمكن صياغة الفروض الآتية للدراسة:

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة وفقاً للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي للتذكر وفقاً للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي للتحصيل الأكاديمي، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي.

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لقلق الاختبار وفقاً للاختبار المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي.

• **منهج البحث وإجراءاته :**

• **أولاً: منهج البحث:**

استندت الدراسة إلى استخدام المنهج شبه التجريبي بهدف اختبار مدى فاعلية تفعيل استخدام خطة تدريسية مبنية على أساس دمج التدريب على استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي من جهة وخفض قلق الاختبار من جهة أخرى لدى عينة الدراسة وذلك من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعتين: تجريبية وضابطة، قياس قبلي وبعدي.

• **ثانياً : عينة البحث :**

يتكون مجتمع البحث من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٧ م، وهي تشتمل على:

• **العينة الاستطلاعية:**

تتكون من (٣٨٥) طالبة تراوحت أعمارهن ما بين (١٨-٤٠) عاماً، بمتوسط قدره (٢١.٣٥) وانحراف معياري (٢.٣٤)، وقد تم الاستفادة من بياناتها في اختبار الكفاءة السيكمترية لأدوات الدراسة، وفيما يلي توضيح تنوع خصائص العينة من حيث متغيرات المستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي ومستوى تعليم الوالدين.

**جدول (١) خصائص العينة الاستطلاعية من حيث المستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي**

| المستوى الدراسي | العدد | %     | المعدل الأكاديمي          | العدد | %     |
|-----------------|-------|-------|---------------------------|-------|-------|
| الثالث          | ٩٠    | ٢٣.٤  | ضعيف (أقل من ٢)           | ٢٤٩   | ٦٤.٧  |
| الرابع          | ١٤    | ٣.٦   | مقبول (من ٢ - ٣)          | ١٠٣   | ٢٦.٨  |
| الخامس          | ١٠٨   | ٢٨.١  | جيد (من ٣ - ٤)            | ٢٣    | ٦.٠   |
| السادس          | ٦٠    | ١٥.٦  | جيد جداً فاعلي (من ٤ - ٥) | ١٠    | ٢.٦   |
| السابع          | ١١١   | ٢٨.٨  |                           |       |       |
| الثامن          | ٢     | ٠.٥   |                           |       |       |
| المجموع         | ٣٨٥   | ١٠٠.٠ |                           | ٣٨٥   | ١٠٠.٠ |

**جدول (٢) خصائص العينة الاستطلاعية من حيث مستوى تعليم الوالدين**

| تعليم الأب      | العدد | %     | تعليم الأم       | العدد | %     |
|-----------------|-------|-------|------------------|-------|-------|
| أمي/ يقرأ ويكتب | ٢١    | ٥.٥   | أمية/ تقرأ وتكتب | ٥٥    | ١٤.٣  |
| ابتدائي/ متوسط  | ٩٢    | ٢٣.٩  | ابتدائي/ متوسط   | ١١٣   | ٢٩.٤  |
| ثانوي           | ١١٢   | ٢٩.١  | ثانوي            | ١٠٤   | ٢٧.٠  |
| جامعي           | ١٢٤   | ٣٢.٢  | جامعي            | ١٠٧   | ٢٧.٨  |
| فوق الجامعي     | ٣٦    | ٩.٤   | فوق الجامعي      | ٦     | ١.٦   |
| المجموع         | ٣٨٥   | ١٠٠.٠ | المجموع          | ٣٨٥   | ١٠٠.٠ |

• **العينة الأساسية:**

وقد بلغت (٣٦) طالبة - وذلك بعد استبعاد الطالبات المعتذرات عن المقرر والمحرومات منه - موزعات على شعبتين للمقرر كما يلي:

« الأولى: تتألف من (١٤) طالبة، تتراوح أعمارهن بين (٢٠-٢٤) عاماً، بمتوسط عمري قدره (٢١.٢١) وانحراف معياري (١.٤٢)، وقد تم اعتبارها هي المجموعة التجريبية للدراسة.

« والثانية: تتألف من (٢٢) طالبة، تتراوح أعمارهن بين (٢٠-٣٢) عاماً، بمتوسط عمري يبلغ (٢٢.١٤) وانحراف معياري (٢.٥٣)، وقد تم اعتبارها تمثل المجموعة الضابطة.

وقد تم إجراء مقابلة مبدئية لأستاذة المقرر (وهي الباحثة الثانية) مع طالبات المجموعة التجريبية أبدين خلالها الموافقة على التعاون مع العمل التدريبي كما تم اختبار المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة (استراتيجيات ما وراء الذاكرة، والتذكر، والتحصيل وفقاً للاختبار الفصلي الأول، وقلق الاختبار) وبعض المتغيرات الديموجرافية ذات الصلة (العمر الزمني، المستوى الدراسي، المعدل الأكاديمي، تعليم الوالدين)، باستخدام اختبار مان - ويتني Mann-Whitney Test، وجدول (٣) يوضح عدم وجود فروق دالة بينهما في هذا الشأن.

جدول (٣) قيم Z ومستويات الدلالة للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات

| المتغيرات                   | مجموعتا المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|-----------------------------|------------------|-------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|
| استراتيجيات ما وراء الذاكرة | التجريبية        | ١٤    | ١٥.٥٠       | ٢١٧.٠٠      | ١١٢.٠٠ | ١.٣٦٤- | غير دال ٠.١٨٠ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ٢٠.٤١       | ٤٤٩.٠٠      |        |        |               |
| التذكر                      | التجريبية        | ١٤    | ١٩.٨٢       | ٢٧٧.٥٠      | ١٣٥.٥٠ | ٠.٦٠٦- | غير دال ٠.٥٥٣ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ١٧.٦٦       | ٣٨٨.٥٠      |        |        |               |
| التحصيل                     | التجريبية        | ١٤    | ٢٠.٨٢       | ٢٩١.٥٠      | ١١٥.٠٠ | ١.٠٥٦- | غير دال ٠.٢٩٦ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ١٧.٠٢       | ٣٧٤.٥٠      |        |        |               |
| قلق الاختبار                | التجريبية        | ١٤    | ١٥.٧١       | ٢١٠.٠٠      | ١٢١.٥٠ | ١.٢٧٣- | غير دال ٠.٢١٥ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ٢٠.٢٧       | ٤٤٦.٠٠      |        |        |               |
| العمر الزمني                | التجريبية        | ١٤    | ١٤.٧١       | ٢٠٦.٠٠      | ١٠١.٠٠ | ١.٨٤٦- | غير دال ٠.٠٨٩ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ٢٠.٩١       | ٤٦٠.٠٠      |        |        |               |
| المستوى الدراسي             | التجريبية        | ١٤    | ١٧.١٨       | ٢٤٠.٥٠      | ١٣٥.٥٠ | ٠.٨٧٠- | غير دال ٠.٥٥٣ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ١٩.٣٤       | ٤٢٥.٥٠      |        |        |               |
| المعدل الأكاديمي            | التجريبية        | ١٤    | ٢٠.٢٩       | ٢٨٤.٠٠      | ١٢٩.٠٠ | ٠.٩٤١- | غير دال ٠.٤٣٢ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ١٧.٣٦       | ٣٨٢.٠٠      |        |        |               |
| تعليم الأب                  | التجريبية        | ١٤    | ١٧.٥٠       | ٢٤٥.٠٠      | ١٤٠.٠٠ | ٠.٤٧٨- | غير دال ٠.٦٦٥ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ١٩.١٤       | ٤٢١.٠٠      |        |        |               |
| تعليم الأم                  | التجريبية        | ١٤    | ١٥.٧٩       | ٢٢١.٠٠      | ١١٦.٠٠ | ١.٢٩٦- | غير دال ٠.٢٢٧ |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ٢٠.٢٣       | ٤٤٥.٠٠      |        |        |               |

### • ثالثاً: أدوات البحث :

#### • مقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة:

وقد اشتملت فقراته من مقياس تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) لمهارات ما وراء الذاكرة في بعده الثالث الخاص بالاستراتيجيات، وهو تعريب وتقنين

الباحثتين، ويتألف من (١٩) عبارة للتقرير الذاتي تستخدم لتقدير مدى وعي الفرد باستخدام استراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، ويتم تقدير الدرجات وفق مقياس ليكرت من خمسة مستويات من (١) إلى (٥) بحيث يشير الرقم (١) إلى لاشيء إطلاقاً بينما يشير الرقم (٥) إلى دائماً، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (١٩-٩٥) درجة، وتعكس الدرجة المرتفعة على المقياس مستويات عالية من وعي الفرد باستخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة لديه.

#### • الخصائص السيكومترية:

##### • الصدق:

تم اختبار نوعين من صدق المقياس:

« صدق المحكمين: تم تقديم المقياس في صورته العربية إلى (٩) من المتخصصين في مجال علم النفس للوقوف على دلالات الصدق الظاهري للمقياس ومدى ملاءمته فقراته للبيئة السعودية وسلامة صياغتها ووضوح المعنى من الناحية اللغوية ومناسبتها لأفراد العينة، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أبدأها المحكمون على المقياس لتلائم البيئة السعودية.

« صدق الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٢-٠.٦٣)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لها، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة

| الارتباط | الفقرة | الارتباط | الفقرة | الارتباط | الفقرة | الارتباط | الفقرة |
|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|
| ♦♦٠.٥٥٤  | ١٦     | ♦♦٠.٦٠٩  | ١١     | ♦♦٠.٤٦٥  | ٦      | ♦♦٠.٥٨١  | ١      |
| ♦♦٠.٥٧٩  | ١٧     | ♦♦٠.٥٧٧  | ١٢     | ♦♦٠.٥٠١  | ٧      | ♦♦٠.٤٧٠  | ٢      |
| ♦♦٠.٥٦١  | ١٨     | ♦♦٠.٦٣٢  | ١٣     | ♦♦٠.٥٣٤  | ٨      | ♦♦٠.٤١٧  | ٣      |
| ♦♦٠.٦٢٨  | ١٩     | ♦♦٠.٥٩٩  | ١٤     | ♦♦٠.٥٣٤  | ٩      | ♦♦٠.٥٢٧  | ٤      |
|          |        | ♦♦٠.٤٨٤  | ١٥     | ♦♦٠.٥٥١  | ١٠     | ♦♦٠.٥٢٤  | ٥      |

##### • الثبات:

تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (بلغت ٠.٨٧) والتجزئة النصفية (تراوحت ما بين ٠.٧٥-٠.٨٤)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يوضحها الجدول (٥).

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس استراتيجيات ما وراء الذاكرة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

| المقياس       | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية |              |
|---------------|--------------------|-----------------|--------------|
|               |                    | معامل الثبات    | معامل الثبات |
| الاستراتيجيات | ٠.٨٦٨              | ٠.٧٥٢           | ٠.٨٤١        |

• اختبار تذكر الجمل:

وهو أحد الاختبارات الفرعية للصورة الرابعة من مقياس ستانفورد - بينيه التي أعدها وقننها على البيئة العربية مليكة (١٩٩٢)، وهو يقيس الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، ويتألف من (٤٢) عبارة تتزايد في الطول والصعوبة يقوم الفاحص بالقائها على المفحوص الذي يكون مطلوباً منه إعادتها كما هي حتى يتم التوقف عن تقديم الفقرات عندما يتحدد المستوى القاعدي ومستوى السقف للاختبار بالطريقة التي قنن على أساسها، ويتم حساب الدرجة الخام على الاختبار ثم الحصول على الدرجة العمرية المعيارية المقابلة لها.

• الخصائص السيكومترية:

يتوافر للاختبار الصدق الظاهري بوصفه مقياساً للذاكرة اللفظية وللاختبار معاملات صدق وثبات مرتفعة على عينات مصرية (مليكة، ١٩٩٨: ١٨٤-١٨٦).

كما كشف حساب ثبات القسمات النصفية خلال الدراسة الحالية على عينة عددها (٦٠) طالبة عن معامل ثبات مرتفع تبلغ قيمته (٠.٧٤).

• مقياس قلق الاختبار:

وقد أعدته الباحثتان ليقاس مستوى قلق الاختبار، ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة تعبر عن الأعراض المعرفية والانفعالية والجسمية والاجتماعية لقلق الاختبار، ويتم الإجابة عليها وفقاً لسلم تقدير خماسي يمتد من الدرجة (١) التي تقابل "لا تنطبق أبداً" إلى الدرجة (٥) التي تقابل "تنطبق دائماً" لتتراوح الدرجة الكلية على الاختبار ما بين (٢٤-١٢٠) درجة.

• الخصائص السيكومترية:

فقد تم التأكد من صلاحية المقياس في الدراسة الحالية كما يلي:

• الصدق:

تم اختبار نوعين من الصدق:

«الصدق التمييزي»: تم تحديد الصدق التمييزي لمفردات المقياس من خلال المقارنة بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار في ضوء الإرباعي الأدنى والأعلى للدرجات عليه، وفيما يلي نتائج اختبار (ت) بهذا الشأن التي تعكس وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات المجموعتين في الدرجات على مقياس قلق الاختبار، بما يشير إلى الصدق التمييزي للمقياس.

«صدق الاتساق الداخلي»: تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٥-٠.٧٠) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لها.

جدول (٦) الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على مقياس قلق الاختبار ودلالاتها

| المقياس      | مجموعة الأربعة الأدنى (ن=٩٦) |       | مجموعة الأربعة الأعلى (ن=٩٦) |       | قيمة (ت) ودلالاتها |
|--------------|------------------------------|-------|------------------------------|-------|--------------------|
|              | م                            | ع     | م                            | ع     |                    |
| قلق الاختبار | ٣٨.٢٨١                       | ٦.٢٢٢ | ٨٥.٩٥٨                       | ٨.٦١٥ | ٠.٠٤٣٠٩٦١          |

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية على مقياس قلق الاختبار

| لفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|-------|----------------|--------|----------------|--------|----------------|--------|----------------|--------|----------------|--------|----------------|
| ١     | ٠.٤٩٧          | ٥      | ٠.٧٠٢          | ٩      | ٠.٦٣٢          | ١٣     | ٠.٥٢٩          | ١٧     | ٠.٦١٩          | ٢١     | ٠.٦٧٨          |
| ٢     | ٠.٦٨٣          | ٦      | ٠.٦٣٣          | ١٠     | ٠.٦٥٤          | ١٤     | ٠.٦٩٣          | ١٨     | ٠.٥٨٢          | ٢٢     | ٠.٦٨٥          |
| ٣     | ٠.٥٤٣          | ٧      | ٠.٤٥٠          | ١١     | ٠.٦٥٩          | ١٥     | ٠.٦٨٤          | ١٩     | ٠.٦٢٥          | ٢٣     | ٠.٥٨١          |
| ٤     | ٠.٥٧٧          | ٨      | ٠.٦٦٨          | ١٢     | ٠.٦٣٦          | ١٦     | ٠.٤٦٢          | ٢٠     | ٠.٦٤٤          | ٢٤     | ٠.٥٥١          |

#### • الثبات:

تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وقد تراوحت ما بين (٠.٧٣-٠.٩٣)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات كما يبين جدول (٨).

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس القلق الصريح بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

| المقياس      | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية          |                    |
|--------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
|              |                    | معامل الثبات بين الحزبين | معامل الثبات جتمان |
| قلق الاختبار | ٠.٩٢٧              | ٠.٧٣٢                    | ٠.٨٤٥              |

#### • رابعاً: الخطوات الإجرائية للبحث :

تم اتباع الخطوات الآتية للتحقق من فروض الدراسة:

« تم إعداد خطة جديدة لتدريس مقرر نظريات الشخصية بنفس أهدافه ومحتواه التدريسي وتنظيمه المتضمن بالتوصيف المعتمد من قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود والذي يتضمن أربع وحدات تدريسية موزعة على الفصل الدراسي بأكمله، على أن يتم دمج استخدام التدريب على عشرة استراتيجيات لما وراء الذاكرة - وهي الاستراتيجيات التي سبق لنا تحديدها خلال تحديد مفاهيم الدراسة - أثناء تدريس المقرر من قبل أستاذة المقرر وذلك من خلال سبعة مهام أو أنشطة تدريسية - التي تم عرضها مع الاستمارات الخاصة بها على بعض المحكمين في المجال للتأكد من ملاءمتها - بحيث يتم عرضها على الطالبات من خلال جهاز العرض (البروجيكتور) للتدرب على تحديد الاستراتيجيات الملائمة مع ذكر سبب التحديد ووصف الاستخدام بدقة في استمارات النشاط الورقية المقدمة إليهن مع متابعتهم من قبل الأستاذة.

« إعداد أدوات الدراسة والتأكد من ملاءمتها لأفراد العينة واختبار كفاءتها السيكومترية.

« يتم تقسيم عينة الدراسة التجريبية إلى مجموعتين، إحداها تجريبية وتتضمن إحدى شعب المقرر المستهدف والأخرى ضابطة وتتضمن شعبة أخرى لنفس المقرر، مع التحقق من تجانس المجموعتين في أهم المتغيرات.

« يتم إجراء القياس القبلي لمتغيرات البحث لدى المجموعتين من خلال الأدوات على أن تُعد درجة الاختبار الفصلي الأول في المقرر الذي يُعقد في الأسبوع الخامس من الفصل الدراسي وفق التوصيف المعتمد بمثابة القياس القبلي للتحصيل الأكاديمي.

« يتم تدريس المقرر للمجموعة التجريبية وفق الخطة التدريسية الجديدة المعدلة، في حين يتم التدريس للمجموعة الضابطة وفقاً للخطة المعتادة بالطريقة التقليدية.

« يتم إجراء القياس البعدي للمتغيرات لدى المجموعتين، على أن تُعد كل من درجة الاختبار الفصلي الثاني الذي يُعقد في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي بمثابة القياس البعدي للتحصيل الأكاديمي.

« يتم تحليل البيانات احصائياً في ضوء فروض الدراسة لتتم مقارنة نتائج القياسات القبلية والبعدية لدى المجموعتين في سبيل اختبار مدى فاعلية الاستراتيجيات المقترحة.

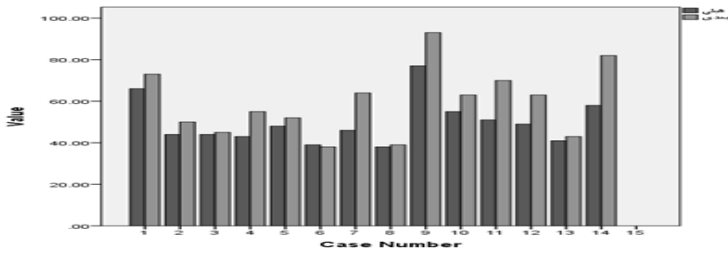
#### • النتائج ومناقشتها :

الفرض الأول: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة وفقاً للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي". ويكشف استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) - عن النتائج الموضحة بالجدول (٩):

جدول (٩) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة

| المتغير                     | القياس القبلي والبعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة |
|-----------------------------|-----------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------|
| استراتيجيات ما وراء الذاكرة | الرتب السالبة         | ١     | ٢.٠٠        | ٢.٠٠        | -٣.١٧٣ | ٠.٠٠٢         | القياس البعدي |
|                             | الرتب الموجبة         | ١٣    | ٧.٩٢        | ١٠٣.٠٠      |        |               |               |
|                             | الرتب المتعادلة       | ٠     |             |             |        |               |               |

ويتضح من جدول (٩) أن قيم (Z) دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي في درجات ما وراء الذاكرة بما يشير إلى تحقق صحة الفرض ويشير هذا إلى ارتفاع متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي عنه قبل التطبيق، ويُعد هذا في حد ذاته مؤشراً على فعالية البرنامج المقدم خلال الدراسة في تنمية مستوى استراتيجيات ما وراء الذاكرة لدى المجموعة التجريبية في الدراسة بما يجعلنا ننظر باهتمام إلى ما قد يترتب على استخدام البرنامج من آثار على متغيرات البحث، كما أن هذه النتيجة يبرزها أيضاً شكل (١) عن تباين الفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي لدى كل من الحالات الفردية التي تتضمنها العينة التجريبية، إذ يبدو ارتفاع مستوى الأداء البعدي لدى جميع الأفراد.



شكل (١) يوضح قيم الأداء القبلي والأداء البعدي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة لدى أفراد العينة التجريبية

وللتأكد من أن هذا الفرق لا يرجع إلى عوامل أخرى خارجية، تم إجراء ما يلي: المقارنة بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لنفس المتغير باستخدام اختبار مان - ويتني (Mann- Whitney Test) وهو مبين بجدول (١٠).

جدول (١٠) قيم Z ومستويات الدلالة للفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة

| المتغيرات                   | مجموعتا المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة      |
|-----------------------------|------------------|-------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|--------------------|
| استراتيجيات ما وراء الذاكرة | التجريبية        | ١٤    | ٢٣.٤٣       | ٣٢٨         | ٨٥.٠٠  | ٢.٢٤٢- | ٠.٠٢٥         | المجموعة التجريبية |
|                             | الضابطة          | ٢٢    | ١٥.٣٦       | ٣٣٨         |        |        |               |                    |

ويبدو من خلال الجدول (١٠) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهو ما يدعم النتائج السابقة.

المقارنة بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في استراتيجيات ما وراء الذاكرة باستخدام اختبار ويلكوكسون، وهو موضح بجدول (١١).

جدول (١١) قيمة Z ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة

| المتغير                     | القياس القبلي والبعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|-----------------------------|-----------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|
| استراتيجيات ما وراء الذاكرة | الرتب السالبة         | ١٤    | ١١.١٨       | ١٥٦.٥٠      | ١.٩٢٥- | ٠.٠٥٦         |
|                             | الرتب الموجبة         | ٦     | ٨.٩٢        | ٥٣.٥٠       |        | غير دالة      |
|                             | الرتب المتعادلة       | ٢     |             |             |        |               |

ويبرز الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس ما وراء الذاكرة، بما يشير إلى عدم اختلاف الأداء في القياسين.

وبهذا تتأكد مؤشرات فعالية التدريب المدمج بالخطوة التدريسية الجديدة خلال الدراسة الحالية في تنمية استراتيجيات ما وراء الذاكرة بما يتسق مع ما أكدته نتائج الدراسات التجريبية التي سبق استعراضها عن فاعلية التدريب في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة.

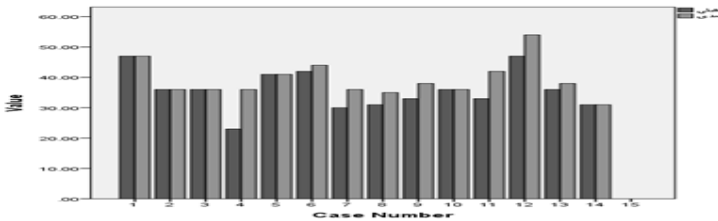


الفرض الثاني: ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي للتذكر وفقاً للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي". ويكشف استخدام اختبار ويلكوكسون عن النتائج الموضحة بالجدول (١٢):

يتضح من جدول (١٢) أن قيم (Z) دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي في الدرجات على مقياس تذكر الجمل بما يشير إلى تحقق صحة الفرض، ويشير هذا إلى ارتفاع متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي عنه قبل التطبيق، ويُعد هذا مؤشراً على فعالية التدريب المدمج في الخطة التدريسية الجديدة في تنمية مستوى التذكر لدى المجموعة التجريبية في الدراسة. كما أن هذه النتيجة يبرزها أيضاً شكل (٢) عن تباين الفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي لدى كل من الحالات الفردية التي تتضمنها العينة التجريبية، إذ يبدو ارتفاع مستوى الأداء البعدي لدى معظم الأفراد.

جدول (١٢) قيمة Z ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتذكر الجمل

| المتغير | القياس القبلي والبعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z     | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---------|-----------------------|-------|-------------|-------------|------------|---------------|---------------|
| التذكر  | الرتب السالبة         | ٠     | ٠.٠٠        | ٠.٠٠        | -<br>٢.٥٢٤ | ٠.٠١٢         | القياس البعدي |
|         | الرتب الموجبة         | ٨     | ٤.٥٠        | ٣٦.٠٠       |            |               |               |
|         | الرتب المتعادلة       | ٦     |             |             |            |               |               |



شكل (٢) يوضح قيم الأداء القبلي والأداء البعدي لتذكر الجمل لدى أفراد العينة التجريبية

وللتأكد من أن هذا الفرق لا يرجع إلى عوامل أخرى خارجية، تم إجراء ما يلي: المقارنة بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لنفس المتغير باستخدام اختبار مان - ويتني، وهو مبين بجدول (١٣).

جدول (١٣) قيم Z ومستويات الدلالة للفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتذكر الجمل

| المتغيرات | مجموعتا المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة      |
|-----------|------------------|-------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|--------------------|
| التذكر    | التجريبية        | ١٤    | ٢٥.٢١       | ٣٥٣.٠٠      | ٦٠.٠٠  | -      | ٠.٠٠٢         | المجموعة التجريبية |
|           | الضابطة          | ٢٢    | ١٤.٢٣       | ٣١٣.٠٠      |        |        |               |                    |

ويبدو من خلال الجدول (١٣) أن قيم (Z) دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهو ما يدعم النتائج السابقة.

المقارنة بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الدرجات على ذاكرة الجمل باستخدام اختبار ويلكوكسون، وهو موضح بجدول (١٤).

ويبرز الجدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في التذكر، بما يشير إلى عدم اختلاف الأداء في القياسين.

جدول (١٤) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لذاكرة الجمل

| المتغير | القياس القبلي والبعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة     |
|---------|-----------------------|-------|-------------|-------------|--------|-------------------|
| التذكر  | الرتب السالبة         | ٦     | ٩.٣٣        | ٥٦.٠٠       | -٠.٩٧٩ | ٠.٣٢٨<br>غير دالة |
|         | الرتب الموجبة         | ١١    | ٨.٨٢        | ٩٧.٠٠       |        |                   |
|         | الرتب المتعادلة       | ٥     |             |             |        |                   |

وبهذا تتأكد مؤشرات فعالية التدريب المدمج بالخطة التدريسية الجديدة خلال الدراسة الحالية في تنمية التذكر الذي يقيسه اختبار تذكر الجمل المستخدم، بما يتسق مع ما أكدته نتائج بعض الدراسات عن التي سبق أن أشرنا إليها كدراسات (إبراهيم، ٢٠١٢؛ الغرايبة والمحسن، ٢٠١٢؛ الملاحة، ٢٠١٣؛ عيسى ومرزوق، ٢٠١٣؛ أبو مسلم، ٢٠١٥) في مجتمعاتنا العربية، ودراسات (Horton, 2009; kratzig & Arbuthnot, 2009; Schwartz & Efklides, 2012) في المجتمعات الأجنبية عن فاعلية التدريب على ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر بصوره المختلفة.

وتُعد هذه النتيجة على جانب كبير من الأهمية من الناحية التطبيقية خاصة في ضوء ما نعرفه عن كون الذاكرة هي القاعدة الضرورية لكافة العمليات المعرفية، وأنها تؤثر في كافة الأنشطة العقلية الأخرى، بما يفتح باب الأمل نحو تحسين الأداء العقلي بعامه، وخاصة لدى الأفراد الاستثنائيين أو ذوي الاحتياجات الخاصة ولدى من يعانون من مشكلات تعليمية واضحة.

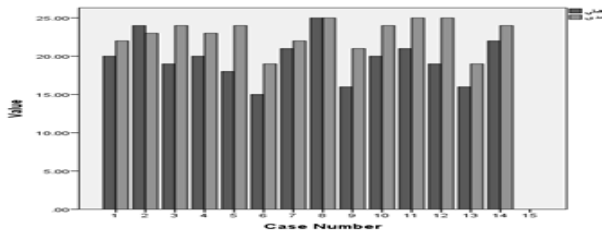
الفرض الثالث: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي للتحصيل الأكاديمي وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي". ويكشف استخدام اختبار ويلكوكسون فيما يتعلق بالفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين التحصيليين الأول والثاني عن النتائج الموضحة بالجدول (١٥):

جدول (١٥) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الأكاديمي

| المتغير | القياس القبلي والبعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---------|-----------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------|
| التحصيل | الرتب السالبة         | ١     | ١.٥٠        | ١.٥٠        | -٣.٠٨٣ | ٠.٠٠٢         | القياس البعدي |
|         | الرتب الموجبة         | ١٢    | ٧.٤٦        | ٨٩.٥٠       |        |               |               |
|         | الرتب المتعادلة       | ١     |             |             |        |               |               |

يتضح من جدول (١٥) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي المتعلق بالاختبار التحصيلي الثاني بما يشير إلى تحقق صحة الفرض، ويشير هذا إلى ارتفاع متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بعد استخدام الخطة التدريسية الجديدة عنه في بداية الاستخدام، ويُعد هذا مؤشراً على فعالية التدريب المدمج في الخطة التدريسية الجديدة في تنمية التحصيل في المقرر المستهدف لدى المجموعة التجريبية في الدراسة. كما أن هذه النتيجة يبرزها أيضاً شكل (٣) عن تباين الفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي لدى كل من الحالات الفردية التي تتضمنها العينة التجريبية، إذ يبدو ارتفاع مستوى الأداء البعدي لدى معظم الأفراد.

وللتأكد من أن هذا الفرق لا يرجع إلى عوامل أخرى، تم إجراء ما يلي: المقارنة بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل (درجات الاختبار التحصيلي الثاني) باستخدام اختبار مان - ويتني وهو مبين بجدول (١٦).



شكل (٣) يوضح قيم الأداء التحصيلي القبلي والأداء البعدي لدى أفراد العينة التجريبية

جدول (١٦) قيم Z ومستويات الدلالة للفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل الأكاديمي

| المتغيرات | مجموعتا المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة      |
|-----------|------------------|-------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|--------------------|
| التحصيل   | التجريبية        | ١٤    | ٢٦.٦١       | ٣٧٢.٥٠      | ٤٠.٥٠  | ٣.٧١٣  | ٠.٠٠٠         | المجموعة التجريبية |
|           | الضابطة          | ٢٢    | ١٣.٣٤       | ٢٩٣.٥٠      |        |        |               |                    |

ويبدو من خلال الجدول (١٦) أن قيم (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهو ما يدعم النتائج السابقة.

المقارنة بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الدرجات التحصيلية باستخدام اختبار ويلكوكسون، وهو موضح بجدول (١٧).

جدول (١٧) قيمة Z ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الأكاديمي

| المتغير | القياس القبلي والبعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة  |
|---------|-----------------------|-------|-------------|-------------|--------|----------------|
| التحصيل | الرتب السالبة         | ١١    | ٩.٤٥        | ١٠٤.٠٠      | ١.٣١١- | ٠.١٩٠ غير دالة |
|         | الرتب الموجبة         | ٦     | ٨.١٧        | ٤٩.٠٠       |        |                |
|         | الرتب المتعادلة       | ٥     |             |             |        |                |

ويبرز الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات في الاختبارين التحصيليين الأول والثاني للمجموعة الضابطة، بما يشير إلى عدم اختلاف الأداء في الاختبارين.

وبهذا تتأكد مؤشرات فعالية التدريب المدمج بالخطة التدريسية الجديدة خلال الدراسة الحالية في تنمية التحصيل بما يتسق مع ما أكدته العديد من الكتابات والدراسات عن أهمية الوعي بخصائص الذاكرة - وخاصة استراتيجيات ما وراء الذاكرة - لتعلم الفعال وتحسين الأداء الأكاديمي مثل (الزيات، ١٩٩٨؛ سيد والشريف، ١٩٩٩؛ أبو زيد، ٢٠٠٨؛ سعد، ٢٠٠٨؛ الدمرداش، ٢٠٠٨؛ زكري، ٢٠٠٨؛ بشارة والشريدة والغزو، ٢٠١٢؛ طه، ٢٠١٣؛ السلمي، ٢٠١٤) في مجتمعاتنا العربية، على الرغم مما خرجت به دراسة (القشامي، ٢٠١٣) فقط عن عدم وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء الذاكرة والتحصيل، ولعل هذا الاختلاف في نتائج الدراسات يبدو مقبولا في ضوء اختلاف خصائص الثقافات والعينات والمقاييس فيما بين الدراسات. وهناك العديد من الدراسات الأجنبية أيضا التي ربطت بين التدريب على ما وراء الذاكرة والتحصيل، كدراسات (Osman & Hannafin, 1992; Short, Schatschneider, & Friebert, 1993; Rawson, Dunlosky, & Thiede, 2000; Stober & Esser, 2001; Perez & Garcia, 2002; Matlin, 2005; Muller, 2006).

وتبدو نتائج الفرض الثالث للدراسة في مجملها تتسق مع نتائج الفرض الثاني التي تبرز دور ما وراء الذاكرة في تنمية التذكر، وذلك في ضوء ما هو معروف عن العلاقة الإيجابية بين التذكر والأداء الأكاديمي بكافة أشكاله، إذا فتحسن التذكر لدى العينة التجريبية الناتج عن تنمية ما وراء الذاكرة إنما انعكس بدوره على تحسن التحصيل لديهم.

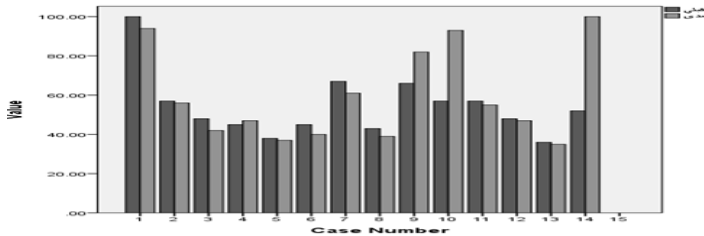
الفرض الرابع: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لقلق الاختبار وفقا للمقياس المستخدم، وذلك لصالح متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي". ويكشف استخدام اختبار ويلكوكسون عن النتائج الموضحة بالجدول (١٨):

جدول (١٨) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لقلق الاختبار

| المتغير      | القياس القبلي والبعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة |
|--------------|-----------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------|
| قلق الاختبار | الرتب السالبة         | ١٠    | ٦.٠٥        | ٦٠.٥٠       | -٠.٥٠٤ | ٠.٦١٤         | غير دالة      |
|              | الرتب الموجبة         | ٤     | ١١.١٣       | ٤٤.٥٠       |        |               |               |
|              | الرتب المتعادلة       | ٠     |             |             |        |               |               |

يتضح من جدول (١٨) أن قيم (Z) غير دالة إحصائية بما يشير إلى عدم تحقق صحة الفرض، ويشير هذا إلى عدم اختلاف متوسطات رتب أفراد المجموعة

التجريبية في قلق الاختبار بعد استخدام الخطة التدريسية الجديدة عنه قبل الاستخدام، ويُعد هذا مؤشراً على عدم فعالية التدريب المدمج في الخطة التدريسية الجديدة في التقليل من حدة قلق الاختبار في المقرر المستهدف لدى المجموعة التجريبية. كما أن هذه النتيجة يبرزها أيضاً شكل (٤) عن عدم تباين الفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي لدى كل من الحالات الفردية التي تتضمنها العينة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المستخدم في الغالب.



شكل (٤) يوضح قيم الأداء القبلي والأداء البعدي على قلق الاختبار لدى أفراد العينة التجريبية

هذا وتدعم المقارنات الأخرى التي أجريت نفس النتيجة السابقة فيما يلي: تكشف المقارنة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقلق الاختبار باستخدام اختبار مان - ويتني عن قيم (Z) غير دالة إحصائياً ، وهو مبين بجدول (١٩).

جدول (١٩) قيم Z ومستويات الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقلق الاختبار

| المتغيرات    | مجموعتا المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة | اتجاه الدلالة |
|--------------|------------------|-------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|---------------|
| قلق الاختبار | التجريبية        | ١٤    | ٢٠.٨٦       | ٢٩٢.٠٠      | ١٢١.٠٠ | -١.٠٧٢ | ٠.٢٩٦         | غير دالة      |
|              | الضابطة          | ٢٢    | ١٧.٠٠       | ٣٧٤.٠٠      |        |        |               |               |

تكشف المقارنة بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في قلق الاختبار باستخدام اختبار ويلكوكسون عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين ، وهو موضح بجدول (٢٠).

جدول (٢٠) قيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لقلق الاختبار

| المتغير      | القياس القبلي والبعدي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة     |
|--------------|-----------------------|-------|-------------|-------------|--------|-------------------|
| قلق الاختبار | الرتب السالبة         | ٨     | ١٠.١٩       | ٨١.٥٠       | -٠.٥٤٤ | ٠.٥٨٧<br>غير دالة |
|              | الرتب الموجبة         | ١١    | ٩.٨٦        | ١٠٨.٥٠      |        |                   |
|              | الرتب المتعادلة       | ٣     |             |             |        |                   |

وبهذا تتأكد مؤشرات عدم فعالية التدريب المدمج بالخطة التدريسية الجديدة خلال الدراسة الحالية في التقليل من قلق الاختبار، وهي نتيجة تبدو لاتتسق مع ما أكدته نتائج بعض الدراسات - وهي في غالبيتها دراسات أجنبية -

عن دور الأداء الضعيف للذاكرة وما وراء الذاكرة في انخفاض الأداء الأكاديمي، كدراسات (Stober & Esser, 2001; Landsay, 2002; Mark, 2006; Gabriel, 2005; Cowan & Mory, 2006; Radvansky & David, 2006).

إلا أننا في حقيقة الأمر لا نستطيع أن نعول على نتيجة الفرض الرابع عليها كثيراً، وذلك بسبب ما سنذكره لاحقاً عند تناولنا للصعوبات التي واجهت دراستنا الحالية عما حدث على غير المعتاد خلال الفصل الدراسي الثاني الذي أجري خلاله المشروع البحثي من حذف ثلاثة أسابيع من الفترة الزمنية المقررة للفصل الدراسي الذي أجريت خلاله الدراسة؛ استعداداً للانتهاء من الاختبارات النهائية قبل حلول شهر رمضان المبارك، بما أضاف العديد من الضغوط النفسية على كل من الطالبات والهيئة التدريسية وهو ما ظهر من خلال مقاومة الطالبات لتطبيق الأنشطة التدريبية عليهم خلال الأسابيع الأخيرة لضجرهم من تراكم التكاليفات خلال المقررات المختلفة.

ونخلص من نتائج الدراسة الحالية بعامة بما يلي:

- « يبدو استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة المدمج خلال خطة تدريس المقرر فعالاً في تحسين مستوى التذكر لدى الطالبة الجامعية كما يبدو من خلال ارتفاع درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية عن درجات القياس القبلي لديها بشكل دال إحصائياً.
- « كما يبدو استخدام الاستراتيجيات فعالاً أيضاً في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطالبة خلال الفصل الدراسي.
- « في حين يبدو استخدام الاستراتيجيات غير فعال في خفض قلق الاختبار لدى الطالبة خلال تدريس المقرر.

#### • تطبيقات ومقترحات:

- يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تفيد في بعض المجالات، كما يمكننا إضافة بعض المقترحات لتعزيز الاستفادة، وذلك كما يلي:
- « يمكن للدراسة أن تساعد في رفع العبء عن كاهل كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وذلك بما أثبتته عن أن الوعي باستراتيجيات ما وراء الذاكرة يبدو له دور فاعل في تحسين التذكر والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات والطلقات وخاصة في المقررات التي تشكل عبئاً على ذاكرتهم من حيث كم المعلومات النظرية المتضمنة فيها.
- « تفتح الدراسة الباب نحو تعديل الخطط الدراسية الجامعية وفقاً لأحدث المستجدات البحثية لأجل تيسير التعلم الفعال.
- « توجه الدراسة الحالية الباحثين والباحثات النفسيين والتربويين نحو تقديم بعض المقترحات والحلول العملية والأنشطة التعليمية والبرامج التدريبية

التي تساعد في تنمية الوعي باستراتيجيات ما وراء التذكر لدى الطلاب والطالبات.

« كما توجه الدراسة الباحثين والباحثات نحو اختبار مدى فعالية استخدام ما وراء الذاكرة في تحسين التذكر والتحصيل في المقررات المختلفة النظرية والعملية، وخاصة في التخصصات العلمية والصحية.

#### • المراجع:

- إبراهيم، سليمان (٢٠١٢). الأسس النيوروسيكولوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم، الرياض: دار الزهراء.
- إبراهيم، سليمان (٢٠١٣). الذاكرة وما وراء الذاكرة "رؤى وتطبيقات في مجال الإعاقة الفكرية"، عمان: دار أسامة للنشر.
- إبراهيم، عبد الستار، وعسكر، عبد الله (١٩٩٩). علم النفس الاكلينيكي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، لطفي (٢٠١٠). الذاكرة العاملة في الفصل المدرسي وإشكالية الأداء المعرفي. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، ٥٢، ١-١٩.
- أبو زيد، خضر (٢٠٠٨). فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤ (١)، ٨٠-١٠٨.
- أبو مسلم، مایسة (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وأثره في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة. مجلة التربية الخاصة، مصر، ٤، ٣٩٣-٤٤٢.
- الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة البرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، الإمارات، ٧ (١)، ٢٧-٥٧.
- الحارثي، سارة (٢٠١٥). الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وقلق الاختبار. دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالرقائق مصر ٨٧ع، ١٤٧-٢٥٦.
- الحربي، مروان (٢٠١١). الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٣(٧٥)، ١٣٩-١٩٠.
- الزيات، فتحي (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، (ط٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السليمين طارق (٢٠١٤). دراسة ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في قرى مكة المكرمة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر ٢٤، ٢٥٣-٢٨٤.
- الشرقاوي، أنور (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر، ط٢. القاهرة: الأنجلو المصرية.

- الطيب، محمد (١٩٩٦). مشكلات الأبناء، ط٢. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- الغرايبة، أحمد، والمحسن، سلامة (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر. مجلة الانسانيات والدراسات الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٢٥، ٢٢١-٢٦٠.
- القشامي، طارق (٢٠١٣). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الملاح، حنان (٢٠١٣). أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين الذاكرة العاملة والانتباه لدى ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، ٢٣(١)، ٢٩١-٣٤٦.
- النرش، هشام (٢٠٠٨). نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي وما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٢(٣٩)، ٩٢٥-٩٥٠.
- بدوي، منى (٢٠٠٨). أثر التدريب على بعض مهارات ما وراء الذاكرة في أداء الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة، ١(٤)، ٤٦٩-٥٦٢.
- بشارة، موفق، والشريدة، محمد، والغزو، ختام (٢٠١٢). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، ١٠(٢)، ١٥٢-١٧٠.
- جمل، محمد (٢٠٠١). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعلم. طنطا: دار الكتاب الجامعي.
- رضوان، سامر (٢٠٠٢). الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- رضوان، سامر (٢٠٠٧). الصحة النفسية، ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- زكري، نوال (٢٠٠٨). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان. بحث مقدم إلى قسم علم النفس في كلية التربية جامعة أم القرى كمتطلب تكميل لنيل درجة الماجستير.
- زهران، محمد (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر، القاهرة: عالم الكتب.
- سليم، مريم (٢٠٠٩). علم النفس المعرفي، بيروت: دار النهضة العربية.
- سيد، إمام، والشريف، صلاح الدين (١٩٩٩). ما وراء الذاكرة، استراتيجيات، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٥٤، ٢، ٢٩٨-٣٣٠.
- طه، مروة (٢٠١٣). نموذج تدريسي قائم على ما وراء الذاكرة لتنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم في مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية للطالبة المعلمة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ١(١٩٠)، ٩٠-١٣١.
- طه، فرجن وعبد الفتاح، مصطفى (٢٠٠٥). معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: دار النهضة العربية.
- عثمان، ماجد (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر القاهرة. عيسى، جابر، ومرزوق، عصام (٢٠١٣). اثر التفاعل بين استراتيجيات ما وراء الذاكرة ومهارات تنظيم الوقت على أداء مهام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي



صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، ٢٣(٢)، ١٥-١٠٨.

- مليكة، لويس (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد - بينيه الصورة الرابعة قياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض، ط٢. القاهرة: النهضة العربية.

- Barkowski, Estrada, Milstead & Hale (1990). Self regulated cognition: Inter dependence of metacognition and self- esteem. In Jones & dole (EDS). Dimention of thinking and cognitive instruction. New Jersey: Earl Baum.
- Cavanaugh, J. & Brokowski, J. (1990). Searching for metamemory connection: development study. Developmental Psychology, 16(5), 441-453.
- Cowan, N. & Morey, C. (2006). Visual working memory depends on intentional filtering trends. Cognitive Sciences, 10(4), 139-141.
- Flavelle, J. (1992). Cognitive development past, present and future. Developmental Psychology, 28, 998-1005.
- Flavelle, J. (2004). Theory of mind development retrospect. Merrill Palmer Quarterly, 50(3), 274-290.
- Flavelle, J., Miller, P., & Miller, J. (2001). Cognitive development. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Gabriel, S., Radvansky, T. & David, E. (2006). Memory retrieval and interference language; Working memory. Journal of memory and Language, 34, 33-46.
- Horton, C. (2009). Metamemory in the classroom: Judgements of learning and academic achievement. Cognitive Psychology, 26 th the annual conference, sept 2009, Unversity of Hertfordshire. Abstract published: BPS Proceeding.
- Krätzig, G. & Arbuthnott, K. (2009). Metacognitive learning: the effect of item specific experience and age on metamemory calibration and planning. Metacognition and Learning, 4, 125- 144.
- Landsay, S. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills. Undergraduate students, Annual Review of Undergraduate research at the college of Charleston, 1, 263- 273.
- Mark, F., Amber, G., Marcus, T. & Lasata, H. (2005). Anxiety, sensitivity and worry. Personality and Individuality Differences, 3, 1223-1229.
- Martinussen, R., Hayden, J., Johnson, S. & Tannock, R. (2005). A meta- analysis of working memory impairments in children with attention deficit/ hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent, 44(4). 377.

- Matlin, M. (2005). Cognition. New York: Willey Co.
- McDougall, G. (1994). Predictor's metamemory in old adults. Nursing Research, 43, 212-219.
- McNamera, J. & Wong, B. (2003). Memory for everyday information in students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 36(50), 394-406.
- Muller, K. (2006). Metamemory: Exploring the under confidence – with- practice effect in judgments of learning. Unpublished Master thesis, Florida State University, College of Arts & Science.
- Osman, M., & Hannafin, M. (1992). Metacognition research and theory: analysis and implications for instructional design. Educational Technology, 40(20), 83-99.
- Osullivan, J. (1994). Metamemory and memory construction. Consciousness and Cognition, 4, 104-140.
- Perez, L., & Garcia, E. (2002). Programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. Psychology in Spain, 6(1), 96-103.
- Rawson, K., Dunlosky, J., & Thiede, K. (2000). The rereading effect: Metacomprehension accuracy improves across reading traits. Memory & Cognition, 28, 1004-1010.
- Schwartz, B. & Efklides, A. (2012). Metamemory and memory efficiency: Implications for student learning. Journal of applied Research in Memory and Cognition, 3, 145-151.
- Short, E., Schatschneider, C., & Friebert, S. (1993). Relationship between memory and metamemory performance: A comparison of specific and general strategy knowledge. Journal of Educational Psychology, 85(3), 412-423.
- Stober, J. & Esser, K. (2001). Test anxiety and metamemory: general preference for external over internal information. Personality and Individual Differences, 30, 775-781.
- Troyer, A. & Rich, J. (2002). Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults. The Journals of Gerontology, Series B, Psychological Sciences, 57(1), 19-27.
- Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The State of Art. New York: Plenum.





## **البحث الثاني :**

**” برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأتمار الصناعية  
والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية  
السعودية ”**

## **المصادر :**

**د/ حسين عباس حسين علي الطحان**

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية والآداب  
بفرع تربة جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية وخبير مناهج العلوم بمركز  
بحوث تطوير المناهج بالقاهرة

**د/ طامي مشعل سابر العلياني**

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بقسم التربية وعلم النفس  
كلية التربية والآداب فرع تربة جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية



## برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

د/ حسين عباس حسين علي د/ طامي مشعل سابر العلياني

### • المستخلص :

هدف البحث الحالي بناء برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من خلال تحديد قائمة متطلبات ومعايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية باستخدام صور الأقمار الصناعية وطريقة الاستقصاء، ومن خلال عمليات تحليل الأهداف والمحتوي لمناهج الفيزياء، تم تحديد أسس بناء برنامج في التربية الفضائية الفلكية وتم تقديم تصور مقترح لتطوير مناهج الفيزياء في إطار الأسس السابقة. ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة من النوع مفتوح الاستجابات لتحديد قائمة مفاهيم ومتطلبات ومهارات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتم بناء قائمة معايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء في ضوء نتائج الاستبانة السابقة، بلغت (٣) أبعاد رئيسية، و(١٠٩) بند فرعي شملت الجوانب: المعرفية والمهارية والوجدانية، وتم تحليل أهداف ومحتوي مناهج فيزياء في ضوء هذه القائمة، وتم تحديد أسس بناء برنامج في التربية الفضائية في مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وعناصر البرنامج :الأهداف - المحتوي - طرق التدريس - مصادر ووسائل التعلم - الأنشطة الميدانية والتدريبات العملية - وسائل وأدوات التقويم، والخطة الزمنية للبرنامج. وتوصل البحث الى نتائج عديدة منها : تحديد مواطن القوة والضعف في التربية الفضائية في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية نظام المقررات. تحديد المفاهيم والمهارات والمعايير المرتبطة بالتربية الفضائية في مناهج الفيزياء. تحديد أسس بناء برنامج مقترح في التربية الفضائية في مناهج الفيزياء. بناء برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باستخدام مدخل التشريب بخطواته المنهجية، في تطعيم المناهج بأبعاد التربية الفضائية، تضمن (٣٠) وحدة مطورة وزعت على الصفوف الاول والثاني والثالث الثانوي، مع التركيز علي أهداف المرحلة وأهداف الفيزياء بالمرحلة، وتطلعات وخصائص طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية : برنامج مقترح ، تطوير مناهج الفيزياء ، التربية الفضائية ، صور الأقمار الصناعية ، الاستقصاء ، التقويم ، مدخل التشريب ، المرحلة الثانوية.

### *A Suggested Program in Space Education Based on Satellite Imagery and Surveying to Develop Physics Curricula in the Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia*

*Dr. Hussein Abbas Hussein Ali al - Tahan*

*Dr. Tamy Meshel Saber Alellyany*

### Abstract :

The present research aims at designing a proposed program in space education in physics curricula in the secondary stage, Based on satellite images and survey method, To develop these curricula, Indicating the importance and types of satellite images and studying them physically, With

the definition of physical concepts and processes of astro-astronomical space, In the outer universe within the components framework of the vast space and The broad. And the importance of the survey method In reading and identifying the most important dimensions of satellite images Space components and outer astronomy, And the new finder in the universe By satellite, The principles of the survey method and its methodological steps, And its educational benefits in the development of physics curricula in the secondary stage. Curriculum development processes are general and physics curriculum development in particular Of curriculum and teaching Methods priorities, In the light of both direct satellite imagery, General satellite images and numbered technology, The Complicated and its astronomical maps, And decode them by physical devices, And special Mathematics operations, At a time of increasing international space conflict and astronomical progress. In this context, the level of the current status of the physics curriculum is determined, Through the preparation of a list of dimensions and terms and concepts, skills and requirements of space education, Then evaluate the physics curriculum in the light of this list, To determine the strengths and weaknesses of the curricula. In light of this will be provided A suggestion Design for the development of physics curricula in the secondary stage, Based on satellite imagery and surveying, And the use of the Infusion Approach of impregnation methodological steps, In the vaccination of curricula dimensions of space education, With a focus on the objectives of the stage and objectives of physics stage, Aspirations and characteristics of secondary school students.

**Keywords: A Suggested Program, Development of physics curricula space education - satellite images, survey, Evaluation, Infusion Approach, secondary stage.**

#### • مقدمة :

تعد الفيزياء دائماً في مقدمة العلوم المعنية بدراسة المواد والظواهر الطبيعية المختلفة، وهى التي تقود التقدم العلمي والتقني للبشر، فنظرة سريعة لما يتم حولنا من إنجازات في مجالات ارتياد الفضاء، وثورة المعلومات، ونظم الاتصالات واكتشافات البترول، وصناعات التعدين، واستصلاح الأراضي، وغيرها، كفيلة بإلقاء الضوء على الدور العظيم الذي تضطلع به الفيزياء.

وجاء مفهوم فيزياء الفضاء مردوداً للأبحاث المتزايدة في مجال فيزياء الفضاء والطاقة، التي يواجه الإنسان فيها كل يوم بالجديد في مجال اكتشافات الفضاء، لدرجة أن ما يعلمه الإنسان عن الفضاء قديماً أصبح جزء قليل في اكتشافات علماء الفضاء والفلك اليوم.

ومنذ فترة ليست بالبعيدة، اهتم العالم بالفيزياء وميكانيكا الكمّ والفيزياء الفلكية، وقد أعطى هذا المزيج الهائل ولادة لنظرية جديدة هي نظرية الفيزياء الفلكية التي تستخدم قوانين الفيزياء في العلوم الفيزيائية الأخرى مثل الفلك والجيولوجيا وعلوم الحياة، وتقوم دراسات علم الفيزياء الفلكية على دراسة

الخصائص الفيزيائية للكون والكواكب والنجوم والمجرات الأخرى، وأنواع الطاقات فيها والأطياف المغناطيسية والحرارية. (Robert, C.2017, 81) (١).

وينظر بعض علماء الفيزياء الفضائية في جامعة كارولينا الشمالية بأمريكا إلي أن هذا الكون الذي نعيش فيه متأثر بأكون أخرى موجودة بالقرب منه وهذه الأكون لها خصائصها الفيزيائية الفلكية والفضائية، وما الثقوب والفجوات سوى نتيجة مباشرة للهجمات التي نتعرض لها من الأكون المجاورة وينبغي تطوير مناهج الفيزياء لمواكبة مثل هذه التغيرات والاكتشافات والتعايش معها علميا واجتماعيا وحضاريا (Loura, M.2017, 19).

لذا فإن دراسة علم الفيزياء وتطبيق نظرياته في مجالات الحياة، من الأهمية في محاولة اكتشاف الكون ومحيطاته المختلفة من مجرات وكواكب وفضاء مترامي، في محاولة لإيجاد مكان للإنسان على هذا العالم، ولتؤهله لأن يكون مواطنا واعيا ملتزما بواجباته ومدركا لأهدافه، كما أنها الوسيلة التي تسهم في معالجة المشكلات والأزمات التي تعاني منها المجتمعات.

كما ذهبت "أحلام الباز، ٢٠١٥، ١٦" إلى أن دراسة علوم الأرض والفضاء تزيد من أبعاد الفهم لهذا المجال الهام من دراسة العلوم، وتنمي مهارات الاستقصاء حول قضايا الأرض والكون والفضاء، وذلك من خلال الأنشطة العملية بواسطة جمع عينات من بعض المواد المحيطة بالطلاب في البيئة ودراستها وفحصها مثل عينات التربة والصخور، ودراسة نماذج الأرض والقمر، وكتابة تقارير حول استقصاءات الكون والفضاء ومناقشتها لزيادة فهم أبعاد جديدة للفضاء وتنمية مهارات التصنيف والاستنتاج وضبط المتغيرات والقياس والتجريب والاتصال، وأوصت ندوة "المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠١٧، ٢٢" في البعد الثقافي على ضرورة الاهتمام بالأبعاد العلمية الحديثة في مختلف المجالات العلمية في مناهج العلوم والفيزياء، من أجل الكشف عن الأسرار والخفايا العلمية في هذا الكون الرحب، مما يصقل معارف ومهارات المتعلمين، في ظل ظروف الاكتشافات والاختراعات الكونية الجديدة.

ومن الأسباب الرئيسية التي أدت إلى تعاظم دراسات الفضاء هو استمرار المد الحضاري واستمرار متطلبات الحياة اقتصاديا وعسكريا على أن يكون هناك توازن للأنظمة الحياتية الأخرى في الغلاف الحيوي الفضائي على الأرض أو في أغلفة الفضاء بشكل متطور مع اكتشافات الفضاء والفلك.

#### • الإحساس بالمشكلة :

تهتم رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) بأهمية الدور الفاعل لمناهج الفيزياء في تطوير الحياة والمجتمع من خلال توفير أبعاد ومتطلبات ومعارف

(١) يشير ما بين القوسين إلي اسم المؤلف، وسنة النشر، ورقم الصفحة بالمرجع، وقد اتبع الباحثان هذه الطريقة في ثبت المراجع.



ومهارات التربية الفضائية من خلال تطوير المناهج بشكل عام، ومناهج العلوم والفيزياء بشكل خاص، تلبية للتطورات العالمية التي تأتي إلينا كل يوم بالجديد، ومناهج الفيزياء يقع عليها العبء الأكبر في تلبية هذه المطالب.

وأكدت دراسات عديدة على أهمية تطوير مناهج العلوم، فينظر " السيد شهده، ٢٠١١، ١٠٣ - ١١٢ " لقضايا تطوير مناهج العلوم على أنها من القضايا المستقبلية التي تسهم في تنمية تفكير ووعي الطلاب، ويجب الاهتمام بالأبعاد الجديدة في مجالات العلم، ومنها أبعاد الفلك والفضاء الفيزيائي، وأبعاد التنمية المستدامة، وأبعاد الفيزياء البيئية، أثناء إعداد المنهج المدرسي.

ويرى " مرعى والحيلة، ٢٠١١، ٣٣ " أن خير وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلم تطوير مناهج العلوم في إطار الانفجار المعرفي والتطور التقني الذي يخدم متطلبات المستقبل المملوء بالجديد، لاسيما الخروج من متغيرات الأرض إلى متغيرات الفضاء، ومحاولة دراسته بتعمق، وانعكاس ذلك على أهداف ومحتوى مناهج العلوم.

ويفسر كل من " Chiang & Yeang, 2010, 26 " أسباب تطوير وإصلاح مناهج الفيزياء إلى أنها العامل الأكثر حسماً في تحديد الخبرة العلمية لاكتشاف الكون وتحركات جسيماته ومعرفة التطور الفضائي الفلكي في أجرام السماء ومجراته المتنوعة في الصفات والحركات والطاقات المتنوعة، كأحد ركائز المستقبل لمنهج متطور.

ويكشف " أسامة جبريل، ٢٠١٠، ١٧٨ " عن تدني مستوي الطلاب في دراستهم لمعايير علوم الكون والفضاء في مناهج الفيزياء واتجاهاتهم نحو دراستها يرجع إلى عدم تضمين مناهج الفيزياء مثل هذه المعايير الفيزيائية الفضائية، إضافة إلى أن معلمي الفيزياء ليس لديهم القدر الكافي من هذه المعايير لتنمية الوعي الفضائي للطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين معايير علوم الكون والفضاء مناهج الفيزياء.

وأجرت دائرة الفيزياء في جامعة دانفرس University of Danvers, 2011, 116 " دراسة تحليل كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية، حيث أشارت الدراسة إلى وجود كثير من الأخطاء العلمية الخاصة ببعض المفاهيم الفيزيائية، وعدم التمييز بين بعضها الآخر مثل الكتلة والوزن والفضاء والفلك كمفاهيم رئيسة يندرج تحتها مصفوفة مفاهيم فيزيائية أخرى، وعدم تناولها مفاهيم الوعي الفضائي.

وذهب " عبد الودود هزاع، ٢٠١١، ١٦٦ - ١٦٩ " إلى أن تقويم منهج فيزياء المرحلة الثانوية (أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل وأدوات تقويم) باليمن من وجهة نظر معلمي الفيزياء، أظهر خلوه من مفاهيم الفلك والفضاء كمفاهيم مستقبلية للفيزياء وما يرتبط بهما من مفاهيم فرعية، وعدم تضمينه مهارات

الفضاء الفيزيائي، والأنشطة العملية اللازمة لمهارات الفضاء والفلك، وإجراءات رسم خرائط الفضاء، والمعلومات اللازمة حول الأقمار الصناعية، الأمر الذي يترتب عليه ضعف الوعي الفضائي لدى الطلاب.

وقد قام الباحثان بدراسة استطلاعية لتحليل أهداف ومحتوي أربعة موضوعات من مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية نظام المقررات، توصلا من خلالها إلى ضعف تضمين مناهج الفيزياء لمفاهيم ومهارات الفضاء والفلك الكوني.

وفى ضوء ما سبق عرضه من دراسات وأبحاث فإن أبعاد علم فيزياء الفلك والفضاء تتركز في:

« **أبعاد فلكية** : مثل : دراسة المسافات الفضائية بين الأرض والكواكب الأخرى في المجرة " مجرة درب التبانة " - دراسة المسافات والأزمنة بين الكواكب وبعضها البعض - دراسة فيزياء الكواكب - دراسة النجوم - دور الإنسان والتكنولوجيا في تقدم علم الفلك - فيزياء الفلك.

« **أبعاد فضائية فيزيائية** : مثل: الطاقات - الحراريات - الأصوات - الضوء - ثقب الأوزون - فيزياء الفضاء.

« **أبعاد تطبيقية** : مثل: تطبيق منجزات علم الفلك في منهج الفيزياء - تطبيق منجزات علم الفضاء في الفيزياء - تطبيق التربية الفضائية في الفيزياء - الاستكشافات المستقبلية.

#### • تحديد مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث الحالي في: غياب مفاهيم ومهارات وأبعاد وبنود ومتطلبات التربية الفضائية في مناهج فيزياء المرحلة الثانوية، في حين تتطلع المملكة العربية السعودية الي قيادة إقليمية وعالمية في مجال علم الفضاء، والتي كان من ضمنها مشاركة المملكة في الدورة الثالثة للقمّة العالمية للفضاء وصناعة الطيران والتي عقد يوم الثلاثاء الموافق ٢٩ / ٥ / ١٤٣٧ هـ في أبوظبي والذي أكد فيها وفد المملكة على التوجه نحو تقنية الفضاء، وكذلك عقد منتدى الاستثمار السعودي الروسي الأول في موسكو لعام ٢٠١٧ والذي أكد على رغبة المملكة في استكشاف الفضاء الخارجي وتطوير الملاحة بالأقمار الصناعية انطلاقاً من رؤية المملكة ٢٠٣٠، ويعد تضمين موضوعات التربية الفضائية في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية هي أحد الروافد المهمة في تحقيق هذه التطلعات.

حيث أن مناهج الفيزياء تمثل الوعاء التكاملي لعلوم المستقبل " الفيزياء الفلكية - الرياضيات الفيزيائية - الفضاء - السيزمولوجيا " علم فيزياء الزلازل" - البليونتولوجيا " علم فيزياء تغيرات الطاقات " - الجيومورفولوجيا " علم فيزياء الطبقات الجيولوجية " فكان لزاماً أن يسعى البحث الحالي إلى بناء برنامج في التربية الفضائية قائم على صور أقمار صناعية (عامة أو مركبة معقدة أو مرقمة الكترونياً أو مسحية أو أشكال إيضاحية أو خرائط فضائية

فلكية أو تطبيقات عملية فيزيائية رياضية لمجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية في إطار أهداف المنهج وطريقة الاستقصاء .

وحاول البحث الحالي الإجابة عن هذه المشكلة متمثلاً ذلك في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لبرنامج في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؟

وتفرض من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- « ما معايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؟
- « ما مدى توافر قائمة معايير التربية الفضائية في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؟
- « ما أسس بناء برنامج في التربية الفضائية في مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؟
- « ما التصور المقترح لتطوير مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في إطار أسس البرنامج السابق تحديدها و باستخدام مدخل التشريب ؟

#### • أهداف البحث :

- « تحديد قائمة متطلبات ومعايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، باستخدام صور الأقمار الصناعية وطريقة الاستقصاء .
- « تحديد واقع مناهج فيزياء المرحلة الثانوية حالياً من خلال عمليات تحليل محتواها وتقويمها في ضوء القائمة السابق إعدادها ومدى توافرها .
- « تحديد أسس بناء برنامج في التربية الفضائية الفلكية في مناهج فيزياء المرحلة الثانوية .
- « تقديم تصور مقترح لتطوير مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في إطار الأسس السابقة وصور الأقمار الصناعية، وطريقة الاستقصاء، وأسلوب التشريب .

#### • أهمية البحث :

يمكن الاستفادة من البحث في الآتي:

- « إفادة القائمين على تقويم وتطوير مناهج الفيزياء وطرق تدريسها باستخدام تكنولوجيا التربية الفضائية كمدخل جديد للتطوير من خلال استخدام الاستقصاء وصور الأقمار الصناعية واستكشاف مكونات الفضاء .
- « إلقاء الضوء على أهمية الاستقصاء في صور الأقمار الصناعية بأنواعها والأشكال الإيضاحية و الخرائط الفضائية الفلكية والتطبيقات العملية الفيزيائية الرياضية لمجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية في إطار أهداف المنهج .

« تقويم الوضع القائم لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وتحليل أهدافها ومحتواها في إطار قائمة مفاهيم ومهارات ومتطلبات التربية الفضائية في الفيزياء.

« بناء تصور مقترح لبرنامج في التربية الفضائية الفلكية قائم على أسس علمية والاستقصاء وصور الأقمار الصناعية لتطوير مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، في إطار استخدام مدخل التشريب، يفيد المجتمع العلمي والمدرسي، ومخططى ومطوري المناهج.

#### • تصميم البحث :

« اتبع البحث تصميم المنهج الوصفي المسحي: في وصف الوضع الراهن لأهداف ومحتوي مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية من خلال قياس مستوي مفاهيم ومهارات ومتطلبات الفيزياء الفضائية والفلكية المتضمنة هذه المناهج، من خلال القائمة المعدة لذلك والتي تم تقنينها منهجياً.

« اتبع البحث تصميم المنهج الإحصائي: في عد وحساب التكرارات الإحصائية للفقرات والبنود في تحليل محتوى مناهج الفيزياء، والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد القائمة المعيارية.

« استخدم البحث تصميم المنهج التقويمي: في علاج نقاط الضعف في مناهج الفيزياء بتقديم تصور مقترح لتطوير مناهج الفيزياء في ضوء عمليات التقويم، مستخدمين في ذلك مدخل التشريب، وتدعيم نقاط القوة في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

#### • فروض البحث :

« لا يتضمن أهداف و محتوى منهج فيزياء الصف الأول الثانوي قائمة متطلبات ومعايير التربية الفضائية والفيزياء الفلكية.

« لا يتضمن أهداف و محتوى منهج فيزياء الصف الثاني الثانوي قائمة متطلبات ومعايير التربية الفضائية والفيزياء الفلكية.

« لا يتضمن أهداف و محتوى منهج فيزياء الصف الثالث الثانوي قائمة متطلبات ومعايير التربية الفضائية والفيزياء الفلكية.

#### • حدود البحث :

التزم البحث الحدود التالية:

« أهداف ومحتوى مناهج فيزياء المرحلة الثانوية نظام المقررات للصفوف الأول والثاني والثالث للعام ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ الموافق ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م بالمملكة العربية السعودية.

« قائمة أبعاد ومفاهيم ومهارات ومتطلبات الفيزياء الفلكية الفضائية اللازمة لتطوير مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في إطار صور الأقمار الصناعية وخطوات الاستقصاء، ومدخل التشريب.

## • خطوات البحث وإجراءاته :

سار البحث وفقا للخطوات والإجراءات التالية :

للإجابة علي السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص علي: " ما معايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟" فتم ما يلي:

« فحص الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتربية الفضائية والفيزياء الفلكية.

« إعداد استبانة من النوع مفتوح الاستجابات لتحديد قائمة مفاهيم ومتطلبات ومهارات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

« تطبيق الاستبانة علي: معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية، متخصصين في علم الفيزياء والفلك والفضاء، خبراء في مناهج الفيزياء وذلك لتحديد قائمة مفاهيم ومتطلبات ومهارات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

« تحديد قائمة مفاهيم ومتطلبات ومهارات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

« تحديد مصادر اشتقاق قائمة متطلبات ومعايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء قائمة المفاهيم والمهارات السابق تحديدها.

« تحديد الأبعاد الرئيسة والبنود الفرعية للقائمة وعرضها على المحكمين وتعديلها.

« قائمة معايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في صورتها النهائية.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص علي: " ما مدى توافر قائمة معايير التربية الفضائية في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟" فتم ما يلي:

« تحليل أهداف ومحتوي مناهج فيزياء المرحلة الثانوية العامة في ضوء القائمة السابق بنائها من خلال تحديد:

✓ الهدف من عملية التحليل

✓ عينة تحليل المحتوى

✓ فئات تحليل المحتوى

✓ وحدة تحليل المحتوى

✓ قواعد وضوابط تحليل المحتوى

✓ موضوعية تحليل المحتوى وضبطها.

« رصد نتائج تحليل أهداف ومحتوي مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

« تفسير نتائج تحليل أهداف ومحتوي مناهج الفيزياء وتحديد نقاط القوة والضعف في ضوء قائمة معايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نص علي : ما أسس بناء برنامج في التربية الفضائية في مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؟ فتم تحديد أسس البرنامج المقترح في ضوء:

« أهداف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

« أهداف مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

« خصائص ومتطلبات طلاب المرحلة الثانوية.

« قائمة معايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

« نتائج تحليل أهداف ومحتوي مناهج فيزياء المرحلة الثانوية.

« عناصر البرنامج :الأهداف – المحتوى – طرق التدريس – مصادر ووسائل التعلم – الأنشطة الميدانية والتدريبات العملية – وسائل وأدوات التقويم.

« وضع الخطة الزمنية الدراسية المقترحة لتنفيذ وحدات البرنامج المقترح في التربية الفضائية.

« عرض البرنامج المقترح في التربية الفضائية على مجموعة من الخبراء والمحكمين وتعديله في ضوء آرائهم وإعداد صورته النهائية.

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نص علي : "ما التصور المقترح لتطوير مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في إطار أسس البرنامج السابق تحديدها وباستخدام مدخل التشريب؟" فتم ما يلي:

« تحديد مضامين أهداف ومحتوي مناهج فيزياء المرحلة الثانوية.

« تحديد المفاهيم والأنشطة والإجراءات والمهارات الفيزيائية الفضائية والفلكية اللازمة لمناهج فيزياء المرحلة الثانوية في ضوء الخطوات السابقة.

« بناء تصور مقترح في ضوء ما سبق لتطوير مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في إطار أسس البرنامج السابق تحديدها وباستخدام مدخل التشريب.

« تقديم التوصيات والمقترحات.

#### • تحديد مصطلحات البحث:

#### • برنامج مقترح : A suggested Program

يقصد بالبرنامج المقترح في البحث الحالي أنه : " مجموعة من الأنشطة والخبرات المنظمة والمتصلة والمتطلبة في التربية الفضائية مبنية علي خرائط وصور الأقمار الصناعية ومفاهيم الفيزياء الفلكية بطريقة استقصائية واللازم تضمينها مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، حيث

يراعي البرنامج المقترح مضامين منهج الفيزياء القائم وخصائص واحتياجات طلاب المرحلة الثانوية ومتطلبات البيئة السعودية بمعطياتها المتنوعة، لتنمية المفاهيم والمهارات والوعي الفيزيائي الفضائي، وذلك في إطار تشريب الخبرات محتوى منهج الفيزياء القائم، ويتكون البرنامج من عدة عناصر هي: "الأهداف - المحتوى - الطرق والأساليب - وسائل ومصادر التعلم - الأنشطة الميدانية والتدريبات العملية العملية - أدوات ووسائل التقويم".

#### • التربية الفضائية: Space Education

"هي مجال من مجالات التربية تهدف لدراسة الفضاء والفلك من الناحية الفيزيائية والتعرف على أبعاده المتعددة بما فيها من متغيرات ومؤثرات كونية من خلال مناهج علوم الفيزياء، واستخدام أحدث الوسائل التكنولوجية وصور الأقمار الصناعية ومراكب الفضاء في دراسة وتحليل بعض مكامن وأسرار الفلك والفضاء، لإفادة الطلاب وبناء وتطوير مناهج علوم الفيزياء، في ضوء أطر وأبعاد التربية الفضائية، بغية بناء وتنمية الجوانب الفيزيائية العلمية الفضائية لدى الطلاب معرفياً ومهارياً ووجدانياً".

#### • صور الأقمار الصناعية: Satellite images

هي تلك الخرائط والرسومات الفيزيائية الفضائية الكونية التي تم التقاطها وتسجيلها ورصدها بكاميرات وعدسات الأقمار الصناعية، والتي تبين أبعاد الفضاء والمجرات الكونية، وقراءتها وتحليلها لتبين الأبعاد والمسافات الكونية والكشف عن بعض أسرار الكون، وإعطاء أبعاداً فيزيائية للمجرات والأجرام والكواكب والكويكبات الكونية، ومن خلالها يمكن التنبؤ بالظواهر الكونية، والتعرف على بعض أبعاد الفلك الفيزيائي.

#### • الاستقصاء: Inquiry

"هو استخدام المصادر والأنشطة والصور والدلالات البحثية الدقيقة من خلال المراجع والكتب والدوريات والنشرات العلمية وشبكة المعلومات العالمية ووسائل الأقمار الصناعية وخرائط الفضاء بأنواعها، من أجل دراسة وبحث بعض أبعاد التربية الفضائية والفيزياء الفلكية وفهم ما يرتبط بهما من ظواهر فضائية أوجيولوجية أرضية أو كونية، في إطار توظيف صور الأقمار الصناعية لربط مهارات البحث والاستقصاء العلمي بأهداف تدريس منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية".

#### • مدخل التشريب: Infusion Approach

"هو أحد المداخل المستخدمة في تضمين خبرات ومتطلبات التربية الفضائية في منهج الفيزياء بما يتناسب وطبيعة هذا المنهج، والذي يعتمد على تطعيم عناصر المنهج بالخبرات والمتطلبات الجديدة حسب الاحتياج إليها عن طريق عمليات التقويم المعتمدة على قوائم معيارية للمنهج، دون أن يؤثر ذلك على الخطة الزمنية لمنهج الفيزياء في الخطة الدراسية العامة بالمرحلة الثانوية".

## • الإطار النظري وأدبيات البحث:

### • التربية الفضائية: Space Education

يشير "Lance, K. Erickson, 2016, 6" إلى أن استخدام التكنولوجيا العلمية الإلكترونية في دراسة أسرار الفضاء والتعرف على مكانه التي لم يعرفها الإنسان حتى الآن لها دورا أساسيا في تنمية مفاهيم وأبعاد التربية الفضائية، ورفع مستوى هذا النوع من التربية في التعليم، لاسيما في مناهج علوم الفيزياء والرياضيات والجغرافيا واللغويات.

وهذه الإشارة تبين أن الفوائد الفضائية العائدة من استخدام التكنولوجيا الإلكترونية في دراسة أسرار الفضاء ومكانه، والمتمثلة في الكشف عن أسرار جديدة لم يكن يعرفها الإنسان فيما مضى حول الكون والفضاء من خلال الصور والخرائط الفضائية والفيديوهات الفضائية المملوءة بالغموض والحيثيات الفضائية التي تحتاج إلى دراسات لاستجلاء الغموض الفضائي في هذا الكون الرحب الذي مازال غامضا عنا، تشارك بشكل كبير في التربية الفضائية.

في حين يرى "Bob werb, 2015, 19" أن دراسة علوم الفضاء من خلال الرحلات الفضائية والمعسكرات المنظمة لدى معلمي الفيزياء، تساعد على تنمية خبراتهم الفيزيائية الفضائية والقدرة على دراسة المادة والطاقة وتحولاتها في مجالات الفضاء في إطار طبقات الفضاء المختلفة والتي تجعل المعلمين علي دراية بخبرات الفضاء ومكوناته الدقيقة، وهذا يتيح بعدا جديدا من أبعاد التربية الفضائية فيترجمه هذه الخبرات أثناء تدريس مناهج الفيزياء إلى واقع تطبيقي يمكن استخدامه في مختلف مناحي الحياة.

وهذه الرؤيا توضع أن الخبرات الفضائية المعاشة من خلال الاحتكاك بالفضاء في إطار معسكرات منظمة ومخططة بواسطة رحلات فضائية هي بمثابة نقل الفضاء ومكوناته إلى أرض الواقع في مناهج الفيزياء وأثناء التدريس، وهذا المدخل المستخدم في تدريب طلاب الفيزياء على الجوانب الفضائية يساعدهم على اكتساب معارف ومهارات وخبرات ذات صبغة فيزيائية فضائية، تضيف بعدا جديدا من أبعاد التربية الفضائية.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من "Earth Keem, N., 2017" – والمعهد القومي للفضاء الأمريكي التابع لوكالة ناسا NASA، ٢٠١٧" في أن أبعاد التربية الفضائية تتمحور حول:

- ◀ دراسة الفضاء من نجوم وكواكب.
- ◀ دراسة الهندسة والرياضيات والتكنولوجيا الفضائية.
- ◀ الاهتمام برحلات ومعسكرات حول دراسة الأرض والفضاء.
- ◀ دراسة فيزياء الأرض والطاقت الفضائية.
- ◀ دراسة الكون من خلال التصوير الحي والتجريب المحدد.



وتخلص الدراسات العلمية السابقة إلى أن التربية الفضائية جانب هام من جوانب التربية، ولها مفاهيم ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم، ومنها مفاهيم الفيزياء الفلكية، وأنه حين يتم تناولها من خلال مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية لا بد أن تكون هناك معايير وموجهات لدراساتها داخل مناهج الفيزياء قائمة على أسس ومتطلبات علمية، وأن نستخدم نتائج دراسات علم الفضاء والفيزياء الفلكية، وتطبيقات علوم الأرض والفضاء، وفهم الطبقات الخفية من الفلك، وانعكاسات وتطبيقات علم الفلك على: الاقتصاد والغذاء والإسكان والطب والدواء بما ينفع البشرية ويعين على تقدمها ورفقها.

ويري "Robert, Coret, K., 2017, 17" أن فهم علاقات الزمكان بين الكواكب الفضائية وبعضها البعض، ودراسة الأرض واختلاف أحوالها حسب الظواهر الفلكية المختلفة، يساعدنا على معرفة وافية عن الكون وبعض أسرارها التي تتعاضد على الإنسان، ودراسة الطاقات الكونية الفضائية وأنواعها وانعكاساتها على الحياة على الأرض وعلاقاتها ببعض الظواهر الكونية، ومحاولة تفسير كل هذه الأبعاد في إطار مخطط إجرائي لتضمن بعض أبعاد التربية الفضائية والمتمثل في الفيزياء الفلكية مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

ويشير "بريوشينكين، س، ٢٠١٦، ٥٥" إلى إن التربية الفضائية علي جانب هام من جوانب التربية في إطار دراسة أبعاد الفضاء الفيزيائية والرياضية بما يكفل تطوير المناهج في إطار نظريات مبنية على أساس احتياجات الطلاب ومعطيات البيئة التعليمية من أجل تنمية المفاهيم والوعي الفيزيائي الفضائي.

ويعرف البحث الحالي التربية الفضائية أنها: "هي مجال من مجالات التربية تهدف لدراسة الفضاء والفلك من الناحية الفيزيائية والتعرف علي أبعاده المتعددة بما فيها من متغيرات ومؤثرات كونية من خلال مناهج علوم الفيزياء، واستخدام أحدث الوسائل التكنولوجية وصور الأقمار الصناعية ومراكب الفضاء في دراسة وتحليل بعض مكامن وأسرار الفلك والفضاء، لإفادة الطلاب وبناء وتطوير مناهج علوم الفيزياء، في ضوء أطر وأبعاد التربية الفضائية، بغية بناء وتنمية الجوانب الفيزيائية العلمية الفضائية لدى الطلاب معرفيا ومهارياً ووجدانياً".

#### • الفيزياء الفلكية : Astrophysics

الفيزياء الفلكية هي فرع من فروع الفيزياء وتهتم بدراسة النجوم والكواكب والمجرات وكل شيء خارج المجموعة الشمسية، وحيث أن النجوم بعيدة جداً فإن علماء الفيزياء الفلكية يعرفون كل ما يستطيعون معرفته عنها باستخدام التلسكوبات وعمل نماذج على الكمبيوتر لكل ما يدور بداخلها، ودراسة مجالات الجاذبية والمجالات المغناطيسية للكواكب والمجرات "حسن أبو بكر وآخرين، ٢٠١٦، ١٢٦-١٢٧".

والتليسكوب هو الأداة الرئيسية المستخدمة في علم الفلك، لرؤية الأجسام والأشياء الأكثر شحوباً والتي تبعد مسافات شاسعة عن الأرض، ويمكن له أن يرى أجزاء من الكون الشاسع وتصوير الفضاء من خلال مكوك الفضاء، والأقمار الصناعية.

وهذه القضايا الفلكية العالمية من القضايا الملحة والمهمة ومنها قضية ثقب الأوزون والرحلات الفضائية الاستكشافية وتاريخ العلوم والتكنولوجيا، ودراسة المذنبات وكتل وسرعات الكواكب، وقياسات كبلر ونيوتن في الجذب الكوني مما يفرض على مطوري مناهج الفيزياء أخذ هذا البعد في الحسبان " سلوم والربعاني، ٢٠١٠، ٢١٢".

حيث يرى " روبين كيروود، ٢٠١٢، ٣٦ " أن دراسة قضايا الكون فلكياً وفضائياً من القضايا الهامة ومن هذه القضايا : استكشاف عوالم جديدة في الفضاء العميق، والتفكير بعمق في دراسة أنواع الشمس الأخرى، والنجوم والكويكبات والحشود النجمية والسدم، ومولد وموت النجوم، ودراسة الثقوب السوداء والمجرات المجاورة، وموقع الأرض من الكون، واستكشاف الكون، من خلال أجهزة الفيزياء الفلكية المختلفة، حيث يجب النظر إليها ضمن عمليات تطوير مناهج الفيزياء .

ومن الأبعاد الواجب تناولها في تطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية " ستياوارت موارى، وإدوارد. س. برنارد، ٢٠١٢، ٧٠ - ٧١ - Colorado, Univ. 2017, 87", البراكين والفوهات والأخاديد التي تقع على سطح الكواكب والنجوم ولها تأثيرات متنوعة، في إحداث تغيرات فيزيائية عديدة يمكن تحديدها ودراستها بواسطة علم الفلك وعلم الأطياف والمقياس الطيفي، وهي من المظاهر الفيزيائية التي يجب دراستها وتناولها في الفيزياء الفلكية الفضائية، وينبغي تضمين هذه الأبعاد في التربية الفضائية في تطوير مناهج الفيزياء.

كما توجد ثلاث غايات رئيسة لبرنامج الـ NASA لفيزياء الفلك Astrophysics تتمثل في: " Gregory , V., 2001, pp. 1-105.

- ◀ فهم أصل ومصير الكون .
- ◀ وصف قوانين الفيزياء الرئيسية .
- ◀ اكتشاف طبيعة وتطور المجرات، والنجوم، والنظام الشمسي.

وتنطوي دراسة الفيزياء الفلكية على بعض الأبعاد والمفاهيم ومنها مفاهيم فيزياء الفضاء والفلك ويقصد بها: المفاهيم الفيزيائية الرابطة بين منهج فيزياء المرحلة الثانوية العامة ومكونات وطبقات الفضاء وأهميتها في الجوانب الفلكية والنظام الشمسي والمفاهيم المرتبطة بالمجرات والكواكب ودورها في بناء وتنمية الوعي الفيزيائي الفضائي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بما يعود على تحقيق أهداف منهج الفيزياء.

ومفاهيم الفيزياء الكونية ويقصد بها: المفاهيم الفيزيائية المرتبطة بمكونات الكون وحركة الأجسام الكونية والنجوم والكواكب وسرعتها والمسافة بينها وأماكنها وطرق قياسها باستخدام تكنولوجيا الفلك وقوانينها الفيزيائية وطاقاتها وطرق رصدتها من خلال أجهزة فيزيائية، ودورها في بناء وتنمية الوعي الفيزيائي الفضائي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بما يعود على تحقيق أهداف منهج الفيزياء .

ومفاهيم فيزياء الفضاء غير المرئي ويقصد بها: المفاهيم الفيزيائية المرتبطة بالجوانب الفضائية غير المرئية، وحالات الفضاء غير المرئي والمفاهيم الفيزيائية المرتبطة بكل حالات الفضاء غير المرئي، وإسرار الفضاء غير المرئي، ودور الأقمار والمكونات الفضائية في الكشف عن هذه الأسرار، ودورها في بناء وتنمية الوعي الفيزيائي الفضائي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بما يعود على تحقيق أهداف منهج الفيزياء .

ويرى "بريوشينكين، س، ٢٠١٦، ٣٤" إن أسرار دراسة الفيزياء الفلكية تكمن في تفسير العالم الفيزيائي، والنموذج الهندسي للكون عند أفلاطون، وهندسة إقليدس وتيوب أرسطو، وميكانيكا أرشميدس، ومركزية الأرض عند بطليموس وفيزياء النجوم والثقوب السوداء، والصدمات الباسيونارية المتعددة، وبناء الأهرامات وأبي الهول، وأبعادها الفلكية وهندستها الكونية، وغيرها من الموضوعات.

كما يشير "فرانسوا فانيتشي، ٢٠١٦، ١١٢" إلى أن الفيزياء الفلكية هي العلم الذي يدرس الطبيعة على مستوى بالغ الضخامة، حتى أبعاد الكون كاملاً وبالعكس فإن فيزياء الجسيم تكشف المادة على مستوى بالغ الصغر، وتتيح آليات الغوص إلى مسافات دقيقة جداً، ومن ثم فإن الفيزياء الفلكية وفيزياء الجسيمات تمثلان تحدياً لمعرفة البشرية، وتعتبر فيزياء فلك الجسيمات التقاء بين هذين الطرفين، في حين أن هدف الفيزياء الفلكية من النوع الذي يهتم بدراسة الكواكب والنجوم والمجرات، فإن فيزياء فلك الجسيم تدرس أشياء مجهرية والجسيمات الأولية نفسها، وتستخدم الفيزياء الفلكية الضوء كوسيط للمعلومات، أي الفوتونات التي تنتمي إلى المجموعة المرئية أو القريبة من المرئية التي ترصدها أجهزة بصرية أو ألواح فوتوغرافية، وتستعين فيزياء فلك الجسيمات بمجموعة أكبر من الوسائط، فوتونات ذات طاقات عالية، ولكن أيضاً ببروتونات أو نوى ذرية، والكترونات وجسيمات النيوترونات، وهدف هذه الفيزياء مزدوج، فهي تتيح في الوقت نفسه، فهما أفضل لمصادر هذه الإشعاعات، أي الظواهر في بداية التسارعات الهائلة، ولكن أيضاً تنقيح المعرفة بخواص الجسيمات نفسها المنتجة في شروط مستحيلة على الأرض.

ويؤسس " 2017,95 Mark Manley " نظريته للفيزياء الفلكية الفضائية على أساس أنه العلم الذي يربط بين الفيزياء والفلك والفضاء، ويقدم القوانين الهامة التي يستخدمها الفلكيون، والفيزياء الفلكية تحاول تحديد الطبيعة المادية للنظام الشمسي والنجوم والمجرات والكون كله وأصولها وتطورها، ودراسة الفضاء الداخلي والخارجي.

ويجري علماء الفيزياء الفلكية كثيراً من الدراسات بواسطة التلسكوبات مثل التلسكوبات البصرية التي تستخدم في رصد الأجرام الفضائية التي تطلق موجات كهرومغناطيسية في أشكال الضوء المرئي وأشعة تحت الحمراء ، كما تستخدم التلسكوبات الراديوية لدراسة الموجات الراديوية التي تبثها أو تعكسها الكواكب والنجوم والمجرات، حيث تبث مختلف الأجرام الكونية أشعة جاما والأشعة السينية والأشعة فوق البنفسجية ومثل هذه الموجات يمتصها إلى حد كبير غلاف الأرض الجوي، ومن ثم لا يمكن الكشف عنها بواسطة تلسكوبات على سطح الأرض ويقوم بدراساتها علماء الفيزياء الفلكية عن طريق مختبرات خاصة تحملها من طبقات الجو العليا والصواريخ والمركبات الفضائية ويمكن معرفة الكثير عن الطبيعة المادية للأجرام السماوية عن طريق دراسة الأطوار الموجية للموجات الكهرومغناطيسية.

• **التربية الفضائية وأهداف تدريس منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية:**  
تهدف دراسة مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية العامة "وزارة التعليم، ٢٠١٧، ٧ - ١١" إلى:

- ◀ إكساب الطلاب معلومات حول الفيزياء والقياسات الفلكية وثوابتها.
- ◀ تنمية مفاهيم الطلاب عن الضوء والحرارة والكهرباء والمغناطيسية والأرصاد الجوية واستخدامات كل منها في الحياة.
- ◀ تعريف الطلاب بأنواع القياسات الفيزيائية وكمياتها المتجهة والقياسية وتطبيقاتها الحياتية.
- ◀ إكساب الطلاب بعض المفاهيم الفيزيائية حول الحركة في خط مستقيم والحركة بعجلة منتظمة والقوة والحركة والقوانين الفيزيائية المرتبطة بها والجاذبية.
- ◀ تدريب الطلاب على الأنشطة الفيزيائية المرتبطة ببعض القياسات الفيزيائية.
- ◀ توعية الطلاب بالعلاقة الوثيقة بين مفاهيم الفيزياء وقوانين الحركة الدائرية والجاذبية الكونية.
- ◀ تدريب الطلاب على بعض القياسات والأنشطة الفيزيائية المرتبطة بالجاذبية الكونية والأقمار الصناعية.
- ◀ مساعدة الطلاب على تطبيق العلاقات الرياضية الفيزيائية لكل من طاقة الوضع وطاقة الحركة.

- ◀ زيادة فهم الطلاب حول موضوعات الشغل وقانون بقاء الطاقة، والكتل والمفاهيم العلمية الفيزيائية المرتبطة بها.
- ◀ تدريب الطلاب على خواص الموائع الساكنة والمتحركة، والقوانين الفيزيائية المرتبطة بها.
- ◀ تدريب الطلاب على قياسات الضوء والحركة الموجية، والزمن، وبعض الثوابت الفيزيائية المرتبطة بها.
- ◀ تنمية الاتجاهات الإيجابية المناسبة نحو دراسة مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية العامة.
- ◀ توجيه اهتمام الطلاب إلى قضايا الفيزياء الفلكية وأهميتها الكونية في حياة الإنسان.
- ◀ تفسير قوانين الغازات وتطبيق أنشطة عليها.
- ◀ توضيف مفاهيم وقوانين الكهرباء التيارية، والاستاتيكية، والمولدات والمحركات، والكهرومغناطيسية حياتياً، وأجهزة التيار الكهربائي والمقاومات.
- ◀ تنمية معارف ومفاهيم الطلاب في موضوعات الأطياف الذرية والليزر والالكترونيات الحديثة.
- ◀ توعية الطلاب بأهمية دوائر التيار المتردد وازدواجية الموجة والجسيم.
- ◀ مساعدة الطلاب على إجراء تطبيقات فيزيائية متنوعة داخل وخارج المعمل.
- ◀ إيجاد روح عمل الفريق الواحد بين الطلاب أثناء إجراء التدريبات والأنشطة الفيزيائية.
- ◀ مساعدة الطلاب على تفسير القوانين والثوابت الفيزيائية تفسيراً إجرائياً بما يفيد مجالات الحياة.
- ◀ تزويد الطلاب بالمعلومات الفيزيائية اللازمة للحياة كتطبيقات فيزيائية.
- ◀ مساعدة الطلاب على ربط نظريات عمل بعض الأجهزة الفلكية بقوانين فيزيائية متنوعة.
- ◀ تحفيز الطلاب على دراسة مناهج الفيزياء الفلكية، واستخداماتها لصالح الإنسان.
- ◀ إكساب الطلاب قيم وميول إيجابية نحو دراسة مناهج الفيزياء الفضائية.
- ◀ تنمية الجوانب الوجدانية لدى الطلاب في دراسة موضوعات الفيزياء الفلكية وكشف أسرار من الكون.
- والفيزياء علم تجريبي ، فالفيزيائيون يلاحظون ظواهر الطبيعة، ويجتهدون لإيجاد أنماط وقواعد لكي تربط أو تفسر تلك الظواهر هذه الأنماط أو عندما تكون معدة جيداً ومنسقة وشاملة بأنها تسمى قوانين فيزيائية، واستخدام هذه القوانين في إثبات فيزيائي جديد يقود إلى الكشف عن سر طبيعي من أسرار الكون.

وتهدف الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) إلى تقديم مناهج الفيزياء المطورة التي تعتمد على اطر ومعايير عالمية ووطنية من خلال دراسة الفلك والفضاء في إطار الحوسبة والمعلوماتية والهندسة الفيزيائية، والفضاء الكوني، وأبحاث الفضاء، بما يتوافق وتحقيق أهداف كل من منهج الفيزياء وأهداف المرحلة الثانوية.

ويرى "أحمد النجدي، وراشد، وعبد الهادي، ٢٠٠٣، ٢١٨" أن أهداف تدريس علم الفيزياء في المرحلة الثانوية هي: الإعداد لمواصلة دراسة الفيزياء والمواد ذات الصلة بها في مراحل التعليم العالي، والإعداد لمواصلة الدراسة لمهنة ذات اتصال بعلم الفيزياء مثل مهنة الرصد الفلكي ومهنة ميكنة الصناعة ومهنة علوم الكمبيوتر، والمهن التي تتطلب إجراءات عملية، والإعداد للتكيف مع الثورة العلمية والتكنولوجية وتطبيقات العلم، ونشر الثقافة العلمية في مجالات الفضاء الفيزيائي، والفلك الكوني.

لذا تم الأخذ في الاعتبار أهداف تدريس مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية كأساس من أسس بناء البرنامج المقترح في التربية الفضائية في البحث الحالي.

#### • صور الأقمار الصناعية : Satellite images

تعد الصورة " Marline, J.H., 2017, 9 " واحدة من اللغات غير اللفظية التي تتطلب مهارات إدراكية ومعرفية لتفهم محتواها، وذلك على غير ما يلاحظ عند قراءة اللغة اللفظية التي يسهل فهم محتواها إذا ما تم التعرف على قواعد قراءتها، ومن ثم ينبغي اهتمام مناهج الفيزياء باحتوائها طرق قراءة صور الأقمار الصناعية وكيفية قراءة وتفسير الكلمات والرموز باعتبار أن محتوى الصور يحمل مفاهيم وأفكار يصعب على الكلمة أحيانا حملها .

وصور الأقمار الصناعية تبين حقائق وأسرار ومفاهيم لها أكثر من بعد، حول مضامين دراسة الأرض والفضاء والأفلاك والمجرات، فهي تبرز ملاحظات دقيقة حول دراسة القشرة الأرضية وخصائصها وبيئاتها، كما أنها تبين بدقة المسافات الفضائية التي يسهل قياسها عبر الصور الفضائية كما أنها تبين وتسهل دراسة خصائص الكواكب والنجوم والمجرات، ودراسة الفضاء الخارجي والداخلي وتوضح لهم الكتل الفضائية، والشحنات، ودراسة الجزيئات والذرات على سطح الكواكب، كما أن الصور الفضائية تبين كيفية تفهم خصائص طبقات الفضاء من خلال الصور المتوالية للأقمار الصناعية لأي مكان في الفضاء المرئي للإنسان والمتاح في ظل ما لديه من معلومات حوله.

ويرى "Higgins, 2017, 11" أن تفسير مضمون الصورة يعتمد على شكلين متصلين ومتداخلين من السلوك هي: الملاحظة والاستنتاج، وبينما تقتصر الملاحظة على التعرف على الأشياء المتضمنة في الصورة وخصائصها المرئية

والتعرف على العلاقات المكانية المرئية لتلك الأشياء، وتعتمد على عناصر الصورة مثل الشكل واللون والوضع المكاني، وكذلك قدرة الفرد على التمييز الإدراكي، فإن الاستنتاج يحتاج إلى مزيد من الفهم بحيث يتجاوز الوعي بما هو مرئي إلى التعرف على الحالات والأحداث والظروف التي لا يمكن معرفتها بطريقة كلية واضحة من خلال إدراك المعلومات المتضمنة في الصورة .

ومن ثم فإن المعلومات والبيانات المتضمنة في عملية الاستنتاج لا يمكن الوصول إليها كلية عن طريق الرؤية، وإنما هي محصلة تفاعل نوعين من العمليات هما " Bob Werb, K., 2016, 19 : عمليات إنتاجية Generative عمليات تقويمية Evaluation، وهي تتضمن تفسير محتويات صور الأقمار الصناعية.

لذا فإن معرفة اللغة البصرية Visual language في دراسة صور الأقمار الصناعية بأنواعها سواء أكانت للفضاء بنوعيه الداخلي والخارجي، أو للأرض أو للمجرات أو للكواكب، يعد أساساً لفهم المعرفة البصرية والتي حددها " John L., 2017, 18 " بأنها الاستخدام العالمي للرموز الثقافية المكتسبة من النماذج الثقافية الثابتة في أغراض الاتصال وتشمل كلا من: الترميز الابتكاري Creative encoding ويقصد به التعبير عن المعنى أو السلوك بالكلمات والرموز والتفسير الإدراكي Perceptual decoding هو تحليل المضمون القائم على الإدراك والمعرفة لمحتويات وإشارات صورة القمر الصناعي الفضائية.

كما يشير " Cochran, L.M., 2017, 15 " إلى أن اكتساب البلاغة البصرية Visual eloquence في قراءة صور وخرائط الفضاء، تتطلب إتاحة الفرصة للرؤية والمناقشة حول الصور والأشكال المختلفة، التي يتم دراستها والتدريب عليها لمعرفة أكثر المضامين المحتوية عليها هذه الصور، ووضع الاستدلالات والقياسات الفيزيائية في أماكنها والخروج بقرارات حول فيزياء الشكل أو الصورة، والتي تستخدم لزيادة الفهم للأشكال المرئية المتضمنة في صور الفضاء.

أما " Higgins, 2017, 19 " فيري أن الطلاقة في قراءة الصور Conceptual fluency تأتي إذا تم التمكن من معرفة الموقف المتضمن في الصورة والذي يعتمد على العناصر التي تم ملاحظتها من خلال فهم وتفسير جوانب الصورة أولاً ثم تصنيف عناصرها التكوينية إلى علاقات، وهذه العلاقات توضح الجوانب الفيزيائية الطبيعية للأرض وللفضاء الداخلي والخارجي.

والقدرة على قراءة وفهم الصور الفضائية يتيح تفسير وشرح وتلخيص المفاهيم الموجودة داخل الصور، واستخدام المثيرات البصرية الفيزيائية للكواكب والنجوم والأرض، يساعد على طلاقة الطالب البصرية التصويرية، ومناقشة

مفاهيم الصور المتضمنة، وبخاصة صور واقع الأرض وواقع الفضاء الخارجي والداخلي، وصور الزمكان الفضائي، وصور الكواكب والمجرات، التي يمكن استنتاجها من خلال دراسة صور الأقمار الصناعية، وسهولة تطبيق القوانين الفيزيائية وإجراء الحسابات والقياسات.

لذا فإن قراءة صور الأقمار الصناعية ومحاولة الاستقصاء وجمع المعلومات والبيانات حولها من خلال مصادر متعددة وإجراء عمليات العصف الذهني حولها من خلال خبرات متنوعة، تعد من المهارات الأساسية في مناهج الفيزياء الفضائية .

وهناك تطورات حدثت " في مجال الفلك والفضاء، منها ما ذكره " Lindesey, B., 2017, 13 استحداث الوسائل التكنولوجية المعاصرة وأقمار الاتصال الرقمية، ومركبات الفضاء العملاقة، والحروب الفضائية النووية والصواريخ الفضائية، والعديد منها في هذا المجال، وينبغي على مطوري مناهج الفيزياء الاهتمام بهذا المجال، لأنه من علوم المستقبل.

وإلا واضح أن البشرية كلها قد أصبحت تعيش تحت ظلال تكنولوجيا الفضاء قسراً عنها، ويكفي أن الأقمار الصناعية التي تطلقها مجموعة من الدول تدور في الفضاء دون إذن أو استئذان، وتقوم بتصوير أراضي أي دولة تشاء، لتعرف كل تفاصيلها، وتلتقط أي إشارات، وترصد أي تحركات عليها "سعد شعبان، ١٩٩٣، ٣٢".

فالأقمار الصناعية أصبحت تستطيع أن توضح أدق التفاصيل بما تمتلكه التكنولوجيا الحديثة من أساليب جديدة في صناعة العدسات، وتجسيم الصور سواء في ذلك ما تلتقطه في ضوء النهار، أو ما تستطيع النفاذ إليه تحت جنح الظلام بواسطة الأشعة تحت الحمراء.

فمن الفضاء المعتم تري "عايدة عباس وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٣" أنه يمكن أن تلتقط الصور لنصف الكرة الأرضية الذي يكسوه ضوء الشمس، فإذا ما تحول القمر الصناعي وأصبح فوق النصف الآخر الذي يغلفه الظلام، يمكن أن يتم التصوير بوسيلة أخرى تستطيع أن تنفذ من خلال الحجب.

ومهارات قراءة صور الأقمار الصناعية للأرض والفضاء والكواكب والمجرات يمكن أن توضح وتفسر ظاهرتي كسوف الشمس وخسوف القمر، واختلاف الفصول، ودوران الأرض حول محورها، وتبادل الليل والنهار، وحركة الكواكب حول الشمس، وعدد المجرات، وحالاتها الفيزيائية، وعدد الكواكب في المجرات الأخرى، ويعد كل هذا مهم في بناء وتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

#### • الاستقصاء : Inquiry

يحدد "Joyce & Weil, 2016, 89" نموذج التدريس الاستقصائي في العلوم بأنه: اندماج المتعلم مع المشكلة الحقيقية للبحث وهذا هو جوهر النموذج



وذلك بمواجهتهم بمجال من مجالات البحث أو التحري، ومساعدتهم على تحديد المشكلة المنهجية أو المفاهيمية داخل مجال البحث أو التحري، ودعوتهم لتصميم طرقاً للتغلب على المشكلة.

أما "Sund & Bridge" في عايش زيتون، ١٩٩٤، ١٣٧- ١٣٨" فينظران إلى مفهومي الاكتشاف والاستقصاء بمعنى مختلف، حيث يشيران إلى أن الاكتشاف يحدث عندما ينشغل الفرد المتعلم باستخدام العمليات العقلية في التأمل واكتشاف بعض المفاهيم والمبادئ العلمية، مقابل ذلك فإن الاستقصاء مبني على الاكتشاف لأنه ينبغي على الطالب أن يستخدم قدراته الاكتشافية مع أشياء أخرى تتمثل في الممارسة العملية، وبذلك فإن التقصي لا يحدث بدون العمليات العقلية في الاكتشاف، ولكنه يعتمد بشكل رئيس على الجانب العملي وبالتالي يكون الاستقصاء مزيجاً من عمليات عقلية وعمليات عملية.

ويشير "Welchn, E. 2017, 55" أن الاستقصاء يتضمن ثلاث موضوعات رئيسية هي: طبيعة الاستقصاء العلمي: ويرتبط هذا الموضوع ببناء المعرفة العلمية، ومهارات عمليات العلم: ويضم هذا الموضوع سلسلة عمليات العلم مثل الملاحظة وجمع البيانات وتفسيرها والقياس وبناء التعميمات، وعمليات الاستقصاء العامة: وتشمل استراتيجيات حل المشكلات.

وللاستقصاء بعض المميزات في تحقيق أغراض تنمية المفاهيم إذا ما توافرت له الإمكانيات اللازمة، ومنها "رشدي لبيب، ١٩٩٧، ٨٣- ٨٤":

- « تعليم المتعلم من خلال الاندماج في دروس الاستقصاء بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.
- « تنمية اتجاهات واستراتيجيات تدريبية تستخدم في حل المشكلات والبحث.
- « زيادة القدرة على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
- « وجود إثابات داخلية للطالب أثناء التدريس مثل الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.
- « الإيمان بأن الاستقصاء العلمي أسلوب لا يقتصر استخدامه العلمي فقط على مجال العلوم الطبيعية، بل يمكن أن يستخدم في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية وما تقدمه من تساؤلات مستمرة.

ويشير "Croubler, 2016, 2-3" إلى خطوات النموذج الخماسي للتعليم الاستقصائي التالية:

- « المرحلة الأولى: الانهماك أو الانشغال Engagement
- « المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف أو الاستطلاع Exploration
- « المرحلة الثالثة: مرحلة التفسير أو الشرح Explanation
- « المرحلة الرابعة: المرحلة التوسعية Elaboration

#### « المرحلة الخامسة : مرحلة التقويم Evaluation

##### • خطوات الطريقة الاستقصائية في البحث الحالي :

وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية في استخدام الطريقة الاستقصائية في البرنامج الحالي:

##### • مرحلة الانهماك أو الانشغال Engagement:

لابد من وجود مشكلة أو سؤال أو قضية ما حيث يقوم المعلم بتقديمها للمتعلمين للانهماك أو الانشغال بها مبيناً لهم الإجراءات الواجب إتباعها في البحث والتقصي لهذه المشكلة، ويتوقف نوع المشكلة وأسلوب عرضها على عدة عوامل منها المنهج الدراسي وخصائص المتعلمين والوقت المتاح للتفكير والتأمل في المشكلة وعدد المتعلمين، وعلى المعلم مراعاة هذه العوامل عند اختياره للمشكلة، وهناك عدة أشكال لعرض المشكلة منها:

« عرض مواقف أو قضايا دون تحديد نهايات لها لإتاحة الفرصة للطلاب للبحث عن نهاية مقبولة.

« عرض صور الأقمار الصناعية عن الأجرام والكواكب والمجرات الفضائية ولباطن الأرض وطبقاتها ومكوناتها من الصخور والمعادن وإتاحة الفرصة لطلاب للاستقصاء وجمع المعلومات عنها.

« عرض أفلام تعليمية تدور حول طبقات الفضاء الجوي وأسرار المجرات ولقطاعات داخلية من الأرض وتاريخها الجيولوجي ومظاهرها البركانية والزلزالية ثم تتاح الفرصة للطلاب للاستكشاف والبحث حول المفاهيم الفيزيائية الواردة فيها.

##### • مرحلة الاستكشاف أو الاستطلاع Exploration:

يتم في هذه المرحلة حصول الطلاب على المعلومات والمعارف الفيزيائية المناسبة حول المشكلة قيد الاستقصاء عن طريق المراجع والموسوعات المتخصصة أو استخدام شبكة الإنترنت، في فيزياء الفلك والفضاء أو الفيزياء الجيولوجية أو الفيزياء الزلزالية والبركانية أو الفيزياء البيولوجية أو الفيزياء النووية الفضائية أو الفيزياء الكيمائية.

##### • مرحلة التفسير أو الشرح Explanation:

وفى هذه المرحلة يقوم الطالب بفحص ومراجعة وشرح المعارف الفيزيائية وأبعاد التعلم الأخرى المتحصل عليها من خلال التفاعل البناء من خلال مرحلة الاستكشاف والاستطلاع في إطار نمط الطالب/ الطالب، أو من خلال مناقشتهم فيها، أو مراجعتها مع أساتذته، أو مقارنتها بما يقابلها في المراجع العلمية، ثم يقوم بتفسير ما بها من تراكيب تخصصية وشرح أجزائها العلمية.

• المرحلة التوسعية Elaboration:

وفيها يتعمق الطالب في المفاهيم والمهارات قيد الاستقصاء حيث يقوم بتفسير أسباب المشكلة على أساس علمي مقنع ووضع جوابها في حل معقول ومقبول، ثم يتعمق ويتوسع أكثر في تطبيق نتائج المشكلة في مواقف جديدة تساعد على فهم ما حوله من مظاهر فيزيائية جديدة، ودور الأستاذ هنا مساعدة وتوجيه وإرشاد الطلاب أثناء عملهم في مجموعات استقصائية صغيرة إلى كيفية تعميق المفاهيم والمهارات وتطبيقها بدقة علمية وتقصى منضبط .

• مرحلة التقويم Evaluation:

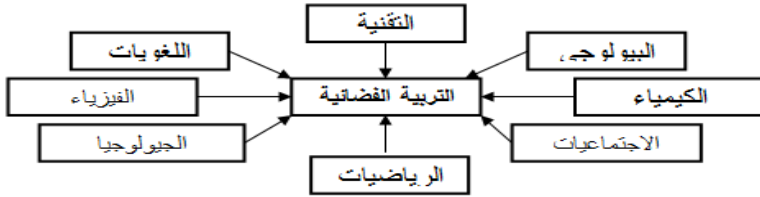
وفي هذه الخطوة يتم مراجعة وتحليل لجميع الخطوات التي اتبعها الطلاب في معالجة المشكلة ابتداءً من تحديد المشكلة وانتهاء بعملية إصدار الأحكام حول المشكلة وتفسيرها في إطار الخطوات العلمية لعملية التقويم.

• مداخل تضمين التربية الفضائية في مناهج الفيزياء :

توجد ثلاثة مداخل رئيسية يمكن من خلالها تناول التربية الفضائية في مناهج الفيزياء، وهي:

• المدخل المستقل : Interdisciplinary Approach

ويطلق على هذا المدخل أحيانا المدخل الأحادي، وفي هذا المدخل تدرس التربية الفضائية كمنهج قائم بذاته، شأنه في هذا شأن غيره من العلوم الأخرى مثل الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والجيولوجيا والتقنية الحيوية إلخ ، ويطلق البعض على هذا المدخل اسم المدخل المتكامل، حيث تتكامل مناهج العلوم في تقديم برنامج متكامل مستقل عن التربية الفضائية، ويوضح الشكل (١) فكرة هذا المدخل :



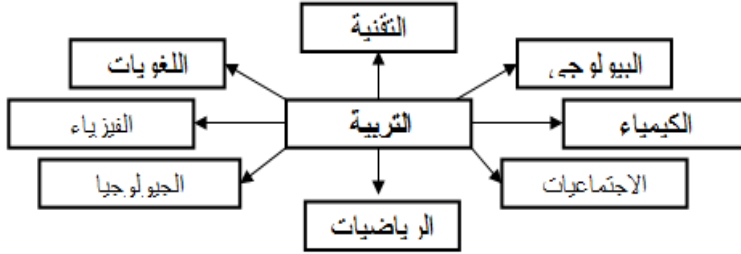
شكل (١) : المدخل المستقل للتربية الفضائية بين مناهج العلوم

أي أن التربية الفضائية تستمد محتواها العلمي ومادتها من فروع المعرفة المختلفة، وهذا المدخل متكامل من وجهة نظر التربية الفضائية.

• مدخل التشريب : Infusion Approach

يطلق على مدخل التشريب Infusion Approach المدخل الاندماجي Multidisciplinary App. حيث يتم تضمين موضوعات التربية الفضائية في مناهج العلوم بما يتناسب وطبيعة هذه المناهج، فمثلا تضمين موضوعات الفلك

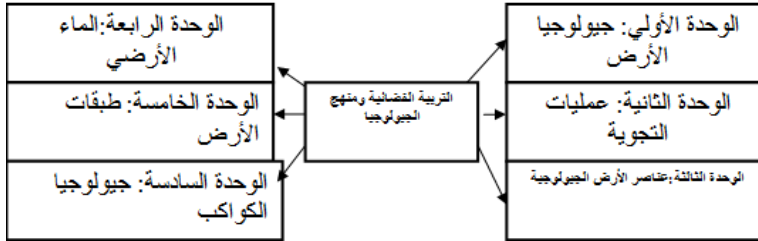
والفضاء في مناهج الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والجيولوجي والرياضيات والتقنية الحيوية. . . إلخ بالقدر الذي يتناسب وطبيعة هذه المناهج، دون أن يؤثر ذلك على الوقت المخصص لهذه المناهج في الخطة الدراسية بالمدرسة الثانوية، ويوضح الشكل (٢) فكرة هذا المدخل:



شكل (٢) : مدخل التشريب للتربية الفضائية في مناهج العلوم

#### • مدخل الوحدات الدراسية: Unites Teaching Approach

ويتم في هذا المدخل إعداد وحدة دراسية أو فصل خاص بالتربية الفضائية ومتطلباتها وإجراءاتها، ثم تضمين هذه الوحدة منهج الجيولوجيا مثلاً، ويتم في هذه الوحدة معالجة قضية ما من قضايا التربية الفضائية، وتضاف هذه الوحدة إلى بعض المناهج، فمثلاً يمكن إعداد وحدة تعليمية عن "الفضاء المرئي" ثم إضافتها إلى محتوى منهج الفيزياء، أو إعداد وحدة عن "جيولوجيا الكواكب" ثم إضافتها إلى منهج البيولوجي. . . وهكذا، ويوضح الشكل (٣) فكرة هذا المدخل:



شكل (٣) : مدخل الوحدات الدراسية للتربية الفضائية في مناهج العلوم

وبعد عرض مداخل تضمين التربية الفضائية مناهج العلوم، فسوف يستخدم البحث الحالي مدخل التشريب Infusion Approach في معالجة موضوعات التربية الفضائية في منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

#### • إعداد أدوات البحث وتطبيقها :

- أولاً: إعداد استبانة تحديد قائمة أبعاد ومفاهيم ومهارات ومتطلبات التربية الفضائية: وذلك وفق الخطوات التالية:

« الهدف من إعداد الاستبانة: تحديد قائمة أبعاد ومفاهيم ومهارات ومتطلبات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .

« محتوى الاستبانة: صيغت أسئلة الاستبانة من النوع مفتوح الاستجابات لإعطاء مساحة واسعة للمستجيبين في تحديد هذه الأبعاد والمفاهيم والمتطلبات والمهارات.

« ضبط الاستبانة: تم عرض الاستبانة علي عدد من المحكمين حيث تم تعديل ما أشاروا إليه من تعديلات "إعادة صياغة - حذف - إضافة" في بعض الأسئلة، وأخذت الاستبانة صورتها النهائية للتطبيق - ملحق (٢) .

« تطبيق الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة علي (٢٤) من معلمي وخبراء ومتخصصين في مناهج الفيزياء بمصر والسعودية كما بالجدول (١):

جدول (١) تطبيق الاستبانة علي مجموعة من معلمي وخبراء ومتخصصين في مناهج الفيزياء

| م       | مكان التطبيق   | مركز بحوث تطوير المناهج والمواد التعليمية القاهرة:كلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف | كلية العلوم الطبية التطبيقية بتربة جامعة الطائف | كلية التربية جامعة الزقازيق + كلية التربية جامعة الإسكندرية | معلمي الفيزياء | المجموع |
|---------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------|---------|
| ١       | الخبراء        | ٧                                                                                         | -                                               | -                                                           | -              | ٧       |
| ٢       | المتخصصين      | -                                                                                         | ٤                                               | ٦                                                           | -              | ١٠      |
| ٣       | معلمي الفيزياء | -                                                                                         | -                                               | -                                                           | ٧              | ٧       |
| المجموع | ٧              | ٤                                                                                         | ٦                                               | ٧                                                           | ٢٤             |         |

• نتائج تطبيق الاستبانة:

أسفرت عملية تطبيق الاستبانة عن تحديد قائمة أبعاد ومفاهيم ومهارات ومتطلبات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية على النحو التالي:

« قائمة أبعاد ومفاهيم ومهارات ومتطلبات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية كما بالجدول (٢).

ويوضح جدول (٢) أن قائمة أبعاد ومفاهيم ومهارات ومتطلبات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تناولت أبعاد رئيسة ثلاثة تضمنت (٩٨) مفهوماً، حيث تناولت القائمة البعد الأول: فيزياء الفضاء والفلك بلغت (٣٥) مفهوماً بنسبة مئوية (٣٥,٧٢) والبعد الثاني: الفيزياء الكونية بلغت (٣٣) مفهوماً بنسبة مئوية (٣٣,٦٧)، والبعد الثالث: فيزياء الفضاء غير المرئي بلغت (٣٠) مفهوماً بنسبة مئوية (٣٠,٦١).

جدول (٢) قائمة أبعاد ومفاهيم ومهارات ومتطلبات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج الفيزياء

| م | الأبعاد الرئيسية لقائمة مفاهيم ومتطلبات التربية الفضائية | المفاهيم                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | عدد المفاهيم | النسبة المئوية % |
|---|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------------|
| ١ | البعد الأول: مفاهيم فيزياء الفضاء والفلك                 | الفضاء - علم الفلك - الأجرام السماوية - الجاذبية - جاذبية القمر - انعدام الوزن - النظام الشمسي أو المجموعة الشمسية <i>Solar system</i> - الشمس <i>The Sun</i> - كوكب عطارد - كوكب الأرض - كوكب الزهرة - كوكب المريخ - كوكب المشتري - كوكب زحل - كوكب أورانوس - كوكب نبتون - الكواكب السيارة <i>Planets</i> - الكواكب الأرضية - الكواكب هائلة الحجم - الكلف الشمسي <i>Sun Spots</i> - الشواظ الشمسي <i>Prominence</i> - التاج الشمسي <i>Solar Flares</i> - كسوف الشمس - النظام الشمسي - الأقمار الفلكية - أقمار الاستطلاع والتجسس - قمر الأرض - الغبار والدخان الكوني <i>Cosmic Dust and Smoke</i> - طبقة الأستراتوسفير - طبقة الأكسوسفير - طبقة الأوزون - طبقة التروبوسفير - طبقة الثيرموسفير - الفوتوسفير - العملاق الأحمر - تجمع فضائي - تلسكوب راديوي - الوصول لأقرب نجم                                                                                                                                                                                                               | ٣٥           | ٣٥.٧٢ %          |
| ٢ | البعد الثاني: مفاهيم الفيزياء الكونية                    | الكون <i>The universe</i> - مقياس الكون - رؤيتنا للكون - الكون الخفي - القياس بسرعة الضوء - السنة الضوئية - الضوء الكوكبات <i>Constellations</i> - العوالق (التوابع) الفضائية - الأقمار <i>Satellites</i> - قمر الأرض - الكويكبات <i>Planetoids</i> - المذنبات <i>Asteroids</i> - الشهب <i>Meteors</i> - النيازك <i>Meteorites</i> - الحركة الدائرية المنتظمة <i>Circular Motion</i> - القوة الجاذبة المركزية <i>Centripetal Force</i> - العجلة المركزية <i>Centripetal Acceleration</i> - زمن الدورة - قوة التجاذب المادي - الجذب العام <i>Universal Gravitation</i> - ثابت الجذب العام <i>Gravitational Constant</i> - مجال الجاذبية <i>Gravitational Field</i> - شدة مجال الجاذبية الأرضية <i>Intensity of the Gravitational Field</i> - القمر الصناعي <i>Satellite</i> - السرعة الحرجة <i>Critical Velocity</i> - طاقة الحركة - طاقة الوضع - الحركة <i>Motion</i> - السرعة - الإشعاعات والموجات الكونية <i>Cosmic Rays</i> - علم الأطياف (سبكتروسكوبي) - المقياس الطبقي (سبكتروسكوبي) | ٣٣           | ٣٣.٦٧ %          |
| ٣ | البعد الثالث: مفاهيم فيزياء الفضاء غير المرئي            | الثقب النهائي - المجرات <i>Galaxies</i> - النجوم <i>Star</i> - الحشود المفتوحة - مولد النجوم - موت النجوم - النجوم النيوترونية - السدائم <i>Nebulae</i> - أنواع المجرات - المجرات الحلزونية <i>Spiral</i> - المجرات الإهليلجية <i>Elliptical</i> - المجرات غير المنتظمة <i>Irregular Cluster of Galaxies</i> - الطريق اللبني - المجرات المجاورة - المجرات الراديوية - مجرات سيفيرت - المذنبات <i>Comets</i> - رحلات وغزو الفضاء غير المرئي - القمر الصناعي السوفيتي الأول - القمر الصناعي السوفيتي الثاني - القمر الصناعي الثالث - السباق الدولي نحو الفضاء غير المرئي - الصواريخ الفضائية للكشف عن الفضاء غير المرئي - أولواخر رائد فضائي يذهب للفضاء غير المرئي - أول رائد فضاء عربي يستكشف الفضاء غير المرئي - الرحلات الفضائية لدراسة الفضاء غير المرئي - المكوّن الفضائي - المحطات الفضائية - المحطة الفضائية الدولية - أهداف الرحلات الفضائية                                                                                                                                       | ٣٠           | ٣٠.٦١ %          |
|   |                                                          | عدد المفاهيم والمتطلبات                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ٩٨           | - -              |
|   |                                                          | النسبة المئوية %                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | - -          | ١٠٠ %            |

« قائمة مهارات التربية الفضائية الواجب تضمينها مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية:

تضمنت القائمة المهارات الرئيسة الثلاث التالية وشملت كل مهارة رئيسة المهارات الفرعية التالية:

| جدول (٣) قائمة مهارات التربية الفضائية الواجب تضمينها مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية |                                                |                   |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------|----------------|
| م                                                                                      | المهارة الرئيسة                                | المهارة الفرعية   | النسبة المئوية |
| ١                                                                                      | مهارة رسم الخرائط الفيزيائية الفضائية          | (٦) مهارات فرعية  | ٢٦.٠٩٪         |
| ٢                                                                                      | مهارة تشغيل القمر الصناعي فيزيائياً ومتطلباته  | (٩) مهارات فرعية  | ٣٩.١٣٪         |
| ٣                                                                                      | مهارة قراءة وتحليل وتفسير صور الأقمار الصناعية | (٨) مهارات فرعية  | ٣٤.٧٨٪         |
|                                                                                        | المجموع (٣) مهارات رئيسة                       | (٢٣) مهارات فرعية | ١٠٠٪           |

وهذه المهارات هي:

- ◀ مهارة رسم الخرائط الفيزيائية الفضائية: وتتضمن المهارات التالية:
  - ✓ مهارة رسم الخرائط الفضائية للكون الخارجي.
  - ✓ مهارة رسم الخرائط الفضائية للكون الداخلي.
  - ✓ مهارة رسم الخرائط الفضائية للكويكبات والمذرات والمجرات.
  - ✓ مهارة رسم الخرائط الفضائية للنيازك والشهب بأنواعها.
  - ✓ مهارة الحسابات الفيزيائية الرياضية لمتغيرات الكون الفضائي للتنبؤ بطقس ومناخ المستقبل.
  - ✓ مهارة الحسابات الفيزيائية الرياضية لمتغيرات الكون الفضائي للتنبؤ ببعض الظواهر والأحداث الكونية.
- ◀ مهارة تشغيل القمر الصناعي فيزيائياً ومتطلباته، وتتضمن المهارات التالية:
  - ✓ مهارة إعداد القمر الصناعي فيزيائياً في مجالات الطاقة بأنواعها.
  - ✓ مهارة قراءة وعد محتويات القمر الصناعي فيزيائياً قبل الإطلاق.
  - ✓ مهارة التشغيل الفيزيائي للقمر الصناعي قبل الإطلاق.
  - ✓ مهارة التشغيل الفيزيائي للقمر الصناعي أثناء الإطلاق.
  - ✓ مهارة التشغيل الفيزيائي للقمر الصناعي بعد الإطلاق.
  - ✓ مهارة تحديد المتطلبات الفيزيائية للقمر الصناعي في الفضاء.
  - ✓ مهارة تحديد مسارات القمر الصناعي في الفضاء.
  - ✓ مهارة كيفية رصد وتصوير المتغيرات الفيزيائية في الفضاء.
  - ✓ مهارة كيفية إرسال الصور والخرائط التي تم رصدها في الفضاء بالقمر الصناعي.
- ◀ مهارة قراءة وتحليل وتفسير صور الأقمار الصناعية، وتتضمن المهارات التالية:
  - ✓ مهارة تحديد رموز وخرائط الفضاء في رسائل وصور الأقمار الصناعية.
  - ✓ مهارة تحليل رموز وخرائط الفضاء في رسائل وصور الأقمار الصناعية.
  - ✓ مهارة تفسير القياسات الفضائية في رسائل وصور الأقمار الصناعية.
  - ✓ مهارة تحديد حسابات الزمكان الفيزيائية رسائل وصور الأقمار الصناعية.
  - ✓ مهارة استخراج واستنباط البيانات والأماكن من رسائل وصور الأقمار الصناعية.

- ✓ مهارة تحديد رموز وخرائط الفضاء في رسائل وصور الأقمار الصناعية.
- ✓ مهارة الاستدلال الفضائي من رموز وخرائط وصور الأقمار الصناعية.
- ✓ مهارة تبويب المجرات والفضاء الخارجي من رسائل وصور الأقمار الصناعية.

• **ثانياً : إعداد قائمة معايير التربية الفضائية اللازمة للمناهج الفيزياء:**  
وذلك من خلال الخطوات التالية :

• **تحديد الهدف من القائمة :**

تحدد الهدف من قائمة معايير التربية الفضائية في: تقويم أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء مضامين ومتطلبات ومعايير التربية الفضائية والفيزياء الفلكية وأبعاد الفضاء الكوني الداخلي والخارجي.

• **مصادر اشتقاق القائمة:**

تم اشتقاق قائمة معايير التربية الفضائية في ضوء عدة مصادر:

- ◀ الإطار النظري للبحث وأدبياته.
- ◀ الدراسات والبحوث السابقة وما توصلت إليه من نتائج.
- ◀ توصيات المؤتمرات والندوات العلمية ذات الصلة بالتربية الفضائية والفيزياء الفلكية.
- ◀ استطلاع آراء بعض معلمي وخبراء ومتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم حول الفيزياء الفلكية والتربية الفضائية ومجالاتها.

• **الصورة الأولية للقائمة :**

شملت الصورة الأولية للقائمة عدداً من أبعاد وبنود التربية الفضائية، تم تصنيفها إلى أبعاد رئيسة وبنود فرعية، حيث كان عدد الأبعاد الرئيسة (٣) أبعاد كما يلي:

- ◀ **البعد الأول: الفيزياء الفلكية ودراسة جوانب الفضاء :** ويقصد به المفاهيم والمهارات والجوانب الوجدانية الفيزيائية الرابطة بين منهج فيزياء المرحلة الثانوية العامة ومكونات وطبقات الفضاء وأهميتها في الجوانب الفلكية والنظام الشمسي والمفاهيم المرتبطة بالمجرات والكواكب ودورها في بناء وتنمية الوعي الفيزيائي الفضائي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بما يعود على تحقيق أهداف منهج الفيزياء. وشمل هذا البعد (٣٥) بنوداً فرعياً.
- ◀ **البعد الثاني: الأقمار الصناعية وفيزياء الكون:** ويقصد به المفاهيم والمهارات والجوانب الوجدانية الفيزيائية المرتبطة بمكونات الكون وحركة الأجسام الكونية والنجوم والكواكب وسرعتها والمسافة بينها وأماكنها وطرق قياسها باستخدام تكنولوجيا الفلك وقوانينها الفيزيائية وطاقتها وطرق رصدها من خلال أجهزة فيزيائية، ودور الأقمار الصناعية في ذلك من خلال تسجيلها ورصدها وتصويرها، ودورها في بناء وتنمية الوعي الفيزيائي



الفضائي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بما يعود على تحقيق أهداف منهج الفيزياء . وشمل هذا البعد (٤٠) بندا فرعيا .

« البعد الثالث: فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوّنات الفضائية: ويقصد به المفاهيم والمهارات والجوانب الوجدانية الفيزيائية المرتبطة بالجوانب الفضائية غير المرئية، وحالات الفضاء غير المرئي والمفاهيم الفيزيائية المرتبطة بكل حالات الفضاء غير المرئي، وأسواره الكامنة، ودور الأقمار والمكوّنات الفضائية في الكشف عن هذه الأسرار، وقراءة وتفسير صور الأقمار الصناعية والمكوّنات الفضائية وفك رموزها في بناء وتنمية الوعي الفيزيائي الفضائي، وطرق رسم خرائط الفضاء بأنواعها لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بما يعود على تحقيق أهداف منهج الفيزياء . وشمل هذا البعد (٣٤) بندا فرعيا .

• الصورة النهائية للقائمة:

جدول (٤) الصورة النهائية لقائمة معايير وبنود التربية الفضائية

| م | قائمة أبعاد ومتطلبات ومفاهيم ومهارات التربية الفضائية في صورتها الأولية | البنود الفرعية | التعديلات                                                                  | قائمة أبعاد ومتطلبات ومفاهيم ومهارات التربية الفضائية في صورتها النهائية | البنود الفرعية |
|---|-------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------|
| ١ | مفاهيم ومهارات فيزياء الفضاء والفلك                                     | ٣٥             | تعديل صياغة أربع بنود فرعية ودمج ثلاث بنود معا وتعديل صياغة البعد الرئيسي  | الفيزياء الفلكية ودراسة جوانب الفضاء                                     | ٣٣             |
| ٢ | الكون والأقمار الصناعية                                                 | ٤٠             | تعديل صياغة البعد الرئيسي وحذف ثلاث بنود فرعية                             | الأقمار الصناعية وفيزياء الكون                                           | ٣٧             |
| ٣ | الفضاء غير المرئي                                                       | ٣٤             | تعديل صياغة البعد الرئيسي وإضافة خمسة بنود فرعية وتعديل صياغة بندين فرعيين | فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوّنات الفضائية                             | ٣٩             |
|   | المجموع                                                                 | ١٣٩            |                                                                            |                                                                          | ١٠٩            |

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبحت القائمة تشتمل (٣) أبعاد رئيسية و(١٠٩)(١) بندا فرعيا كما في جدول (٤) .

ويوضح الجدول (٥) قائمة بنود معايير التربية الفضائية لجوانب التعلم الثلاثة (الجانب المعرفي – الجانب المهاري – الجانب الوجداني) :

جدول (٥) بنود قائمة معايير التربية الفضائية

| م | الأبعاد الرئيسية لقائمة المعايير             | بنود الجانب المعرفي | بنود الجانب المهاري | بنود الجانب الوجداني | المجموع | النسبة المئوية |
|---|----------------------------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------|----------------|
| ١ | الفيزياء الفلكية ودراسة جوانب الفضاء         | ١٢                  | ١٠                  | ١١                   | ٣٣      | ٪٣٠.٢٧         |
| ٢ | الأقمار الصناعية وفيزياء الكون               | ١٤                  | ١٣                  | ١٠                   | ٣٧      | ٪٣٣.٩٥         |
| ٣ | فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوّنات الفضائية | ١٥                  | ١٢                  | ١٢                   | ٣٩      | ٪٣٥.٧٨         |
|   | المجموع                                      | ٤١                  | ٣٥                  | ٣٣                   | ١٠٩     | —              |
|   | النسبة المئوية                               | ٪٣٧.٦٢              | ٪٣٢.١١              | ٪٣٠.٢٧               | —       | ٪١٠٠           |

(١) ملحق (٣) قائمة معايير وبنود التربية الفضائية في صورتها النهائية .

ويوضح جدول (٥) أن قائمة أبعاد وبنود معايير ومتطلبات التربية الفضائية اللازم تضمينها مناهج فيزياء المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تناولت أبعاد رئيسة ثلاثة: البعد الأول الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء: تناولت بنود جوانب التعلم الثلاثة المعرفي والمهاري والوجداني (٣٣) بندا بنسبة (٣٠,٢٧%) والبعد الثاني: الأقمار الصناعية وفيزياء الكون: تناولت بنود جوانب التعلم الثلاثة المعرفي والمهاري والوجداني (٣٧) بندا بنسبة (٣٣,٩٥%)، والبعد الثالث: فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكات الفضائية: تناولت بنود جوانب التعلم الثلاثة المعرفي والمهاري والوجداني (٣٩) بندا بنسبة (٣٥,٧٨%).

في حين تناول بنود الجانب المعرفي في الأبعاد الرئيسية الثلاثة للقائمة (٤١) بنسبة (٣٧,٦٢%)، أما بنود الجانب المهاري في الأبعاد الرئيسية الثلاثة للقائمة (٣٥) بنسبة (٣٢,١١%)، وبنود الجانب الوجداني في الأبعاد الرئيسية الثلاثة للقائمة (٣٣) بنسبة (٣٠,٢٧%).

وبذلك يكون قد أجاب الباحثان عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص علي: ما معايير التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؟

• **ثانياً : تقييم أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء قائمة المعايير السابق إعدادها:**

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، تم تحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية نظام المقررات (٢) لتحديد " مدى - وشكل - ومستوى " تناول الأهداف والمحتوى لمعايير التربية الفضائية التي تم تحديدها في القائمة السابقة وفقاً للخطوات التالية :

• **إعداد أداة التحليل :**

تم إعداد أداة لتحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية كما يلي:

• **تحديد الهدف من أداة التحليل:**

استهدفت أداة التحليل الحكم على " مدى وشكل ومستوى " تضمين أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء لمعايير التربية الفضائية السابق تحديدها بالقائمة.

• **الصورة الأولية لأداة التحليل:**

تكونت الصورة الأولية لأداة التحليل من صفحة العنوان وتشمل اسم الأداة ومعدوها والصفحة الثانية بها جدول لوصف عينة التحليل حيث شمل بيانات الكتب موضوع التحليل ثم تعليمات استخدام تلك الأداة، ثم تلي ذلك تعريفات إجرائية لفئات التحليل الرئيسية، ثم تلي ذلك فئات التحليل والمتمثلة في

متطلبات وأبعاد التربية الفضائية كما وردت بالصورة النهائية لقائمة المعايير حيث وضع أمام تلك المتطلبات والأبعاد (فئات التحليل) مقياس متدرج - للتحليل - مكون من ثلاثة أجزاء : الجزء الأول حدد مدى تضمين موضوعات المحتوى لمتطلبات وأبعاد التربية الفضائية وذلك في مستويين (يوجد - لا يوجد)، والجزء الثاني: حدد شكل التضمنين في مستويين (صريح - ضمني) والجزء الثالث: حدد مستوى التضمنين في مستويين (بالتفصيل - بإيجاز).

وبذلك فإن عدد فئات التحليل في أداة التحليل بصورتها الأولية يساوي عدد معايير التربية الفضائية بالقائمة (١٠٩) مضروباً في مستويات المقياس المتدرج للتحليل (مستويان في ثلاثة أجزاء) أي يساوي (٦٥٤) فئة .

#### • ضبط أداة التحليل:

تم ضبط الصورة الأولية لأداة التحليل من خلال:

١١ صدق أداة التحليل : Validity: حيث عرضت أداة التحليل على مجموعة من الخبراء والمحكمين (٣) وذلك لإبداء الرأي حول إمكانية التحليل باستخدام تلك الأداة، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية هذه الأداة للاستخدام في عملية التحليل.

١٢ ثبات أداة التحليل: Reliability: وتم استخدام أداة التحليل في تحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية، موضوع البحث مرتين متتاليتين بفارق زمني أربعة أسابيع وتم حساب معامل الثبات عن طريق نسبة الاتفاق بين مرتي التحليل باستخدام معادلة هولستي (رشيدي طعمية ، ١٩٨٧ ، ١٧٨) وكان من نتائج ذلك أن معامل ثبات أداة التحليل = ٠,٨٧ حيث كانت الفئات المتفق عليها خلال مرتي التحليل = ٥٣٠ فئة، والعدد الكلي للفئات (٦٥٤) فئة وقيمة معامل ثبات أداة التحليل المحسوبة تدل على ارتفاع معامل ثبات عملية التحليل، ومن ثم ارتفاع معامل ثبات أداة التحليل، وبتطبيق معادلة " كوبر Coper ، ١٩٧٤ " لحساب نسبة الاتفاق وجد أنها تساوي ٩١٪ وهذه النتائج تشير إلى صلاحية الأداة وإمكانية استخدامها .

#### • الصورة النهائية لأداة التحليل:

لم تسفر عملية ضبط أداة التحليل عن إدخال أية تعديلات على فئات الأداة وبالتالي فإن الصورة النهائية للأداة تضم نفس فئات التحليل بالصورة الأولية وعددها (٦٥٤) فئة.

#### • إجراءات التحليل:

بعد الانتهاء من إعداد أداة التحليل، تم تحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية باستخدام أداة التحليل، السابق ضبطها، وقد تمت عملية تحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء وفقاً للإجراءات التالية:

« **تحديد عينة التحليل:** تحددت عينة التحليل في جميع الموضوعات الواردة بمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية وبلغ إجمالي هذه الكتب أربعة كتب وأربعة كتب للأنشطة نظام المقررات مسار العلوم الطبيعية، جميعها طبعة ٢٠١٦ - ٢٠١٧ الموافق ١٤٣٧ - ١٤٣٨ هـ.

« **تحديد فئات التحليل:** تحددت فئات تحليل المحتوى للبحث الحالي في متطلبات وأبعاد التربية الفضائية الواردة بأداة التحليل والتي بلغ عددها (١٠٩) متطلب أو بعد، وبلغ عدد الفئات الخاصة بها والواردة في أداة التحليل (٦٥٤) فئة.

« **تحديد وحدات التحليل :** تم التحليل في ضوء المفاهيم التي وردت بموضوعات كل كتاب من كتب الفيزياء موضع التحليل، والتي تتناول بشكل ما أياً من القضايا المتضمنة بأداة التحليل التي أعدها الباحثان، وتم تحليل المحتوى بنظام الفقرة - المحور.

« **ضوابط التحليل:** تم الالتزام بالضوابط الآتية :

✓ التحليل في إطار التعريفات الإجرائية لمتطلبات وأبعاد التربية الفضائية (فئات التحليل).

✓ تحليل موضوعات كل كتاب - عينة التحليل - بما حوي من أهداف ومحتوي وصور ورسوم توضيحية وأنشطة.

✓ تخصيص استمارة تحليل لكل كتاب - عينة التحليل - لتسجيل تكرارات متطلبات وأبعاد التربية الفضائية المتضمنة في المحتوى.

#### • ثالثاً : نتائج تحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء :

اختبار صحة الفرض الأول : والذي نص على أنه " لا يتضمن أهداف ومحتوى منهج فيزياء الصف الأول الثانوي قائمة متطلبات ومعايير التربية الفضائية والفيزياء الفلكية "

أسفرت عملية تحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لمعايير التربية الفضائية عن النتائج التالية:

#### • نتائج التحليل العام للمحتوى Macro Analysis for content

يتضح التحليل العام لنتائج تحليل أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء من الجداول (٦)، (٧)، (٨) .

من الجداول (٦)، (٧)، (٨) يتضح أن :

« عدد الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية في الكتب مجتمعة (٢٢٥) فقرة من إجمالي (٥٤٠٧) بنسبة (٤,١٦ %) وهي نسبة تبين أن المحتوى لا يهتم الاهتمام المناسب بمعايير التربية الفضائية في مناهج الفيزياء.

« عدد الأهداف التي تتعلق بالتربية الفضائية في الكتب مجتمعة (٤٣) هدف من إجمالي (٤٢١) بنسبة (١٠,٢١٪) وهي نسبة تبين أن الأهداف لا تهتم الاهتمام المناسب بمعايير التربية الفضائية في مناهج الفيزياء.

« عدد الصفحات التي تتعلق بالتربية الفضائية في الكتب مجتمعة (٣٥) صفحة، من إجمالي (١٦١٧) بنسبة (٢,١٦٪) وهي نسبة تبين أن المحتوى لا يهتم الاهتمام المناسب بمعايير التربية الفضائية في مناهج الفيزياء.

جدول (٦) يوضع نتائج التحليل العام لأهداف مناهج الفيزياء في ضوء تناولها لمتطلبات وإجراءات التربية الفضائية

| م                 | مقرر الفيزياء موضع التحليل              | الصف الدراسي | عدد أهداف المقرر | أهداف التربية الفضائية التي تناولها المنهج                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | عدد أهداف التربية الفضائية التي تناولها المنهج | % لأهداف التربية الفضائية |
|-------------------|-----------------------------------------|--------------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------|
| ١                 | الفيزياء (١) نظام المقررات              | الأول        | ٨٣               | حركة مركبات -النظام الإحداثي للأجسام -قياس حركة الأجسام السريعة والبطيئة -مخططات الحركة -قانون نيوتن الثاني والثالث -رسوم بيانية للعلاقة بين قوة مؤثرة علي جسم وكتلته -التسارع المركزي لجسم -نصف قطره -مساره الدائري -قوانين كبلر -قانون الجذب الكوني - السرعة المدارية -تجربة كافندش -السقوط الحر - مدارات الكواكب والأقمار - أجسام تدور حول الشمس. | (١٥) هدف                                       | ١٤,٤٢٪                    |
| ٢                 | الفيزياء (١) دليل التجارب نظام المقررات |              | ٢١               | لا يوجد                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | لا يوجد                                        | -                         |
| ٣                 | الفيزياء (٢) نظام المقررات              | الثاني       | ٩٠               | طاقة الوضع الجاذبية - القانون الأول والثاني في الديناميكا الحرارية - الحركة التوافقية - سرعة الموجة وطولها وترددها - الخصائص المشتركة بين أنواع الموجات.                                                                                                                                                                                             | (٥) أهداف                                      | ٤,٤٢٪                     |
| ٤                 | الفيزياء (٢) دليل التجارب نظام المقررات |              | ٢٣               | لا يوجد                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | لا يوجد                                        | -                         |
| ٥                 | الفيزياء (٣) نظام المقررات              | الثالث       | ٧٧               | ظاهرة الاستقطاب وتأثير دوبلر - الانظمة البصرية والضوء لموقع جسم - الأجسام المشحونة وموقع الصورة - الصور الحقيقية والخيالية - الأطوال الموجية للضوء.                                                                                                                                                                                                  | (٩) أهداف                                      | ٨,٤١٪                     |
| ٦                 | الفيزياء (٣) دليل التجارب نظام المقررات |              | ٣٠               | لا يوجد                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | لا يوجد                                        | -                         |
| ٧                 | الفيزياء (٤) نظام المقررات              | الثالث       | ٦٧               | انتشار الموجات الكهرومغناطيسية في الفضاء -خصائص الموجات الكهرومغناطيسية -الطول الموجي لها.                                                                                                                                                                                                                                                           | (١٤) هدف                                       | ١٤,٤٣٪                    |
| ٨                 | الفيزياء (٤) دليل التجارب نظام المقررات |              | ٣٠               | لا يوجد                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | لا يوجد                                        | -                         |
| الجملة = ٤ مقررات |                                         |              | ٤٢١              | ٤٣ هدف                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ١٠,٢١٪                                         |                           |

جدول (٧) يوضع نتائج التحليل العام لمحتوى مناهج الفيزياء في ضوء تناوئها لمعايير التربية الفضائية

| م                 | مقرر الفيزياء<br>موضع التحليل                 | الصف<br>الدراسي | عدد<br>صفحات<br>المقرر | موضوعات التربية الفضائية<br>التي تناولها محتوى كل مقرر                                                                                                                                                                                                          | عدد صفحات<br>وموضوعات<br>التربية الفضائية | % لموضوعات<br>التربية<br>الفضائية |
|-------------------|-----------------------------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------|
| ١                 | الفيزياء (١) نظام<br>المقررات                 | الأول           | ٢٤٠                    | تصوير الحركة - الموقع<br>والزمن - منحنى (الموقع -<br>الزمن) - الحركة الدائرية<br>- حركة الكواكب<br>والجاذبية - استخدام قانون<br>الجذب الكوني.                                                                                                                   | (١٤) صفحة<br>متفرقة                       | ٤,٧٩%                             |
| ٢                 | الفيزياء (١) دليل<br>التجارب نظام<br>المقررات |                 | ٥٢                     | لا يوجد                                                                                                                                                                                                                                                         | لا يوجد                                   | -                                 |
| ٣                 | الفيزياء (٢) نظام<br>المقررات                 | الثاني          | ٣١٩                    | قوة كوريوليس الناشئة عن<br>دوران الأرض - الإبحار<br>الشمسي - الدفع في<br>الفضاء - الشغل الذي تبذله<br>قوة الجاذبية الأرضية -<br>موجات الصوت في الشمس -<br>التصوير الفوتوغرافي.                                                                                  | (١) صفحات<br>متفرقة                       | ١,٢٧%                             |
| ٤                 | الفيزياء (٢) دليل<br>التجارب نظام<br>المقررات |                 | ٧٢                     | لا يوجد                                                                                                                                                                                                                                                         | لا يوجد                                   | -                                 |
| ٥                 | الفيزياء (٣) نظام<br>المقررات                 | الثالث          | ٢٩٤                    | الطبيعة الموجية للضوء -<br>انكسار الضوء وانعكاس ضوء<br>الشمس - قانون سنل في<br>الانكسار - خسوف القمر -<br>المنظار الفلكي - اكتشافات<br>فلكية - البرق - المركبات<br>الفضائية والكهرياء<br>الساكنة - ضوء الشمس -<br>وكالة الفضاء الأمريكية -<br>تلسكوب هابل وكيبك | (٩) صفحات<br>متفرقة                       | ٢,٩٦%                             |
| ٦                 | الفيزياء (٣) دليل<br>التجارب نظام<br>المقررات |                 | ٧٣                     | لا يوجد                                                                                                                                                                                                                                                         | لا يوجد                                   | -                                 |
| ٧                 | الفيزياء (٤) نظام<br>المقررات                 | الثالث          | ٢٦٧                    | المجالات الكهربائية - المجال<br>المغناطيسي في الفضاء -<br>الموجات الكهرومغناطيسية -<br>خصائص الموجات<br>الكهرومغناطيسية                                                                                                                                         | (٧) صفحات<br>متفرقة                       | ٢,١٤%                             |
| ٨                 | الفيزياء (٤) دليل<br>التجارب نظام<br>المقررات |                 | ٦٠                     | لا يوجد                                                                                                                                                                                                                                                         | لا يوجد                                   | -                                 |
| الجملة = ٤ مقررات |                                               |                 | ١٦١٧                   | ٢,١٦%                                                                                                                                                                                                                                                           |                                           |                                   |

جدول (٨) عدد الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية ونسبتها المئوية

| م                 | مقرر الفيزياء موضع التحليل               | الصف<br>الدراسي | عدد فقرات<br>المحتوي<br>والأهداف | عدد فقرات<br>التربية<br>الفضائية | %لفقرات<br>التربية<br>الفضائية |
|-------------------|------------------------------------------|-----------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| ١                 | الفيزياء(١) نظام المقررات                | الأول           | ١٢١٧                             | ١٢٤                              | ٧,٧٤%                          |
| ٢                 | الفيزياء(١) دليل التجارب . نظام المقررات |                 | ٣٨٥                              | لا يوجد                          | -                              |
| ٣                 | الفيزياء(٢) نظام المقررات                | الثاني          | ١١٧٦                             | ٢٧                               | ١,٨٨%                          |
| ٤                 | الفيزياء(٢) دليل التجارب . نظام المقررات |                 | ٢٥٤                              | لا يوجد                          | -                              |
| ٥                 | الفيزياء(٣) نظام المقررات                | الثالث          | ٩٧٩                              | ٤٧                               | ٣,٧٩%                          |
| ٦                 | الفيزياء(٣) دليل التجارب . نظام المقررات |                 | ٢٦١                              | لا يوجد                          | -                              |
| ٧                 | الفيزياء(٤) نظام المقررات                | الثالث          | ٩٦٣                              | ٢٧                               | ٢,٣٨%                          |
| ٨                 | الفيزياء(٤) دليل التجارب . نظام المقررات |                 | ١٧٢                              | لا يوجد                          | -                              |
| الجملة = ٤ مقررات |                                          |                 |                                  |                                  |                                |
|                   |                                          |                 | ٥٤٠٧ فقرة                        | ٢٢٥ فقرة                         | ٤,١٦%                          |

كما يتضح من نتائج التحليل ما يلي:

« محتوئ كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي: تضمن عدداً من الموضوعات التي تناولت بعض أبعاد ومعايير التربية الفضائية ومن هذه الموضوعات: تصوير الحركة – الموقع والزمن – منحني (الموقع – الزمن) – الحركة الدائرية – حركة الكواكب والجاذبية – استخدام قانون الجذب الكوني كما تناول المنهج عدداً من الأهداف: حركة مركبات – النظام الإحداثي للأجسام – قياس حركة الأجسام السريعة والبطيئة – مخططات الحركة – قانون نيوتن الثاني والثالث – رسوم بيانية للعلاقة بين قوة مؤثرة علي جسم وكتلته – التسارع المركزي لجسم – نصف قطره – مساره الدائري – قوانين كبلر – قانون الجذب الكوني – السرعة المدارية – تجربة كافندش – السقوط الحر – مدارات الكواكب والأقمار – أجسام تدور حول الشمس.

« محتوئ كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي: تضمن عدداً من الموضوعات التي تناولت بعض أبعاد ومعايير التربية الفضائية ومن هذه الموضوعات: قوة كوريوليس الناشئة عن دوران الأرض – الإبحار الشمسي – الدفع في الفضاء – الشغل الذي تبذله قوة الجاذبية الأرضية – موجات الصوت في الشمس – التصوير الفوتوغرافي، كما تناول المنهج عدداً من الأهداف: طاقة الوضع الجاذبية – القانون الأول والثاني في الديناميكا الحرارية – الحركة التوافقية – سرعة الموجة وطولها وترددھا – الخصائص المشتركة بين أنواع الموجات.

« محتوئ كتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي: تضمن عدداً من الموضوعات التي تناولت بعض أبعاد ومعايير التربية الفضائية ومن هذه الموضوعات: الطبيعة الموجية للضوء – انكسار الضوء وانعكاس ضوء الشمس – قانون سنل في الانكسار – خسوف القمر – المنظار الفلكي – اكتشافات فلكية – البرق – المركبات الفضائية والكهرباء الساكنة – ضوء الشمس – وكالة الفضاء الأمريكية – تلسكوب هابل وكيبك، المجالات الكهربائية – المجال المغناطيسي في الفضاء – الموجات الكهرومغناطيسية – خصائص الموجات الكهرومغناطيسية، كما تناول المنهج عدداً من الأهداف: ظاهرة الاستقطاب وتأثير دوبلر – الانظمة البصرية والضوء لموقع جسم – الأجسام المشحونة وموقع الصورة – الصور الحقيقية والخيالية – الأطوال الموجية للضوء، انتشار الموجات الكهرومغناطيسية في الفضاء – خصائص الموجات الكهرومغناطيسية – الطول الموجي لها.

« وكان شكل التناول لهذه الموضوعات صريحاً وموجزاً.

« لم يتم تناول الفيزياء الفلكية، وفيزياء الفضاء والكون، والمكونات الفيزيائية للأجرام السماوية، والتركيب الفيزيائي للمجرات، والحسابات الفلكية بين المجرات وبعضها وبين الكواكب والنجوم، الطاقات وأنواعها في الكواكب والمجرات، الحركة والسرعة، الكهرباء على الكواكب والمجرات، الجاذبية في

المجرات والكواكب، في أي محتوى من محتويات مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية موضوع التحليل.

◀ مدى تناول أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية لمتطلبات وإجراءات التربية الفضائية والمتضمنة بأداة التحليل المستخدمة في البحث الحالي كان متدنياً ومنخفضاً، حيث جاءت نتائج تحليل أهداف ومحتوى هذه المناهج على النحو التالي:

✓ بالنسبة لمحتوى منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي العام: بلغ عدد صفحات الكتاب (٢٩٢) صفحة تضمن منها (١٤) صفحة بعض موضوعات التربية الفضائية من إجمالي صفحاته بنسبة (٤,٧٩٪)، وباقي صفحات الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.

✓ بالنسبة لأهداف منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي العام: بلغت (١٠٤) هدف تضمن منها (١٥) هدف بعض موضوعات التربية الفضائية من إجمالي أهدافه بنسبة (١٤,٤٢٪)، وباقي أهداف الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.

✓ بالنسبة لمحتوى منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي العام: تناول الكتاب (١٦٠٢) فقرة تضمن منها (١٢٤) فقرة بعض أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية من إجمالي الفقرات بنسبة (٧,٧٤٪)، وباقي فقرات الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.

✓ في حين أن محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العام: بلغ عدد صفحات الكتاب (٣٦١) صفحة تضمن منها (٥) صفحة بعض موضوعات التربية الفضائية من إجمالي صفحاته بنسبة (١,٢٧٪)، وباقي صفحات الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.

✓ وأهداف منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي العام: بلغت (١١٣) هدف تضمن منها (٥) أهداف بعض موضوعات التربية الفضائية من إجمالي أهدافه بنسبة (٤,٤٢٪)، وباقي أهداف الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.

✓ ومحتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العام: تناول الكتاب (١٤٣٠) فقرة تضمن منها (٢٧) فقرة بعض أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية من إجمالي الفقرات بنسبة (١,٨٨٪)، وباقي فقرات الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.



✓ أما محتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي العام: بلغ عدد صفحات الكتاب (٣٩٧) صفحة تضمن منها (٩) صفحات بعض موضوعات التربية الفضائية من إجمالي صفحاته بنسبة (٢,٩٦٪)، وباقي صفحات الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.

✓ بالنسبة لأهداف منهج الفيزياء للصف الثالث الثانوي العام: بلغت (٩٧) هدف تضمن منها (١٤) هدف بعض موضوعات التربية الفضائية من إجمالي أهدافه بنسبة (١٤,٤٣٪)، وباقي أهداف الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.

✓ بالنسبة لمحتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي العام: تناول الكتاب (١١٣٥) فقرة تضمن منها (٢٧) فقرة بعض أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية من إجمالي الفقرات بنسبة (٢,٣٨٪)، وباقي فقرات الكتاب لم تتناول أيًا من أبعاد وبنود قائمة معايير التربية الفضائية موضوع التحليل.

✓ وتشير هذه النتائج أيضا إلى قلة عدد الأهداف والفقرات والصفحات التي تناولت معايير ومتطلبات التربية الفضائية في أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية، وعدم وجود صور للأقمار الصناعية، وقياسات هذه الصور، وطرق تشغيل الأقمار الصناعية فيزيائيا، وغيرها، وعدم ترجمة الأهداف إلى أنشطة فيزيائية فضائية في معمل الفيزياء.

✓ وتشير هذه النتائج بصفة عامة إلى قلة الفقرات التي تضمنت متطلبات وإجراءات التربية الفضائية في كل كتاب بالنسبة لإجمالي فقرات الكتاب ككل.

✓ مما سبق يتضح أن أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لا تتضمن معايير ومتطلبات التربية الفضائية الواردة بقائمة المعايير واللائحة لمناهج الفيزياء.

#### • نتائج التحليل الدقيق لأهداف ومحتوى مناهج الفيزياء Micro analysis for objectives and content

##### • نتائج تحليل أهداف ومحتوى منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي:

تم إجراء تحليل أهداف ومحتوى منهج الفيزياء مرتين بفاصل زمني (٣٥) خمس وثلاثون يوما وباستخدام نفس أداة التحليل ووفقا للأسس المحددة سلفا وتم حساب معامل الارتباط بين التحليل الأول والثاني باستخدام معادلة هولستي Holsti " رشدي طعيمة، ١٩٨٧ ، ١٧٨ " وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٩) وهذه القيمة ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) الأمر الذي يؤكد ثبات التحليل إلى حد كبير، ويوضح جدول (٩) الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد التربية الفضائية:

جدول (٩) الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد التربية الفضائية ونسبتها المئوية الخاصة بمنهج الفيزياء للصف الأول الثانوي (فيزياء)

| م | أبعاد التربية الفضائية                       | عدد الفقرات | النسبة المئوية | تحقق       |                | لم يتحقق |
|---|----------------------------------------------|-------------|----------------|------------|----------------|----------|
|   |                                              |             |                | عدد البنود | النسبة المئوية |          |
| ١ | الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء               | ٤١          | ٣٣,٠٦          | ٤          | ٢٢,٢٢          | ٣١,٨٦    |
| ٢ | الأقمار الصناعية وفيزياء الكون               | ٤٦          | ٣٧,٠٩          | ٦          | ٣٣,٣٣          | ٣٤,٠٦    |
| ٣ | فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكبات الفضائية | ٣٧          | ٢٩,٨٤          | ٨          | ٤٤,٤٤          | ٣٤,٠٦    |
|   | المجموع                                      | ١٢٤         | ٧,٧٤           | ١٨         | ١٦,٥٢          | ٨٣,٤٨    |

• تفسير نتائج التحليل :

يلاحظ من خلال تحليل أهداف ومحتوى منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي ما يلي:

« أن عدد الفقرات الكلية في المحتوى بلغ (١٦٠٢) فقرة وقد أشارت (١٢٤) فقرة إلى جوانب التربية الفضائية، ومن ثم فإن نسبة الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية إلى مجموع الفقرات الكلية قد بلغت (٧,٧٤٪).

« أن عدد الفقرات المتعلقة بالتربية الفضائية تختلف من بعد لآخر من أبعاد التربية الفضائية الواردة بالقائمة فبينما نجدها تصل إلى (٤١) فقرة بنسبة (٣٣,٠٦٪) في البعد الأول : الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء، نجدها قد قلت في البعد الثالث: فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكبات الفضائية لتصل إلى (٣٧) فقرة بنسبة (٢٩,٨٤٪)، في حين وصلت في البعد الثاني: الأقمار الصناعية وفيزياء الكون إلى (٤٦) فقرة بنسبة (٣٧,٠٩٪)، ومما يفسر ذلك أن طبيعة المحتوى قد لعبت دورا كبيرا في اختلاف عدد الفقرات، الأمر الذي نتج عنه ارتفاع عدد الفقرات التي تتعلق ببعض الأبعاد بالمقارنة بغيرها.

« ومما يفسر ارتفاع نسب بعض البنود الفرعية بصورة واضحة عن باقي الأبعاد داخل البعد الرئيسي نفسه هو أن أهداف ومحتوى منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي، قد ركز في سياق عرضة للإجراءات الفيزيائية الفضائية على المفاهيم الفيزيائية، دون التعرض للجوانب الفلكية والفضائية، بالإضافة إلى عدم وجود مهارات فضائية فلكية، ولم يول نفس الاهتمام تقريبا لكيفية تشغيل الأقمار الصناعية والمتطلبات الفيزيائية اللازمة لمركبات الفضاء ، كما لم يشر لبعض الاكتشافات الفيزيائية الفضائية الحديثة في هذا المجال الهام للطلاب في هذه المرحلة، بالإضافة إلى دليل الأنشطة لم يتضمن أيًا من متطلبات التربية الفضائية، في الكتاب المقرر الذي لم يشر إلى الإجراءات الفضائية أثناء التعامل مع القمار الصناعية في عمليات التجهيز والتشغيل والإطلاق والعمل والرصد والتسجيل والإرسال الفضائي، فضلا عن كونه لم يتعرض لبعض البنود الفرعية الواردة بالقائمة المعيارية.

« وهذا من أهم دواعي إعادة النظر في أهداف ومحتوى منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي في إطار أهداف المرحلة الثانوية وخصائص الطلاب ومتطلبات البيئة السعودية، وخطة المملكة (٢٠٣٠).

• تحليل أهداف ومحتوى منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي:

تم إجراء تحليل محتوى الكتاب مرتين بفواصل زمني (٣٥) خمس وثلاثون يوماً وباستخدام نفس أداة التحليل ووفقاً للأسس المحددة سلفاً، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٧)، ويوضح جدول (١٠) الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد التربية الفضائية:

جدول (١٠) الفقرات والبنود التي انطبقت عليها أبعاد التربية الفضائية ونسبتها المئوية في منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي (فيزياء ٢)

| م       | أبعاد التربية الفضائية                       | عدد الفقرات | النسبة المئوية | تحقق       |                | لم يتحقق   |
|---------|----------------------------------------------|-------------|----------------|------------|----------------|------------|
|         |                                              |             |                | عدد البنود | النسبة المئوية | عدد البنود |
| ١       | الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء               | ٢٣          | ٨٥,١٨          | ٧          | ٧٠,٠٠          | ٢٦         |
| ٢       | الأقمار الصناعية وفيزياء الكون               | -           | -              | -          | -              | ٣٧         |
| ٣       | فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكبات الفضائية | ٤           | ١٤,٨١          | ٣          | ٣٠,٠٠          | ٣٦         |
| المجموع |                                              | ٢٧          | ١,٨٨           | ١٠         | ٩,١٧           | ٩٩         |

• تفسير نتائج التحليل :

يلاحظ من خلال نتائج التحليل ما يلي:

« أن عدد الفقرات الكلية في المحتوى قد بلغ (١٤٣٠) فقرة، أشارت (٢٧) فقرة إلى بعض جوانب التربية الفضائية، ومن ثم فإن نسبة الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية إلى المجموع الكلي للفقرات (١,٨٨٪).

« أن عدد الفقرات المتعلقة بالتربية الفضائية تختلف من بعد لآخر من أبعاد التربية الفضائية الواردة بالقائمة، بينما نجدها تصل في البعد الأول: الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء إلى (٢٣) فقرة بنسبة (٨٥,١٨٪) وفي البعد الثالث: فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكبات الفضائية (٤) فقرات بنسبة (١٤,٨١٪)، ونجدها قد انعدمت في البعد الثاني: الأقمار الصناعية وفيزياء الكون حيث لا يوجد في المحتوى ما يشير إلى تضمينات التربية الفضائية.

« ولعل طبيعة أهداف ومحتوى منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي العام قد لعبت دوراً مؤثراً في ذلك، فقد جاء المحتوى مركزاً على الموضوعات الفيزيائية الأمر الذي أتاح الفرصة لتناول أبعاد معينة دون أخرى.

« أن نسبة عدد البنود التي تحققت في البعد الرئيسي الأول كانت قليلة نسبة إلى العدد الكلي للبنود، وفي البعد الثاني الرئيسي لم يتحقق أي بند منها وفي البعد الثالث تحققت ثلاث بنود فقط من إجمالي (٣٩) بند لهذا البعد.

« ومما يفسر ارتفاع نسب بعض البنود الفرعية بصورة واضحة عن باقي البنود داخل البعد نفسه، أن محتوى الكتاب موضوع التحليل قد ركز على موضوعات معينة سبق الإشارة إليها، وهذه الموضوعات بطبيعتها من شأنها أن تخدم أبعاداً فيزيائية معينة بصورة كبيرة دون أبعاد أخرى.

• نتائج تحليل أهداف ومحتوى منهج الفيزياء للصف الثالث الثانوي:

تم إجراء تحليل أهداف ومحتوى الكتابين (فيزياء ٣ - فيزياء ٤) مرتين بفاصل زمني (٣٥) خمس و ثلاثون يوماً وباستخدام نفس أداة التحليل ووفقاً للأسس المحددة سلفاً، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٢) ويوضح جدول (١١، ١٢) الفقرات والبندود التي انطبقت عليها أبعاد التربية الفضائية:

جدول (١١) الفقرات والبندود التي انطبقت عليها أبعاد التربية الفضائية ونسبتها المئوية في منهج الفيزياء للصف الثالث الثانوي (فيزياء٤)

| م | أبعاد التربية الفضائية                       | عدد الفقرات | النسبة المئوية | تحقق        |                | لم يتحقق    |
|---|----------------------------------------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|
|   |                                              |             |                | عدد البندود | النسبة المئوية | عدد البندود |
| ١ | الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء               | ١٢          | ٢٥,٥٣          | ٤           | ٢٥,٠٠          | ٢٩          |
| ٢ | الأقمار الصناعية وفيزياء الكون               | ٣٥          | ٧٤,٤٦          | ١٢          | ٧٥,٠٠          | ٢٥          |
| ٣ | فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكبات الفضائية | -           | -              | -           | -              | ٣٩          |
|   | المجموع                                      | ٤٧          | ٣,٧٩           | ١٦          | ١٤,٦٧          | ٩٣          |

جدول (١٢) الفقرات والبندود التي انطبقت عليها أبعاد التربية الفضائية ونسبتها المئوية في منهج الفيزياء للصف الثالث الثانوي (فيزياء٤)

| م | أبعاد التربية الفضائية                       | عدد الفقرات | النسبة المئوية | تحقق        |                | لم يتحقق    |
|---|----------------------------------------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|
|   |                                              |             |                | عدد البندود | النسبة المئوية | عدد البندود |
| ١ | الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء               | ١٤          | ٥١,٨٥          | ١٣          | ٥٦,٥٢          | ٢٠          |
| ٢ | الأقمار الصناعية وفيزياء الكون               | -           | -              | -           | -              | ٣٧          |
| ٣ | فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكبات الفضائية | ١٣          | ٤٨,١٤          | ١١          | ٤٦,٨٢          | ٢٨          |
|   | المجموع                                      | ٢٧          | ٢,٣٨           | ٢٣          | ٢١,١١          | ٨٦          |

• تفسير نتائج التحليل:

يلاحظ من خلال التحليل في جدول (١٢) ما يلي:

« أن عدد الفقرات الكلية لأهداف ومحتوى (فيزياء ٣) بلغ (١٢٤٠) فقرة وقد أشارت (٤٧) فقرة إلى جوانب التربية الفضائية، ومن ثم فإن نسبة الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية إلى المجموع الكلي للفقرات (٣,٧٩) %.

« أن عدد الفقرات المتعلقة بالتربية الفضائية قد اختلفت من بعد لآخر في الأبعاد الواردة بالقائمة فبينما نجد أن عدد الفقرات بالبعد الأول: الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء قد بلغت (١٢) فقرة بنسبة (٢٥,٥٣) % لعدد الفقرات الكلي، بينما نجدها مرتفعة في البعد الثاني: الأقمار الصناعية وفيزياء الكون، حيث قد بلغت (٣٥) فقرة بنسبة (٧٤,٤٦) %، وانعدمت في البعد الثالث: فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكبات الفضائية جوانب ومتطلبات التربية الفضائية.

« مما يفسر التناول العارض وغير المقصود لجوانب التربية الفضائية لاسيما وأن طبيعة المحتوى كانت تسمح بشكل كبير بتغطية جوانب البعد الأول والثالث بصورة أكبر وبنسبة أعلى تمثل التربية الفضائية.

ومن الملاحظ أيضاً أن نسبة الفقرات المتعلقة بالتربية الفضائية قد اختلفت إلى حد ما داخل البعد نفسه، فعلى سبيل المثال نجد في البعد الأول تحقق (٤) بنود ولم يتحقق (٢٩) بند من إجمالي (٣٣) بند، وفي البعد الثاني تحقق (١٢) بند ولم يتحقق (٢٥) من إجمالي (٣٧) بند، ولم يتحقق أي بند في البعد الثالث وهو غير متضمن بالكتاب.

يلاحظ من خلال التحليل في جدول (٨) أن عدد الفقرات الكلية لأهداف ومحتوى (فيزياء ٤) بلغ (١١٣٥) فقرة وقد أشارت (٢٧) فقرة إلى جوانب التربية الفضائية، ومن ثم فإن نسبة الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية إلى المجموع الكلية للفقرات (٢,٣٨٪).

أن عدد الفقرات المتعلقة بالتربية الفضائية قد اختلفت من بعد لآخر في الأبعاد الواردة بالقائمة فبينما نجد أن عدد الفقرات بالبعد الأول : الفيزياء الفلكية وجوانب الفضاء قد بلغت (١٤) فقرة بنسبة (٥١,٨٥٪) لعدد الفقرات الكلية، وانعدمت في البعد الثاني: الأقمار الصناعية وفيزياء الكون، بينما بلغت في البعد الثالث: فيزياء الفضاء غير المرئي والمكوكبات الفضائية (١٣) فقرة بنسبة (٤٨,١٤٪) من جوانب ومتطلبات التربية الفضائية.

مما يفسر التناول العارض وغير المقصود لجوانب التربية الفضائية لاسيما وأن طبيعة المحتوى كانت تسمح بشكل كبير بتغطية جوانب البعد الثاني بصورة أكبر وبنسبة أعلى تمثل التربية الفضائية، وكذلك البعد الأول والثالث.

ومن الملاحظ أيضاً أن نسبة الفقرات المتعلقة بالتربية الفضائية قد اختلفت إلى حد ما داخل البعد نفسه، فعلى سبيل المثال نجد في البعد الأول تحقق (١٣) بند ولم يتحقق (٢٠) بند من إجمالي (٣٣) بند، وفي البعد الثاني ولم يتحقق أي بند من إجمالي (٣٧) بند وهو غير متضمن بالكتاب، في البعد الثالث تحقق (١١) بند ولم يتحقق (٢٨) بند.

#### • عدد الفقرات التي تتعلق بأبعاد التربية الوقائية في كل بعد ونسبتها المئوية:

عدد الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية في الكتب مجتمعة (٢٢٥) فقرة كما يظهر من الجدول (١٣):

جدول (١٣) عدد فقرات التربية الفضائية التي تناولها كل مقرر دراسي في كل بعد من أبعاد التربية الفضائية والنسبة المئوية لها

| م | أبعاد التربية الفضائية | فقرات الكتاب | عدد فقرات التربية الفضائية | النسبة المئوية |
|---|------------------------|--------------|----------------------------|----------------|
| ١ | الفيزياء (١)           | ١٦٠٢         | ١٢٤                        | ٧,٧٤           |
| ٢ | الفيزياء (٢)           | ١٤٣٠         | ٢٧                         | ١,٨٨           |
| ٣ | الفيزياء (٣)           | ١٢٤٠         | ٤٧                         | ٣,٧٩           |
| ٤ | الفيزياء (٤)           | ١١٣٥         | ٢٧                         | ٢,٣٨           |
|   | المجموع                | ٥٤٠٧         | ٢٢٥                        | ٤,١٦٪          |

مما سبق يتضح أن :

- « أكبر نسبة من الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية في الكتب مجتمعة تمثلت في الفيزياء (١) .
- « أقل نسبة من الفقرات التي تتعلق بالتربية الفضائية في الكتب مجتمعة تمثلت في الفيزياء (٢)، (٤) .
- « وهذا يبين أن كتب الفيزياء موضوع التحليل تناولت متطلبات وإجراءات التربية الفضائية بشكل طفيف، وكان شكل التناول صريحا وبمستوى موجز.
- « بلغ عدد فقرات التربية الفضائية (٢٢٥) فقرة في الكتب موضع التحليل بنسبة (٤,١٦ %) وهى نسبة ضعيفة جدا مما يشير إلى أن مناهج الفيزياء لم تهتم بالتربية الفضائية إلا بشكل عارض وطفيف.
- « وعدد الفقرات الباقية (٥١٨٢) فقرة بنسبة (٩٥,٨٤ %) لم تتضمن أي فقرة أو إشارة إلى التربية الفضائية، وهذه نسبة تفرض نفسها على مخططي ومطوري مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية إلى الاهتمام بالتربية الفضائية.
- « أن أبعاد التربية الفضائية ليست ممثلة في كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية كما حددها البحث الحالي .
- « وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها الكثير من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة ( University of Danvers, 2011, - عبد الودود هزاع، ٢٠١١ - "Earth Keem, N., 2015" - والمعهد القومي للفضاء الأمريكي التابع لوكالة ناسا NASA، ٢٠١٤ - "Bob werb, 2015, 19" - "ستيوارت موارى، وإدوارد. س. برنارد، ٢٠١٢ - "روبين كيروود، ٢٠١٢ - "أحلام الباز، ٢٠١٥ - المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠١٧ - Loura, M. 2017- (Mark Manley, 2017, - Higgins, 2017 - Lindesey, B., 2017, وغيرها.
- « مما سبق نستنتج أن كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية تضمنت متطلبات وإجراءات التربية الفضائية بنسبة (٤,١٦ %) من أهداف ومحتوى هذه الكتب) كما أن عملية تضمين هذه المتطلبات والأبعاد الفضائية في الكتب المذكورة ليست بالمستوى المطلوب، وتتم بصورة عشوائية، حيث جاءت بشكل صريح وبمستوى موجز.
- « وبعد الانتهاء من هذه المرحلة من البحث كان لابد من الانتقال إلى المرحلة التالية وهى الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نص على: ما أسس بناء برنامج في التربية الفضائية في مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ؟ ثم تقديم تصور مقترح لبرنامج في التربية الفضائية في مناهج الفيزياء قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء ويعتمد على تطعيم وتشريب محتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية معايير ومتطلبات التربية الفضائية باستخدام فلسفة مدخل الإشراب . Infusion Approach

• رابعاً: خطوات بناء البرنامج المقترح في التربية الفضائية :  
اتبع الباحثان الخطوات التالية لبناء البرنامج:

• التعريف الإجرائي للبرنامج المقترح:

" هو مجموعة من الأنشطة والخبرات المنظمة والمتصلة والمتطلبة في التربية الفضائية مبنية علي خرائط وصور الأقمار الصناعية ومفاهيم الفيزياء الفلكية بطريقة استقصائية واللازم تضمينها مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، حيث يراعي البرنامج المقترح مضامين منهج الفيزياء القائم وخصائص واحتياجات طلاب المرحلة الثانوية ومتطلبات البيئة السعودية بمعطياتها المتنوعة، لتنمية المفاهيم والمهارات والوعي الفيزيائي الفضائي وذلك في إطار تشريب الخبرات محتوى منهج الفيزياء القائم، ويتكون البرنامج من عدة عناصر هي: "الأهداف - المحتوى - الطرق والأساليب - وسائل ومصادر التعلم - الأنشطة الميدانية والتدريبات العملية العملية - أدوات ووسائل التقويم".

• تحديد أسس بناء البرنامج:

روعت المبادئ التالية عند بناء البرنامج المقترح :

« أهداف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وأهداف تدريس مناهج الفيزياء.

« الممارسة العملية للطلاب للقيام بأداء المهارات الفيزيائية في معمل الفيزياء.  
« إجراء المهارات الفيزيائية المختلفة في إطار متطلبات التربية الفضائية باستخدام صور الأقمار الصناعية.

« استخدام المصادر والمواد والأدوات الفلكية الفضائية (خرائط كونية - صور أقمار صناعية - رسومات فلكية للكواكب - صور للشمس - صور للأقمار - أخرى) لإتاحة الفرصة للطلاب للتجريب والاكتشاف واكتساب الخبرات.

« تدريب الطلاب على المهارات الفضائية المختلفة.

« القيام باستخدام الأجهزة والأدوات والمعدات العملية الفيزيائية اللازمة لإجراء المهارات الفضائية.

« الإلمام بالحقائق والمفاهيم والإجراءات الفضائية بطريقة الاستقصاء أثناء تدريس وحدات البرنامج المقترح من خلال تشريب عناصر التربية الفضائية لمحتوى الفيزياء القائم.

« إظهار الآثار السلبية لعدم الاهتمام بالتربية الفضائية في المجتمع وتقدمه حسب طبيعة وحدات البرنامج المقترح.

« تركيز اهتمام الطلاب على تقدم شعوب العالم في مجال الفضاء والفلك.  
« متطلبات التربية الفضائية اللازمة لكل منهج من مناهج الفيزياء والتي تتفق مع خطة المرحلة الثانوية.

- « توفير قدر مناسب من الأنشطة والتدريبات العملية الفيزيائية لأداء المهارات اللازمة.
- « بث روح الاهتمام للطلاب بتوجيههم لجمع معلومات حول الفلك والفضاء والتقصي حولها.
- « توعية الطلاب بأهمية التربية الفضائية في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية.
- « تدريب الطلاب على كيفية تجهيز وتشغيل وإطلاق القمر الصناعي وكيفية الرصد الفضائي للأجرام السماوية وإرسال صورها لمركز الاستقبال الأرضي.
- « تدريب الطلاب على كيفية فك رموز صور الأقمار الصناعية.
- « تدريب الطلاب على كيفية استنتاج المساحات والمسافات الفيزيائية والزمنية للكواكب والمجرات وذلك لتوعية الطلاب وإكسابهم المهارات الفضائية .
- « اختيار الأساليب والأدوات المناسبة لتقويم الطلاب أثناء وبعد تدريس وحدات البرنامج المقترح.
- « تدريس وحدات البرنامج المقترح في التربية الفضائية من خلال مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

• إعداد أهداف البرنامج :

- أعدت أهداف البرنامج في ضوء ما يلي:
- « أهداف المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية.
- « مفهوم التربية الفضائية وأهدافها وإجراءاتها ومتطلباتها.
- « نتائج تقويم أهداف ومحتوى مناهج الفيزياء بعد تطبيق قائمة المعايير.
- وقد شملت الأهداف على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية والوجدانية والمهارية).

وبعد إعداد أهداف البرنامج في صورتها الأولية، عرضت على مجموعة من المحكمين لتعرف آرائهم بشأن تناسقها مع أهداف التربية الفضائية وأهداف المرحلة الثانوية، ومناسبتها لطلابها، وسلامة صياغتها، وقد عدلت أهداف البرنامج في ضوء آرائهم وأصبحت في صورتها النهائية كما يلي:

• الأهداف المعرفية للبرنامج :

- يهدف البرنامج إلى :
- « فهم الطلاب المقصود بالتربية الفضائية.
- « تعريف الطلاب بالعلاقات المشتركة والمتراطة بين الفيزياء والفلك والفضاء.
- « فهم الطلاب معنى الفيزياء الفلكية الفضائية وفوائدها في التطبيقات الحياتية.
- « تعرف الطلاب أسس وأهداف وأهمية الفيزياء الفلكية الفضائية في تنمية الوعي الفضائي.



« تعريف الطلاب بالأسباب التي تساهم في تقدم الشعوب عن طريق أبحاث الفضاء.

« فهم الطلاب المقصود بمفهوم الفيزياء الكونية والأقمار الصناعية.

« تمكن الطلاب من تطبيق معارفهم السابقة في تجارب عملية فيزيائية حول الفلك والفضاء.

« يتعرف الطلاب على أنواع الأقمار الصناعية والمحطات الفضائية في غزو الفضاء.

« إدراك الطلاب أهمية متطلبات التربية الفضائية ومهاراتها.

« فهم الطلاب المقصود بأنواع خرائط الفضاء المتنوعة وصور الأقمار الصناعية عن الكون.

« تعريف الطلاب بالحسابات الفيزيائية الفلكية في رصد أجرام الفضاء في مجرتنا.

« إدراك الطلاب أهمية الحسابات الفلكية في تحديد المسافات والمساحات الفلكية بين المجرات.

« تطبيق الطلاب ما تعلموه من معارف فضائية وفلكية في عمل أبحاث حول الفيزياء الفلكية الفضائية.

« إدراك الطلاب المبادئ والقوانين الفضائية حيال التعامل مع المحطات الفضائية العالمية.

« تفسير الطلاب أسباب التقدم والتأخر للشعوب في مجال غزو الفضاء.

« استنتاج الطلاب طرق تفسير الرموز والخرائط والصور الفضائية من مركز الاستقبال الفضائي للقمر الصناعي.

« تعرف الطلاب على معايير ومتطلبات معمل الفيزياء أثناء دراسة الفيزياء الفلكية الفضائية.

« تعرف الطلاب أنواع محطات الرصد الفضائي العالمي على مستوي العالم وتخصصاتها.

« فهم الطلاب الاتجاهات الحديثة في غزو الفضاء وأسبابها.

« اكتساب الطلاب المعارف الخاصة بأساسيات التعامل والتشغيل والإطلاق والإرسال للأقمار الصناعية.

#### • الأهداف المهارية للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى :

« مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة استخدام المنهج العلمي في دراسة التربية الفضائية.

« مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة أداء التجارب العملية الفيزيائية في الفلك والفضاء.

- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات قراءة الخرائط الفضائية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات فك وتفسير رموز صور الأقمار الصناعية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات كتابة تقارير حول صور الأقمار الصناعية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات تجهيز وتشغيل القمر الصناعي من الناحية الفيزيائية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات إطلاق وعمل القمر الصناعي من الناحية الفيزيائية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات رصد وتصوير الكواكب والنجوم من القمر الصناعي.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات إرسال الخرائط والصور الفضائية من القمر الصناعي إلى مركز الاستقبال الأرضي.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات حساب المسافات والمساحات الفلكية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات تطبيق القوانين الفيزيائية في الحسابات الفلكية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات الخاصة بإعداد بعض الجداول والأشكال والرسوم الفضائية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات الخاصة بتفسير ومقارنة الجداول والأشكال والرسوم الخاصة بالفيزياء الفلكية الفضائية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات العمل الجماعي في الفيزياء الفلكية الفضائية.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة كتابة أبحاث في الفيزياء الفلكية الفضائية.

• الأهداف الوجدانية للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى :

- « مساعدة الطلاب على تقدير أهمية التربية الفضائية وأهدافها.
- « مساعدة الطلاب على تقدير أهمية أبحاث الفضاء والفلك.
- « مساعدة الطلاب على تقدير أهمية صور الأقمار الصناعية في كشف بعض أسرار الفضاء.
- « مساعدة الطلاب على تقدير دور التربية الفضائية في تقدم الشعوب.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو الإجراءات الفضائية الفلكية في الفيزياء.
- « مساعدة الطلاب على اكتساب الاتجاهات والقيم المناسبة لسلوكهم سلوكاً مناسباً مع أبحاث الفضاء.

- ◀ مساعدة الطلاب على اكتساب الاتجاهات المناسبة نحو الأقمار الصناعية ومركبات الفضاء.
- ◀ مساعدة الطلاب على اكتساب أوجه التقدير المناسبة نحو خرائط الفضاء.
- ◀ تقدير الطلاب دور العلماء وجهود الباحثين في تقدم الفيزياء الفضائية.
- ◀ تقدير الطلاب أهمية كشف بعض مكونات الفضاء.
- ◀ تقدير الطلاب أهمية رصد وتصوير الفضاء.
- ◀ مساعدة الطلاب على اكتساب الاهتمامات المناسبة للعمل في مجال الفلك والفضاء.
- ◀ مساعدة الطلاب على اكتساب اتجاهات مرغوبة نحو الفيزياء الفلكية الفضائية.
- ◀ مساعدة الطلاب على اكتساب أوجه التقدير نحو محطات الرصد الفضائي الحديثة.

• الإطار العام لمحتوى البرنامج :

أعد الباحثان الإطار العام لمحتوى البرنامج المقترح في التربية الفضائية بمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية، حيث شمل عددا من الوحدات التعليمية وتناولت هذه الوحدات معايير ومتطلبات التربية الفضائية اللازمة لمناهج الفيزياء حيث تم تشريب محتوى وحدات مناهج الفيزياء قائمة المعايير تبعا لطبيعة هذه المناهج، ويوضح جدول (١٤) وحدات البرنامج المقترح في التربية الفضائية في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية:

جدول (١٤) وحدات البرنامج المقترح في التربية الفضائية في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

| ٥ | الوحدة التعليمية      | أهداف الوحدات في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                        | المفاهيم والموضوعات الأساسية للوحدة في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | مهارات التربية الفضائية المتضمنة                                                                                                                                                                                                                                   |
|---|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | مدخل إلى علم الفيزياء | توضيح الطريقة العلمية - تجري العمليات الحسابية وفقا للقوانين الفيزيائية وباستخدام التعبير العلمي - تتعرف النظام الدولي للوحدات - تستخدم تحليل الوحدات للتحويل من وحدة لأخرى - الدقة والضبط                    | الرياضيات والفيزياء - الطريقة العلمية - المناظير الفلكية القديمة على كوكب المريخ - القياس - النظام الدولي للوحدات - تحليل الوحدات - الدقة والضبط - تقنيات القياس الجديد - استكشاف حركة الأجسام - تاريخ تطور علم الفلك والفضاء - تاريخ تطور الحاسوب، تصوير الحركة - أنواع الحركة - مخططات الحركة - حركة الكواكب والنجوم - الموقع والزمن - أنظمة الأحداثيات - الفترة الزمنية والإزاحة - منحنى الموقع والزمن - استخدام الرسم البياني لتحديد الموقع والزمن - تحديد موقع وزمن بعض الكواكب - التمثيلات المتكافئة - دراسة حركة عدة أجسام - السرعة المتجهة - السرعة اللحظية - تمثيل السرعة المتجهة على المخططات التوضيحية للحركة - الدقة في قياس الزمن | مهارة أداء القياس - مهارة رسم بياني للعلاقة بين متغيرين - مهارة رسم كوكب المريخ - مهارة شرح صورة المريخ بالقمر الصناعي                                                                                                                                             |
| ٢ | تمثيل الحركة          | تمثل الحركات لجسم بمخطط توضيحي - رسم نموذج لجسم متحرك - تحديد أنظمة إحداثيات - الإزاحة - مخطط إزاحة مع الزمن - منحنى الموقع والزمن - السرعة المتجهة - مقارنة بين السرعة والسرعة المتجهة - تمثيل تصوريي للحركة | تصوير الحركة - أنواع الحركة - مخططات الحركة - حركة الكواكب والنجوم - الموقع والزمن - أنظمة الأحداثيات - الفترة الزمنية والإزاحة - منحنى الموقع والزمن - استخدام الرسم البياني لتحديد الموقع والزمن - تحديد موقع وزمن بعض الكواكب - التمثيلات المتكافئة - دراسة حركة عدة أجسام - السرعة المتجهة - السرعة اللحظية - تمثيل السرعة المتجهة على المخططات التوضيحية للحركة - الدقة في قياس الزمن                                                                                                                                                                                                                                                     | مهارة تصوير حركة أجسام - مهارة وصف حركة أجسام بالرسم البياني - مهارة رسم مخطط حركة الأجسام - مهارة حساب الإزاحة والزمن - مهارة رسم بياني للموقع والزمن - مهارة رسم حركة كواكب بسرعة متجهة - مهارة تمثيل السرعة المتجهة المتوسطة على المخططات التوضيحية برسم بياني. |
| ٣ | الحركة المتسارعة      | التسارع (العجلة) - السرعة المتجهة - التسارع مع حركة جسم - تمثيل بياني للعلاقة بين السرعة المتجهة                                                                                                              | التسارع (العجلة) - متحني السرعة المتجهة والزمن - التسارع والتسارع المتوسط والتسارع اللحظي - سرعة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | مهارة تمثيل بياني العلاقة بين السرعة المتجهة والزمن - مهارة رسم منحنى الموقع                                                                                                                                                                                       |

|   |                   |                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                    |
|---|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٤ | القوى في بعد واحد | القوة - قانون نيوتن الأول - تطبيق قانون نيوتن الثاني - دفع محرك مكوك الفضاء بزود المكوك بقوة دفع - العلاقة بين وزن الجسم وكتلته - مقارنة بين الوزن الحقيقي والظاهري لجسم - قانون نيوتن الثالث - قوي الشد - القوة العمودية                       | الزمن - منحني الموقع والزمن - لحركة ذات التسارع الثابت - علاقات بيانية للتسارع الثابت - التسارع الناتج عن الجاذبية الأرضية - مسارات السقوط الحر -                                                                                                                                                                                                                                             | والزمن لحركة ذات التسارع الثابت - مهارة حل مسائل تتضمن أجساما تسقط سقوطا حرا .                                                                                                                                                     |
| ٥ | القوى في بعدين    | مجموع متجهين أو أكثر في بعدين بطريقة الرسم - تحديد مركبتي كل متجه - حساب مجموع متجهين أو أكثر جبريا - قوة الاحتكاك - الاحتكاك السكوني - الاحتكاك الحركي - الاحتكاك السكوني والحركي في الفضاء - قوة الاتزان - حركة جسم عي سطح مائل               | المتجهات - المركبات - تحليل المتجه - جمع المتجهات جبريا - الاحتكاك الحركي - معامل الاحتكاك الحركي - معامل الاحتكاك السكوني - القوة والحركة في بعدين - الاتزان - الحركة على مستوي مائل - معامل الاحتكاك - الأفعاوانيات .                                                                                                                                                                       | مهارة تطبيق قانون نيوتن الثاني - مهارة رسم بياني للعلاقة بين وزن الجسم وكتلته - مهارة تحديد بتطبيق القوة العمودية بتطبيق قانون نيوتن الثاني.                                                                                       |
| ٦ | الحركة في بعدين   | الحركة الرأسية والأفقية للمقذوف - أقصى ارتفاع للمقذوف - المدى الأفقي باستعمال الحركة الأفقية - تفسير مسار المقذوف - حركة الجسم في مسار دائري - سرعة الجسم ونصف القطر - القوة التي تسبب التسارع المركزي - حركة المحاور المتحركة - السرعة النسبية | الحركة في بعدين - حركة المقذوف - استقلالية الحركة في بعدين - المقذوفات التي تطلق بزاوية - مسارات المقذوفات - الحركة الدائرية - وصف الحركة الدائرية - التسارع المركزي - المصاعد الفضائية - القوة الوهمية - السرعة المتجهة النسبية - مسائل تدريبية - محطات الفضاء الدوارة - محطة دوارة تحاكي جاذبية الأرض - تفسير استخدام قوانين نيوتن في الفضاء                                                | مهارة رسم الحركة الرأسية والأفقية للمقذوف - مهارة رسم تخطيطي للجسم الحر - مهارة رسم حركة الكواكب والمجرات - مهارة رسم المصاعد الفضائية - مهارة حل مسائل تتعلق بالسرعة النسبية - مهارة تحليل حالات تكون فيها مجموعة المحاور متحركة. |
| ٧ | الجاذبية          | قوانين كبلر وقوانين الجذب الكوني - الزمن الدوري ومقدار السرعة المدارية - تجربة كافندش - الحركة المدارية - انعدام الوزن مع أجسام في حالة سقوط حر - الجاذبية - وجهة نظر نيوتن واينشتاين حول الجاذبية                                              | الجاذبية - حركة الكواكب والجاذبية - قوانين كبلر - قانون نيوتن في الجذب الكوني - الجذب الكوني والقانون الثالث لكبلر - قياس ثابت الجذب الكوني - استخدام قانون الجذب الكوني - مدارات الكواكب والأقمار الصناعية - القمر الصناعي حول الأرض - تسارع الجاذبية الأرضية - مجال الجاذبية - نوعا الكتلة - نظرية اينشتاين في الجاذبية - مجال جاذبية الشمس - نمذجة مدارات الكواكب والأقمار الثقوب السوداء. | مهارة حساب الزمن الدوري والسرعة المدارية - مهارة رسم حركة الكواكب والجاذبية - مهارة قياس ثابت الجذب الكوني - مهارة تجميع بيانات حول دوران الكواكب حول الشمس - مهارة كتابة تقارير حول تطور علم الفلك في حركة الكواكب والجاذبية.     |
| ٨ | الحركة الدورانية  | الإزاحة - السرعة - التسارع الزاوي - الحركة الدورانية - وصف العزم والعوامل التي يعتمد عليها - العوامل التي يعتمد عليها العزم - حساب محصلة العزم - مركز الكتلة تأثيره في استقرار الجسم - شروط الاتزان - دوران الأطر المرجعية وظهور قوي ظاهرية -   | وصف الحركة الدورانية - الإزاحة الزاوية - السرعة الزاوية المتجهة - التسارع الزاوي - ديناميكا الحركة الدورانية - إيجاد محصلة العزم - الاتزان - مركز الكتلة والاستقرار - شروطا الاتزان - دوران الأطر المرجعية - القوة الطاردة المركزية - دوران الأرض - صور الأقمار الصناعية حول الأرض والكواكب الشمسية - قوة كوريوليس - الربط مع الأرصاد الجوية                                                  | مهارة حساب السرعة والزوايا المتجهة - مهارة حساب التسارع الزاوي - مهارة حل مسائل على الحركة الدورانية - مهارة حساب محصلة العزم - مهارة تحديد موقع مركز الكتلة.                                                                      |
| م | الوحدة            | أهداف الوحدات في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                          | المفاهيم والموضوعات الأساسية للوحدة في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | المهارات الفضائية المتضمنة                                                                                                                                                                                                         |

| التعليمية | الفضائية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | المتضمنة                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٩         | مفهوم الزخم - مقدار الدفع الواقع على جسم - القانون الثالث لنيوتن وحفظ الزخم -                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | الدفع والزخم - استخدام نظرية الدفع والزخم - نظرية الدفع والزخم والحفاظ على الحياة - حفظ الزخم - تصادم جسمين - الزخم في نظام مغلق معزول - الارتداد - الدفع في الفضاء - التصادم في بعدين - الإبحار الشمسي.                                                                                                                                                                                                                                         | مهارة رسم بياني للقوة المؤثرة على جسم خلال التصادم - مهارة رسم تنبؤي لكيفية ظهور الشراع الشمسي الأول في الفضاء                                                                                                                         |
| ١٠        | العلاقة بين الشغل والطاقة - الشغل - القدرة المستهلكة - فوائد الآلات - الآلات المثالية والحقيقية من حيث كفاءتها - كفاءة الآلات البسيطة والمركبة -                                                                                                                                                                                                                                      | الطاقة والشغل - الشغل والطاقة - حساب الشغل - القدرة - الآلات - فوائد الآلات - الآلات المركبة - آلة المهي البشرية - نواقل الحركة.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | مهارة حساب الشغل - مهارة حساب القدرة المستهلكة - مهارة حساب كفاءة الآلات البسيطة والمركبة.                                                                                                                                             |
| ١١        | نموذج ترابط الشغل والطاقة - الطاقة الحركية - طاقة الوضع الجاذبية لنظام ما - تخزين طاقة الوضع المرونية - قانون حفظ الطاقة - التعبير في الطاقة الحركية -                                                                                                                                                                                                                                | الأشكال المتعددة للطاقة - نموذج لنظرية الشغل والطاقة - الطاقة الحركية - الطاقة المختزنة - طاقة الوضع الجاذبية - طاقة الوضع المرونية - حفظ الطاقة - تحليل التصادمات - تقنيات زكية للجري.                                                                                                                                                                                                                                                          | مهارة كتابة تقرير عن أشكال الطاقة - مهارة حل مسائل على طاقة الوضع الجاذبية.                                                                                                                                                            |
| ١٢        | الطاقة الحرارية ومقارنتها بطاقة الوضع والطاقة الحركية - التمييز بين درجة الحرارة والطاقة الحرارية - الحرارة الكامنة للانصهار - القانون الأول والثاني في الديناميكا الحرارية - الشغل - الانتروبي                                                                                                                                                                                       | الطاقة الحرارية - درجة الحرارة والطاقة الحرارية - الاتزان والقياس الحراري - مقياس درجة الحرارة السلسيوس والكلفن - الحرارة وتدفق الطاقة الحرارية - السعة الحرارية النوعية وقياسها - تغيرات حالة المادة وقوانين الديناميكا الحرارية - تغير حالة المادة - القانون الأول في الديناميكا الحرارية - مضخة الحرارة                                                                                                                                       | مهارة حساب الحرارة المنقولة - مهارة التمييز بين الحرارة - مهارة استخدام وتشغيل المسعر الحراري.                                                                                                                                         |
| ١٣        | الموانع الضغط - ضغط الغاز وحجمه وعدد مولاته - الغازات والبلازما - كيف تسبب قوى التماسك التوتر السطحي - كيف تسبب قوى التلاصق الخاصية الشعرية - التبريد التبخيري ودور التكثف في تكوين السحب - ربط مبدأ باسكال بالآلات البسيطة وحالاتها - تطبيق مبدأ أرشميدس - تطبيق مبدأ برنولي لتدفق الهواء - خصائص المواد الصلبة بترابطها - تمدد المواد الصلبة وتقلصها - أهمية تمدد المواد بالحرارة - | خصائص الموانع - الضغط - المواد الصلبة والسوائل والضغط - الضغط الجوي - قوانين الغاز - التمدد الحراري - البلازما - القوى داخل السوائل - قوى التماسك - قوى التلاصق - التبخير والتكثف - الموانع الساكنة والموانع المتحركة - الموانع الساكنة - مبدأ باسكال - السباحة تحت ضغط - قوة الطفو - الموانع المتحركة مبدأ برنولي - المواد الصلبة - الأجسام الصلبة - التمدد الحراري للمواد الصلبة - تطبيقات التمدد الحراري - التبريد بالتبخير - المادة الحبيبة. | مهارة حساب ضغط الغاز وحجمه وعدد مولاته - مهارة رسم خرائط تبين السحب على سطح الأرض - مهارة رسم السحب على الكواكب الشمسية - مهارة رسم الضغط الناشئ عن تأثير القوة في مكبس صغير - مهارة رسم قضبان سكة حديد مقوسة بسبب ارتفاع حرارة الصيف. |
| ١٤        | أهداف الوحدات في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | المفاهيم والموضوعات الأساسية للوحدة في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | مهارات التربية الفضائية المتضمنة                                                                                                                                                                                                       |
| ١٥        | القوة في نابض مرن - الطاقة المختزنة في نابض مرن - الحركة التوافقية البسيطة وحركة البندول - كيف تنتقل الموجات الطاقة دون أن تنتقل مادة الوسط - التمييز بين الموجات المستعرضة والطولية - الربط بين سرعة الموجة وطولها الموجي - الربط بين سرعة الموجة والوسط الذي تنتشر فيه - انعكاس الموجات وانكسارها -                                                                                 | الحركة الدورية - الكتلة المعلقة - نابض - البندول البسيط - الرنين - خصائص الموجات - الموجات الميكانيكية - المستعرضة والطولية - قياس الموجة - تمثيل الموجات - الموجات فوق الكواكب والمجرات - أثر الموجات الموجودة على الكواكب الشمسية على الأرض - سلوك الموجات - الموجات عند الحواجز - تراكب الموجات - الموجات في بعدين - تذبذب البندول - الحماية من الزلازل.                                                                                      | مهارة بيان مقياس الديسبل للأصوات برسم بياني - مهارة حل مسائل على تأثير دوبلر - مهارة رسم رنين الصوت - مهارة بيان موجات الجيب الموجات المستقرة في الأنابيب - مهارة رسم بياني لصوت نقي مقابل الزمن.                                      |
| ١٥        | الخصائص المشتركة بين الموجات الصوتية والموجات الأخرى - الخصائص الفيزيائية للموجات الصوتية - تطبيقات على تأثير دوبلر - مصدر الصوت - الرنين وتطبيقاته على أعمدة الهواء - سبب وجود الاختلافات في صوت الآلات وفي أصوات الناس -                                                                                                                                                            | خصائص الصوت والكشف عنه - الموجات الصوتية - الكشف عن موجات الضغط - إدراك (تمييز) الصوت - تأثير دوبلر - الرنين في الأعمدة الهوائية والأوتار - مصادر الصوت - الرنين في الأعمدة (الأنابيب) الهوائية - الرنين في الأوتار - جودة الصوت - سرعة الصوت - موجات                                                                                                                                                                                            | مهارة بيان مقياس الديسبل للأصوات برسم بياني - مهارة حل مسائل على تأثير دوبلر - مهارة رسم رنين الصوت - مهارة بيان موجات الجيب الموجات المستقرة في الأنابيب - مهارة رسم بياني لصوت نقي مقابل الزمن.                                      |

|    |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | الصوت في الشمس - الصوت على أسطح الكواكب - الموجات الصوتية في المجرات - الموجات الصوتية في الكواكب.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| ١٦ | أساسيات الضوء     | نموذج الشعاع الضوئي - تأثير البعد في الاستضاءة - سرعة الضوء -                                                                                                                                                                                                                                              | الاستضاءة - نموذج الشعاع الضوئي - إضاءة السطح - سرعة الضوء - الطبيعة الموجية للضوء - الحيود والنموذج الموجي للضوء - الألوان - استقطاب الضوء - سرعة الموجات الضوئية - ضوء الشمس وسرعته للوصول إلى الأرض - الضوء على الكواكب الأخرى الشمسية -                                                                                                                                                                                                       | مهارات قياس سرعة الضوء - مهارة تطبيق قياس سرعة الضوء على المسافة بين الشمس والأرض - مهارة رسم اتجاه مصدر الضوء على محور بين المصدر والمراقب .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| ١٧ | الانعكاس والمرايا | قانون الانعكاس - الانعكاس المنتظم وغير المنتظم - تحديد موقع الصور التي تكونها المرايا المستوية - كيف تكون المرايا المحدبة والمقعرة الصور - خصائص المرايا الكروية واستخداماتها - تحديد موقع وأشكال الصور التي تحددها المرايا الكروية.                                                                       | الانعكاس عن المرايا المستوية - قانون الانعكاس - الأجسام والصور في المرايا المستوية - صفات الصور في المرايا المستوية - المرايا الكروية - المرايا المقعرة - الطريقة الهندسية لتحديد موقع الصورة - الطريقة الرياضية لتحديد موقع الصورة - وكالة الفضاء الأمريكية وأهم الأقمار الصناعية حول الأرض - الصور الخيالية في المرايا المقعرة - المرايا المحدبة - مقارنة المرايا - الأنظمة البصرية المتكيفة - الرؤية في الفضاء ومداها وأنظمة الرؤية في الفضاء. | مهارة رسم شعاع ضوئي منكسر وآخر منعكس - مهارة رسم صور بواسطة مرايا مستوية - مهارة رسم تبدو الأشعة المنعكسة التي تصل إلى العين وكأنها قادمة من نقطة خلف المرآة - مهارة رسم صور لمرايا محدبة ومقعرة - مهارة رسم صور خيالية في مرايا مقعرة.                                                                                                                                                                                                                       |
| ١٨ | الانكسار والعدسات | الانكسار في السطوح المستوية والعدسات - الانكسار الكلي الداخلي - تطبيقات بصرية - كيف تتكون الصور الخيالية والحقيقية بواسطة عدسات محدبة ومقعرة - موقع الصور المتكونة بواسطة العدسات بالطريقتين الهندسية - الزوغان اللوني والرياضية - تجميع العين للصور - قصور وطول النظر الأنظمة البصرية في الأدوات البصرية. | انكسار الضوء - قانون سنل في الانكسار - النموذج الموجي في الانكسار - الانعكاس الكلي الداخلي - السراب - تفريق (تحليل) الضوء - العدسات المحدبة والمقعرة - أنواع العدسات - العدسات المحدبة والصور الحقيقية - العدسات المحدبة والصور الخيالية - العدسات المقعرة - عيوب العدسات الكروية - تطبيقات العدسات - التلسكوب (المنظار الفلكي) - الكاسر - المنظار آلات التصوير المجهر (الميكروسكوب) - عدسات الجاذبية                                             | مهارة حل مسائل على مفهوم الانكسار في السطوح المستوية والعدسات - مهارة رسم تحليل الضوء - مهارة رسم ألوان الطيف بالمنشور الثلاثي - مهارة رسم كيفية تكوين الصور الخيالية والحقيقية بواسطة عدسات محدبة ومقعرة - مهارة تعيين موقع الصور المتكونة بواسطة العدسات بالطريقتين الهندسية والرياضية - مهارة جمع معلومات حول تكوين الصور - مهارة رسم قصور وطول النظر بيانياً - مهارة رسم العين من الداخل وكيفية الرؤية - مهارة رسم العدسات اللاصقة وعمل النظارات الزجاجية |
| ١٩ | التداخل والحيود   | نمط تداخل بإسقاط الضوء على شقين - الأطوال الموجية للضوء - النمذجة على التداخل في الأغشية الرقيقة - تشكيل أنماط الحيود بواسطة محزوزات الحيود - استخدام محزوزات الحيود في المطاييف -                                                                                                                         | التداخل - تداخل الضوء المترابط (المتزامن) - التداخل في الأغشية الرقيقة - الحيود - يود الشق الأحادي - محزوزات الحيود - قوة التمييز للعدسات - تداخل الضوء - الهولوغراف - الضوء على أسطح الكواكب                                                                                                                                                                                                                                                     | مهارة حساب الأطوال الموجية للضوء من أنماط التداخل - مهارة رسم موجات الضوء المنتظمة من المصادر النقطية - مهارة قياس الطول الموجي من تجربة شقي يونج - مهارة رسم تحليلي للهدب المعتم الأول.                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| ٢٠ | الكهرباء الساكنة  | الأجسام المشحونة تتأثر بقوى التجاذب وتتنافر - عملية الشحن - الموصلات والعوازل - العلاقة بين القوي الكهربائية والشحنات - شحن الأجسام بطريقتي التوصيل والحث - الأجسام المشحونة تجذب أجسام متعادلة -                                                                                                          | الشحنة الكهربائية - لأجسام المشحونة - الشحنات المختلفة - النظرة المجهرية للشحنة - الموصلات والعوازل - الشحنات على سطح الكواكب - القوة الكهربائية - القوي المؤثرة في الأجسام المشحونة - قانون كولوم - تطبيقات القوي الكهروستاتيكية - المركبة الفضائية                                                                                                                                                                                              | مهارة تدليك قطعة صوف لشحن قضيب من المطاط - مهارة رسم توزيع الشحنات على موصل على كامل سطحه الخارجي - مهارة شحن أجسام بطريقتي التوصيل والحث - مهارة استعمال جهاز كولوم                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|    |                                   |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                   |
|----|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
|    |                                   |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | والكهراء الساكنة.                                                                                                                                                                                                                                                                                | لقياس القوة الكهربائية بين كرتين. |
| ٢١ | المجالات الكهربائية               | المجال الكهربائي -الشحنة ومجالات القوى وقياسها - خطوط المجال المغناطيسي -فرق الجهد الكهربائي - حساب فرق الجهد الكهربائي من خلال الشغل اللازم لتحريك شحنة - توزيع الشحنات علي الموصلات المصمتة والجوفاء -                 | توليد المجالات الكهربائية وقياسها - تمثيل المجال الكهربائي - تطبيقات المجالات الكهربائية - الطاقة والجهد الكهربائي - الجهد الكهربائي في مجال كهربائي منتظم - تجربة قطرة الزيت للميكانيكا - توزيع الشحنات - المجالات الكهربائية بالقرب من الموصلات - تخزين الشحنات : المكثف.                                                           | مهارة حل مسائل علي الشحنة والمجالات والقوى الكهربائية - مهارة رسم خطوط الطيف المغناطيسي بين الشحنات الكهربائية المختلفة - مهارة حساب فرق الجهد الكهربائي من خلال الشغل اللازم لتحريك شحنة - مهارة حل مسائل علي السعة الكهربائية - مهارة إجراء تجربة قطرة الزيت للميكانيكا.                       |                                   |
| ٢  | الوحدة التعليمية                  | أهداف الوحدات في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                   | المفاهيم والموضوعات الأساسية للوحدة في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                                                                                          | مهارات التربية الفضائية المتضمنة                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                   |
| ٢٢ | الكهرياء التيارية                 | الشروط اللازمة لسريان تيار كهربي في دوائر كهربية - قانون أوم - دوائر كهربية مغلقة - القدرة والطاقة الكهربائية في دائرة كهربية -توضيح كيف تحول الطاقة في الدوائر الكهربائية إلى طاقة حرارية - طرق نقل الطاقة الكهربائية - | التيار الكهربائي والدوائر الكهربائية - توليد التيار الكهربائي -الدوائر الكهربائية -معدل تدفق الشحنة ومعدل تحول الطاقة - المقاومة الكهربائية وقانون أوم - تمثيل الدوائر الكهربائية - استخدام الطاقة الكهربائية -تحولات الطاقة في الدوائر الكهربائية - نقل الطاقة الكهربائية - الكيلو وات / ساعة - الطاقة الكهربائية على سطح الكواكب.   | مهارة تصميم دوائر كهربية مغلقة - مهارة حل مسائل على قانون أوم - مهارة تمثيل تصوري لدائرة كهربية بسيطة - مهارة قياس الطاقة الكهربائية بالوات -                                                                                                                                                    |                                   |
| ٢٣ | دوائر التوالي والتوازي الكهربائية | وصف دوائر التوالي والتوازي الكهربائية - حساب كل من التيارات والهبوط في الجهد والمقاومة في دوائر التوالي                                                                                                                  | الدوائر الكهربائية البسيطة - دوائر التوالي الكهربائية - دوائر التوازي الكهربائية - تطبيقات الدوائر الكهربائية - أدوات السلامة الدوائر الكهربائية المركبة - الأميترات والفولتمترات -                                                                                                                                                   | مهارة حساب كل من التيارات والهبوط في الجهد والمقاومة المكافئة في دوائر التوالي التوالي - مهارة رسم دوائر التوالي الكهربائية - مهارة رسم دوائر التوالي الكهربائية - مهارة توصيل الأميترات على التوالي بمقاومتين - مهارة رسم توصيل الفولتمترات على التوالي بمقاومتين -                             |                                   |
| ٢٤ | المجالات المغناطيسية              | خصائص المغناطيس ومنشأ المغناطيسية في المواد -المجالات المغناطيسية - الحث المغناطيسي -الحرك الكهربائي - المجال المغناطيسي في الفضاء والكواكب والمجرات                                                                     | المغناطيس الدائمة والمؤقتة - الخصائص العامة للمغناطيس - المجالات المغناطيسية حول المغناطيس الدائمة - الكهرومغناطيسية -الصور المجهرية للمواد المغناطيسية - القوى الناتجة عن المجالات المغناطيسية -القوى المؤثرة في التيارات الكهربائية المارة في مجالات مغناطيسية - مكبرات الصوت - الجلفانومتر -المجال المغناطيسي على الكواكب والمجرات | مهارة رسم خطوط المجال المغناطيسي -مهارة استخدام المغناطيسي في جذب المواد الحديدية - مهارة تمثيل الطيف الكهرومغناطيسي حول المجال المغناطيسي برسم - مهارة حل مسائل على القوة التي يؤثر بها مجال مغناطيسي في أسلاك بها تيار كهربي - مهارة رسم نظرية عمل الجلفانومتر - مهارة رسم توصيل الجلفانومتر - |                                   |
| ٢٥ | الحث الكهرو مغناطيسي              | التغير في المجال المغناطيسي -القوة الدافعة الكهربائية - الحث الذاتي وتأثيره -القوة الدافعة الكهربائية -المولدات والمحركات                                                                                                | التيار الكهربائي الناتج عن تغير المجالات المغناطيسية - الحث الكهرومغناطيسي -القوة الدافعة الكهربائية -المولدات الكهربائية - مولدات التيار المتردد - تغير المجالات المغناطيسية يولد قوة دافعة كهربية - حثية - قانون لنز -المحولات الكهربائية -                                                                                         | مهارة حل مسائل على حركة أسلاك في مجالات مغناطيسية -مهارة رسم شكل يولد تيار كهربي في حلقة سلكية أثناء دورانها في مجال مغناطيسي - مهارة كتابة تقرير حول الاكتشافات التي أسهمت في تطور المغناطيسية -                                                                                                |                                   |
| ٣  | الوحدة                            | أهداف الوحدات في إطار التربية                                                                                                                                                                                            | المفاهيم والموضوعات الأساسية للوحدة                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | مهارات التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                   |

| التعليمية | الفضائية                        | في إطار التربية الفضائية                                                                                                                                                                                                     | المتممات                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٢٦        | الكهرو<br>مغناطيسية             | أنبوب الأشعة المهبطية - مطياف الكتلة - انتشار الموجات الكهرومغناطيسية في الفضاء - وصف العوامل المؤثرة في قدرة الهوائي على التقاط موجة كهرومغناطيسية لها طول موجي محدد                                                        | مهارات حل مسائل تتضمن التفاعلات بين الجسيمات المشحونة والمجالات الكهربية والمغناطيسية - مهارات حل مسائل تتضمن خصائص الموجات الكهرومغناطيسية - مهارات حل مسائل تتضمن الموجات الكهرومغناطيسية في المواد العازلة                                                                                                                                                                                                                                                               |
| ٢٧        | نظرية الكم                      | الطيف المنبعث من جسم ساخن - التأثير الكهروضوئي وتأثير كومبتون - الطبيعة الموجية للمادة - معادلة دي برولي - الطبيعة المزدوجة للموجات                                                                                          | مهارات حل مسائل تتضمن التأثير الكهروضوئي - مهارات حل مسائل تتضمن معادلة دي برولي - مهارات رسم تصادم كبري بلباردو - مهارات رسم بياني للإشعاع الساقط والطاقة الحركية للالكترونات المتحركة                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| ٢٨        | الذرة                           | تركيب نواة الذرة - طيف الانبعاث المستمر والخطي - نموذج بور الذري - النموذج الكمي للذرة - خصائص ضوء الليزر                                                                                                                    | نموذج بور الذري - النموذج النووي - نموذج بور للذرة - تكمية الطاقة - تنبؤات نموذج بور - النموذج الكمي للذرة - مستويات الطاقة - تطبيقاتها                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| ٢٩        | الالكترونات<br>الحالة<br>الصلبة | حركة الإلكترون في الموصلات وأشباه الموصلات الكهربية - المقارنة بينها -                                                                                                                                                       | التوصيل الكهربي في المواد الصلبة - نظرية الأحزمة للمواد الصلبة - الموصلات الكهربية العوازل - أشباه الموصلات - أشباه الموصلات - المعالجة - الأدوات الالكترونية - الدايودات - الترانزستورات والدوائر المتكاملة -                                                                                                                                                                                                                                                              |
| ٣٠        | الفيزياء<br>النووية             | عدد النيوترونات والبروتونات في النواة - طاقة الربط النووية للنواة - الطاقة الناتجة عن التفاعل النووي - عمل الجسيمات وكواشف الجسيمات - النموذج المعياري للمادة وتفسير دور حاملات القوة - تأثير الطاقة النووية على تقدم الفضاء | النواة - وصف النواة - العدد الكتلي - القوة النووية القوية - طاقة الربط النووية - الاضمحلال النووي - الاضمحلال الإشعاعي - التفاعلات والمعادلات النووية - عمر النصف - النشاط الإشعاعي - الاصطناعي - الانشطار النووي - المفاعلات النووية - الاندماج النووي - وحدات بناء المادة - المسارعات الخطية - السنكوترون - كواشف الجسيمات - الجسيمات - النموذج المعياري - النيوترونات والبروتونات - التحولات بين الكتلة والطاقة - اضمحلال بيتا والتفاعل الضعيف - اختبار النموذج المعياري |

#### • الخطة الدراسية المقترحة لتنفيذ وحدات البرنامج :

يوضح جدول (١٥) الخطة الدراسية المقترحة لتنفيذ وحدات البرنامج السابقة في إطار خطة الدراسة الحالية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

وبذلك ينتهي الباحثان من إعداد الإطار العام لبرنامج مقترح في التربية الفضائية لتطوير مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في إطار أسس البرنامج السابق



تحديدها وباستخدام مدخل التشريب بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ويكون قد أجابا على السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نص علي: ما التصور المقترح لتطوير مناهج فيزياء المرحلة الثانوية في إطار أسس البرنامج السابق تحديدها وباستخدام مدخل التشريب؟

جدول (١٥) الخطة الدراسية المقترحة لتنفيذ وحدات البرنامج المقترح في التربية الفضائية بمناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

| م  | عنوان الوحدات التعليمية           | الخطة الدراسية المقترحة | الصف           |
|----|-----------------------------------|-------------------------|----------------|
| ١  | مدخل إلى علم الفيزياء             | مقرر الفيزياء (١)       | الأول الثانوي  |
| ٢  | تمثيل الحركة                      | مقرر الفيزياء (١)       | الأول الثانوي  |
| ٣  | الحركة المتسارعة                  | مقرر الفيزياء (١)       | الأول الثانوي  |
| ٤  | القوى في بعد واحد                 | مقرر الفيزياء (١)       | الأول الثانوي  |
| ٥  | القوى في بعدين                    | مقرر الفيزياء (١)       | الأول الثانوي  |
| ٦  | الحركة في بعدين                   | مقرر الفيزياء (١)       | الأول الثانوي  |
| ٧  | الجاذبية                          | مقرر الفيزياء (١)       | الأول الثانوي  |
| ٨  | الحركة الدورانية                  | مقرر الفيزياء (٢)       | الثاني الثانوي |
| ٩  | الزخم وحفظه                       | مقرر الفيزياء (٢)       | الثاني الثانوي |
| ١٠ | الشغل والطاقة والآلات البسيطة     | مقرر الفيزياء (٢)       | الثاني الثانوي |
| ١١ | الطاقة وحفظها                     | مقرر الفيزياء (٢)       | الثاني الثانوي |
| ١٢ | الطاقة الحرارية                   | مقرر الفيزياء (٢)       | الثاني الثانوي |
| ١٣ | حالات المادة                      | مقرر الفيزياء (٢)       | الثاني الثانوي |
| ١٤ | الاهتزازات والموجات               | مقرر الفيزياء (٢)       | الثاني الثانوي |
| ١٥ | الصوت                             | مقرر الفيزياء (٢)       | الثاني الثانوي |
| ١٦ | أساسيات الضوء                     | مقرر الفيزياء (٣)       | الثالث الثانوي |
| ١٧ | الانعكاس والمرآيا                 | مقرر الفيزياء (٣)       | الثالث الثانوي |
| ١٨ | الانكسار والعدسات                 | مقرر الفيزياء (٣)       | الثالث الثانوي |
| ١٩ | التداخل والحيود                   | مقرر الفيزياء (٣)       | الثالث الثانوي |
| ٢٠ | الكهرباء الساكنة                  | مقرر الفيزياء (٣)       | الثالث الثانوي |
| ٢١ | المجالات الكهربائية               | مقرر الفيزياء (٣)       | الثالث الثانوي |
| ٢٢ | الكهرباء المتحركة                 | مقرر الفيزياء (٣)       | الثالث الثانوي |
| ٢٣ | دوائر التوالي والتوازي الكهربائية | مقرر الفيزياء (٣)       | الثالث الثانوي |
| ٢٤ | المجالات المغناطيسية              | مقرر الفيزياء (٤)       | الثالث الثانوي |
| ٢٥ | الحث الكهرومغناطيسي               | مقرر الفيزياء (٤)       | الثالث الثانوي |
| ٢٦ | الكهرومغناطيسية                   | مقرر الفيزياء (٤)       | الثالث الثانوي |
| ٢٧ | نظرية الكم                        | مقرر الفيزياء (٤)       | الثالث الثانوي |
| ٢٨ | النواة                            | مقرر الفيزياء (٤)       | الثالث الثانوي |
| ٢٩ | الكثرونيات الحالة الصلبة          | مقرر الفيزياء (٤)       | الثالث الثانوي |
| ٣٠ | الفيزياء النووية                  | مقرر الفيزياء (٤)       | الثالث الثانوي |

#### • التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- «مراجعة المعايير الخاصة بتأليف أهداف ومحتوي مناهج الفيزياء في ضوء معايير التربية الفضائية.
- «عمل برامج تدريبية لعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات وإجراءات التربية الفضائية، وإكسابهم استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس المناسبة من خلال الأنشطة التدريبية.

- « عمل دراسات بصفة دورية حول التربية الفضائية، وأن تكون نتائج هذه الدراسات مدخلا أساسيا لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء فلسفة التربية الفضائية.
- « عمل ندوات علمية حول أهمية وأهداف التربية الفضائية لتبصير المعلمين والطلاب وأبناء المجتمع بها.

#### • المقترحات:

- ولاستكمال ما بدأه البحث الحالي يقترح إجراء الأبحاث التالية :
- « فعالية النموذج الاستقصائي في تدريس الفيزياء على تنمية المفاهيم الفيزيائية الفضائية ومهارات رسم الخرائط الفلكية.
- « فعالية وحدة مقترحة في التربية الفضائية قائمة على خرائط المفاهيم والعصف الذهني على اكتساب الاتجاه نحو الفيزياء الفلكية .
- « المقارنة بين عدة طرق لتدريس الأنشطة الفضائية في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية على اكتسابهم الفهم الفيزيائي وعمليات العلم الأساسية والتكاملية.
- « برنامج مقترح لإعداد معلمي الفيزياء في ضوء فلسفة التربية الفضائية لتنمية التنور الفضائي.
- « برنامج مقترح في التربية الفضائية لدي معلمي الفيزياء قائم على الطريقة العملية والبحث المفتوح لتنمية الوعي الفضائي والتفكير المركب.
- « فاعلية وحدة دراسية من البرنامج المقترح في التربية الفضائية لتنمية التحصيل الفيزيائي والمهارات الفيزيائية الفلكية والتفكير العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

#### • المراجع:

- أحلام الباز حسن الشربيني (٢٠١٥): فعالية وحدة في علوم الأرض قائمة على البنائية لتنمية الفهم ومهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي التاسع، "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول، الإسماعيلية، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس، ص ٢٩٩ - ٣٥٠.
- أحمد الناعى (٢٠٠٥): الفيزياء النووية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- أحمد النجدي، علي راشد، منى عبد الهادي (٢٠٠٣): تدريس العلوم في العالم المعاصر طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي الطبعة الأولى.
- احمد عبد السلام (٢٠١٦): علم فلك مجري: دراسة التركيب ومكونات مجرتنا والمجرات الأخرى، الكويت، دار المعرفة.
- أحمد فؤاد باشا، فوزي حامد عبد القادر، السيد عوض جعفر (٢٠٠٥): الفيزياء الحيوية القاهرة، دار الفكر العربي.

- أحمد فؤاد باشا وآخرون (٢٠٠٤): أساسيات العلوم الفيزيائية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- أحمد مدحت إسلام ، مصطفى محمود عمارة (٢٠٠٥): أسس الكيمياء الفيزيائية ، القاهرة دار الفكر العربي.
- أسامة جبريل أحمد عبد اللطيف (٢٠١٠) :مدى إلمام الطلاب المعلمين لمعايير علوم الكون والفضاء واتجاهاتهم نحو دراستها ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ، المجلد الثالث عشر ، العدد السادس (١) ، نوفمبر ، ص ص ١٦٥ - ٢٠٦.
- آمال محمد محمود أحمد (١٩٩٩): فعالية استخدام بعض الأنشطة التعليمية الإثرائية في تدريس وحدة الفضاء الخارجي الكواكب والنجوم في تنمية الابتكارية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية العدد الرابع ، المجلد الثاني ، ديسمبر ، ص ص ١٢٥ - ١٥٧.
- آمال محمد محمود أحمد (٢٠٠٢): إعداد وحدة الأرض والغلاف الجوي لطلاب الصف الأول الإعدادي في ضوء التربية التكنولوجية وأثرها على التحصيل والاتجاه نحو العلم مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد الثمانون ، يونيو ، ص ص ١٣ - ٤١.
- أمينة السيد الجندي ، نعيمة حسن أحمد (٢٠٠٥): أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الإستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثامن ، العدد الأول ، مارس ، ص ص ١ - ٥٠.
- إيهاب جودة أحمد طلبة (٢٠٠٧): أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية (الوجدانية) للتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد العاشر، العدد الأول، مارس ، ص ص ١ - ٥٤.
- بريوشينكين.س (٢٠١٦): أسرار الفيزياء الفلكية والميثولوجيا القديمة، ترجمة:حسان ميخائيل اسحق، القاهرة دار علاء الدين للطباعة والنشر.
- بول داوسويل (٢٠٠٨): الفضاء ، ترجمة فتح الله الشيخ ، القاهرة ، دار الشروق.
- توفيق مرعى ، محمد محمود الحيلة (٢٠١١) :المناهج التربوية المعاصرة، عمان ، الأردن، دار المسيرة للتوزيع والطباعة.
- جون فارندون، وسيمبليك (٢٠٠٧): الفضاء وكوكب الأرض، ترجمة فرج عطية وإبراهيم محمد زكى، القاهرة، سفير للطباعة.
- حافظ شمس الدين عبد الوهاب (٢٠٠٦): الجيولوجيا الفيزيائية والتاريخية، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- حسن أبو بكر ، سحر توفيق، عبد المقصود عبد الكريم ، محمود خيال (٢٠١٦): ننمو مع العلم، رسم خرائط الفلك، الجزء الثالث، القاهرة ، دار الياس العصرية للطباعة والنشر.
- حسن عبد الله الشراقوي (٢٠١١): ما نعرفه عن الكون، أساسيات في علم الفلك، القاهرة دار الياس العصرية للطباعة والنشر.
- دافيد برجاميني (١٩٧١): الكون، بيروت، لايف العلمية.
- رشدي أحمد طعيمه (١٩٨٧): تحليل المحتوي في العلوم الإنسانية . مفهومه . أسسه . استخداماته، القاهرة، عالم الكتب.

- رشدي لبيب (١٩٩٧): معلم العلوم مسئولياته، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمي والمهني القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الرابعة.
- روبين كيروود (٢٠١٢) : الكون ، سلسلة مشاهدات علمية ، ترجمة شافعي سلامه، القاهرة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ستيوارت موارى ، و إدوارد . س . برنارد (٢٠١٢) : المريخ، سلسلة مشاهدات علمية، ترجمة عمر فوزي حجاج ، القاهرة ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع .
- السيد على السيد شهده (٢٠١١) : تطوير مناهج العلوم لتنمية التفكير لدى المتعلمين الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الخامس عشر " التربية العلمية : فكر جديد لواقع جديد " ، المركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة ، ٦ - ٧ سبتمبر ، ص ص ١٠٣ - ١١٢ .
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسيته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- طاهر عبد الكريم سلوم ، أحمد بن حمد الربعاني (٢٠١٠) : البعدان الوطني والعالمي في مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، العدد (٩٦) المجلد (٢٤) شوال ١٤٣١ هـ ، سبتمبر ٢٠١٠ م ، ص ص ١٦٥ - ٢١٤ .
- عايدة عباس أبو غريب وآخرون (٢٠٠٨): برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء للمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- عايش زيتون (١٩٩٤): أساليب تدريس العلوم ، القاهرة ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد الرحيم بدر (١٩٨٠): الكون الأحذب، لبنان، بيروت.
- عبد الودود هزاع عبد الودود (٢٠١١) : تقويم منهج فيزياء المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر معلمي الفيزياء ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الخامس عشر " التربية العلمية : فكر جديد لواقع جديد " ، المركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة ، ٦ - ٧ سبتمبر ، ص ص ١٤٣ - ١٨٣ .
- عيد محمد عبد العزيز (٢٠٠٧) : تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم الفيزياء بكليات التربية في ضوء معايير التربية العلمية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- ف. بوش (١٩٨٢): أساسيات الفيزياء، ترجمة سعيد الجزيري، محمد أحمد سليم ، مراجعة محمد عبد المقصود النادي، القاهرة، دار ماكروهيل للنشر، مؤسسة الأهرام.
- فرانسوا فانيتشي (٢٠١٦) : الفيزياء الفلكية وفيزياء الجسيمات وفلك الجسيمات ، ترجمة عزت عامر ، الأردن ، دار الثقافة والمعرفة.
- كريستوفر كوبر (٢٠١٢) : المادة . سلسلة مشاهدات علمية ، ترجمة طارق جلال محمد القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع .
- كولين رونان (١٩٨٠): الكون، بيروت، الأهلية للنشر والتوزيع.
- المجلس الأعلى للثقافة . لجنة التربية (٢٠١٧): ندوة البعد الثقافي في إعداد المعلم، القاهرة الأوبرا ، ٢٥ فبراير.
- محمد أمين سليمان، أحمد فؤاد باشا، شريف أحمد خيرى (٢٠٠٥): فيزياء الجوامد القاهرة ، دار الفكر العربي.

- محمد عبد الرؤوف صابر (٢٠٠٢): مفاهيم الأرض والفضاء لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية . دراسة تشخيصية وتصور مقترح للعلاج، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد الثمانين ، يونيو ، ص ص ٢٥٩ - ٢٩٢.
- محمد نبيل يس البكري، خالد على كمال (٢٠٠١): النسبية وقوى الطبيعة ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- مصطفى حسين باهي (١٩٩٩): الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر.
- ميرفت السيد عوض ، مصطفى كمال بدر (٢٠٠٠): علم الفلك العام ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- نجات حسن أحمد شاهين (٢٠٠٤): رؤى الطلاب المعلمين شعبة الفيزياء والكيمياء عن العالم الطبيعي والسببية ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد السابع ، العدد الثالث ، سبتمبر ، ص ص ١ - ٢٠.
- نعيمة حسن أحمد (٢٠٠٨): التفسير المفاهيمي لبعض الظواهر المرتبطة بكوكب الأرض وعلاقته بانتقال المعرفة لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في العلوم ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الحادي عشر ، العدد الأول ، مارس ص ص ٥٩ - ٩٤.
- وزارة التعليم (٢٠٢٠): رؤية المملكة العربية السعودية حول مناهج التعليم، الرياض.
- ياسر بيومي عبده (٢٠٠٣): برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق .
- Bob Werb, K. (2016): Physics Teachers in space get good grades, [http:// seattlepi. Nwsourse.com](http://seattlepi.Nwsourse.com).
- Chiang, Sony, & Yeager, R. (2010). Read Ability Levels of The Science Textbook Most Used In Secondary Schools, School Science And Mathematics.
- Cochran, L.M. (2017). Visual Education. International Encyclopedias of Curriculum (E.M.J.) , (3.(
- Colorado, Univ. (2017). Reach for the stars Rocket Content, [www. The Rochestman.net](http://www.TheRochestman.net).
- Crouther, D. (2016). Applications of research & model inquiry lessons. EJSE, special section on standards- Based Exemplar lesson plans, 3(3), 1-3.
- Earth Keem, N. (2017). Space Education, Space for learning, [www. Hobby space. com](http://www.Hobby.space.com).
- Eddington, A. S. (2015). Internal Constitution of the Stars. New York: Cambridge University Press.

- Good, Carter, V., (1973). Dictionary of Education. New York, MC Graw, Hall Boob, Company.
- Gregory, V. (2001). Space- Based Astronomy: An Educator Guide with Activities for Science, Mathematics, and Technology Education, National Aeronautics and Space Administration [NASA], Washington, DC.
- Higgins, L. (2017). A factor Analytic study of children, picture interpretation behavior. E.C.I.J. 26(3).
- Jayce, B. & Weil, M. (2016): Models of teaching prentice Hall International, Inc. United States of America, fourth Edition .
- John, L. (2017). Learning via mnemonic pictures analysis of presidential process. E.C.T.J., 31(3).
- Klaus, S. & Robert, C. & Enrico, G. (2015). Development Of Biological Physics Curriculum, At The Physics Department Of The University of Illinois at Urbana- Champaign, [www.iop.Vast.Ac.Vn](http://www.iop.Vast.Ac.Vn)
- Lance, K. Erickson (2016). Introduction to spaceflight, [www. George Washington University.Edu](http://www.George Washington University.Edu).
- Lindesey, B. (2017). Graduate Education Program in space life science, [www.nsbri.org/Education/Graduate education.html](http://www.nsbri.org/Education/Graduate education.html).
- Loura, Marceny (2017). Universe, Astronomy and Space. Future studies in physics, University of North Carolina, USA. Journal of Studies in Astrophysics, (117), 1-25.-
- Marilyn, J.H. (2017). Effect of pevtures on student's comprehension of written text, E.C.T.J. 27(3).
- Mark Manley (2017). "Famous Astronomers and Astrophysicists", Kent State University. New York: Cambridge University Press.
- NASA (2014). About NASA's Education program, [www. NASA. Goc. Offices/Education/About/Index.html](http://www.NASA.Goc. Offices/Education/About/Index.html).
- NASA (2015). Earth Science Enterprise strategy, October 2003. NASA Headquarters, Washington, DC, [www.Science. Hq. NASA. Gov/strategy/index.html](http://www.Science. Hq. NASA. Gov/strategy/index.html).
- NASA (2016). "Earth observing system education project (EOPES)" NASA Headquarters, Washington, D.C. [www. Science. Hq. NASA. Gov/ strategy /index.html](http://www. Science. Hq. NASA. Gov/ strategy /index.html).

- NASA (2017). About NASA's Education program, [www. NASA. Goc. Offices/Education/About/Index.html](http://www.nasa.gov/offices/education/about/index.html).
- NASA (2017). Earth / space systems science Anne Arundel County Public Schools, with support for this project provided by GSFC Education programs.
- Robert, Coret, K. (2017). Space Education, Space for learning, [www. Hobbyspace.Com](http://www.hobbyspace.com).
- University of Danvers, (2011): Would you believe? New Science for Middle Schools, Department of physics. The physics Teacher, 32(11), 44-49.
- Welchn, E. (2017). The role of inquiry science education, in: Science Education, Published by John Wiley Sous, 65(10), 1-11.







## **البحث الثالث :**

**” فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتوعية المشرفات التربويات بالكفايات الإشرافية اللازمة في اقتصاد المعرفة ”**

## **إلعداد :**

**د/ حصّة سعيد العمري**

دكتوراه المناهج والإشراف التربوي بإدارة تعليم مكة المكرمة  
وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

## فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتوعية المشرفات التربويات بالكفايات الإشرافية اللازمة في اقتصاد المعرفة.

د/ حصّة سعيد العمري

### • المستخلص:

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على اقتصاد المعرفة لتوجيه الكفايات الإشرافية اللازمة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في توجيه الجانب المعرفي للكفايات الإشرافية ذات العلاقة بموضوع الدراسة لدى المشرفات التربويات. وقد أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم الأحادي على عينة قصدية بلغ حجمها (٥٠) مشرفة تربوية، من مختلف مكاتب إدارة التربية والتعليم في مدينة مكة المكرمة، وقد تم تحديد الكفايات الإشرافية الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرفات التربويات في إدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة، وأعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى، من خلال الدراسة الاستطلاعية والتي هدفت إلى تحديد الكفايات الإشرافية المتضمنة للبرنامج التدريبي القائم على اقتصاد المعرفة، والتي تم تحديدها في التخطيط والتوجيه والنمو المهني والتقويم والاتصال. ثم تم بناء برنامج تدريبي تم تطبيقه على عينة الدراسة، ثم التأكد من صدقه، وكذلك تم إعداد اختبار تحصيلي قبلي وبعدي، وقد تم تطبيقه بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة استطلاعية، وقد تم استخدام اختبار T-Test للعينتين المترابطتين كأسلوب إحصائي، لمعالجة النتائج ومعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، ومعامل بلاك للكسب المعدل، ومربع إيتا. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات المشرفات التربويات على الاختبار التحصيلي لقياس الكفايات الإشرافية المعرفية القائمة على الاقتصاد المعرفي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي. كما أثبتت الدراسة أثراً كبيراً للبرنامج التدريبي الذاتي في توجيه الكفايات الإشرافية المعرفية نحو اقتصاد المعرفة. وفي ضوء النتائج السابقة قدمت الباحثة عدداً من التوصيات، أهمها: تطبيق البرنامج التدريبي المقترح الذاتي لتثقيف المشرفات التربويات وتوعيتهن لتوجيه الكفايات الإشرافية نحو اقتصاد المعرفة. والتأكيد على أهمية امتلاك المشرفة التربوية للكفايات الإشرافية التي كشفت عنها الدراسة بأنها مهمة بدرجة كبيرة. كما اقترحت الباحثة إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية؛ استكمالاً للكفايات الإشرافية في الجانب القيمي والمهاري.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الاقتصاد المعرفي، الكفايات الإشرافية.

### *Effectiveness of the Proposed Self-Learning Based Training Program for the Development of Supervisory Competencies Necessary to Guide the Processes of Learning and Education towards A Knowledge Economy*

Dr. Hessa Said Al-Amri

#### Abstract:

The study aimed to prepare a proposed training knowledge economy-based program to guide the necessary supervisory competencies relevant to the study subject and identify the effectiveness of the proposed training

program in directing the cognitive aspect of the supervisory competencies relevant to the study subject among educational supervisors. The study was conducted in the first semester of the academic year 1435/10436 AH. In a way to achieve the study objective, a quasi-experimental, single design approach is used on a total specified sample size of 50 educational supervisors, from various offices of Education Department in Makkah. The most important supervisory competencies, from the standpoint of educational Supervisors in Education Department in Makkah and faculty members in the curriculum and educational methods Department of Umm Al-Qura University, have been identified. Through a Questionnaire aimed to determine the supervisory competencies including the training knowledge economy-based program, which has been identified in the planning, directing, professional development, amending and communication. Then building a training program to be applied to a sample of the study, of assured credibility, as well as preparing a pre and post achievement test, that has been applied after assuring credibility and stability of a Questionnaire sample. A t-test for two interrelated samples as a statistical method, for interpreting the findings and identifying the significance of differences between the pre and post tests, Black coefficient of the modified gain and Eta square (Eta<sup>2</sup>) are used. The findings resulted in statistically significant differences at the significance level of  $\alpha = 0.05$  between the Educational supervisors average scores on achievement test to measure the knowledge-economy-based by applying supervisory competencies before and after the application of the training program for the post application. The study also proved a significant effect of the self-training program in directing the knowledge supervisory competencies towards a knowledge economy. In light of the previous findings, the researcher presented a number of recommendations, including: the application of the proposed self-education training program to educate and aware the Educational supervisors to direct supervision competence towards a knowledge economy, as well as emphasizing the importance of educational supervisor to have supervisory competencies evidenced by the study as highly significant factor. The researcher also recommends that further prospective studies, as a complement for supervisory competencies in the value and skills aspects.

**Key words: Training Program, The Knowledge Economy, Supervisory Competencies.**

• مقدمة :

يُوصف العصر الحالي بالعصر المعلوماتي الذي تضمنته ثورة عامة في مجال الاتصالات والمعرفة؛ الأمر الذي عزز من قيمة المعرفة وتأثيرها على كافة المجالات: الاقتصادية والتعليمية والطبية وغيرها. وتعد المعرفة العنصر الأساسي من عناصر الإنتاج والاقتصاد التي نتج عنها علم اقتصاد المعرفة Knowledge Economy، وهو: "فرع جديد من فروع علم الاقتصاد، ويقوم على فهم جديد أكثر عمقا لدور المعرفة والموارد البشرية في نماء الاقتصاد وتقدم المجتمع وتطوره علمياً وثقافياً وتكنولوجياً وتربوياً".

في ظل هذه التوجهات الحديثة تتحدد توجهات جديدة يفرضها التحول إلى اقتصاد المعرفة، هذه التوجهات لا تخص جانباً واحداً من جوانب العملية التعليمية، وإنما تُعدُّ مطلباً للمجتمع التربوي والتعليمي بصفة عامة، وتزداد أهميته على وجه الخصوص عندما تتعلق بالقيادات المؤثرة في تطوير التعليم وتوجيهه؛ حيث المشرف التربوي في مقدمة هذه القيادات المؤثرة. والمشرف التربوي هو: "قيادي تتوافر فيه مقومات الشخصية القيادية التي تستطيع التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، ويعمل على تنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها" (وزارة المعارف، ١٤٢١هـ: ٤٠)؛ لذلك اهتم التربويون بالإشراف التربوي، وسعوا إلى تحديد مهامه ووظائفه بما يتناسب مع مكانته ودوره المهم في العملية التعليمية.

ويأتي درو المشرف التربوي في تنمية مهارات المعلم؛ لأنه العمود الفقري للتربية والتعليم، ويُعدُّ نمو المعلم المهني من أهم المحاور التي يركز عليها مفهوم الإشراف التربوي، وأكدت العديد من الدراسات الوظائف والمهام الموكلة للمشرف التربوي من خلال عمله - كدراسة الرئيس (١٤١٨هـ: ٥٩) والأسدي وإبراهيم (٢٠٠٣م: ٦٢) - بتصميم الخطة الإشرافية، ومتابعة النمو المهني للمعلمين، خاصة إذا استُحدثت المناهج، وتزويدهم بالطرق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومساعدتهم في تبادل الخبرات، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم، والمساهمة في حل المشكلات المدرسية، وتهيئة المعلمين الجدد وتنظيم الدورات التدريبية، وتوفير التسهيلات التعليمية، واتفق معهما حسين وعوض الله (٢٠٠٦م: ٢٨)، بالتركيز على الوظائف الإشرافية بمجالات التخطيط والتنظيم، والتدريب، والتقييم، والتطوير.

كما حدثت بعض الأدبيات وظائف الإشراف التربوي في سبع وظائف رئيسية هي: وظائف إدارية، وتنشيطية، وتدريبية، وبحثية، وتقويمية، وتحليلية، وابتكارية (عايش، ٢٠٠٨م: ٤٤)، و(العاجز وحلس، ٢٠٠٩م: ٨٢).

ويعتمد الاقتصاد العالمي المعاصر على الموارد البشرية ذات التعليم والتدريب العالي، وترى الباحثة أن التحول نحو اقتصاد المعرفة قد فرض مسؤوليات جديدة على عاتق المشرف التربوي، حيث يتطلب هذا التحول نقلة نوعية في طبيعة الوظيفة التربوية في المجتمع. فوظيفة التربية في ظل اقتصاد المعرفة تنمية قدرات المتعلم على التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة، والتمكن من التعامل مع تقنيات المعلومات الذكية، والقدرة على اكتساب المعرفة وتطويرها وإنتاجها.

وظهرت العديد من التحديات التي فرضت على الإشراف التربوي - كقيادة تربوية هادفة لتحسين العملية التربوية وتجويدها - أن تغير وتطور في وظائفها لتتماشى مع متطلبات العصر، وتتكيف معها، مثل: المعطيات التكنولوجية وزيادة الوعي بقيمة المعلومة وأهمية المعرفة، وبناء مجتمع تربوي حديث قائم

على وفرة مصادر المعلومات وسهولة الحصول عليها وتداولها والتفاعل معها وتوجيهها بما يحقق أهداف اقتصاد المعرفة.

وأكدت العديد من التقارير والمؤتمرات والمنظمات والهيئات الدولية ضرورة التحوّل نحو اقتصاد المعرفة منذ بدايات القرن الحادي والعشرين، مثل: توصيات المؤتمر الفكري العربي لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب (١٩٩٨م) الذي صدرت عنه وثيقة "رؤية مستقبلية لتطوير التربية في الوطن العربي"؛ ثم المؤتمر التاسع للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (١٩٩٩م) الذي صدرت عنه الوثيقة العربية الموحدة للمعلومات في عصر الإنترنت، وركزت على التعليم كمحور رئيس للتطوير، ثم تقرير اليونسكو (٢٠٠٠م) حول التعليم للجميع في الوطن العربي، ثم تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والذي شهد تحولاً كبيراً في التركيز على اقتصاد المعرفة في التربية والتعليم بالعالم العربي، والملتقى العربي الأول للتنمية الإنسانية (٢٠٠٤م) في البحرين بعنوان "نحو إقامة مجتمع المعرفة" مؤكداً أن مجتمع المعرفة ينبغي أن يبدأ تأسيسه وترسيخه من التعليم، وقد أكدت توصيات هذه المؤتمرات والملتقيات أهمية التحول نحو اقتصاد ومجتمع المعرفة.

وبالتالي فإنّ العمل على تطوير الكفايات الإشرافية يُعدّ من الأولويات، خاصّة وأنه أصدرت وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية (١٤٢٩هـ) أول رؤية للإشراف التربوي في عصر المعرفة، وكانت هذه الرؤية محاولة جادة من الوزارة لإعادة النظر في المهام والممارسات الإشرافية بما ينسجم مع مطالب اقتصاد ومجتمع المعرفة ويتواءم مع احتياجاتها في عصر المعلومات القائم على التطورات والمستجدات العلمية والمتغيرات التربوية المتسارعة.

وهذا الأمر يحتم ضرورة تأهيل وإعادة تأهيل للعاملين بنظام التربية والتعليم بما يتوافق مع مجتمع المعرفة، وتوظيف التقنية في عملية التعلم من خلال: التعليم عن بعد، والتعلم المفتوح، والتعليم المستمر، وهذا يعني أن يكون لدينا معلم قادر على التعامل مع جميع هذه المعطيات حتى نصمم بيئة تعليم فاعلة ويكون التعليم بوابة مجتمع المعلومات والمعرفة؛ ولهذا ظهرت الحاجة في الآونة الأخيرة إلى تطوير كفايات المشرف التربوي لتنسجم مع التطورات الحديثة وتمكنهم من القيام بالمهام والأدوار الملقاة على عاتقهم على أكمل وجه.

وقد اتفقت نتائج دراسة كل من: الصميلي (٢٠١١م)، ودراسة القداح والخرابشة (٢٠١١م)، والقطعان (٢٠٠٧م)، والخلايلة (٢٠٠٦م). على ضرورة تطوير كفايات المشرفين التربويين استجابة للمتغيرات المستجدة؛ للوصول إلى دور إشرافي تربوي فاعل، وبيئات تعليمية عامرة بالمشيرات لتحقيق التفاعل البنّاء في عمليتي التعلم والتعليم؛ لذلك حاولت الدراسة الحالية إعداد برنامج تدريبي

مقترح قائم على متطلبات اقتصاد المعرفة لتوجيه الكفايات الإشرافية اللازمة ذات العلاقة بموضوع الدراسة نحو اقتصاد المعرفة، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في توجيه الكفايات الإشرافية اللازمة ذات العلاقة بموضوع الدراسة نحو اقتصاد المعرفة من الجانب المعرفي لدى المشرفات التربويات.

#### • مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية: "ما فاعلية برنامج تدريبي ذاتي مقترح قائم على اقتصاد المعرفة لتوجيه بعض الكفايات الإشرافية للمشرفات التربويات؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

« ما درجة أهمية امتلاك المشرفة التربوية للكفايات الإشرافية التالية: (التخطيط، والتوجيه، والنمو المهني، والتقويم، والاتصال) في عصر اقتصاد المعرفة؟

« ما البرنامج التدريبي الذاتي القائم على توجيه الكفايات الإشرافية اللازمة ذات العلاقة بموضوع الدراسة نحو اقتصاد المعرفة؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين إجابات المشرفات التربويات على الاختبار التحصيلي قبل البرنامج التدريبي وبعده؟

#### • فرض الدراسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0.05$ ) بين متوسط درجات عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده في الجانب المعرفي لبعض الكفايات الإشرافية والمتمثل في الاختبار التحصيلي.

#### • أهداف الدراسة :

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

« تحديد أبرز الكفايات الإشرافية التي يجب أن تمتلكها المشرفة التربوية بمجالات (التخطيط، والتوجيه، والنمو المهني، والتقويم، والاتصال) في عصر اقتصاد المعرفة.

« إعداد برنامج تدريبي ذاتي مقترح قائم على توجيه الكفايات الإشرافية اللازمة ذات العلاقة بموضوع الدراسة نحو اقتصاد المعرفة.

« التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي لدى المشرفات التربويات؛ من خلال الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية قبل البرنامج وبعده على نتائج الاختبار التحصيلي.

#### • أهمية الدراسة :

يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساهم عملياً فيما يلي:

- « قد تُساعدُ المسؤولين في وزارة التعليم وإداراته لبناء برامج تدريبية متقدمة لتطوير كفايات المشرفة التربوية.
- « تُعدُّ هذه الدراسة استجابة لعدد من التوصيات لبعض الدراسات السابقة التي أوصت بتطوير أداء وكفايات المشرف التربوي وفقاً للاتجاهات الحديثة كدراسة الصميلي (٢٠١١م)، ودراسة القداح والخرابشة (٢٠١١م)، والقطعان (٢٠٠٧م)، والخلايلة (٢٠٠٦م).
- « تساهم في فتح آفاق جديدة لمزيد من الدراسات والأبحاث التربوية المتعلقة بكفايات المشرف التربوي.
- « توجيه إدارة التدريب والابتعاث بوزارة التعليم تبصيرها بوسائل وطرق لتنمية كفايات المشرفات وتنميتهن مهنيًا.
- « تساهم في تشخيص الواقع الحالي لبعض الإدارات الإشرافية من حيث امتلاكهن للكفايات الإشرافية.
- « تساهم هذه الدراسة في تحديد الإجراءات العملية لتحقيق أهداف الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، من حيث التنمية المهنية للمشرفات التربويات من خلال التدريب والبرامج التدريبية وفق أسس علمية.
- « تشكل الدراسة الحالية استجابة عملية للاتجاهات العالمية الحديثة في مجال دمج التقنية بالتعليم وتلبية متطلبات الاقتصاد المعرفي، وبالتالي المساهمة العملية في هذا الجانب.
- « يمكن أن تكون هذه الدراسة مُنطلقاً لأبحاث ودراسات أخرى؛ بما توفره من أدب نظري، ودراسات سابقة، وأداة تم التأكد من خصائصها السيكومترية وبالتالي المساهمة بالمعرفة التراكمية للموضوع.

#### • حدود الدراسة :

- اقتصرت هذه الدراسة على تحديد ما يلي:
- « **الحد الموضوعي:** بناء برنامج تدريبي ذاتي مقترح قائم على توجيه الكفايات الإشرافية اللازمة ذات العلاقة بموضوع الدراسة نحو اقتصاد المعرفة. ومعرفة فاعلية هذا البرنامج التدريبي المقترح للجانب المعرفي للمشرفات التربويات. وقد اقتصرت الدراسة على خمس كفايات إشرافية، هي: (التخطيط والتوجيه، والنمو المهني، والتقويم، والاتصال).
- « **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة على عينة من المشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمدينة مكة المكرمة.
- « **الحد الزمني:** طُبِّقَت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ.
- « **الحد البشري:** تم تطبيق الدراسة على مجموعة من المشرفات التربويات اللواتي أظهرن موافقتهن بالمشاركة بالبرنامج، وبلغ عددهن (٥٠) خمسين مشرفة من مختلف التخصصات العلمية.

## • مصطلحات الدراسة:

### • البرنامج التدريبي Training Program:

يُعرف البرنامج التدريبي بأنه "المخطط العام الذي يوضع في وقت يسبق عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظم خلال مدة معينة، وتضمن الخبرات التعليمية التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم" (اللقاني والجمل، ١٩٩٩م: ٣٩). كما يمكن تعريفه بأنه: "تخطيط وتصميم مجموعة من الإجراءات والأنشطة والمهام التعليمية القائمة على المعلومات التربوية ليؤديها المعلم في المواقف التعليمية المختلفة: (تخطيطاً وتنفيذاً، وتقويماً)، والتي هو بحاجة إليها، لتمكينه من ممارسة عمله بفعالية" (بتيل، ٢٠١٠م: ٨).

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموعة من العروض التدريبية المصممة بطريقة مترابطة ومتناسقة، يتضمن مجموعة من المعارف والأنشطة والمهارات والوسائل وطرق واستراتيجيات التدريس والتقويم، ويقوم على استخدام التعلم الذاتي لتثقيف عينة الدراسة وتوعيتها بالكفايات الإشرافية التربوية اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة.

### • اقتصاد المعرفة Knowledge Economy:

هو "الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال، والتدريب والبحث والتطوير في بيئة تقنية معلوماتية، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدعم وتشجع اكتساب المعرفة ونشرها وإنتاجها في ظل نظام محكم من التقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية" (القرني، ٢٠٠٩م: ٩). كما أنه "اقتصاد يقوم بالتركيز على التعليم كوسيلة لاستثمار رأس المال البشري بهدف توظيف المعرفة وإنتاجها" (الصميلي، ١٤٣٢هـ: ٨).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الاقتصاد الذي تعتمد بنيته التحتية على توافر تقنية المعلومات والاتصالات، والموارد البشرية المؤهلة ذات المهارات والكفايات العالية، القادرة على توفير بيئة تعليمية تفاعلية قادرة على إنتاج المعرفة.

### • الكفايات الإشرافية Supervision Competency :

تعرف بأنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتوظيفها؛ بقصد مواجهة موقف أو مشكلة ما وحلها في وضعية محددة" (الدريج، ٢٠٠٦: ٢٢).

ويمكن تعريف الكفاية الإشرافية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: امتلاك المشرفة التربوية لمجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم والمصادر في مجال توجيه الإشراف التربوي نحو اقتصاد المعرفة، وقدرتها على توظيفها بقدر عالٍ



من الكفاءة، ومستوى أمثل من الأداء في مواقف التعليم بأسلوب هادف منظم وتنمية قدرات المعلم على النمو الذاتي والتعامل الجيد مع التقنية، بما يضمن تحقيق أهداف الإشراف التربوي؛ بالمجالات التالية (التخطيط، والتوجيه والنمو المهني، والتقويم، والاتصال) في عصر اقتصاد المعرفة.

• الفاعلية Effectiveness:

هي مقدار التغير الذي يمكن أن يحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع باستخدام حجم الأثر ويتم تحديده إحصائياً عن طريق استخدام الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (2 η) المذكور في أبو حطب وصادق (١٩٩١: ٤٣٩). وتعرف أيضاً بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (النجار - ٢٠٠٦ م: ٢٣٠).

وتُعرفُ إجرائياً بالدراسة الحالية بأنها: الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) لدى المشرفات التربويات في توجيه كفاياتهن الإشرافية مقيسةً بالاختبار التحصيلي المعرفي، ومقارنة نتائجهم مع القياس القبلي باستخدام معادلة بلاك للكسب وحجم الأثر لكوهن.

• أدبيات الدراسة :

• أولاً : الإطار النظري: اقتصاد المعرفة:

• مفهوم المعرفة وأهميتها:

مفهوم المعرفة في اللغة: "اسم من عَرَفَ، ويقال عرفته عرفاً، أي علمته بحاسة من الحواس الخمس، ويتعدى بالثقل؛ فيقال عَرَفْتَهُ به فَعَرَفُوهُ وهي مرادفة للعلم أي إدراك الشيء على حقيقته" (الفيومي، ١٩٨٧ م: ٢٠٠).

ومع التطور التقني والمعلوماتي والإنترنت، ومع كل ما شهده العالم من تحولات هائلة في مجال المعرفة والمعلومات، ظهرت العديد من المفاهيم التي تفسر معنى "المعرفة". وخلصتها أن المعرفة هي جميع الرصيد المعرفي الناتج من حصيلة البحث العلمي والتفكير الفلسفي والدراسات الميدانية والتطوير والمشروعات الابتكارية وغيرها من أشكال الإنتاج الفكري للإنسان عبر الزمان حيث تتمثل في الرصيد المعرفي أو الكم المعلوم القابل للاستخدام في أي مجال.

ذكر خلف (٢٠٠٧ م: ١٣) أن أهمية المعرفة تكمن في النقاط التالية:

- « أن المعرفة العلمية والعملية تُعدُّ الأساس في تحقيق الابتكارات والاكتشافات والاختراعات التكنولوجية؛ لأن التكنولوجيا ما هي إلا نتاج المعرفة والعلم.
- « تتيح المعرفة للمنظمات التركيز على الأقسام الأكثر إبداعاً وتطوراً فيها مما يساهم في تحفيز الإبداع والابتكار المتواصل للعاملين فيها.
- « استخدام مضامين المعرفة ومعطياتها في كافة المجالات وبشكل متزايد لتلبية كافة النشاطات الاقتصادية وغيرها.

« تساعد المعرفة على تطوير المنظمات وتحويلها إلى مجتمعات معرفية لتكيف مع التغيرات المتسارعة في بيئة العمل لمواجهة التعقيدات المستمرة فيها.

« تزايد العاملين في كافة مجالات المعرفة خاصة من ذوي الكفاءات العالية مما يساهم في توليد المعرفة وإنتاجها واستخدامها بشكل أكبر.

« تساهم المعرفة في مرونة المنظمات من خلال دفعها لاعتماد أشكال تنظيمية مختلفة وأكثر مرونة لتواكب متطلبات العصر واحتياجاته.

#### • أنواع المعرفة وخصائصها:

وتتضمن المعرفة أنواعاً وأشكالاً متنوعة ومتعددة، منها ما ذكره كل من جينكس وأولفمان, Jennex & Olfman (٢٠٠٤: ١١)، والصاوي (٢٠٠٧م، ٢٣) أن أنواع المعرفة هي: (المعرفة الضمنية، والمعرفة الظاهرة أو الصريحة، والمعرفة الشاملة أو العامة، والمعرفة الفردية أو المؤسسية).

وحدد عليان (٢٠٠٨م: ٩٣ - ٩٤) عدداً من الخصائص تتمثل في التالي:

- « إمكانية توليد المعرفة من خلال عمليات البحث العلمي.
- « إمكانية موت المعرفة، ويقصد به تلك المعرفة المغيبة في الكتب والمصادر أو الموجودة في رؤوس مَنْ يعرفونها دون غيرهم.
- « إمكانية امتلاك المعرفة.
- « إمكانية تخزين المعرفة حيث يمكن الاحتفاظ بها على الورق أو أجهزة التخزين الإلكترونية الحالية أو من خلال الشبكات الافتراضية.
- « إمكانية تصنيف المعرفة من خلال تنوع مجالاتها.
- « إمكانية تقسيم المعرفة وتوزيعها على من يحتاجها حول العالم.
- « المعرفة لا تستهلك بالاستخدام فهي تتطور وتنمو.

كما ذكر الزيادات (٢٠٠٨م: ٢١) عدداً من خصائص المعرفة يمكن تلخيصها في: (التراكمية، والتنظيم، والسببية، والشمولية واليقين، والدقة والتجريد).

مما سبق يُستنتج بأن أهمية المعرفة وخصائصها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهومها وماهيتها الحقيقية، ومدى قدرة الإنسان على تطويرها وتنميتها وقدرته على توليد المعرفة وإنتاجها. وهذا ما يصبو إليه اقتصاد المعرفة؛ فالمعرفة في الاقتصاد المعرفي هي تنمية القدرة لدى المتعلمين على استخدامها وتطويرها وإنتاجها؛ لذلك تسعى المنظمات التربوية إلى تنمية تلك المهارات لدى المتعلم عن طريق توفير بيئة تعليمية تعليمية توفر له فرصة التعلم المستمر، واستخدام التقنية التي تسهل له عمليات اكتساب المعرفة واستخدامها وتخزينها، وتوليد المعرفة الجديدة بالبحث العلمي المنظم.

#### • إدارة المعرفة Knowledge Management:

لقد أشار فيرنا Verna (٢٠٠٣م: ٢٣) إلى أن إدارة المعرفة تتضمن مجموعة من الأنشطة التي تركز في جوهرها على كسب المعرفة التنظيمية من خلال

الخبرات الخاصة ومن خبرات الآخرين، وتتضمن كذلك التطبيق الحكيم للمعرفة من أجل تحقيق رسالة المؤسسة، ويجرى تنفيذ تلك الأنشطة من خلال التكامل بين التكنولوجيا والهيكل التنظيمي والاستراتيجيات المؤسسية المدعومة بالمعرفة الحالية وإنتاج معرفة جديدة. وقد ذكر كل من: فيرنا Verna (٢٠٠٣م: ٦٢)، وعليان (٢٠٠٨م: ١٧) عمليات إدارة المعرفة، يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (تشخيص المعرفة - تحديد أهداف المعرفة - توليد المعرفة - تخزين المعرفة - توزيع المعرفة - تطبيق المعرفة).

#### • مجتمع المعرفة Knowledge Society:

وردت تعريفات عديدة لمجتمع المعرفة، وتتفق الباحثة مع التعريف الذي ذكرته الرويحي: "أن مجتمع المعرفة هو المجتمع القائم على استثمار المعرفة كأهم مورد للتنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية بصفة عامة، وأنه مصطلح لا يقتصر على توفر المعلومات، إذ إن مجرد وجود المعلومات لا يعني أن المجتمع صار مجتمعاً معرفياً، وإنما يكون المجتمع مجتمع معرفة إذا أحسن تحويل المعلومات والاستفادة منها في عمليات التنمية" (الرويحي، ٢٠١٢: ٣٩).

ويتميز مجتمع المعرفة بعدد من المميزات والخصائص، منها ما ذكره المطيري (١٤٣٣هـ: ١٨٢):

- ◀ توافر مستوى عال من التعليم.
- ◀ نمو متزايد في قوة العمل التي تملك المعرفة وتستطيع التعامل معها.
- ◀ القدرة على الإنتاج.
- ◀ الاحتفاظ بأشكال المعرفة المختلفة في بنوك المعلومات وإمكان إعادة صياغتها أو تحويلها إلى خطط تنظيمية.
- ◀ توفر مراكز للبحوث القادرة على إنتاج المعرفة.

ولأن مجتمع المعرفة مرتبط أشد الارتباط بـ "اقتصاديات المعرفة" كمصدر هام لثروات الأمم اليوم، فإن تنمية الرأس مال البشري يُعد أساساً لتنمية المجتمعات المتطورة؛ نظراً لما لهذا الأمر من أثر إيجابي على المستويين: الاقتصادي - الاجتماعي والثقافي - والحضاري" (الصاوي، ٢٠٠٧م: ٤٣).

#### • اقتصاد المعرفة Knowledge Economy:

منذ ظهور اقتصاد المعرفة بدأت خصائصه ومبادئه تتوسع وتتشعب، كذلك مسمياته، فهناك من يطلق عليه - كما ذكر الهاشمي والعزاوي (٢٠٠٧م: ٢٤) -: "اقتصاد الإنترنت" و"الاقتصاد الرقمي" و"الاقتصاد السبراني"، و"الاقتصاد الافتراضي"، و"الاقتصاد الإلكتروني"، و"اقتصاد الويب"، و"الاقتصاد الشبكي" و"اقتصاد اللاملموسات" و"اقتصاد الخبرة". وغيرها من المسميات التي تدل على تعدد خصائصه ومبادئه وتشعبها في متطلبات العصر الحديث وتغيراته.

وتتفق الباحثة مع أن: "اقتصاد المعرفة هو التعبير الأكثر دقة؛ وذلك لأن المعرفة الضمنية في حقيقة الأمر هي أساس مفهوم اقتصاد المعرفة، إضافة إلى

المعرفة الصريحة، والانتقال إلى الاستثمار في المعارف الضمنية هو جوهر اقتصاد المعرفة، إذ تشكل الحالة الإبداعية والابتكارية والقدرة على الربط والمحاكاة والاستنتاج والاستنباط والتي تظهر في بيئة الأعمال من خلال عمليات البحث والتطوير والابتكار؛ الأعمال الإنتاجية الرئيسية في أضخم معمل إنتاجي في العالم، ألا وهو الدماغ البشري. ومن ناحية ثانية فإن المنتج المعرفي المحض (Software)، كرس أهمية اقتصاد المعرفة؛ لأن هذا المنتج من جنس المعرفة، إذ هو المعرفة الصريحة بأرقى أشكالها وأكثرها ابتكاراً وتناسقاً علمياً". (غدير ٢٠١٠م: ٨١)

#### • مفهوم اقتصاد المعرفة:

ويمكن تعريف اقتصاد المعرفة بأنه: ذلك "الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة وتوظيفها وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة واستخدام العقل البشري كرأس للمال، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة والتنمية المستدامة" (الخضير، ٢٠٠٢م: ٣٣).

وقد عرفه تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣م: ٩، على الرابط: [www.un.org](http://www.un.org)) على أنه نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي، الاقتصادي، والمجتمع المدني، والسياسة، والحياة الخاصة وصولاً لترقية الحالة الإنسانية باطراد؛ أي إقامة التنمية الإنسانية باطراد، ويتطلب ذلك بناء القدرات البشرية الممكنة والتوزيع الناجح للقدرات البشرية على مختلف القطاعات الإنتاجية. أما فيما يتعلق بمحفزات الاقتصاد المعرفي فتتمثل في العولمة وانتشار الشبكات؛ مما أدى إلى زيادة انتقال المعلومات بشكل أسرع وإتاحته للجميع.

تجمع التعريفات التي عرفت الاقتصاد المعرفي بأنه يهتم بالتنمية البشرية في استخدام المعرفة وتصميمها وتوليد معرفة جديدة، معتمداً على التقنية كوسيلة في جمع المعلومات وتخزينها ونقلها في وقت قصير، كما يُعدُّ البحث العلمي وسيلة فاعلة في توليد وتوظيف معرفة جديدة لمواجهة العولمة والانفجار المعرفي والانتشار المتزايد للشبكات.

#### • أهمية اقتصاد المعرفة:

ذكر خلف (٢٠٠٧م: ٢٢) أن أهمية اقتصاد المعرفة تكمن في الدور الذي يقوم به والنتائج التي يحققها من خلال ممارساته وعملياته، وتتلخص أهمية اقتصاد المعرفة في أنه:

« يتكون من المعرفة العلمية والعملية والتي تُعدُّ الأساس لتوليد الثروة، وزيادتها وتراكمها.

- « يساهم اقتصاد المعرفة في تحسين أداء المنظمات، ورفع إنتاجيتها، وتخفيض كلفة الإنتاج وتحسين نوعيته من خلال استخدام الوسائل والأساليب التقنية المتقدمة التي يتضمنها اقتصاد المعرفة، وما يتاح في إطاره من أجهزة ومعدات إلكترونية، وبرمجيات، وتكنولوجيات مستحدثة ومتطورة.
- « يساعد على زيادة الأهمية النسبية للإنتاج المعرفي المباشر وغير المباشر وبالأذات الإنتاج غير الملموس مقارنة مع الإنتاج المادي الملموس.
- « يرفع من قيمة الاستثمار في المعرفة، وبالتالي يزيد الاهتمام بالأسمال المعرفي خاصة في منظمات الأعمال، والذي هو استثمار وتكوين لرأس مال غير ملموس، وهذا ناجم عن الأثر المباشر لاقتصاد المعرفة وتقنياته.
- « يساهم في إحداث التجديد والإبداع والتطور لنشاطات منظمات الأعمال الأمر الذي يؤدي إلى توسعها ونموها بدرجة كبيرة، وبالتالي يتيح استمرار هذه المنظمات وبقائها ودعم مكانتها التنافسية.

• خصائص اقتصاد المعرفة:

جدول (١) خصائص اقتصاد المعرفة من تنفيذ الباحثة:

| خصائص اقتصاد المعرفة                                                                                                                              |                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| هناك إنتاج واسع وكبير للمعرفة.                                                                                                                    | المعرفة أساس الاقتصاد                       |
| قيمة المعرفة ذاتها تكون أكبر حينما تدخل في حيز التشغيل ونظم الإنتاج، بينما تصبح قيمتها صفراً عندما تبقى حبيسة في عقول أصحابها.                    |                                             |
| تُعَدُّ المعرفة أساس قيام العمليات الاقتصادية من إنتاج وتوزيع وغيرها.                                                                             |                                             |
| يساعد اقتصاد المعرفة على عملية انتقال النشاط الاقتصادي من إنتاج السلع وصناعتها.. إلى إنتاج الخدمات المعرفية وصناعتها.                             |                                             |
| التطور الهائل في مجال التقنية وبالأذات تقنية المعلومات والاتصال وما تقدمه من خدمة متميزة في مجال إنتاج ونشر وتوزيع المعرفة.                       | التقنية هي وسيلة أساسية في الاقتصاد المعرفي |
| تزايد احتياجات الأفراد التقنية. فالتقنية هي وسيلة التواصل، وإنجاز الأعمال، وتوزيع وإنتاج المعرفة وتوظيفها.                                        |                                             |
| ساهم اقتصاد المعرفة في توظيف تقنية المعلومات والاتصالات بفاعلية في جميع المجالات.                                                                 |                                             |
| الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي.                                                                                 |                                             |
| الاعتماد على القوى العاملة المؤهلة والمتخصصة.                                                                                                     | الاستثمار في الموارد البشرية                |
| ارتفاع الدخل لصناع المعرفة كلما ارتفعت وتنوع مؤهلاتهم وخبراتهم وكفاءاتهم.                                                                         |                                             |
| يسمح استخدام التقانة الملائمة بخلق أسواق ومنشآت افتراضية تلغي القيود الجغرافية والزمانية، فتخفف التكلفة وترفع الكفاءة والسرعة في إنجاز المعاملات. |                                             |
| اقتصاد وفرة، حيث تزداد موارد (المعرفة) بكثرة الاستخدام.                                                                                           |                                             |
| ارتفاع قيمة المكون المعرفي والمعلوماتي وارتفاع تكلفة البحث والتطوير من أجل استحداث منتجات جديدة منافسة.                                           | اقتصاد وفرة وتزايد                          |
| الاعتماد على الجهد الفكري بدرجة أساسية.                                                                                                           |                                             |
| القدرة العالية على الابتكار وإيجاد وتوليد منتجات فكرية معرفية وغير معرفية جديدة.                                                                  |                                             |
| يتطلب التميز والإبداع وتحقيق الجودة.                                                                                                              |                                             |
| تابع جدول رقم (١): خصائص اقتصاد المعرفة                                                                                                           |                                             |
| القدرة العالية على التطويع والتكيف مع المتغيرات والمستجدات الحياتية، وتلبية حاجات المجتمع المتغيرة.                                               | المرونة                                     |
| يقوم اقتصاد المعرفة بتفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية.                                                                          | تفعيل البحث والتطوير                        |

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز الاقتصاد المعرفي عن الاقتصاد التقليدي، من تلك الخصائص ما ذكره المنير (٢٠٠٩م: متوفر عبر <http://www.an-nour.com/index.php>) والفتوخ (٢٠١٠م: متوفر عبر <http://www.fantokh.com>)، الشيخ ويمينة (٢٠١١م: ١٧) وهوقتن وشيرين Houghton & Sheehan (٢٠٠٠م: ٣٦)، تم تلخيصها في الجدول (١).

#### • مبادئ التحول نحو اقتصاد المعرفة:

تحول العالم من البحث والتصادم من أجل مصادر الموارد النادرة إلى البحث والتصادم من أجل السيطرة على أكبر قدر ممكن من مصادر متجددة؛ لأجل هذا أصبح من الضروري أن تتحول المؤسسات مع الاقتصاديات المعاصرة وتتكيف مع متطلباتها. ومن أهم مبادئ هذا التحول وركائزه ما أورده الأسرج (١٤٣٤هـ: متوفر عبر <http://www.islamselect.net/mat/>) والقرني (٢٠٠٩م: ٥١) ويمكن تلخيصه في المبادئ التالية: (التعليم المعرفي والتقني عالي النوعية والسعي للابتكار، وتنمية البنية التحتية المبنية على تقنية المعلومات والاتصالات وخلق نظم إدارية ديناميكية ومنفتحة، ودعم الحوافز التي تقوم على أسس اقتصادية قوية، وزيادة الإنفاق على تطوير التعليم والتدريب والبحث والتطوير ومساعدة القوى الدافعة الرئيسة ودعمها في ظل اقتصاد المعرفة).

#### • التعليم في ظل اقتصاد المعرفة:

إن "أهم متطلبات اقتصاد المعرفة هو امتلاك نظام تعليمي عالي الكفاءة ومخرجاته قادرة على المنافسة عالمياً. والإنسان في مجتمع المعرفة يبدو فعالاً نهماً إلى التعليم والثقافة، ومؤسسات المجتمع تسعى إلى زيادة الإنتاج وتفعيل آليات التفكير والتجديد والابتكار" (ساعاتي، ١٤٣٦هـ: متوفر عبر <http://www.aleqt.com>).

كما ورد في تقرير اليونسكو: التعليم ذلك الكنز المفقود: متوفر عبر <http://www.unesco.org> نقلنا عن (جاك ديلور وآخرون، ١٩٩٦م)، أن الغايات الأربع للتربية في عصر المعلومات هي: (تَعْلَمُ لِتَعْرِفَ - تَعْلَمُ لِتَعْمَلَ - تَعْلَمُ لِتَكُونَ - تَعْلَمُ لِتُشَارِكَ الآخرين).

#### • الطالب في عصر الاقتصاد المعرفي:

تسعى العملية التعليمية في عصر اقتصاد المعرفة إلى تحويل المعلومات، والتي تُعدُّ أهم سلعة في المجتمع إلى معارف علمية رقمية. كما أصبح تنظيم المعلومات وخدمات المعلومات من أهم العناصر الأساسية؛ لأن اقتصاد المعرفة يهدف إلى تحقيق المنفعة العامة من خلال توظيف المعرفة واستغلال معطياتها في تقديم منتجات أو خدمات متميزة، جديدة أو مُتجددة، يُمكن تسويقها وتحقيق الأرباح منها وتوليد الثروة من خلال ذلك.

ومن هذا المنطلق فإن الاقتصاد المعرفي يقوم بتحويل المعرفة إلى ثروة، وحتى يتمكن من تحقيق ذلك فإنه يوفر الوظائف، ليس للمؤهلين معرفياً فقط، بل للمبدعين والمبتكرين أيضاً، ولأصحاب المهارات الداعمة لأعمالهم.

لذلك فإن التوجه نحو اقتصاد المعرفة يفرض على التعليم تدريب المتعلم على كيفية الحصول على المعرفة وتنقيحها، وتحليلها، وفهمها، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى أن تكون التربية مستمرة. وهنا لابد للتعليم التركيز على مبدأ التعلم الذاتي.

وقد ذكر القرنى (٢٠٠٩ م: ١٣٩) مجموعة من المهارات والسمات التي ينبغي أن يمتلكها خريجو مدارس المستقبل، وهي مهارات ينبغي أن تحرص وزارة التعليم على إكسابها للمتعلمين حتى نصل لمخرجات تتناسب مع معطيات مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، توجز الدراسة تلك المهارات والسمات في الآتي:

- ◀ الاستقلالية في التفكير.
- ◀ الإدارة الذاتية.
- ◀ مهارات التعامل مع التقنية الحديثة.
- ◀ سمات شخصية منتجة.
- ◀ القدرة على التعلم الذاتي.
- ◀ القدرة على التعلم مدى الحياة.
- ◀ قيم احترام العمل والإنتاج.
- ◀ مهارات الحوار والتواصل الاجتماعي.
- ◀ النمو الفكري والأخلاقي والديني المتوازن.
- ◀ موسوعية الثقافة.
- ◀ مهارات التعامل الإيجابي مع المتغيرات المستجدة.
- ◀ القدرة على الحدس والتنبؤ.

#### • المعلم في عصر الاقتصاد المعرفي:

إن وظيفة التعليم ودور المعلم وأدائه ينبغي أن ينظر إليها نظرة متجددة، فقد أصبحت المجتمعات المتطورة ترغب في نوع جديد من المدارس يتوافق أكثر مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية الهائلة التي عرفتتها المجتمعات الصناعية وظهرت نماذج تعليمية كثيرة؛ كالتعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد... إلخ كما أصبح المعلم مُطالباً بتطبيق استراتيجيات متعددة ومتنوعة، ومُطالباً بالتعامل مع مناهج دراسية متجددة ومتغيرة وفقاً لمتطلبات العصر الحديث الذي يتسم بالتغيرات المتسارعة؛ لذلك فقد تعقد دور المعلم اليوم في ظل تلك التغيرات الكثيرة. فمعلم اليوم مُطالبٌ - إلى جانب مهماته التدريسية - أن يكون مربياً بالدرجة الأولى.

وعلى الرغم من أن المعلم كان ولا يزال يحتل مكاناً مركزياً في العملية التعليمية، فإنه لم يعد يشكل المصدر الوحيد للمعرفة مع تعدد مصادر المعرفة

وطرق الحصول عليها، فأصبح المعلم مُطالباً في عصر الاقتصاد المعرفي أن يعرف الطالب كيف وأين يمكن الحصول على المعرفة؟ وبذلك أصبح مُطالباً أن يلعب دور الوسيط بين التلاميذ ومصادر المعرفة.

ويتطلب من المعلم في ظل التوجه نحو اقتصاد المعرفة أن يكون - كما ذكرت عاصي (٢٠١٣: ٢٨) - حريصاً على النمو المعرفي والتطوير المهني المستمر، وتؤيد الدراسة ما ذكرته عاصي، فالرغبة في النمو المعرفي والتطوير المهني ينبغي أن تكون نابعة من المعلم نفسه، وليس مرغماً للتطوير لإرضاء مدير المدرسة أو المشرف التربوي. فكما ذكر بتيل (٢٠١٢: ٥٢) أن المعلم باختياره لمهنة التعليم قد اختار طواعية أن يكون متجسداً باحثاً عن التطوير والتحسين والرقى بمعارفه، ومهاراته وقدراته؛ لأن حصوله على الشهادة لا يعد هدفاً نهائياً، بل بداية طريق طويل يتطلب منه كثيراً من الجهد في التدريب والتطوير والإبداع.

وقد أشار الزهراني وإبراهيم (٢٠١٢م: متوفر عبر <http://www.Almarfha.net>) إلى الخصائص والمميزات التي ينبغي أن يتميز بها معلم المستقبل، والتي تتوافق مع ما ينبغي أن يكون عليه المعلم في ظل التوجه نحو اقتصاد المعرفة، وهي كالتالي:

- « الخصائص الأخلاقية والإنسانية: أي امتلاكه لمهارات التواصل والعلاقات الجيدة مع الآخرين وحسن تفعيلها.
- « الخصائص الجسمية (الفيزيائية البدنية): صحة جيدة خالية من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية التي تقف عائقاً أمام المعلم لقيامه بأدواره وتؤثر سلباً على أدائه داخل غرفة الصف، وحواس قوية سليمة.
- « الخصائص والقدرات العقلية: ضرورة امتلاكه قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، بالإضافة لكونه ذكياً وسريع الفهم وواسع الأفق، وغزير المعارف.
- « الخصائص الشخصية: قوة الشخصية، والتحكم في سلوكه، والالتزان الانفعالي، والشجاعة الأدبية، والتعاون مع الآخرين، وامتلاكه لقيم العمل والنظام، والإيمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي ينتمي إليها، بالإضافة إلى الهدوء والصبر والطموح والتفاؤل، والمرونة.
- « الخصائص الأكاديمية والمهنية: التعمق في مجال تخصصه، والاطلاع الدائم على المستجدات، وحضور المؤتمرات والندوات، ومتابعة الأحداث الجارية، وأن يكون جيد الإعداد والشرح في دروسه، ومتفهماً لتلاميذه.

#### • المناهج وطرق التدريس في عصر اقتصاد المعرفة:

المنهج الدراسي له دور عظيم في حياة الطالب ومدى تأثيره في المجتمع مستقبلاً؛ لأنه يهدف إلى بناء شخصيته، كما يهدف إلى إعدادهِ إعداداً متكاملًا من جميع الجوانب: الروحية، والنفسية، والجسمية، والفكرية. وكما يصل المنهج



إلى أهدافه المنشودة؛ ينبغي الأخذ في الحسبان بأن مضمونه يحتاج إلى تحديث مستمر حتى يتواءم مع مستجدات المعرفة.

وقد ذكرت عاصي (٢٠١٣: ٣١) أنه يجب أن يركز المنهج في ظل اقتصاد المعرفة على (كيف تتعلم) لا ماذا تتعلم، فالمنهج لا يستطيع تزويد الطلاب بكل المعارف والمعلومات، فالمعلومات في زيادة مستمرة، والمهم هو تعليم الطلبة كيفية عملية التعلم من أجل ضمان استمرارية التعلم مدى الحياة ليتمكن الطالب من الإبداع والابتكار وإتقان المهارات العقلية التي تمكنه من مواكبة حاجات العصر الذي يعيش فيه؛ لأنه تكمن قوة المناهج في عصر اقتصاد المعرفة على إعداد الطالب للمستقبل في تعليمه كيف يتعلم وكيف يبقى متعلماً، وغرس الرغبة في التعلم، وحب الاستطلاع.

وأوصى تقرير اليونسكو (التعليم ذلك الكنز المفقود: متوفر عبر <http://www.unesco.org>) بضرورة الانطلاق من معطيات الحياة اليومية التي تتيح إمكانيات فهم الظواهر الطبيعية وتحقيق مختلف أشكال التكيف الاجتماعي.

لذلك ينبغي على مؤلفي المناهج الاستفادة من هذه التوصية من اليونسكو في ربط محتوى المقررات التعليمية بالبيئة المحلية للطلاب وبمجتمعه، وتقديم المفاهيم له بطريقة تتناسب مع حياته اليومية، وضرورة تضمين المناهج الدراسية معارف ذات صلة بالمشكلات البيئية، وأخلاقيات التربية البيئية بصورة عامة.

وذكر الهاشمي والعزاوي (٢٠٠٧م: ١٥٨) أن الأنظمة التربوية العالمية تتجه في تطوير المناهج نحو تحقيق متطلبات نظمها الإنتاجية في عصر اقتصاد المعرفة نحو عدة أمور، منها:

- « التعلم الذاتي: أن يشارك المتعلم في تعليم ذاته.
- « تعددية المناهج.
- « قيادة المنهج المدرسي: تعني عدم وقوف المنهج عند مرحلة الأعداد والتكوين المتكامل والشامل للمتعلم فقط، بل ينبغي أن يتعدى ذلك إلى الظهور في النتائج التعليمية التي يتخرج بها المتعلم من المدرسة.
- « تمكين المتعلم من اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
- « التعلم التعاوني والاستكشاف.
- « المنظومة المتكاملة للمنهج التعليمي.
- « قاعدة عريضة من التخصص تُؤمّن تاهيل المتعلمين لسوق العمل.
- « ثقافة القوى العاملة/ قوى العمل.
- « إعطاء وزن أكبر للتدريب العملي الميداني.
- « الربط بين المدرسة المهنية والمؤسسات الاقتصادية.

« تضمين المناهج المعلومات الأساسية في طرق الإنتاج المعمول بها في المصانع وشروط التشغيل ومعدّاته وأوقاته.

« المرونة في التصميم.

« نموذج المنهج الذي يعمل كموجه لعمليات المنهج.

مما سبق يتضح أن المهام الجسيمة لا تكون فقط أمام المؤسسات التربوية والتعليمية فقط، بل أمام المؤسسات الإنتاجية والاقتصادية والثقافية والصحية أيضاً في بناء منهج يتوافق مع التوجهات الحديثة نحو اقتصاد المعرفة، فظهرت الحاجة إلى استحداث نظام تعليمي يركز على تسليح المتعلم بالمهارات اللازمة للاقتصاد القائم على المعرفة، مثل:

« مهارات البحث العلمي.

« مهارات التعلم الذاتي.

« مهارات التعلم مدى الحياة.

« مهارات التفكير الناقد.

« القدرة على التكيف ومسايرة التطورات السريعة في تقنية المعلومات والاتصالات.

مثل هذا النظام التعليمي المنشود يتطلب أساليب وطرقاً واستراتيجيات تدريبية تسهم في إكساب المتعلمين للمهارات اللازمة مع المتطلبات والتوجهات الحديثة للتعليم.

وفي الحقيقة.. هناك عدد كبير من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير والعمل الجماعي، والتي تحرص وزارات التربية والتعليم على تدريب المعلمين عليها كي تدعم التوجيه نحو اقتصاد المعرفة، منها على سبيل المثال:

« استراتيجية حل المشكلات Problem-Solving Strategy .

« استراتيجية التعلم التعاوني Cooperative Learning .

« استراتيجية النشاط Activity Strategy .

« استراتيجيات التقويم Assessmnt Strategy .

وقد أنشأت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مشروع استراتيجيات التدريس الحديثة، ومتوفر على موقع الشبكة الإلكترونية <http://www.makkareshraf.gov.com> حيث يوفر الموقع للمهتمين بموضوع الاستراتيجيات التعليمية المعرفة، والتدريب الذاتي، ويوفر الحقائق التدريبية كما يقوم بتقديم جوائز التميز للمعلمين المطبقين لتلك الاستراتيجيات.

• البيئة في عصر اقتصاد المعرفة:

• مفهوم البيئة التعليمية:

تعددت المفاهيم حول البيئة التعليمية: منها أن "البيئة التعليمية هي ذلك المكان الذي تُقدّم فيه الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب وفق أهداف محددة

كما تعرف البيئة التعليمية بأنها الجوانب المادية والمعنوية التي تحقق التفاعل لأفرادها داخل منظومة معينة". متوفر عبر : <http://tec-edu8.blogspot.com/p/blog-page.html>

• **مكونات البيئة التعليمية:**

- « **مكونات بشرية:** وتشمل جميع العناصر البشرية في العملية التعليمية كالتلميذ، والمعلم، والمدير، والمشرف، وولي الأمر.
- « **مكونات مادية:** وتشمل جميع العناصر المادية: كالمبنى الدراسي، والفصول الدراسية، والكتب المدرسية، والأثاث والتجهيزات، والأجهزة التعليمية.

• **أنواع البيئة التعليمية:**

تتلخص في الأنواع التالية كما ذكرها موقع البيئة التعليمية والتعليم الإلكتروني (متوفر عبر : <http://tec-edu8.blogspot.com>):

- « **البيئة الفنية والتكنولوجية.**
- « **البيئة السياسية.**
- « **البيئة الطبيعية.**
- « **البيئة النفسية.**
- « **البيئة الاجتماعية.**
- « **البيئة الفيزيائية.**

ولبيئة التعليمية مواصفات وشروط ينبغي مراعاتها، فمن خصائص البيئة التربوية الملائمة للتحويل لاقتصاد المعرفة: "أن تكون بيئة نشطة - أن تكون بيئة بناءة - أن تكون بيئة تعاونية - أن تكون بيئة مقصودة ومنظمة - أن تكون بيئة محادثة واتصال - أن تكون مرتبطة بالبيئة الحقيقية - أن تكون بيئة تفكر".  
الحربي (١٤٣٦، متوفر عبر <http://www.iu.edu.sa>)

ومن عوامل نجاح دور البيئة التعليمية في التحويل نحو اقتصاد المعرفة أن تقوم جميع العناصر البشرية بدورها المأمول منها؛ بدءاً من المعلم، مروراً بقائد المدرسة، والمجتمع المدرسي بشكل عام..

أما دور المشرف التربوي وهو الذي تركز عليه هذه الدراسة فلم يعد قاصراً على السعي للبحث عن العيوب أو حتى التنبيه عليها فقط. فدوره في البيئة التعليمية دور الوسيط والرباط بين السياسات التعليمية والواقع التعليمي بالميدان التربوي، ويتكامل عمله مع قائد المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور لترجمة أهداف التعليم.

• **مهام المشرف التربوي وأدواره في ظل التوجهات نحو اقتصاد المعرفة:**

يُعَدُّ الإشراف التربوي من المدخلات المهمة في العملية التربوية، فالهدف الأساسي من العملية الإشرافية هو تحسين العملية التعليمية التعلمية بأبعادها المختلفة.

- وبرزت أدوار للمشرف التربوي لتعزيز التحول نحو اقتصاد المعرفة، منها:
- « إطلاق حريات الرأي والتعبير للمعلمين بتشجيعهم وتحفيزهم على المناقشة والتأمل والبحث.
- « تدريب المعلمين على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- « استقطاب بعض الخبرات المميزة لتنفيذ دورات تدريبية وورش عمل وحلقات نقاش وندوات تثقيفية للمعلمين.
- « مشاركة المعلمين في تصميم بيئات تعلم تفاعلي تؤدي إلى فهم التطبيقات التكنولوجية الحديثة والإبداع في استخدامها واستثمارها وإخضاعها لحاجات المتعلمين.
- « تنمية مهارات المعلمين في كتابة البحوث العلمية وتطبيق التجارب التربوية وفق الأطر العلمية.
- « تنمية مهارات المعلمين في حل المشكلات بأسلوب علمي (الصميلي، ٢٠١٤: ٣٧).
- « تفعيل تقنية التدريب عن بُعد مما يمكن المشرف التربوي من تدريب أكبر عدد من المعلمين في وقت واحد.
- « المشاركة الفعالة في النشر العلمي في المجالات والدورات التربوية المتخصصة.

#### • سمات المشرف التربوي في ظل اقتصاد المعرفة:

كي يقوم المشرف التربوي بأدواره في اقتصاد المعرفة عليه أن يتحلى بعدد من السمات، منها: (المشاركة في الرؤية العامة لهذا التحول، والممارسة الفاعلة للإشراف التربوي، والعمل في فريق، والتعاون، وإقامة العلاقات المهنية، والوصول إلى مصادر التعلم الحديثة بفاعلية، واستخدام تقنية المعلومات والاتصالات بفاعلية، والاهتمام بالنمو المعرفي والتطور المهني، وإقامة شراكات مع المجتمع). (القضي، ٢٠١١: ٨٢).

#### • كفايات المشرف التربوي اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة:

ويتطلب النجاح في العمل الإشرافي - إلى جانب المؤهل العلمي والتدريب - عاملاً مهماً جداً، وهو توفر الكفايات والمهارات للمشرف التربوي حتى يتمكن من أداء عمله كما يجب.

وقد نادى عدد من الباحثين، أمثال الرويثي (١٤٢٩: ١٣٥) والحبیب (٢٠١٤: ٣) بإعداد المشرف التربوي إعداداً مبنياً على الكفايات.

وتعرف الباحثة الكفايات بأنها مجمل سلوك المشرف التربوي الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض.

وتتميز بعض الأدبيات بين مصطلح كفايات ومهارات، منها: " نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

« تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

« إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما، فهي تعني تحقق الكفاية له.

« إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.

« ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، في حين تركز المهارة في أداء عمليات حركية وحسية.

« أن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز." (الفتلاوي ٢٠٠٣م: ٢٩).

مما سبق تستنتج الدراسة بأن كل كفاية من الكفايات تحتوي مجموعة من المهارات، ولا يعني بالضرورة تحقق الكفاية أن تحقق كل مهارة تحتويها تلك الكفاية، فتحقق مجموعة من المهارات الأساسية بالكفاية تكفي لتحقيق الكفاية.

#### • توجهات المملكة العربية السعودية نحو الاقتصاد المعرفي:

لم تعد أي دولة قادرة على تجاهل التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال التقنية والإبداع، كعنصر أساسي يعطي للمجتمعات القدرة على التنافس ونجد كذلك أن استمرار الدول في اتباع النهج التقليدي اقتصادياً واجتماعياً يؤدي إلى تهميشها في ظل إعادة صياغة النظام العالمي الجديد.

وتتمتع المملكة العربية السعودية بالعديد من المزايا التي تجعلها قادرة على اختصار المسافة في سبيل تحولها نحو الاقتصاد المعرفي، وقد حددت خطة التنمية التاسعة ٢٠١٠ - ٢٠١٤ عدداً من الأهداف العامة من أجل التحول نحو الاقتصاد المعرفي:

- « تعزيز التنمية البشرية، ونشر المعرفة، وتوسيع الخيارات المتاحة لأفراد المجتمع في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات.
- « تعزيز جهود نقل المعرفة وتوطينه في جميع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.
- « رفع مستوى قدرات المملكة في إنتاج المعرفة في الحقول الاقتصادية والاجتماعية.
- « رفع مستوى المعرفة ومحتواها في الأنشطة الإنتاجية والخدمية في القطاعين العام والخاص.
- « توفير البيئة التقنية والإدارية والتنظيمية، والبنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات.
- « تقليص الفجوة المعرفية بين المناطق، وزيادة وعي المواطن بأهمية المعرفة فضلاً عن زيادة المحتوى الرقمي العربي. (الإدارة العامة للتخطيط والسياسات، متوفر عبر <http://www.dppedu.gov.sa>)

ولأجل تحقيق هذه الأهداف؛ دأبت المملكة العربية السعودية على تحديد السياسات والاستراتيجيات، وتنفيذ العديد من المشروعات التي تمهد للتوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، ومنها المشروعات الاستثمارية التي تستهدف تنويع القاعدة الاقتصادية، وتحقيق التنمية المتوازنة، ووضعت على عاتقها بعض القضايا التي تتعلق بتطوير المناهج والتعلم مدى الحياة، وربط التعليم بالتنمية، وتعريب المعرفة، وتخصيص التعليم؛ وذلك للإسهام في تنمية القدرات التحليلية، وامتلاك المهارات العملية، فضلاً عن تعزيز روح المبادرة وريادة الأعمال وتطوير منظومة التعليم في مختلف مراحلها بدءاً من الطفولة المبكرة التي تتطلب جهوداً كبيرة، وانتهاء بالتعليم ما بعد الجامعي الذي يتطلب توسعاً واهتماماً أكبر . (الإدارة العامة للتخطيط والسياسات، متوفر عبر <http://www.dppedu.gov.sa>)

وقد خلص منتدى الرياض الاقتصادي (٢٠٠٩) في دورته الرابعة إلى عدد من التوصيات المتعلقة بتحول المملكة نحو الاقتصاد المعرفي، منها:

« التوصية الأولى: إنشاء كيان مؤسسي تحت مظلة المجلس الاقتصادي الأعلى، واقترح أن يكون تحت مسمى اللجنة الوطنية للاقتصاد المعرفي.

« التوصية الثانية: إصلاح منظومة التعليم والتدريب؛ لرفع كفاءة الاستثمار ورأس المال البشري تمهيداً للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي.

« التوصية الثالثة: زيادة الإنفاق على البحث والتطوير لترتفع تدريجياً من (٠.٣٪) إلى (٣٪) من الناتج المحلي الإجمالي عام ١٤٥٠ هـ، مع ضرورة مضاعفة مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث الأكاديمية.

« التوصية الرابعة: زيادة الإنفاق على تنمية وتطوير الاتصال، وتقنية المعلومات لترتفع تدريجياً من (٠.٥٠٪) لتصل إلى (٢.٥٪) من الناتج المحلي عام ١٤٥٠ هـ / ٢٠٢٩ م.

كما أبرز المنتدى حاجة المملكة العربية السعودية الماسة إلى صياغة رؤية جديدة للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي، وتحديد الأولويات والتنسيق بين المؤسسات الحكومية والبرامج والأهداف للخطط التنموية. فإن المملكة العربية السعودية - حسب الرؤية المستقبلية لخطة التنمية التاسعة ٢٠١٠ - ٢٠١٤ وبحلول عام ١٤٤٦ هـ / ٢٠٢٥ م - سيكون اقتصادها قد خطا خطوات كبيرة نحو الاقتصاد المعرفي معتمداً على مجتمع يعمق من المستوى المعرفي لأفراده علماً ومهارة وخبرة وسيكون قد اقترب من المستويات التي تشهدها الدول المتقدمة في هذا المجال.

#### • الاستراتيجية الوطنية للتحويل إلى مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية:

هناك رغبة لدى كثير من الدول بالتحويل نحو مجتمع المعرفة، لذلك نرى ذلك التنافس في استخدام تقنية المعلومات والاتصال التي تؤدي بدورها إلى تقدم معرفي، وقد ذكر تقرير الاستراتيجية الوطنية لبناء مجتمع المعرفة

(٥١٤٣٥، ص٧، متوفر عبر: <http://www.mep.gov.sa>) أن العالم يشهد تحولاً اجتماعياً واقتصادياً واضحاً مجتمع المعرفة، وأنه لا يمكن التحول إلى مجتمع المعرفة دون التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة.

ويعتمد هذا النوع من الاقتصاد على عامل المعرفة؛ إذ يعد استثمار المعرفة في جميع قطاعات الاقتصاد مفتاحاً للتنمية وتوليد فرص العمل والتنويع الاقتصادي. وقد قطع مشروع بناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية شوطاً كبيراً بفضل الله ثم بفضل الرعاية الكريمة التي تحظى بها من لدن القيادة الرشيدة. وقد تمثلت هذه الجهود في النهوض بالتعليم من خلال مشاريع متعددة ومتنوعة تناولها الدراسة بشيء من التفصيل من خلال شرح الاستراتيجية الوطنية للتحول نحو اقتصاد المعرفة وفقاً لما ذكره تقرير وزارة التخطيط والإسكان لعام ١٤٣٥هـ.

• **رؤية الاستراتيجية الوطنية لبناء مجتمع المعرفة بما فيه الاقتصاد القائم على المعرفة:**  
"بحلول عام ١٤٥٢/٥١ (٢٠٣٠م) تصبح المملكة مجتمعاً معرفياً في ظل اقتصاد قائم على المعرفة مزدهر متنوع المصادر والإمكانات، تقوده القدرات البشرية المنتجة والقطاع الخاص، ويوفر مستوى معيشياً مرتفعاً، ونوعية حياة كريمة وتنبؤاً مكانة مرموقة، كدولة رائدة إقليمياً ودولياً" (تقرير الاستراتيجية الوطنية، ١٤٣٥: ٢٠).

وتحدد الرؤية المنجزات المستهدفة للمملكة في أربعة مجالات رئيسية و مترابطة هي: "محرك نمو قوي وراسخ، ودرجة عالية من الرفاهية والترابط الاجتماعي وقدرات بشرية متطورة، وريادة إقليمية وعالمية).

وترى الدراسة أن الأهداف اهتمت بأمور في غاية الأهمية، هي:  
«التوجه نحو الاهتمام بمورد متجدد (غير معرض للنضوب) كالمعرفة أكثر من التركيز على النفط وهو مورد غير متجدد معرض للنضوب.  
«إعطاء فرصة أكثر من ذي قبل للمشاركة الفاعلة للقطاع الخاص في الاقتصاد وفي الخدمة المجتمعية.

«التركيز على مبادئ الاقتصاد المعرفي في تنمية الموارد البشرية لما لها من أهمية التحول نحو مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة، وتعزيز مبدأ التعلم مدى الحياة، والتعلم والتدريب الذاتي.  
«الاهتمام بالترابط الاجتماعي، وهذه نقطة في غاية الأهمية نظراً لما يطرأ على هذا الترابط من فتور وضعف أثناء الانشغال بالتنمية الاقتصادية؛ مما يبرهن على أن هناك توازناً إيجابياً بين الاهتمام بالتنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية.

• **السياسات الخاصة بالتعليم ورأس المال البشري:**  
"على الرغم مما شهدته المملكة من طفرات "كمية"، سواء في أعداد الملتحقين بمؤسسات التعليم المختلفة أو أعداد الخريجين، فقد ظل قطاع التعليم يعاني من

مشكلات هيكلية كبيرة، مثل: الأداء الأكاديمي الضعيف للطلاب، ونقص أعداد المعلمين وأعضاء الهيئة التعليمية من ذوي الكفاءات العالية، فضلاً عن ضعف المنافسة بين المدارس والجامعات" (تقرير الاستراتيجية الوطنية، ١٤٣٥: ٢٤).

وذكر التقرير أن هناك تحديات كبيرة تواجه المملكة على جميع مستويات قطاع التعليم، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، ومن ثم التعليم العام، حتى مؤسسات التعليم العالي. إضافة إلى التحديات التي تتعلق بالتدريب التقني والمهني للشباب والقوى العاملة من الكبار.

ولمواجهة تلك التحديات برزت الحاجة إلى التوسع في أهداف سياسات قطاع التعليم ورأس المال البشري ليشمل المعايير الأربعة، التي يعتد بها في الحكم على نجاح جهود السياسات، وهي: "الكم، والتنوعية أو الجودة، والكفاءة، والمساواة ولذلك يرى التقرير أنه من أجل حل هذه المشكلة ينبغي صب الاهتمام والتركيز على تعزيز الجودة والتنوعية والكفاءة والمساواة إلى جانب الكمية لكونها جوانب على درجة من الأهمية وثيقة الصلة بمسألة بناء مجتمع المعرفة. ولرفع مستوى الجودة في مخرجات التعليم فإن التقرير يشير بأنه هناك "حاجة عاجلة لبلورة خطة لتنمية الموارد البشرية على مستوى القطاعات كافة، وليس مجرد التركيز على قطاعات محددة، مثل: التعليم والتدريب التقني والمهني للشباب" (تقرير الاستراتيجية الوطنية، ١٤٣٥: ٢٥).

#### • السياسات الخاصة بتقنية المعلومات والاتصالات:

ذكر التقرير أنه ينبغي الإسراع بعملية إنتاج المعرفة ونشرها واستثمارها في المملكة، وأن يكون هناك تحرك جدي لتطوير التجهيزات الأساسية (البنية التحتية) الخاصة بالمعلومات والاتصالات، "إضافة إلى تعزيز أسواق المعرفة الجديدة انسجاماً مع اتجاهات السوق العالمية، وإعادة صوغ مختلف الأنظمة الحكومية، بما في ذلك أنظمة حقوق الملكية الفكرية" (تقرير الاستراتيجية الوطنية، ١٤٣٥: ٢٦).

وأضاف أن هناك ضرورة لتعزيز القدرات الاستثمارية للقطاع الخاص والأجهزة الحكومية، بما يضمن إنشاء شبكة نطاق عريض وطنية بمستويات جودة عالمية. وتطوير السياسات ذات العلاقة بتلبية سوق تقنية المعلومات والاتصالات للاحتياجات المتنامية.

وترى الدراسة أنه إذا نظرنا في وضع التعليم في المملكة العربية السعودية، فإن توفير النظم المعلوماتية والبنية التحتية من اتصالات وشبكات معلومات قد يتسنى في المدن، ولكن القرى والهجر تفتقد تلك البنية التحتية للاتصالات كما أن توفير العنصر البشري - مثل المعلمين المؤهلين - يُعدُّ معضلة أخرى، على الرغم من المحاولات المشكورة من الجامعات السعودية، حيث قامت بتوفير المقررات التي تهتم بالتكنولوجيا، والبحث العلمي، ولكن هناك تقصير في تفعيلها في



البيئة الصفية على الوجه الأمثل من بعض المعلمات. وهنا تقع المسؤولية على المشرفة التربوية في إقامة الدورات التدريبية والتنشيطية للمعلمات، ونشر الوعي بأهمية استخدام التقنيات التعليمية، واستغلال الشبكة المعلوماتية في التعليم والتعلم.

كما أن توفير سوق لتنمية تقنية المعلومات والاتصالات يعد ضرورة كما ذكر التقرير السابق، والذي تأمله الباحثة أن تتحقق أهداف الاستراتيجية الوطنية، وأن يعم الاستثمار في البنية التحتية للتقنية والاتصالات في جميع مدن ومحافظة وقرى المملكة العربية السعودية.

#### • السياسة الخاصة بالصناعات والخدمات كثيفة الاستخدام للمعرفة:

يشكل قطاع الخدمات المعرفية أحد السمات المميزة للاقتصاد القائم على المعرفة، "وتكفي الإشارة إلى أن قطاع الخدمات يستحوذ حالياً على نحو (٨٠٪) من الناتج المحلي الأمريكي، كما باتت الصادرات الأمريكية من الخدمات التي تستحوذ على الحصة الأكبر من إجمالي صادراتها، وذلك بفضل تحول اقتصادها إلى اقتصاد قائم على المعرفة وعلى مخرجات العقل البشري" (تقرير الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، ١٤٣٥هـ، ص ٢٧).

ويضيف التقرير أنه تتمتع المملكة بمكانة إقليمية وعالمية في الصناعات التحويلية خاصة البتروكيماوية المعتمدة على النفط، "ولكن استمرار تلك الصناعات، وارتفاع قدراتها التنافسية سيبقى محكوماً بمدى اعتمادها على المعرفة ومخرجات العلم الحديث" ص ٢٧. وقد أوضح تقرير الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة (١٤٣٥هـ، ص ٤١) منهجاً مرحلياً، فلكي يتسنى تحقيق التحول إلى المجتمع المعرفي ينبغي إحداث إصلاحات هيكلية ومؤسسية جوهرية، والتغلب على التحديات خلال مرحلة التحول، كما يجب المضي قدماً في الإصلاحات بصورة تدريجية، مع تعزيز وتيرة عملية التطوير وتسلسلها، حتى يتمكن المواطن من استيعاب التغييرات المقترحة وتقبلها والتعامل معها بإيجابية.

وضمن السير في هذه الخطة ذكر (تقرير الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، ١٤٣٥هـ، ص ٤٧) أنه قامت المملكة بالقيام بمبادرات سريعة المردود تلخصها الباحثة في الآتي:

- «التوسع في برامج موهبة والتوسع في برامج التعليم مدى الحياة.
- «إحداث تطوير كبير على نظم إعادة تأهيل المعلمين.
- «تطوير نظام متكامل للتعليم الإلكتروني والمدرسة الإلكترونية.
- «إعادة النظر في برامج صناديق التنمية البشرية والصناعية والزراعية والتنمية والإسكانية ومشروعاتها وغيرها.

ولقد قامت المملكة برعاية عدة مشاريع للنهوض بالتعليم وتوجيهه نحو اقتصاد المعرفة، وتقدم الدراسة لمحة مقتضبة لأهمها:

« التوسع في إنشاء الجامعات المعنية بالعلوم والتقنية.

« برامج الابتعاث الداخلي والخارجي.

« مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم العام.

« مشروع الحكومة الإلكترونية.

« مشروع مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية للاستثمار في بناء منظومة العلوم والتقنية والابتكار في المملكة.

« مشروع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

« الإستراتيجية الوطنية لوزارة التربية والتعليم للتحويل نحو المجتمع المعرفي ومن أبرز البرامج المعرفية في المملكة (برنامج مجتمع المعرفة) عام ١٤٢٩هـ بجامعة الملك سعود بهدف تحويل المجتمع السعودي إلى مجتمع معرفي عبر تفعيل أنشطة توليد المعرفة، ونشرها، والاستفادة منها، وجمع الخبرات.

« إقامة المؤتمرات المهمة بمجتمع المعرفة واقتصاديات المعرفة كان آخرها مؤتمر (الاقتصاد المعرفي ودوره في التنمية الوطنية) ٢٤/٤/٢٠١٤م والذي ركز على ثلاثة محاور، هي:

✓ الموارد البشرية والتعليم، حيث إنه عنصر أساسي للتنافسية الاقتصادية فلا بد من التركيز على تطوير العنصر البشري من خلال تطوير المناهج التعليمية في التعليم العام وإدماج التقنية الحديثة فيها، وكذلك التعليم العالي، بالإضافة إلى هيئة التدريس ومعايير الجودة.

✓ البحث والابتكار والاستثمار، وسيركز على كيفية توطين التقنية والقيمة المضافة، وماهية الانتقال من مراكز البحث العلمية إلى سوق العمل.

وخرج المؤتمر بعدة توصيات منها:

- « الإسراع في اعتماد الاستراتيجيات الوطنية وتنفيذها للتحويل لمجتمع المعرفة.
- « ضرورة توسع التعليم والتدريب والتعليم العالي والعمل على نقل المعرفة ونشرها وتطوير المناهج والتدريب.
- « اعتماد القطاعات الحكومية لبرامج رفع المستوى المعرفي، وزيادة جهود القطاع الخاص في مجال إنتاج المعرفة واستثمارها.
- « قيام شركات سعودية متخصصة في صناعات وخدمات المعلومات والاتصالات وزيادة الاهتمام بأمن المعلومات والاتصالات.
- « كل ما سبق يؤكد اهتمام حكومتنا الرشيدة في السير قدماً نحو مجتمع المعرفة والتوجه نحو اقتصاد المعرفة عبر خطط واستراتيجيات مدروسة.

#### • ثانياً : الدراسات السابقة :

تم الرجوع إلى العديد من الدراسات العربية والأجنبية والتي من شأنها المساهمة في إثراء الدراسة الحالية، بدءاً من تحديد المشكلة واختيار المنهجية

وبناء الأداة وأخيراً تحليل النتائج وتفسيرها، وقد قسمت الباحثة الدراسات التي استفادت منها إلى محورين:

« الإشراف التربوي وكفايات المشرف التربوي.

« اقتصاد المعرفة ومفاهيمه وتطبيقاته في مجال التربية والتعليم.

• المحور الأول : الإشراف التربوي وكفايات المشرف التربوي:

تناولت الدراسة في هذا المحور الدراسات السابقة المتعلقة بالإشراف التربوي والاتجاهات الحديثة فيه بشكل عام، وكفايات المشرف التربوي بشكل خاص. وتستعرض الباحثة هذه الدراسات العربية والأجنبية حسب تسلسل سنوات نشرها على النحو الآتي:

قام الحارثي (٢٠١٢م) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التطويري في تنمية بعض الكفايات الأدائية: (كفاية التخطيط الأدائية، وكفاية التنفيذ الأدائية، وكفاية التقويم الأدائية) لمعلمي المرحلة الثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع الإشراف التطويري في تنمية كفايات (التخطيط، التنفيذ والتقويم) الأدائية كانت بدرجة عالية. وأوصت الدراسة بزيادة فعالية تطبيق الإشراف التطويري في تنمية بعض كفايات المعلمين الأدائية للارتقاء بمستواهم في مجال التخطيط والتركيز على الجانب المهني لجعل المعلمين أكثر فاعلية في تطبيق جميع مهارات التدريس الصفي.

كما أجرت البريك (٢٠١٢م) دراسة كان هدفها تحديد فاعلية تطبيق برنامج تدريبي مقترح للاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي على رفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات بمنطقة جازان، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات الأداء القبلي والبعدي على جميع محاور الاختبار في الجوانب التدريبية تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة الثانوية، وأوصت الدراسة بتنظيم برامج تدريبية للمشرفات التربويات تتفق مع الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي، ومتابعة تنفيذها وتقويمها.

وقدم الغامدي (٢٠١١م)، دراسة هدفت إلى التعرف على التطبيقات الحاسوبية الأكثر ملاءمة لعمل المشرف التربوي والصعوبات التي تعيق الاستفادة منها في العمل الإشرافي، واقترح تصور لتفعيلها في عمل المشرف التربوي، وقد خلصت الدراسة إلى أن مهام المشرف التي يمكن أداؤها عبر تطبيقات حاسوبية بلغت (٣٤) مهمة، وأوصت الدراسة بالعمل على توفير التقنيات الحديثة في جميع المدارس ومكاتب الإشراف التربوي وإكساب المشرفين الكفايات اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة.

أما الطيطي وآخرون (٢٠١٠م)، فقد أعدوا دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك المشرفين التربويين في الضفة الغربية لمهارات الإشراف التربوي، ودور

بعض المتغيرات مثل: المنطقة الجغرافية، والنوع، والتخصص، والخبرة والمؤهل العلمي في مدى امتلاك المشرفين التربويين لهذه المهارات. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك المشرفين التربويين في الصفة الغربية لمهارات الإشراف التربوي كانت بدرجة متوسطة، وقد أوصى البحث بالعمل على تطوير المهارات الإشرافية لدى المشرفين التربويين والتي تساعدهم في تحقيق أهداف الإشراف التربوي.

في حين أن دراسة الحبيب (٢٠١٠م) كان هدفها التعرف على أساليب تنمية الكفايات لدى مشرفات التربية الإسلامية بمدينة الرياض والتعرف على الوضع الحالي للكفايات لديهن، وتحديد الكفايات اللازمة لمشرفات التربية الإسلامية بمدينة الرياض. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها موافقة عينة الدراسة على اثني عشر أسلوباً لتنمية الكفايات اللازمة لدى مشرفات التربية الإسلامية، وكان من أهمها: إعداد محاضرات ودروس توضيحية، واستخدام أساليب التقنية الحديثة، وتصميم برامج تدريبية مكثفة واستخدام أسلوب الزيارات الميدانية أثناء العمل. كما كان من نتائج الدراسة أن عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على الكفايات الشخصية، والعلمية والإدراكية، والإنسانية، والفنية، والتدريب. كما اتفقت عينة الدراسة على تلك الكفايات التي ينبغي تنميتها لدى المشرفات. وأوصت الباحثة بضرورة زيادة الاهتمام بتأهيل المشرفات التربويات وتدريبهن وخصوصاً في المجالات التي أثبتت الدراسة قصور المشرفات في أدائها على الوجه المطلوب. كما أوصت بالتركيز على أنماط وأساليب التدريب الموظفة لتقنيات الاتصال والتواصل.

وأجرى سيدو وفوك Sidhu & Fook (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى الكشف عن إدراك مديري المدارس الابتدائية في ماليزيا لأهمية الإشراف التربوي وامتلاكهم للمعرفة، والفهم والتطبيق لنماذج الإشراف الحديثة، وخلصت الدراسة إلى أن إدراك ومعرفة مديري المدارس بنماذج الإشراف التربوي عموماً والنماذج الحديثة خصوصاً محدودة، حيث إن الغالبية غير قادرة على معرفة الفروقات بين تقييم المعلم والإشراف عليه، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين وجهات نظر المديرين والمعلمين فيما يتعلق بعملية الإشراف التربوي وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام مديري المدارس بالتعرف على نماذج الإشراف التربوي الحديثة وفوائدها، وتدريبهم على تطبيقها في الإشراف على المعلمين.

وقدم دهان (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى معرفة الدور المأمول للجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات العلمية والثقافية والمهنية للمشرفين التربويين (جسماً نموذجاً)، وكانت من أبرز النتائج أنه ثمة دور مأمول من الجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات (العلمية، والمهنية، والثقافية). وكان من أبرز التوصيات العمل على توفير كافة الوسائل والإمكانات العلمية والمهنية

المطلوبة للجمعيات العلمية لتقوم بدورها المأمول منها والذي يتعلق بتنمية الكفايات العلمية والثقافية والمهنية للمشرفين التربويين.

وقدم الزهراني (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى التعرف على توافر كفايات استخدام الحاسوب لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أنه تتوافر كفايات الحاسوب لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية فيما يخص أساسيات الحاسوب بدرجة عالية كما أنها تتوافر فيما يخص برامج الحاسوب وتطبيقات الحاسوب في تدريس الرياضيات بدرجة متوسطة. وأوصى الباحث بالعمل على رفع مستوى الوعي لدى كافة معلمي الرياضيات بأهمية وفوائد استخدام الحاسوب في العملية التعليمية. والاهتمام بتدريب معلمي الرياضيات، أثناء الخدمة، بشكل مستمر على كيفية استخدام الحاسوب وتوظيفه في التدريس عملياً.

كما أجرى الكويتي (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى الوقوف على عدد من الكفايات منها: كفاية التهيئة لعملية الاتصال الشفوي، وكفاية الاتصال الكتابي وكفاية الاتصال الوجداني (الانفعالي) لدى المشرف التربوي، والكشف على درجة تأثير معوقات الاتصال التي تواجه المشرف التربوي خلال أدائه لعمله.

وكان من أبرز النتائج أن كفاية الاتصال الوجداني - من حيث الأهمية والاستخدام - حصلت على الترتيب الأول ثم كفاية الاتصال الكتابي - من حيث الأهمية والاستخدام - ثم كفاية الاتصال الشفوي - من حيث الأهمية والاستخدام - ثم كفاية التهيئة لعملية الاتصال - من حيث الأهمية والاستخدام، ومن ثم معوقات الاتصال من حيث الأهمية والتأثير. وبينت النتائج أن أعلى معوق يؤثر على المشرف التربوي خلال أدائه لعمله في محور معوقات الاتصال هو: كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المشرف التربوي، بينما كان أقل معوق في نفس المحور هو: وجود تصورات سلبية سابقة عن المعلم. أوصى الباحث بتعزيز كفاية الاتصال الوجداني، والعمل على الارتقاء بكفاية الاتصال الكتابي، والعناية بإكساب المشرف التربوي كفاية الاتصال الشفوي.

وقدمت الغيلاني (٢٠٠٨م)، دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان، وكذلك معرفة أثر متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة في التعليم للمعلمين والمعلمات على درجة ممارسة المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية وأظهرت النتائج أن مجال الكفاية الشخصية احتلت المرتبة الأولى، والكفايات العلمية في المرتبة الثانية، وكفايات التقويم المرتبة الثالثة، والكفايات الأدائية المرتبة الرابعة، بينما احتلت كفايات الاتصال المرتبة الخامسة وكفايات البحث العلمي المرتبة السادسة. ولم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، وكذلك لمتغير المؤهل العملي على درجة ممارسة المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

الكفايات العلمية بالنسبة لمتغير الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات اللذين يمتلكون خبرة أقل من ٥ سنوات.

كما قامت الرويثي (٢٠٠٨ م) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع الكفايات اللازمة للمشرفة التربوية على تعليم اللغة العربية بالعاصمة المقدسة، والتعرف على درجة أهمية وممارسة تلك الكفايات من وجهة نظر عينة، وتوصلت الدراسة إلى تأكيد مجتمع الدراسة - من معلمات ومشرفات - على أهمية الكفايات وارتباطها بأعمالهن بمتوسط عام وصل لنسبة (٩١.٧٪)، كما دلت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة الكفايات كانت مرتفعة لجميع مجالات أداة الدراسة بنسبة ٧٥.٨٪. وتبين أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  في متوسط درجة أهمية الكفايات اللازمة للمشرفة التربوية لجميع مجالات أداة الدراسة لصالح المشرفات ما عدا مجال الدراسات والأبحاث، وكذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  في درجة ممارسة الكفايات اللازمة للمشرفة التربوية على تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المشرفات والمعلمات في مجال الكفايات الشخصية، والتخطيط، وتطوير العلاقات الإنسانية، والاتصال وتقنية المعلومات، والنمو المهني، والتدريب أثناء الخدمة والدراسات والأبحاث، والإبداع وتقويم التدريس، بينما كان هناك فروق في القيادة واستخدام الكفايات الإشرافية لصالح المشرفات، وأوصت الدراسة باعتماد المنحى الإشرافي القائم على أساس الكفايات والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطوير مهارات الأداء لدى المعلمات، ووضع الخطط والبرامج الهادفة إلى نشر ثقافة ووعي الكفايات بين المشرفات التربويات، وكيفية العمل وفق استراتيجيات منبثقة عن هذا الوعي وتفعيل كل ذلك إجرائياً، والاستفادة من استبانة الدراسة الحالية في تصميم وبناء برامج إعداد المشرفين وإكسابهم المهارات والكفايات اللازمة.

وقدمت الياور (٢٠٠٨ م) دراسة كان هدفها تحديد أهم كفايات الإشراف التربوي المعاصر، وتقديم نموذج مقترح لأداة تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية في ضوء كفايات الإشراف التربوي المعاصر، وقد تم تقديم النموذج وفق العناصر التي حصلت على أكبر تكرارات ونسب مئوية، كما يتم تقديم عدد من التوصيات في مجال تقويم الأداء الوظيفي في وزارة التربية والتعليم بما يتلاءم واتجاهات الإشراف التربوي المعاصر، منها إعداد وتصميم الاختبارات والمقابلات الشخصية لاختيار المشرفات التربويات في ضوء كفايات الإشراف التربوي المعاصر.

بينما أجرت شاهيني (٢٠٠٧ م) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية لمعلمة الاقتصاد المنزلي للمرحلة المتوسطة في مدينة جدة كأساس لاقتراح برنامج تدريبي، ومن ثم تخطيط برنامج تدريبي لمعلمة الاقتصاد المنزلي للمرحلة المتوسطة في مدينة جدة في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لها وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمات الاقتصاد المنزلي يحتجن إلى التدريب على

(مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات تنفيذ الدرس، ومهارات التقويم والتقييم ومهارات الخصائص الشخصية والتفاعلية وتهيئة البيئة الصفية وإدارتها مهارات الدروس العملية) في ضوء معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح بناء على الحاجات التدريبية للمعلمين. وأوصت الدراسة بضرورة تركيز البرنامج التدريبي على المهارات التي يحتاج المعلمون للتدرب عليها. واقترحت الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية أخرى في تنمية مهارات التدريس لدى معلمين الاقتصاد المنزلي.

في حين أن دراسة الفراج (٢٠٠٥ م) دراسة هدفت إلى التعرف على مصادر اشتقاق كفايات مشرفات اللغة العربية، ومجالات تصنيف تلك الكفايات والتعرف على ترتيب هذه الكفايات من حيث الأهمية من وجهة نظر ذوات الخبرة من المشرفات وخبراء المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتعرف كذلك على مدى توفر هذه الكفايات في مشرفات اللغة العربية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه أمكن تحديد مجالات تصنيف الكفايات اللازمة لمشرفات اللغة العربية في الكفايات الشخصية، والعلمية، والتخطيطية، والتنظيمية، والتدريب والتقويم، والعلاقات الإنسانية، والاتصال، والقيادة. وأوصت الباحثة بوضع معايير وضوابط طبقاً للكفايات يتم على أساسها ترشيح المتقدمين للعمل في الإشراف التربوي على مواد اللغة العربية. وعقد دورات تدريبية للمشرفات التربويات لرفع كفاءتهن الإشرافية.

أما دراسة الدوسري (٢٠٠٣ م)، هدفت إلى وضع قائمة بالكفايات الضرورية للمشرف التربوي وتحديد مدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين بوزارة التربية والتعليم في محافظة الدواسر، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين يمارسون ١٩ كفاية بمدى كبير في حين يمارسون ٢٧ كفاية بمدى متوسط، أما المجالات فمرتبة تنازلياً حسب رأي المعلمين: كفايات القيادة والتوجيه، التخطيط التنظيم والتنسيق، التقويم، التنفيذ.

في حين أن الزايد (١٩٩٩ م)، أجرى دراسة هدفت إلى الوقوف على الكفايات الأدائية الأساسية اللازمة للمشرفين التربويين بمراحل التعليم العام، والتعرف على درجة أهميتها ودرجة استخدامها لدى المشرفين التربويين، وبينت نتائج الدراسة أن أهمية كفايات مجال القيادة أكثر المجالات أهمية بالنسبة للمشرفين التربويين، وكانت كفايات مجال التخطيط أقل المجالات أهمية للمشرفين التربويين بالنسبة لمجالات أخرى رغم أنهم يرون أن درجة أهمية هذا المجال عالية جداً، أما بالنسبة لدرجة الاستخدام فكانت كفايات مجال الاتصال أكثر المجالات استخداماً بينما مجال المناهج كان أقل المجالات استخداماً وكانت درجة استخدام المشرفين التربويين لكفايات التخطيط عالية.

وقدم راول Rawl (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تحديد مهام المشرف التربوي على مستوى المنطقة التعليمية بمنطقة ويلد، وتوصلت الدراسة إلى أن مجالات المناهج والأبحاث والقيادة والتدريس والتطوير المهني والعلاقات العامة قد حصلت على درجة مهمة جداً.

#### • المحور الثاني : الدراسات ذات العلاقة باقتصاد المعرفة ومفاهيمه وتطبيقاته في مجال التربية والتعليم:

تم الرجوع إلى العديد من الدراسات التي تناولت الاقتصاد المعرفي في مجال التعليم، من خلال الرجوع إلى الرسائل العلمية وأطروحات الدكتوراه بالجامعات السعودية والعربية والدراسات الأجنبية بالإضافة إلى قواعد البيانات على الشبكة العنكبوتية، ولأحظت الباحثة أن الدراسات التي تناولت الاقتصاد المعرفي في مجال الإشراف التربوي ما تزال قليلة، ويمكن عرض تلك الدراسات العربية والأجنبية حسب تسلسل سنوات نشرها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

قدمت الغامدي (٢٠١٤م) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات برامج الدراسات العليا بالكلية التربوية في ضوء تطبيق اقتصاد المعرفة بجامعتي أم القرى والملك سعود، وخلصت الدراسة إلى أن المستوى الإجمالي لمتطلبات برامج الدراسات العليا بالكلية التربوية في ضوء تطبيق اقتصاد المعرفة كان بدرجة متوسطة، وصاغت الباحثة تصوراً مقترحاً لتطبيق اقتصاد المعرفة في برامج الدراسات العليا بالكلية التربوية بجامعتي أم القرى والملك سعود. كما أوصت الباحثة بضرورة قيام إدارات الجامعات السعودية بتبني اقتصاد المعرفة في برامج الدراسات العليا، واعتمادها في الخطط الاستراتيجية والبرامج التي تعدها كليات التربية. والعمل على تطوير البنية التحتية في مجال الاتصالات والمعلومات لتلك الكليات، وتوفير ميزانية خاصة لدعم البحث العلمي.

وقام الناشري (٢٠١٤م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك وتطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في تعليم محافظة القنفذة لجودة الأداء التدريسي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي، والخبرة التدريسية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك عينة الدراسة لمتطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة جاءت بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين في الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي في مجال (استراتيجيات التدريس) لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي في كل من تقنيات التعليم



والطلاب والمعلم أو المعلمة والتقويم، كذلك عدم وجود فروق لدرجة التطبيق تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية والتخصص الأكاديمي في كل المجالات، وأوصى الباحث بالإفادة من متطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة للتعرف على درجة امتلاك وتطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لها في تدريسهم. والافادة من التقنيات التعليمية في توفير بيئات تعليمية جذابة للطلبة والتنوع في أساليب التقويم الحديثة بما ينهض بتعلم الطلبة من خلال التركيز على الممارسة الحقيقية وجودة الأداء.

كما قدمت عاصي (٢٠١٣م): دراسة هدفت للتعرف إلى مدى توظيف الاقتصاد المعرفي في مناهج التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في فلسطين من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، كما هدفت التعرف إلى الفروق من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في مدى توظيف الاقتصاد المعرفي في مناهج التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في فلسطين تبعاً لعدة متغيرات منها (الجنس المؤهل، الخبرة)، وتوصلت الدراسة إلى أن مناهج التربية الرياضية لا تلبي متطلبات اقتصاد المعرفة. وقد أوصت الباحثة ببناء تلك المناهج بما يتواءم مع مبادئ اقتصاد المعرفة.

أما دراسة الخالدي (٢٠١٣م) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، في وزارة التربية والتعليم في الأردن، لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجة امتلاك أفراد العينة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في كل من مجالي التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، ودرجة متوسطة في الإدارة الصفية ودرجة متدنية في معظم مجالات التقويم، وجميع مجالات الوسائل التعليمية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى امتلاك أفراد العينة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي، باختلاف المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وباختلاف الخبرة التدريسية، لصالح ذي الخبرة الأطول، فيما لم تظهر فروق دالة باختلاف الجنس، والمرحلة التعليمية. وأوصت الدراسة بعقد المزيد من البرامج التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، لرفع كفاياتهم في مجالي التقويم، واستخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها، وتوفير البيئة المناسبة لاستثمار طاقاتهم في هذه المجالات.

كما قامت الخماش (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لجامعة سعودية ذكية من خلال آليات اقتصاد المعرفة، ومعرفة متطلبات التحول إلى جامعة سعودية ذكية. وتوصلت الدراسة إلى أهم متطلبات تحول الجامعات إلى الجامعة الذكية تحت ظل اقتصاد المعرفة منها وجود بنية تنظيمية من خلال توفير منظومة للإبداع والابتكار تتمتع بكفاءة عالية، وجعل مراكز وأقسام الجامعة وحدات لإنتاج المعرفة وتوليدها. واستخدام التجهيزات التقنية، والتوجه نحو اللامركزية في العمل الجامعي، وتفاعل الإدارة مع المجتمع المحلي.

وقدم الهريشي (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة في مجال التخطيط والإعداد للدرس، واستراتيجيات التدريس والتقويم وتطوير الصفات والمهارات للطلاب، والاتصال والتفاعل الصفّي، والأنشطة والتعليم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتتلخص أهم نتائج بحثه في أن درجة توظيف معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة كانت متوسطة، وجاء الاتصال والتفاعل الصفّي بالرتبة الأولى بينما جاءت الأنشطة والتعليم المستمر في الرتبة الأخيرة. وأوصى الباحث بتنمية الممارسات التي كشفت عنها الدراسة بأن درجة توظيفها قليلة.

وأجرت الرويثي (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتفعيل وظائف الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن استجابات عينة الدراسة من القيادات العليا والمشرفات التربويات حول أهمية الخطوات المقترحة لتفعيل الوظائف (الإدارية، والتنشيطية، والتدريبية، والبحثية والتقويمية والتحليلية، والابتكارية) في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة كانت بدرجة عالية جداً، وأوضحت النتائج أن استجابات مجتمع الدراسة من القيادات العليا والمشرفات حول إمكانية تطبيق الخطوات المقترحة كانت بدرجة عالية، فيما عدا الوظيفة التقويمية كانت بدرجة عالية جداً في ضوء الاتجاهات الحديثة، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لخطوات تفعيل وظائف الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة.

وقدم الحايك وخصاونة (٢٠١١م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي باستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهاري والتفكير الإبداعي في الجمباز على جهاز الحركات الأرضية، وقد أظهرت نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج التعليمي القائم على الاقتصاد المعرفي في تعلم مهارات الجمباز وتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمستوى المهاري ولصالح المجموعتين التجريبيتين في حل المشكلات بالتعلم التعاوني مقارنة بالمجموعة الضابطة (الأسلوب الاعتيادي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات التجريبية في القياس البعدي للمستوى المهاري ولصالح حل المشكلات مقارنة بالتعلم التعاوني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجموعات الدراسة الثلاث في قياس مستوى التفكير الإبداعي ولصالح المجموعتين التجريبيتين (حل المشكلات، التعلم التعاوني) مقارنة بالمجموعة الضابطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين

التجريبتين في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، المرونة) في القياس البعدي ولصالح مجموعة حل المشكلات.

بينما قدم الحربي (٢٠١١م) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي يستند إلى فلسفة اقتصاد المعرفة، وتحديد فاعليته في تطوير مهارات التدريس والاتجاهات المهنية، لدى معلمي التعليم الصناعي في دولة الكويت، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية، في أداء معلمي التعليم الصناعي لمهارات التدريس في ضوء فلسفة الاقتصاد المعرفي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية وباستخدام مقياس الاتجاهات، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة في الاتجاهات المهنية، نحو البرنامج التدريبي القائم على اقتصاد المعرفة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية أيضاً.

أجرت الصميلي (٢٠١١م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية اللازمة في ظل اقتصاد المعرفة ومعوقاتهما في مجالات عمل المشرف التربوي (التخطيط، والقيادة، والنمو المهني للمعلمين، والتقويم، والعلاقات الإنسانية) من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم الطبيعية، وقد توصلت الدراسة إلى الممارسات الإشرافية اللازمة في ظل اقتصاد المعرفة تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفة التربوية، بينما ظهرت نتائج معوقاتهما بدرجة تعوق هذه الممارسات بدرجة متوسطة. وقد أوصت الباحثة بضرورة وضع جهات مسئولة عن ترشيح المعلمين للإشراف التربوي في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، وتدريب المشرفات التربويات والمعلمات على إنشاء خدمة البريد الإلكتروني واستخدامهما في التواصل أثناء العملية الإشرافية.

وأجرى العمامرة والحوالدة ومقابله (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم والكشف عن الفروق في درجة امتلاك مبادئ اقتصاد المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة جاءت بدرجة متوسطة وتبين وجود فروق في درجة الامتلاك والتطبيق تبعاً لعدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرات ١٠ سنوات فأكثر وتبين وجود فروق بين درجة الامتلاك ودرجة التطبيق لصالح امتلاك المبادئ للاقتصاد المعرفي.

كما قام القداح والخرابشة (٢٠١١م) بدراسة هدف إلى تحديد دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها تصدر الكفايات المتعلقة بتشكيل البيئات التعليمية النشطة والمواقف التعليمية القائمة على مبدأ المشاركة الفاعلة بين المعلم والمتعلم في قائمة الكفايات. كما توصلت إلى أن هناك اهتماماً واضحاً بدور فاعل للمتعلم باعتباره المحور الرئيس لعمليات التعلم. وأوصت الدراسة إلى ضرورة تطوير

مهارات المشرفين التربويين استجابة للمتغيرات المستجدة. وتوجيه الفعاليات الإشرافية نحو عمليات التعلم، والمساهمة مع المعلمين في تشكيل البيئات التعليمية النشطة.

كما قدم القداح ومحمد إبراهيم (٢٠١١م) دراسة هدفت إلى تحديد ملامح المقومات الأساسية اللازمة للتعليم القائم على اقتصاد المعرفة والتي جاءت استجابة للمتغيرات العالمية المستجدة، وقد استعرض الباحثان أدبيات الموضوع لتحديد أبرز تلك المتغيرات والتي تمثلت في العولمة والخصخصة والانفجار السكاني والتحول الديمغرافي وثورة المعلومات والاتصالات. وقد استخدم أسلوب دلفي التنبؤي في ثلاث جولات استطاع أداء (٢٦) خبيراً متخصصاً بالمجال أسفرت تلك الجولات على (٤٣) فقرة لازمة لهذه الغاية وهي امتلاك القائمين على عمليات التعلم المهارات الأدائية لإطلاق الطاقات التفكيرية للمتعلمين وتشكيل مناخ تنظيمي قائم على التعاون وتكامل الأدوات، وتشكيل ثيمات معاصرة بأدوات التقنية والمثيرات المتنوعة وتبني استراتيجيات التفكير والتجريب والاكتشاف، وتوضيح البدائل واختبارها بمجال المعرفة وإنتاجها وتوظيف البحوث الاجرائية واعتمادها على مؤثرات ومعايير عالمية للأداء والإنتاجية.

أما القيسي (٢٠١١م) فقد أجرى دراسة هدفت إلى استقصاء ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة والملامح التي ينبغي تضمينها في محتوى مقررات العلوم الشرعية بمشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى أنه بلغ مجموع تكرارات ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية (٣١٣٨) ملمحاً، كان المجال المعرفي الأوفر حظاً منها يليه مجال النمو الاجتماعي ثم مجال الاتصال، يليه مجال النمو العقلي، ويليه المجال الاقتصادي، ثم مجال التكنولوجيا، يليه المجال الوطني كأقل المجالات تضميناً، وجاء مقرر الفقه كأكثر مقررات العلوم الشرعية تضميناً لملامح الاقتصاد المعرفي، يليه مقرر الحديث، ثم يليه مقرر التوحيد، يليه مقرر التفسير وتوصلت الدراسة إلى قائمة بملامح الاقتصاد المعرفي والتي ينبغي تضمينها محتوى مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر المختصين بلغت (٢٧) ملمحاً. وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات للقائمين على إعداد وتأليف مقررات العلوم الشرعية، وبرامج إعداد المعلمين، وللباحثين المهتمين بهذه الجوانب في الميدان التربوي.

وأجرى القفعي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة في (مجال توليد المعرفة، ومجال نشر المعرفة، ومجال توظيف المعرفة)، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين استجابات المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات المؤهل والدورات التدريبية في الإنترنت، والخبرة في الإشراف التربوي. وأظهرت نتائج الدراسة أن محاور توليد المعرفة لمجتمع الدراسة مثل حاجة تدريبية بدرجة كبيرة. وحصل محور نشر

المعرفة على درجة كبيرة حاجة تدريبية بالنسبة لمجتمع المعرفة. بينما جاء محور توظيف المعرفة كأعلى محور من حيث متوسطات محاور الدراسة. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة الثلاثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين أفراد المجتمع الدراسة حول محور توظيف المعرفة في مجال الإشراف التربوي، تعزى لعدد سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي لصالح المشرفين الأكثر سنوات خدمة. كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة لمحاور الدراسة الثلاثة تعزى لمتغير الدورات في مجال الإنترنت. وأوصى الباحث بتحديث معايير الالتحاق بالعمل في الإشراف التربوي، وإعادة صياغة متطلباته وكفاياته.

كما قدم خليل (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم، المستندة إلى منحى الاقتصاد المعرفي. وقد بينت النتائج أن درجة امتلاك المعلمين لاستراتيجيات التدريس بدرجة مرتفعة في مجال الاستراتيجيات القريبة لطرائق التدريس الاعتيادية، مثل استراتيجية التدريس المباشر، وكان امتلاكهم بدرجة متوسطة للاستراتيجيات البعيدة لطرائق التدريس الاعتيادية، مثل استراتيجية التدريس القائم على التفكير الناقد. بالمقابل جاءت ممارسة استراتيجيات التدريس بدرجة متوسطة لجميع الاستراتيجيات، وبينت النتائج امتلاك المعلمين بدرجة مرتفعة بالاستراتيجيات التي تميل للطرق الاعتيادية في عملية التقويم، وكان امتلاكهم للاستراتيجيات الحديثة في عملية التقويم بدرجة أقل، وأوصى الباحث بعقد دورات تدريبية للمعلمين وورش عمل حول استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة، يشرف عليها المشرفون التربويون كما على المشرفين التربويين متابعة وتوجيه المعلمين لممارسة تلك الاستراتيجيات.

في حين أجرى الزعبي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر منهاج مطور في التربية الإسلامية قائم على مبادئ الاقتصاد المعرفي، في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة تفاوت توزيع مبادئ الاقتصاد المعرفي ضمن كتاب التربية الإسلامية، حيث احتل المجال التكنولوجي أعلى نسبة تضمين، وحصل مجال النمو المعرفي على أقل نسبة تضمين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الإبداعي، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وقدم فيرلي Farley (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مهام الإشراف التربوي في ظل التغيرات الحديثة والمستمرة في مجتمع المعرفة والمربطة أكثرها بالإنترنت ومظاهر التكنولوجيا الحديثة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية اعتماد المدارس الإلكترونية لمعايير الإشراف التربوي الحديث، وذلك بغرض تسهيل

تطبيقات الإبداع التربوي، والتخلص بشكل تدريجي من الممارسات التربوية المتعلقة بإخضاع المعرفة في البيئة التعليمية التقليدية.

أما جمعة (٢٠٠٩م) فقدم بحثاً للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: صناعة التعلم للمستقبل، (الرياض)، جامعة الطائف. استهدفت الدراسة التعرف على ماهية الاقتصاد المعرفي وسماته وفوائده وعلاقته بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، والتعرف على المستوى العالمي والعربي، والتعرف على الواقع الحالي لمنظومة التعليم في البلدان العربية، والتعرف على المتطلبات الأساسية لعلاج أوجه القصور في منظومة التعليم، والتعرف على الإستراتيجيات المقترحة التي قد تساعد على إيجاد واستكمال كل من أركان وخصائص مجتمع واقتصاد المعرفة، وكانت نتائج الدراسة الإجابة عن جميع التساؤلات التي طرحتها، حيث عرفت بالاقتصاد المعرفي وسماته وعلاقته بالتعليم الإلكتروني، والواقع الحالي لمنظومة التعليم في الدول العربية والمتطلبات الأساسية لعلاج أوجه القصور في منظومة التعليم. واقترحت الدراسة إستراتيجيات قد تساعد في إيجاد واستكمال كل من أركان وخصائص مجتمع واقتصاد المعرفة في الدول العربية.

كما أجرى الخوالدة (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى تقديم أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، وتوصل البحث إلى أن واقع إدارة المعرفة كان بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقراتها بين (٢,١٨ - ٢,٩٢) مما يعني ضرورة الأنموذج المقترح، وقد توصل الباحث إلى الأنموذج مقترح يتكون من ستة عناصر هي تشخيص المعرفة، وتحديد أهدافها، وتوليدها، وتخزينها، وتوزيعها، وتطبيقها باستثمار البعد التقني في كل عنصر من هذه العناصر. وأوصت الدراسة إلى تبني الأنموذج المقترح، وإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بهذا المجال.

وقدم شديفات (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق لكفايات الاقتصاد المعرفي والكشف عن الفروق في درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي تعزى إلى الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج أنه كانت درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي كبيرة، وقد احتل مجال الكفايات الشخصية المرتبة الأولى، ومجال الكفايات الفنية المرتبة الثانية، ومجال كفايات القياس والتقويم المرتبة الثالثة وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرتبة الرابعة وكفايات النمو المهني في المرتبة الخامسة. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى القرالة (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى التعرف على مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في

الأردن. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: عدم تضمين كتب التربية الإسلامية للصفوف (الأول والثاني والرابع والخامس والثامن والتاسع من المرحلة أساسية لمقدمات تبرر فيها مسوغات التطوير وفق الاقتصاد المعرفي، كما أسفرت الدراسة عن عرض كتب التربية الإسلامية وفق الاقتصاد المعرفي الجنسين (الذكر والأنثى) بشكل متساو، كما أشارت الدراسة إلى أن كتب التربية الإسلامية لا ترشد المعلم إلى المواقع الإلكترونية التي يمكن الاستفادة منها بشكل مناسب، وتوصلت الدراسة إلى وجود تنوع في استراتيجيات التقويم في كتب التربية الإسلامية المطورة وفق الاقتصاد المعرفي، ووازنت ما بين الواجبات المنزلية والصفية، وكانت هذه الاستراتيجيات تستثير تفكير المتعلمين أحياناً.

أما القرني (٢٠٠٩م) فقد أجرى دراسة هدفت إلى صياغة تصور مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية، التي يتطلبها عصر اقتصاد المعرفة، ومن ثم وضع آليات مقترحة لتنفيذه. توصلت الدراسة إلى أن أهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها اقتصاد المعرفة، والتي حصلت جميعها على درجة عالية، تتمثل فيما يلي ترتيبها تنازلياً: التحول نحو المدرسة الإلكترونية E-School، ثم التحول نحو التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين، ثم التحول نحو التعلم لإنتاج وابتكار المعرفة، ثم التحول نحو المدرسة دائمة التعلم (التعلم المستمر)، ثم التحول نحو المدرسة المجتمعية لبناء مجتمع المعرفة، والتحول نحو التعلم للعمل. وأوصى الباحث بإعادة دراسة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لصياغتها بما يتواءم مع متطلبات وتحديات عصر اقتصاد المعرفة.

كما قدم الماريات والقضاة (٢٠٠٩م) بحث هدف إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين في جنوب الأردن نحو التطوير المهني لتحقيق الاقتصاد المعرفي، وأشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لأبعاد التدريب والتطوير المهني، الخاص بالاقتصاد المعرفي كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة لصالح أفراد الخبرة الأطول على معظم أبعاد الدراسة بالإضافة إلى وجود فروق دالة لمتغير الوظيفة، على جميع أفراد الدراسة لصالح المشرفين التربويين مقارنة بالمديرين.

وأجري النعيمات (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الاقتصاد المعرفي في عناصر العملية التعليمية باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية والمرحلة التعليمية والإقليم بالنسبة للخبراء التربويين والمعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق لمتغير الجنس ولصالح فئة الإناث في جميع المجالات، وفي الأداة ككل، و لمتغير المؤهل ولصالح فئة المؤهل دبلوم في الأداة ككل و لمتغير الخبرة ولصالح فئة الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، و لمتغير المرحلة ولصالح فئة المرحلة الأساسية وفئة المرحلة الثانوية في الأداة ككل، و لمتغير

الإقليم ولصالح إقليم الوسط والجنوب في الأداة ككل. كما أظهرت الدراسة تنوعاً في آراء الخبراء التربويين لأثر الاقتصاد المعرفي في عناصر العملية التعليمية في الأردن.

أما الرفاعي (٢٠٠٨) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على النواحي الإيجابية والسلبية في الكتب القديمة والكتب الجديدة والتي ألفت وفقاً لاقتصاد المعرفة، بغرض تطوير مبحث التربية الفنية مستقبلاً، وتوصلت الدراسة من خلالها إلى أن هناك اختلافاً كبيراً وواضحاً في النتائج التعليمية العامة لكتب منهاج التربية الفنية القديمة والجديدة المطورة حسب اقتصاد المعرفة، حيث إن النتائج العامة للكتب القديمة كانت تركز على الزاوية النظرية للفن، بينما ركزت الكتب الحديثة على الجانب العملي التطبيقي، كما لاحظ الباحث أن الكتب الحديثة تعتمد بشكل أساسي على أسلوب الحوار والمناقشة بين الطالب والمعلم.

وأجرى القديمات (٢٠٠٨م) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاقتصاد المعرفي في تنمية كفايات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن، وكانت أبرز النتائج تحديد (٦٨) كفاية فرعية موزعة في ثمانية مجالات هي: (الكفايات الشخصية، كفايات التخطيط للتدريس وتنفيذه، وكفايات التقويم، وكفايات المعلومات والاتصال، وكفايات النمو المهني وكفايات التوجيه والإرشاد، وكفايات التفاعل مع المجتمع المحلي. ظهرت فروق دالة إحصائية لمصلحة القياس البعدي مما يعني فاعلية البرنامج التدريبي الذي قدمه الباحث. وأوصى بالإفادة من قائمة الكفايات في إعداد البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية، والإفادة منها في تحديد معايير الأداء الفعال والإفادة من البرنامج التدريبي تنظيمياً ومحتوى.

وقدم القضاة (٢٠٠٨م) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية، نحو المناهج المطورة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة في اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية، نحو المناهج المطورة، تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

في حين أن هيلات وأمين (٢٠٠٨م) قدما دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة. وأوصى الباحثان وزارة التربية والتعليم الأردنية بضرورة الاستمرار في تطوير وتدريب المشرفين التربويين مهنيًا وتثقيفهم بصورة مستمرة بالمستجدات التربوية العالمية، وتدريبهم عليها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والبرامج التدريبية.



وأجرى الذبايات (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدور الذي يقوم به الاقتصاد المعرفي في إعداد الموارد البشرية؛ لمواجهة متطلبات التنمية المستدامة في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك خصائص يجب أن يتميز بها المورد البشري في عصر الاقتصاد المعرفي وهي تشكل الكفايات الضرورية ومنها: التفكير الإبداعي، والمرونة في العلم، والتعلم والتدريب المستمر، والتعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، والقدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما توصلت الدراسة إلى أن المورد البشري في عصر الاقتصاد المعرفي يفرض متطلبات على النظام التربوي منها: إعادة النظر في المناهج، والبرامج، والسياسات التربوية، والتعليمية بشكل مستمر وتوسيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل، والتعلم والتدريب والإدارة، كما أظهرت نتائج الدراسة بعض التحديات التي تواجه التنمية المستدامة في عصر الاقتصاد المعرفي تتمثل في: تحديات بشرية، واقتصادية، واجتماعية، وإدارية، ومنها: الفقر والبطالة والقدرة على التكيف، والاندماج الثقافي، ومشكلات البيئة، والطاقة والمياه.

أما القطعان (٢٠٠٧م) فقد أجرى دراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح لتدريب المعلمين قائم على الاقتصاد المعرفي وقياس أثره في الجانبين المعرفي والتطبيقي للمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الاقتصاد المعرفي بهدف تنمية المعرفة والمهارات الأدائية القائمة على الاقتصاد المعرفي لمعلمي التربية الاجتماعية واللغة الإنجليزية في مراحل التعليم الأساسي والعليا. كما توصل إلى أن أعلى أبعاد الاقتصاد المعرفي ممارسة داخل الغرفة الصفية الأبعاد التي تتعلق بالأنشطة الصفية، والوسائل التعليمية، والبعد المعرفي واستراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، والتقويم. وأوصى الباحث بضرورة استفادة وزارة التربية والتعليم ومراكز الإشراف التربوي من البرنامج التدريبي عند عقد الدورات. كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية البرامج التي تقوم على الاقتصاد المعرفي.

كما قدم وشاح (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق المعلمين للكفايات التكنولوجية التعليمية المبنية على اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين. وبينت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات تقدير المشرفين والمشرفات لدرجة تطبيق المعلمين للكفايات التكنولوجية سواء على مستوى الكفاية الواحدة أم في الدرجات الكلية وعلاقتها مع المتغيرات المستقلة كانت متوسطة مقارنة بالمعايير الموضوعية في هذه الدراسة. كما أن كفاية توظيف التكنولوجيا في عملية تقويم تعلم الطلبة قد حصلت على أقل متوسط لتقديرات المشرفين بدرجة تطبيق المعلمين لتلك الكفايات سواء على مستوى الكفاية الواحدة أم في الدرجات الكلية وعلاقتها مع المتغيرات المستقلة. وأوصى الباحث بإقناع المعلمين وتعديل اتجاهاتهم بجدوى تطبيقها على تعلم الطلبة.

وإعادة النظر في الجوانب التنظيمية لتسهيل تطبيق تلك الكفايات في المدارس الأردنية. وأوصى الباحث بالتكامل التكنولوجي في البيئة التعليمية.

وأجرى موسى (٢٠٠٦م) دراسة هدفت التعرف على مبررات التحول إلى الاقتصاد المعرفي في التعليم بالأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود وعي لدى الخبراء التربويين في التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم، كما أظهرت الدراسة درجة عالية في توجه الإدارة في تحقيق أهداف التحول نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم، وأظهرت أيضاً درجة عالية في التعرف على المشكلات التي تواجه عملية التحول نحو الاقتصاد المعرفي، ومحاولة تجاوزها، كما أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية على الموقع الوظيفي بين عضو هيئة التدريس ومدير إدارة لصالح مدير إدارة، وبين مدير إدارة ومدير مختص لصالح مدير.

كما قام كلا من إيهرن و ليو Ehren & Leeuw (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الإشراف التربوي في هولندا في ظل متطلبات مجتمع المعرفة وخلصت الدراسة بعد مناقشتها لميزات وسلبيات الأنواع المختلفة من أساليب واتجاهات الإشراف التربوي إلى ضرورة التنوع في استخدام أساليب الإشراف التربوي بما يضمن مواكبتها للتغيرات المستمرة في المجتمع التربوي ووفقا لمتطلبات مجتمع المعرفة.

وأخيراً أجرى صبري (٢٠٠٣م) دراسة هدفت إلى اختبار أساليب القيادة لدى عينة من المديرين الأردنيين وإلى تحديد الأسلوب القيادي المطلوب في اقتصاد المعرفة. وأوصت الدراسة بأن التحول نحو اقتصاد المعرفة ومجتمعات المعرفة لايعني فقط استيراد التكنولوجيا والعمل على نشر استخدامها في المجتمع دون العمل على تطوير سلوكيات العاملين والإداريين وتغيير نظرتهم لعلاقة القائد بالعاملين وعدم سيطرة العوامل الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع من ميل القادة إلى المركزية في الإدارة واتخاذ القرارات دون مشاركة القوى العاملة المؤهلة باعتبارها رأس مال فكري هام للمنظمة يجب أن تعمل على الاحتفاظ به وتدريبه وتحفيزه لتحقيق حاجته للشعور بالإنجاز.

من خلال استعراض محوري الدراسات السابقة، يمكن استعراض العلاقة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية كما يلي:

• التعليق على دراسات المحور الأول وموقع الدراسة الحالية منها:

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أنها تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي والتي يمكن توظيفها في الميدان توظيفاً فاعلاً سعيًا لتحسين المتواصل لكفايات المشرفين التربويين، والمعلمين.

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة - في هذا المحور - في تناولها لموضوع الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف التربوي والمعلم وفق

الاتجاهات الحديثة، ما عدا دراسة كل من: بريك (٢٠١٢م) التي تناولت موضوع رفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات، ودراسة الغامدي (٢٠١١م) التي تناولت التطبيقات الحاسوبية الأكثر ملاءمة لعمل المشرف التربوي، ودراسة سيدو وفوك Sidhu & Fook (٢٠١٠) التي تناولت إدراك مديري المدارس الابتدائية لأهمية الإشراف التربوي.

اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في منهج الدراسة، حيث إن أغلبها اعتمد على المنهج الوصفي المسحي، ماعدا دراسة بريك (٢٠١٢م) حيث إنها اتفقت مع الدراسة الحالية في اتباعها المنهج شبه التجريبي.

أغلب دراسات هذا المحور اعتمدت على الاستبانة في جمع معلوماتها، ما عدا دراسة فاطمة بريك التي تنوعت أدواتها حيث شملت اختبار تحصيلي للبرنامج التدريبي، واستمارة معايير الجودة للمشرف التربوي، وأداة تقويم البرنامج المقترح. وتنوعت أدوات الدراسة الحالية حيث تستخدم الدراسة الحالية استبانة استطلاعية، واختباراً تحصيلياً معرفياً، وبرنامجاً تدريبياً. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء محاور استبانة الدراسة الاستطلاعية. وتباينت عينات الدراسات السابقة وتنوعت دراستها من المعلمين والمشرفين التربويين، وخبراء وقادة تربويين.

غالبية الدراسات السابقة في هذا المحور تتشابه في اختيار عينة عشوائية من المعلمين والمشرفين التربويين لتطبيق أدوات الدراسة، بينما اختلفت الدراسة الحالية بتنوعها في اختيار العينة، حيث كانت عينة الدراسة الاستطلاعية عينة عشوائية من مشرفي ومشرفات إدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، وخبراء أكاديميين من جامعة أم القرى، بينما كانت العينة الأساسية للبحث والتي طبق عليها البرنامج التدريبي والاختبار التحصيلي عينة قصدية من مشرفات تربويات.

#### • التعليق على دراسات المحور الثاني:

التعرف على مبررات التحول نحو اقتصاد المعرفة في التعليم، وأدوار كل مؤسسات التعليم بما في ذلك الإشراف التربوي في تحقيق هذا الاقتصاد كدراسة القرني (٢٠٠٩م)، ودراسة القداح والخرابشة (٢٠١١م)، ودراسة الصميلي (٢٠١١م)، ودراسة الخوالدة (٢٠٠٩م)، ودراسة هيلات وأمين (٢٠٠٨م)، ودراسة القطعان (٢٠٠٧م)، ودراسة وشاح (٢٠٠٧م).

التعرف على واقع ودور المؤسسات التعليمية في تحقيق مجتمع المعرفة والذي يعد أحدث متطلبات اقتصاد المعرفة كدراسة الرويثي (٢٠١٢م)، ودراسة فيرلي Farley (٢٠١٠)، ودراسة إيهرن وليو Ehren & Leeuw (٢٠٠٥).

جاءت الدراسة الحالية امتداداً للدراسات السابقة من حيث اهتمامها بتوجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة. واختلفت عنها في أنها تناولت كفايات المشرفات

التربويات للتوافق مع اقتصاد المعرفة. حيث لم تقم أي دراسة سابقة - حسب علم الباحثة - بربط الكفايات الإشرافية باقتصاد المعرفة.

اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في منهج، وأداة الدراسة عدا دراسة القطعان (٢٠٠٧م)، ودراسة الزعبي (٢٠١٠م)، ودراسة الحربي (٢٠١١م) ودراسة الحايك والخصاونة (٢٠١١م) حيث اعتمدت على المنهج شبه التجريبي.

أما دراسة القديمت (٢٠٠٨م)، فقد تشابهت الدراسة الحالية في منهج وأداة الدراسة والأساليب الإحصائية، حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة الاستطلاعية لمعرفة بعض الكفايات اللازمة للمشرفات التربويات في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمكة ومختصي ومختصات المناهج وطرق التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى، واعتمد القديمت (٢٠٠٨م)، المنهج الوصفي لتحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية للكفايات اللازمة في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وكانت الاستبانة أداة لتجميع البيانات في الدراسة الحالية ودراسة القديمت (٢٠٠٨م). كما اعتمدت كلا الدراستان - الحالية ودراسة القديمت (٢٠٠٨م) - على المنهج شبه التجريبي لاختبار فرضية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اقتصاد المعرفة في تنمية الكفايات، واستخدمت الدراستان الاختبار التائي للمقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي. واختلفت الدراستان في عينة الدراسة حيث كانت العينة - لاختبار فرضية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات - في الدراسة الحالية عينة قصدية (٥٠) مشرفة تربوية بمختلف مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة، وفي دراسة القديمت (٢٠٠٨م) عينة عشوائية طبقية تكونت من (٣٢) معلماً ومعلمة من مديريات التربية والتعليم في عمان بالأردن.

#### • إجراءات الدراسة ومنهجيتها :

##### • منهجية الدراسة ومتغيراتها:

تتبع الدراسة الحالية منهجين، هما:

« المنهج الوصفي: من أجل الكشف عن درجة أهمية امتلاك الكفايات الإشرافية للمشرفة التربوية بالمجالات التالية (التخطيط، التوجيه، النمو المهني التقويم، الاتصال) في عصر اقتصاد المعرفة.

« تم استخدام المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) القائم على استخدام تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي - بعدي، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي لتنمية بعض الكفايات الإشرافية لدى المشرفات التربويات.

**جدول (٢) التصميم التجريبي للدراسة:**

| المعالجات<br>المجموعة | القياس القبلي               | طبيعة المعالجة                                 | القياس البعدي               |
|-----------------------|-----------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------|
| المجموعة<br>الواحدة   | الاختبار التحصيلي<br>المعري | برنامج تدريبي ذاتي قائم على<br>الاقتصاد المعري | الاختبار التحصيلي<br>المعري |

• **متغيرات الدراسة :**

- « المتغير المستقل: برنامج تدريبي ذاتي مقترح قائم على اقتصاد المعرفة في تنمية الجانب المعري لبعض الكفايات الإشرافية لدى المشرفات التربويات.
- « المتغير التابع: التحصيل المعري للكفايات الإشرافية في عصر اقتصاد المعرفة من خلال الدرجات في الاختبار التحصيلي.

• **مجتمع الدراسة وعينتها :**

نظراً لما واجهته الباحثة من صعوبة في تطبيق أدوات بحثها على عينة عشوائية من المشرفات التربويات – نتيجة لفرض بعض المشرفات التربويات وتعذر البعض الآخر بأعباء الأعمال الإشرافية – لجأت الباحثة إلى اختيار عينة قصدية وهن من المشرفات التربويات اللاتي أبدين رغبتهم في التعاون مع الباحثة، وبلغت نسبتها ٢٢% من مشرفات التعليم بمكاتب الإشراف التربوي بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن (٥٠) مشرفة.

• **توصيف خصائص مجتمع وعينة الدراسة:**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لخصائص أفراد مجتمع وعينة الدراسة وفقاً لجهة العمل بمكاتب التعليم كما تتبين النتائج بجدول (٣).

**جدول (٣): توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب جهة العمل:**

| مكتب الإشراف | مجتمع الدراسة |       | عينة الدراسة |      |
|--------------|---------------|-------|--------------|------|
|              | العدد         | %     | العدد        | %    |
| الوسط        | ٤٩            | ٢١.٥% | ١٠           | ٢٠%  |
| الغرب        | ٥١            | ٢٢.٤% | ١٠           | ٢٠%  |
| الشرق        | ٤٥            | ١٩.٧% | ١٥           | ٣٠%  |
| الشمال       | ٣٨            | ١٦.٧% | ١٥           | ٣٠%  |
| الجنوب       | ٤٥            | ١٩.٧% | -            | -    |
| العدد الكلي  | ٢٢٨           | ١٠٠%  | ٥٠           | ١٠٠% |

• **وصف عينة الدراسة حسب البيانات الأولية:**

**جدول (٤): توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الأولية:**

| المتغيرات                 | المستويات                  | العدد | %    |
|---------------------------|----------------------------|-------|------|
| التخصص                    | العلمي                     | ١٦    | ٣٢%  |
|                           | الأدبي                     | ٣٤    | ٦٨%  |
| عدد سنوات الخبرة بالإشراف | أقل من خمس سنوات           | ٣٣    | ٦٦%  |
|                           | من خمس إلى أقل من ١٠ سنوات | ١٧    | ٣٤%  |
|                           | من ١٠ سنوات فأكثر          | -     | -    |
| المؤهل العلمي             | بكالوريوس                  | ٤٣    | ٨٦%  |
|                           | ماجستير                    | ٧     | ١٤%  |
|                           | العدد الإجمالي             | ٥٠    | ١٠٠% |

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لخصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائص العينة والتي كانت (التخصص والخبرة والمؤهل العلمي) كما تبين النتائج بجدول (٤).

#### • أدوات الدراسة :

تم بناء استبانة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأهم الكفايات الإشرافية التي ينبغي على المشرفة التربوية امتلاكها في عصر الاقتصاد المعرفي، من وجهة نظر بعض المشرفات التربويات وخبراء المناهج في جامعة أم القرى، وذلك في الدراسة الاستطلاعية التي قامت الباحثة بإجرائها لتحديد الكفايات الإشرافية التي يشملها البرنامج التدريبي. وفيما يلي عرض تفصيلي للخطوات المنهجية التي قامت بها الباحثة لتصميم الاستبانة:

#### • تحديد الهدف العام للاستبانة :

تمثل الهدف العام للاستبانة بتحديد بعض الكفايات الإشرافية للتوجه نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مشرفات التربويات في إدارة التعليم بمكة المكرمة وأعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى.

#### • صدق الاستبانة :

للتحقق من صدق الاستبانة اعتمدت الباحثة على طريقتين، هما:

#### • أولاً : الصدق الظاهري (صدق الحكمين): Face Validity

عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها على على سعادة المشرفة، ثم عرضتها على (٢٢) محكماً من أساتذة كلية التربية في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز، وقد تصدرت الاستبانة خطاباً موجةً إلى المحكمين يوضح أهداف الدراسة، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانة بهدف: التأكد من صدق محتوى الاستبانة من حيث ملاءمة العبارات المستخدمة ومدى صلاحيتها لقياس ما صيغت الاستبانة من أجله. والتأكد من شمول أسئلة وفقرات الاستبانة وتغطيتها جميع نقاط الدراسة. والتأكد من سلامة صياغة أسئلة وفقرات الاستبانة ووضوحها وعدم تكرارها. في ضوء الآراء والملاحظات والتوجيهات التي أبدتها السادة المحكمون قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠٪) من المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض فقرات بالاستبانة وإعادة ترتيب بعضها من حيث التقديم والتأخير. كما تم حذف ثلاثة عبارات بالمحور الأول "المتعلقة بالتخطيط" في الاستبانة بصورتها الأولية. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكوّن من (٦٤) مهارة تتمتع بالصدق الظاهري (صدق المحكمين).

#### • ثانياً : صدق الاتساق الداخلي (للعبارات والمحاو):

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمهارات ومحاو الاستبانة قامت الباحثة بتجريب تطبيق الاستبانة على عينة من المشرفات التربويات بلغ عددهن

(٣٠) من المشرفات التربويات خارج العينة الأصلية، وقد تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مهارة بالمحور الذي تنتمي إليه على حدة، وكذلك تمّ حساب معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، كما يلي:

«الاتساق بين المهارات والمحور الذي تنتمي إليه العبارة: تم حساب معامل ارتباط درجة كل مهارة بدرجة المحور الذي تنتمي إليه المهارة في كل محور وذلك لمعرفة درجة اتساق المهارات مع المحور الذي صنّفت فيه، ويوضح ذلك النتائج في جدول (٥).

جدول (٥) معاملات ارتباط درجة بين العبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له:

| التخطيط        | التوجيه        | النمو المهني   | التقويم        | الاتصال        |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| معامل الارتباط | معامل الارتباط | معامل الارتباط | معامل الارتباط | معامل الارتباط |
| ١              | ٠.٦٠           | ٠.٦٥           | ٠.٦٢           | ٠.٦٨           |
| ٢              | ٠.٦٩           | ٠.٦٨           | ٠.٦٩           | ٠.٦٥           |
| ٣              | ٠.٧٠           | ٠.٦٣           | ٠.٦٣           | ٠.٦٩           |
| ٤              | ٠.٦٤           | ٠.٧٠           | ٠.٧٢           | ٠.٧٥           |
| ٥              | ٠.٦٨           | ٠.٧٦           | ٠.٧٦           | ٠.٦٨           |
| ٦              | ٠.٧٤           | ٠.٦٧           | ٠.٧١           | ٠.٧٠           |
| ٧              | ٠.٦٥           | ٠.٦٥           | ٠.٦٥           | ٠.٦٨           |
| ٨              | ٠.٦٨           | ٠.٦٨           | ٠.٦٨           | ٠.٦٨           |
| ٩              | ٠.٦٣           | ٠.٦٢           | ٠.٦٢           | ٠.٦٢           |
| ١٠             | ٠.٧٠           | ٠.٧٠           | ٠.٧٠           | ٠.٧٠           |
| ١١             | ٠.٧٦           | ٠.٧٦           | ٠.٧٦           | ٠.٧٦           |

❖ دال إحصائي عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط المهارات مع محاورها في الاستبانة التي تقيس درجة أهمية الكفايات الإشرافية القائمة على الاقتصاد المعرفي كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وتراوح بمجال التخطيط بين (٠.٦٠ - ٠.٧٦) وبمجال التوجيه بين (٠.٦٣ - ٠.٧٩) وتراوح بمجال النمو المهني بين (٠.٥٥ - ٠.٧٦) وبمجال التقويم من (٠.٦٢ - ٠.٧٢) والاتصال من (٠.٦٥ - ٠.٧٥). مما يدل على اتساق كل مهارة من المهارات بالمحور الذي تنتمي إليه مما يشير إلى توافر صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة، وبالتالي توافر درجة عالية من صدق الاتساق.

«الاتساق بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة: في الجدول (٦) يتضح قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية في الاستبانة.

جدول (٦) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة:

| معامل الارتباط الدرجة الكلية بالمحور | أبعاد الكفايات الإشرافية |
|--------------------------------------|--------------------------|
| ٠.٧٣                                 | التخطيط                  |
| ٠.٩٤                                 | التوجيه                  |
| ٠.٨٢                                 | النمو المهني             |
| ٠.٩٠                                 | التقويم                  |
| ٠.٨٤                                 | الاتصال                  |

❖ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يلاحظ من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة هي قيم عالية ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت بين (٠.٧٣ - ٠.٩٤) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لمحاوَر الاستبانة.

#### • ثبات الاستبانة :

جدول (٧) معاملات ثبات الاستبانة بطريقة ثبات الإعادة وبطريقة التجانس الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لمحاوَر الاستبانة:

| معامل ثبات كرونباخ ألفا | ثبات الإعادة | عدد العبارات | أبعاد الكفايات الإشرافية       |
|-------------------------|--------------|--------------|--------------------------------|
| ٠.٨٤٩٢                  | ٠.٨٨         | ١١           | كفاية التخطيط                  |
| ٠.٩٢١٠                  | ٠.٨٣         | ١٦           | كفاية التوجيه                  |
| ٠.٩٠٦٢                  | ٠.٨٨         | ١٩           | كفاية النمو المهني             |
| ٠.٨٥٦١                  | ٠.٩٠         | ١١           | كفاية التقويم                  |
| ٠.٧٩٢٢                  | ٠.٨٦         | ٧            | كفاية الاتصال                  |
| ٠.٩٦٦٩                  | ٠.٩٠         | ٦٤           | كفاية أبعاد الكفايات الإشرافية |

بناءً على نتائج العينة الاستطلاعية التي حصلت عليها الباحثة، أمكنها التطبيق على العينة بالدراسة الاستطلاعية والتي قامت بها، من أجل اشتقاق قائمة بالكفايات الإشرافية كان الهدف من إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

الوصول إلى أبرز الكفايات الإشرافية التي سيركز البرنامج التدريبي – الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي – عليها لتحديد أهداف البرنامج التدريبي بالكفايات التي تكشف نتائج الدراسة عن أهميتها.

تدعيم إجراءات الدراسة بحيث يتم الاستناد على نتائج الدراسة الاستطلاعية لبلورة مشكلة الدراسة الحالية.

وفيما يلي عرض للإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والتي تم إجراؤها على عينة من المشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة والخبراء من أعضاء هيئة التدريس. على النحو الآتي:

#### • المرحلة الأولى: الإجراءات الميدانية للدراسة الاستطلاعية:

لدراسة الاستطلاعية إجراءات ميدانية تم تنفيذها من حيث تحديد منهج الدراسة، وصف مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، بناء الأداة المناسبة، ثم التحقق



من الصدق والثبات للأداة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة والوصول إلى النتائج.

#### • منهج الدراسة الاستطلاعية :

بعد مراجعة العديد من المناهج البحثية، والإطلاع على الدراسات السابقة وبناء على مشكلة الدراسة وغرضها، تم تحديد المنهج الملائم للدراسة الاستطلاعية وهو المنهج الوصفي. فالمنهج الوصفي يُعدُّ أسلوباً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه في دراسة المشاكل الإنسانية والظواهر الطبيعية المختلفة.

#### • مجتمع الدراسة الاستطلاعية وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة الاستطلاعية الإجمالي من (٣١٤) مشرفة وعضو هيئة تدريس من خبراء المناهج بجامعة أم القرى، يمثلون جميع المشرفات التربويات في إدارة التعليم بمكة المكرمة وعددهن (٢٢٨) مشرفة تربوية. وجميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، والبالغ عددهم (٨٦) عضواً وعضوة، ونظراً لصعوبة تطبيق أداة هذه الدراسة على جميع أفراد مجتمعها من المشرفات التربويات، وأعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، تم اختيار عينة طبقية عشوائية وذلك لضمان تمثيل العينة لمجتمع الدراسة تمثيلاً صادقاً، وقد تم اختيار (١٠٠) مشرفة وعضو هيئة تدريس بالطريقة العشوائية وقد تم توزيع (٧٣) استبانة على المشرفات التربويات بإدارة التعليم بمكة، و(٢٧) استبانة على أعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس. وبعد جمع الاستبانات، واستبعاد غير الصالح منها (غير المكتمل)، وما لم يسترجع منها بلغ مجموع العينات المكتملة التي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (٣٩) استبانة للمشرفات التربويات. و(٢٧) استبانة لأعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

وقد تم جمع الاستبانات وإدخالها إلى جهاز الحاسوب واستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لدرجة أهمية امتلاك المشرفة التربوية للمهارة في عصر اقتصاد المعرفة لكل فقرة من فقرات المحاور الخمس، وتم حساب المتوسط الحسابي وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل مهارة أو مجموعة من المهارات (المحور/ المهارة).

#### • المرحلة الثانية: عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية :

##### • نتائج الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى الكشف عن أهمية امتلاك المشرفات إلى بعض الكفايات الإشرافية اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة، من خلال بناء قائمة ببعض الكفايات الإشرافية في عصر الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مختصي ومختصات المناهج وطرق التدريس في جامعة أم القرى، والمشرفات التربويات بإدارة التعليم بمكة المكرمة. وفيما يلي نتائج الدراسة الاستطلاعية على النحو التالي:

تمثل سؤال الدراسة الاستطلاعية: ما درجة أهمية امتلاك المشرفة التربوية للكفايات الإشرافية التالية (التخطيط، التوجيه، النمو المهني، التقويم الاتصال) في عصر اقتصاد المعرفة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات محاور الاستبانة والتي تقيس أهمية امتلاك المشرفة التربوية للمهارة في عصر اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مختصي ومختصات المناهج وطرق التدريس في جامعة أم القرى، والمشرفات التربويات بإدارة التعليم بمكة المكرمة. وكذلك تم حساب المتوسط الموزون لكل محور بشكل عام.

ومن خلال النتائج يمكن أن نستنتج أن جميع الكفايات المتضمنة بالاستبانة هي هامة وينبغي أن تمتلكها المشرفة التربوية وعليه تم مراعاتها وبناء البرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي على هذه الكفايات، بحيث يهدف البرنامج التدريبي إلى إكسابها للمشرفات أو تنميتها، وهذا ما تناوله الباحثة بالقسم الثاني من أدوات الدراسة.

#### • إعداد وتنفيذ برنامج التدريب الذاتي المقترح:

تناول الدراسة في هذا الجزء البرنامج التدريبي المقترح من حيث عرض أهدافه وفلسفته والخطوات الاجرائية التي تم تنفيذها على النحو الآتي:

#### • فلسفة البرنامج:

تقوم فلسفة البرنامج على توجيه بعض الكفايات الإشرافية المعرفية لدى المشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة بالاعتماد على الاتجاهات المحلية والعربية والعالمية في التوجه نحو اقتصاد المعرفة، وقد طبقت الباحثة دراسة استطلاعية، وقد ساعد ذلك الباحثة في تحديد أكثر الكفايات الإشرافية أهمية في عصر اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة، ومختصي ومختصات المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى.

ثم أعدت الباحثة البرنامج التدريبي وفقاً لنتائج الدراسة الاستطلاعية ووفقاً لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت كفايات ومهارات، وممارسات المشرف التربوي في ظل التوجهات الحديثة كمجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة. ومنها دراسة الرويثي (٢٠١٢م)، والصميلي (٢٠١١م)، ودراسة القداح والخرابشة (٢٠١١م)، وفيرلي Farley (٢٠١٠م)، وإيهرن وليو Ehren&Leeuw (٢٠٠٥م) كذلك اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات التي نادت بتوجيه التعليم نحو التوجهات الحديثة كإدارة المعرفة، ومجتمع المعرفة، واقتصاد المعرفة. ومنها دراسة الخوالدة (٢٠٠٩م)، والقرني (٢٠٠٩م).

## • أهداف البرنامج :

### • الهدف العام:

يهدف البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي إلى توجيه بعض الكفايات الإشرافية لدى المشرفات التربويات نحو اقتصاد المعرفة.

### • الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريبي:

- « أن تتعرف المشرفة التربوية على مفهوم اقتصاد المعرفة.
- « أن تلم المشرفة التربوية بأهمية اقتصاد المعرفة.
- « أن تبين المشرفة التربوية مبادئ اقتصاد المعرفة.
- « أن تحدد المشرفة التربوية خصائص اقتصاد المعرفة.
- « أن تتعرف المشرفة التربوية على عملية التعليم في ظل اقتصاد المعرفة.
- « أن تعمل المشرفة التربوية على تحسين وتطوير بعض كفاياتها الإشرافية بما يتلاءم مع اقتصاد المعرفة.

### • الأهداف الإجرائية للبرنامج :

هدف البرنامج إلى تنمية الكفايات الإشرافية التالية:

« بمجال التخطيط: يتوقع من المشرفة التربوية بعد الانتهاء من البرنامج

التدريبي:

✓ أن تلم بأسس التخطيط التربوي وأساليبه بما يتوافق مع متطلبات اقتصاد المعرفة.

✓ أن تعرف كيفية استخدام مصادر التعلم الحديثة لإعداد خطة إشرافية مطورة.

✓ أن تعي أهمية وضوح أهداف الخطة الإشرافية.

✓ أن تدرك أهمية التنسيق والتخطيط للزيارات بأنواعها المختلفة.

✓ أن تلم بالخطة العلاجية لمعوقات تحقيق الأهداف التربوية.

✓ أن تدرك أهمية مشاركة المعلمات في الخطة الإشرافية.

✓ أن تعي أهمية التنوع في الأساليب الإشرافية عند إعداد خطتها الإشرافية.

✓ أن تدرك أهمية تقويم المستمر (قبل وأثناء وبعد التنفيذ) للخطة الإشرافية.

« بمجال الإشراف: يتوقع من المشرفة التربوية بعد أنتهاء البرنامج:

✓ أن تلم بطرق تطبيق أساليب إشرافيه حديثة تتناسب مع متطلبات اقتصاد المعرفة.

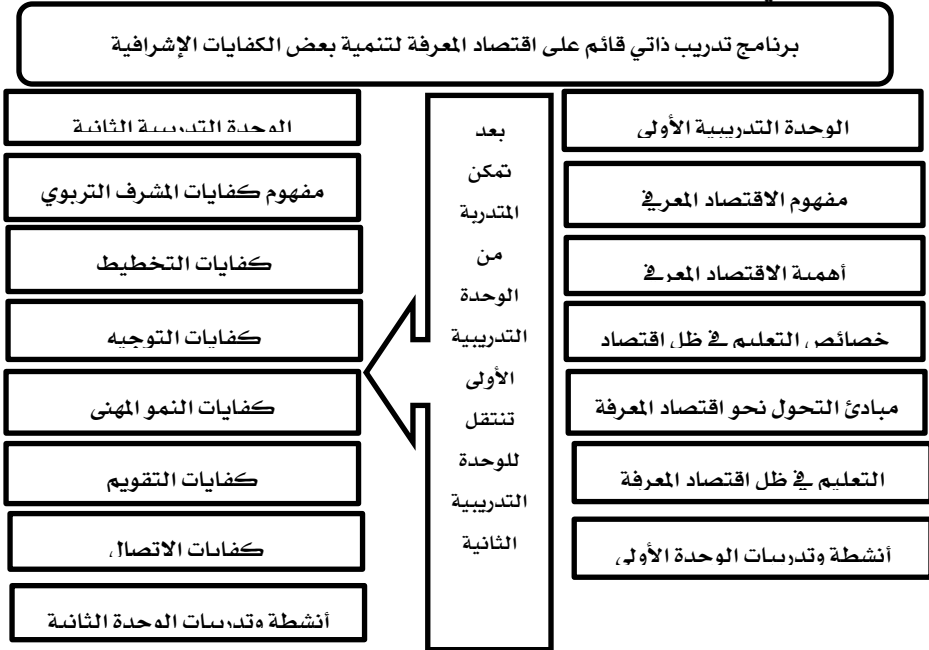
✓ أن تدرك أهمية التنوع في الأساليب الإشرافية حسب حاجات المعلمات المهنية.

✓ أن تلم بطرق إعداد الأدلة والمذكرات العلمية التي تزود المعلمات بأساليب التدريس الإبداعي.

- ✓ أن تعرف كيفية استخدام أساليب إبداعية للتوصل لأفكار جديدة ومفيدة لتطوير العملية التعليمية بما يتناسب مع اقتصاد المعرفة.
- ✓ أن تلم بأهمية توجيه المعلمات إلى تنمية القدرات العقلية والإبداعية للمتعلم دعماً للتفوق والتميز.
- ✓ أن تدرك أهمية مشاركة المعلمات في إجراء بحوث تطبيقية ميدانية لحل المشكلات التي تواجههن في التدريس.
- ✓ أن تلم بكيفية استثمار التقنية لإرسال اللوائح والتعاميم والتوجيهات للمعلمات.
- ✓ أن تدرك أهمية مساعدتها للمعلمات في توظيف الأنشطة توظيفاً فاعلاً وفق منهجية عملية منظمة.
- ✓ أن تتعرف على استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع عصر اقتصاد المعرفة لحث المعلمات على استخدامها.
- ✓ أن تعي كيفية تشجيع المعلمات على استثمار إمكانات المجتمع المحلي لخدمة العملية التعليمية بما يتناسب مع عصر المعرفة.
- ◀ **بمجال النمو المهني:** يتوقع من المشرفة التربوية بعد انتهاء البرنامج:
  - ✓ أن تلم بأسس وضع خطة رفع مستوى المعلمات القدامى وتحديث معلوماتهن بالتدريب أثناء الخدمة.
  - ✓ أن تدرك كيفية تطبيق استراتيجيات النمو المهني المستمر للمعلمة سواء كان نمواً داخلياً أم خارجياً.
  - ✓ أن تتعرف على أهمية تدريب المعلمات على تنمية قدرة المتعلم على التعليم المستمر واكتشاف المعرفة وتوظيفها وإنتاجها وتبادلها.
  - ✓ أن تعي ضرورة تدريب المعلمات على بناء الاختبارات وفق التطورات الحديثة لعملية التعليم.
  - ✓ أن تتعرف على أهمية حث المعلمات على العناية بالبيئة الصفية الجاذبة للاهتمام الطالبات.
  - ✓ أن تلم بأهمية إجادة استخدام برامج المحادثات لاستضافة المختصين لإلقاء محاضرات على مجموعة من المعلمات من مكان عمله
  - ✓ أن تعرف أهمية إقامة دورات تدريبية لتنمية التعلم النشط الذي يعتمد على الاكتشاف والبحث والتفكير الناقد.
  - ✓ أن تعي ضرورة تدريب المعلمات على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وفق المنهجية العلمية .
  - ✓ أن تدرك أهمية تنمية كفايات المعلمات على تمكين الطالبات من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفعالية.
  - ✓ أن تعرف أهمية تزويد المعلمات بالخبرات عن طريق التعلم والتدريب الذاتي.

- ✓ أن تعرف دورها في مساعدة المعلمات على وضع تطبيقات للدروس تساعد على التعلم الذاتي للطالبات في المادة.
- ❖ **بمجال التقويم:** يتوقع من المشرفة التربوية بعد أنتهاء البرنامج أن تكون قادرة على ما يلي:
  - ✓ أن تلم بأهمية تطبيق المبادئ الأساسية للقياس والتقويم وتطبيقاتها المناسبة.
  - ✓ أن تعي ضرورة التنوع في أساليب التقويم بما يتلاءم والمواقف التعليمية.
  - ✓ أن تلم باستخدام التقويم بمراحله المختلفة (تشخيصي، بنائي/تكويني ختامي).
  - ✓ أن تدرك أهمية أساليب التقويم الأصيل في تقويم أداء المعلمات مثل تقويم الأقران وملف الإنجاز... إلخ.
  - ✓ أن تعرف أهمية تقويمها للاختبارات التي تعدها المعلمات ومدى تنمية هذه الاختبارات لمهارات التفكير العليا لدى الطالبات.
  - ✓ أن تعي ضرورة مساعدة المعلمات في توظيف استراتيجيات تقويم ناتج التعليم.
  - ✓ أن تدرك أهمية تدريب المعلمات على تطبيق المفاهيم المتصلة باستراتيجية مراجعة الذات (تقويم الذات، ملف الطالبة، يوميات الطالبة...).
  - ✓ أن تعرف أساليب التقويم الذاتي لتطور نفسها وعملها وتشجع المعلمات على ممارستها.
  - ✓ أن تلم بأساليب تقويم أثر انتقال التدريب على المعلمات.
- ❖ **بمجال الاتصال:** يتوقع من المشرفة التربوية بعد انتهاء البرنامج أن تكون قادرة على ما يلي:
  - ✓ أن تعي ضرورة تطوير وتنفيذ البرامج التي تقوي العلاقة بين أفراد المجتمع المدرسي.
  - ✓ أن تدرك أهمية استخدام أساليب التقنية الحديثة في عمليات الاتصال والتواصل مع الآخرين.
  - ✓ أن تلم بطرق توثق العلاقات بين المعلمات عن طريق العمل التربوي المشترك.
  - ✓ أن تعرف أهمية احترام آراء المعلمات وأفكارهن والتقريب بين وجهات نظرهن.
  - ✓ أن تعي أهمية امتلاك مهارات الحوار والاتصال الفعال.
  - ✓ أن تعي أهمية امتلاك مهارات التحدث والإصغاء الجيد.
  - ✓ أن تلم بكيفية تفعيل التقنية في استقبال اقتراحات واستفسارات المديرات والمعلمات.

- تصميم البرنامج تدريبي ذاتي: وتشمل هذه المرحلة ما يلي:
  - « إعداد وبناء برنامج تدريبي مكتوب وفق مراحل وخطوات سيناريو برنامج تدريبي مبرمج.
  - « تحكيم البرنامج التدريبي المكتوب (السيناريو): تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال (تكنولوجيا التعليم، طرق التدريس، إشراف تربوي، فني إعداد وتنفيذ البرامج)؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط أهداف البرنامج بالهدف العام، ومدى ملاءمة محتوى البرنامج وأنشطته لتحقيق الأهداف الموضوعية له.
  - « تم تعديل البرنامج التدريبي وفقاً لآراء المحكمين من تعديل لصياغة بعض الأهداف، وأسئلة الأنشطة التدريبية وبعض عبارات المحتوى. وبعد إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين أصبح البرنامج التدريبي المقترح معداً في صورته النهائية.
  - « مكونات البرنامج التدريبي المقترح: يمثل شكل (١) مكونات البرنامج التدريبي:



شكل (١): يوضح مكونات البرنامج التدريبي المقترح

تمت عملية برمجة البرنامج التدريبي المقترح من قبل مبرمج مختص ليصبح برنامج تدريبي مبرمج إلكترونيًا. بحيث تستطيع المشرفة التربوية تدريب نفسها عن طريق قرص مدمج يحتوي على برنامج تدريبي ذاتي، وتتوافق

طريقة التدريب هذه مع مبادئ الاقتصاد المعرفي الذي ينادي بالتعلم والتدريب الذاتي لتوفير الوقت والجهد، كما تتوافق هذه الطريقة في التدريب مع نوعية عمل عينة الدراسة، حيث إن المشرفات التربويات يعانين من كثرة المهام الإشرافية والإدارية التي تقع على عاتقهن، ولذلك رأت الباحثة أن يكون التدريب ذاتياً، حرصت الباحثة على تنوع الأنشطة والتدريبات بعد كل وحدة تدريبية.

تميز البرنامج التدريبي الذاتي المقترح بتقديم التغذية الراجعة الفورية للمتدربة عندما تخطئ في الإجابة عن أسئلة الأنشطة والتدريبات.

#### • أدوات قياس فاعلية البرنامج:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة قبلياً لمعرفة مستوى الجانب المعرفي لديهم عن التعليم في ظل اقتصاد المعرفة، وكفايات المشرفة التربوية الملائمة في عصر اقتصاد المعرفة. ثم تطبيق الاختبار التحصيلي بعدي لمعرفة مستوى الجانب المعرفي لديهم عن التعليم في ظل اقتصاد المعرفة وكفايات المشرفة التربوية الملائمة في عصر اقتصاد المعرفة.

#### • تطبيق برنامج التدريب الذاتي المقترح:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي للمشرفات التربويات - كل مكتب تربوي في يوم مستقل - ثم تسليم نسخة من البرنامج التدريبي مبرمج على القرص المدمج (CD) للمشرفات التربوي بعد تسليم الاختبار التحصيلي القبلي، وتُعطى المشرفة التربوية فرصة التدريب على البرنامج المقترح مدة أسبوع كامل، ثم تخضع للاختبار التحصيلي البعدي - كل مكتب في يوم مستقل.

توضح الباحثة تطبيق برنامج التدريب الذاتي المقترح في الجدول (٨):

جدول (٨) زمن تطبيق برنامج التدريب الذاتي

| الاختبار التحصيلي البعدي | البرنامج التدريبي | الاختبار التحصيلي القبلي | مكتب الإشراف التربوي |
|--------------------------|-------------------|--------------------------|----------------------|
| ١٤٣٥/١١/١٤               | ٨ - ١٤٣٥/١١/١٤    | ١٤٣٥/١١/٨                | بشمال مكة            |
| ١٤٣٥/١١/١٥               | ٩ - ١٤٣٥/١١/١٥    | ١٤٣٥/١١/٩                | بغرب مكة             |
| ١٤٣٥/١١/١٩               | ١٢ - ١٤٣٥/١١/١٩   | ١٤٣٥/١١/١٢               | بشرق مكة             |
| ١٤٣٥/١١/٢٠               | ١٣ - ١٤٣٥/١١/٢٠   | ١٤٣٥/١١/١٣               | بوسط مكة             |

#### • الملاحظات والصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

« لاحظت الباحثة تعاون المشرفات التربويات في تطبيق أداة الدراسة الاستطلاعية (الاستبانة)، بينما واجهت صعوبة شديدة في تحديد موعد للاختبار التحصيلي القبلي والبعدي والتزامهن بالحضور في الوقت المحدد للاختبار. وترجع الباحثة ذلك إلى طبيعة عمل المشرفة التربوية التي تتطلب منها القيام بالجولات المدرسية، كذلك بمهام إدارية في مكتب التعليم، فلم يكن البعض منهن تتقبل استقطاع وقت عملها أو حتى وقت راحتها في تطبيق الاختبار التحصيلي. بينما تعبئة الاستبانة كان أفضل لأغلب المشرفات التربويات، لأن لديهن فرصة تعبئتها خارج أوقات الدوام.

« لم تستطع الباحثة اختبار عينة عشوائية من المشرفات التربويات - كما كان مخططا له في خطة الدراسة - نتيجة لرفض بعض المشرفات التربويات التعاون مع الباحثة لأسباب ظروف عملهن، فلجأت الباحثة إلى اختبار عينة قصدية من المشرفات التربويات اللاتي أبدين الموافقة بالتعاون في تطبيق الدراسة.

« أعرب المشرفات التربويات عن إعجابهن بتقديم برامج تدريب ذاتية، حيث إنها توفر عليهن الوقت والجهد.

#### • الاختبار التحصيلي المعرفي:

تم بناء اختبار تحصيلي معرفي لتحقيق أهداف الدراسة بحيث تم مراعاة شموليته للمجالات المعرفية والمهارية التي تم التدريب عليها، وأيضاً شموليته للمستويات المعرفية لتصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل). وتم تصميم الاختبار على ضوء المحتوى التدريبي والكفايات الإشرافية، وتم استخدام أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد..

وفيما يلي الخطوات التي تم اتباعها لبناء الاختبار التحصيلي المعرفي:

« تحليل المحتوى.

« تحديد الغرض من الاختبار.

« تحديد الأهداف السلوكية للاختبار.

« بناء لائحة المواصفات.

« صياغة فقرات الاختبار.

« صياغة تعليمات الاختبار.

« إعداد مفاتيح التصحيح.

« تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية.

#### • الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي:

« الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity .

« ثبات الاختبار.

تم التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين هما:

« ثبات الاستقرار.

« ثبات التجانس الداخلي بطريقة كودر ريتشاردسون (KR-20).

#### • الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار التحصيلي:

تم التأكد من توافر الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار من توافر معاملات الصعوبة المناسبة ومعاملات التمييز لنتائج تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية من المشرفات التربويات بالتطبيق الأول. وقد تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز كما يلي:



• معاملات الصعوبة:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وتحليل نتائج التطبيق على مستوى المفردات فقد تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي من خلال حساب نسبة المشرفات اللواتي أجبن إجابة صحيحة على الفقرة (النبهان، ٢٠٠٤م: ١٦٠). حيث أشار النبهان (٢٠٠٤: ص ١٦٠) إلى أن أفضل معامل الصعوبة في غياب عنصر التخمين هو ٥٠٪ والسبب أنه يكشف عن أكبر تباين للفقرة، بمعنى يكون معامل سهولته ٥٠٪، إلا أن الدليم وآخرون (١٩٨٨م: ص ٨٤) أشاروا إلى أنه ينبغي أن تتدرج الأسئلة في سهولتها من ١٠٪ إلى ٩٠٪ لأن هذا التدرج يساهم في تحديد المفحوصين الأقوياء وتحسن أداء المفحوصين الضعفاء. كما تتبين نتائج ذلك بجدول (٩).

جدول (٩) معاملات الصعوبة ل فقرات الاختبار التحصيلي المعري

| رقم المفردة | معامل الصعوبة | رقم المفردة | معامل الصعوبة | رقم المفردة | معامل الصعوبة |
|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|
| ١           | ٠.٨٠          | ١١          | ٠.٨٠          | ٢١          | ٠.٦٦          |
| ٢           | ٠.٦٠          | ١٢          | ٠.٧٥          | ٢٢          | ٠.٦٥          |
| ٣           | ٠.٥٥          | ١٣          | ٠.٧٥          | ٢٣          | ٠.٨٥          |
| ٤           | ٠.٥٥          | ١٤          | ٠.٧٥          | ٢٤          | ٠.٧٩          |
| ٥           | ٠.٦٠          | ١٥          | ٠.٥٥          | ٢٥          | ٠.٨٢          |
| ٦           | ٠.٧٢          | ١٦          | ٠.٦٢          | ٢٦          | ٠.٥٥          |
| ٧           | ٠.٨٥          | ١٧          | ٠.٦٢          | ٢٧          | ٠.٧٥          |
| ٨           | ٠.٦٠          | ١٨          | ٠.٨٠          | ٢٨          | ٠.٨٥          |
| ٩           | ٠.٧٥          | ١٩          | ٠.٨١          | ٢٩          | ٠.٦٣          |
| ١٠          | ٠.٧٣          | ٢٠          | ٠.٧٦          | ٣٠          | ٠.٦٣          |

بناء على ماسبق فقد اعتبرت الباحثة أن المفردة التي يصل معامل السهولة فيها أكثر من ٩٠٪ هي مفردة شديدة السهولة، وأن المفردة التي يصل معامل الصعوبة فيها اقل من ٢٠٪ هي مفردة صعبة وينبغي حذفها من الاختبار. وعليه تم الابقاء على جميع الفقرات كما تتبين النتائج بجدول (٩) والتي تراوحت معامل صعوباتها من ٨٥٪ إلى ٥٥٪ وبالتالي يمكن الوثوق بمعاملات صعوبة الاختبار وصلاحيته للتطبيق على العينة الاصلية.

• معاملات التمييز:

يُعَدُّ معامل التمييز مؤشراً على قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعات العليا التي حصلت على درجات مرتفعة والمجموعة الدنيا التي حصلت على الدرجات المتدنية، بحيث يستطيع فقط الإجابة عن الفقرة المجموعة العليا ولا تستطيع المجموعة الدنيا الإجابة عن هذه الفقرة (النبهان، ٢٠٠٤م: ١٦٥) حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية، ترتيباً تنازلياً بحيث تشمل المجموعة العليا على أعلى ٥٠٪ من الدرجات المتحصلة (أعلى ١٥ مشرفة)، والمجموعة الدنيا على أقل ٥٠٪ من الدرجات المتحصلة (أدنى ١٥ مشرفة) وعليه تم تطبيق معادلة حساب مؤشر التمييز من خلال طرح مجموع الدرجات المتحصلة من الفئة العليا من مجموع الدرجات المتحصلة من الفئة الدنيا وقسمة الناتج على (١٥) كما تتبين النتائج بجدول (١٠).

جدول (١٠) معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي المعرفي:

| رقم المفردة | معامل الصعوبة | رقم المفردة | معامل الصعوبة | رقم المفردة | معامل الصعوبة |
|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|
| ١           | ٠.٦٢          | ١١          | ٠.٧٢          | ٢١          | ٠.٦٣          |
| ٢           | ٠.٦٣          | ١٢          | ٠.٦٥          | ٢٢          | ٠.٦٣          |
| ٣           | ٠.٥٠          | ١٣          | ٠.٦٣          | ٢٣          | ٠.٦٥          |
| ٤           | ٠.٤٥          | ١٤          | ٠.٦٣          | ٢٤          | ٠.٧١          |
| ٥           | ٠.٥٥          | ١٥          | ٠.٥٥          | ٢٥          | ٠.٦٢          |
| ٦           | ٠.٦٣          | ١٦          | ٠.٦٢          | ٢٦          | ٠.٦٥          |
| ٧           | ٠.٧١          | ١٧          | ٠.٦١          | ٢٧          | ٠.٦٥          |
| ٨           | ٠.٦٢          | ١٨          | ٠.٧٠          | ٢٨          | ٠.٦٣          |
| ٩           | ٠.٧٠          | ١٩          | ٠.٧٦          | ٢٩          | ٠.٦٢          |
| ١٠          | ٠.٧٦          | ٢٠          | ٠.٤٤          | ٣٠          | ٠.٤٢          |

يتبين من نتائج جدول (١٠) أن معاملات تمييز الفقرات تراوحت من ٠.٤٢ إلى ٠.٧٦ ووفقاً لمعايير واليش Walsh (١٩٩٥) المشار له بالنبهان (٢٠٠٤م، ص ١٧١) فإن معامل التمييز المقبول ضمن المدى من ٣٩٪ إلى ١٠٠٪ وبالتالي يمكن الوثوق بنتائج تحليل مؤشرات التمييز وصلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية.

#### • إجراءات تطبيق الدراسة :

#### • التجربة الاستطلاعية للدراسة:

قامت الباحثة بالإجراءات المنهجية التالية خلال المراحل التالية:

◀ مرحلة الدراسة الاستطلاعية .

◀ مرحلة تصميم البرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي .

◀ مرحلة بناء الاختبار التحصيلي وإخراجه بالصورة النهائية.

◀ مرحلة اختيار العينة الأساسية وتطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً.

◀ مرحلة التطبيق للبرنامج التدريبي.

◀ مرحلة تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً.

تم إجراء القياس البعدي للاختبار التحصيلي على المشاركين، وذلك بعد أن تم تدريبهم باستخدام البرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي.

وقد اتضح من المتابعة الميدانية للتجريب ما يأتي:

◀ حدوث تفاعل إيجابي بين المشرفات التربويات والبرنامج التدريبي خاصة كونه يتضمن برمجية إلكترونية.

◀ أبدت المشرفات المشاركات إعجابهن بفكرة التدريب المبرمج الذاتي لمناسبتها لظروف عملهن وأوقاتهم.

#### • أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفقاً للرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ومن أهم الأساليب الإحصائية التي استخدمت ما يلي:

- ◀ معامل ارتباط بيرسون (Person Product-moment correlation)، لحساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.
- ◀ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب الثبات في الاستبانة ومعامل كودرريتشاردسون (KR20) لحساب مؤشر ثبات الاختبار التحصيلي ومعامل الصعوبة والتمييز.
- ◀ التكرارات والنسب المئوية لتوصيف خصائص العينة ومجتمع الدراسة.
- ◀ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب متوسطات الاستجابات ومقدار التباين فيها.
- ◀ اختبارات لعينتين معتمدتين Dependant sample t test للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

◀ معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake، المشار لها في صادق وأبو حطب (١٩٩٤) نسبة الكسب المعدل = 
$$\frac{ص - ص_1}{د - د_1} + \frac{ص_2 - ص_1}{د - د_1}$$

حيث: ص: متوسط درجات المجموعة في الاختبار البعدي وس: متوسط درجات المجموعة في الاختبار القبلي. ود: النهاية العظمى لدرجات الاختبار. وكذلك تم حساب حجم الاثر باستخدام (مربع ايتا)  $\eta^2$  لإيجاد حجم التأثير باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث إن: = حجم التأثير و  $t^2$  = مربع الإحصاء (t) المحسوبة و df = درجات الحرية .

ووفقاً إلى معيار كوهن الوارد في أبو علام (٢٠٠١م) فإن مستويات حجم التأثير بالنسبة لـ هي كما يلي:

| الأداة المستخدمة | حجم التأثير |       |      |
|------------------|-------------|-------|------|
|                  | صغير        | متوسط | كبير |
| ١                | ٠.٠١        | ٠.٥٠  | ٠.٨٠ |

#### • نتائج الدراسة وتفسيرها :

##### • تمهيد:

هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز الكفايات الإشرافية التي يجب أن تمتلكها المشرفة التربوية بمجالات (التخطيط، التوجيه، النمو المهني، التقويم، الاتصال) اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة، وذلك من خلال إعداد برنامج تدريب ذاتي مقترح لتوجيه بعض الكفايات الإشرافية لدى المشرفات التربويات نحو اقتصاد المعرفة، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في توجيه الجانب المعرفي لدى المشرفات التربويات من خلال الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية قبل البرنامج وبعده على نتائج الاختبار المعرفي. وقد تم إعداد استبانة للكشف

عن أهمية الكفايات الإشرافية اللازمة (ذات الصلة بموضوع الدراسة) للتوجه نحو اقتصاد المعرفة، من خلال الدراسة الاستطلاعية التي تم عرض نتائجها في إجراءات الدراسة، وتم بناء البرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي، وتم إعداد اختبار تحصيلي لقياس الكفايات المعرفية بالإشراف التربوي، وقد تم تطبيقه قبلياً وبعدياً، وتتناول الباحثة أسئلة الدراسة والإجابة عنها ومناقشتها وربطها بالدراسات السابقة على النحو الآتي:

#### • الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على "ما درجة أهمية امتلاك المشرفة التربوية للكفايات الإشرافية التالية (التخطيط، التوجيه، النمو المهني، التقويم، الاتصال) في عصر اقتصاد المعرفة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال عند عرض إجراءات الدراسة حيث تطلب إجراء هذه الدراسة إجراء دراسة استطلاعية اتبعت المنهج الوصفي لتحديد درجة أهمية امتلاك المشرفة التربوية للكفايات الإشرافية للعبارات و يبين جدول (١٨) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية، للابعد، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية وحسب قيمة الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات الحسابية.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الكفايات الإشرافية اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة مرتبة تنازلياً:

| م | مجالات الكفايات الإشرافية               | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الأهمية |
|---|-----------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|--------------|
| ٤ | كفايات الاتصال                          | ٤.٧٨            | ٠.٤٤              | ١      | كبيرة جداً   |
| ٥ | كفايات التقويم                          | ٤.٧٨            | ٠.٤٧              | ٢      | كبيرة جداً   |
| ١ | كفايات التخطيط                          | ٤.٧٦            | ٠.٤٨              | ٣      | كبيرة جداً   |
| ٣ | كفايات النمو المهني                     | ٤.٧١            | ٠.٥٧              | ٤      | كبيرة جداً   |
| ٢ | كفايات التوجيه                          | ٤.٧١            | ٠.٧٣              | ٥      | كبيرة جداً   |
|   | الدرجة الكلية لأهمية الكفايات الإشرافية | ٤.٧٥            | ٠.٥٢              |        | كبيرة جداً   |

تبين من جدول (١١) ما يلي:

« أن الدرجة الكلية لأهمية بعض الكفايات الإشرافية اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة، كانت بدرجة أهمية كبيرة جداً بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٥) وبلغ الانحراف المعياري (٠.٥٢) تدل على اتفاق المختصين والمشرفات التربويات.

« أن درجة أهمية امتلاك المشرفات التربويات للكفايات التخطيطية في عصر الاقتصاد المعرفي بدرجة أهمية كبيرة جداً؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا البعد (٤.٧٦) وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٨) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني اتفاق الخبراء في تقدير درجة أهمية هذا المجال من الكفايات الإشرافية .

وأبرز الكفايات الإشرافية التي كشفت عنها الدراسة تتعلق في توجيه كفايات المشرفات بمجال التنسيق والتخطيط للزيارات بأنواعها المختلفة حيث جاءت بالرتبة الاولى وربما تُرجع الباحثة سبب ذلك إلى أن العمل الأساسي للمشرفة التربوية الزيارة الصفية للمعلمة وتعدد انواع الزيارات الصفية وتحديث وسائل تنفيذها يُعد من اهم الكفايات التي تساعد على توجيه عملية التعليم نحو اقتصاد المعرفة، ثم كفاية تشخص الواقع لإعداد خطتها، وكفاية تضع خطط علاجية لمعوقات تحقيق الأهداف التربوية، وتقوم الخطط باستمرار (أثناء التنفيذ وبعده) وتستفيد من التغذية الراجعة، وتراعي تنوع الأساليب الإشرافية عند إعداد خطتها. ويمكن تفسير سبب ظهور هذه الكفايات بدرجة أهمية كبيرة جداً، لأهمية عملية التخطيط في العمل الإشرافي وكونه من العمليات التي يجب ممارستها في ضوء مضامين الاقتصاد المعرفي لتنفيذ الأنشطة الداعمة للمنهج ولتدريب المعلمات على استراتيجيات حديثة في التقويم والتدريس وفق مفاهيم الاقتصاد المعرفي، وبالمطبع لا يتحقق ذلك إلا بالتخطيط الواعي والمستقبلي لتلك الممارسات الإشرافية.

« أن درجة أهمية امتلاك المشرفات التربويات للكفايات بمجال التوجيه في عصر الاقتصاد المعرفي بدرجة أهمية كبيرة جداً؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا البعد (٤.٧١) وبانحراف معياري بلغ (٠.٧٣) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يُعني اتفاق الخبراء في تقدير درجة أهمية هذا المجال من الكفايات الإشرافية.

وأبرز الكفايات الإشرافية بهذا المجال والتي ظهرت بدرجة عالية جداً كانت كفاية "تحث المعلمات على تحديد استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع عصر مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي"، وتُرجع الباحثة سبب هذه النتيجة إلى أن أهم تطبيق من تطبيقات الاقتصاد المعرفي بالعملية التعليمية هي استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التركيز على التعلم النشط حول الطالبة، بحيث يكون دور المعلمة هو لتسهيل انتقال التعلم وتيسيره، والاعتماد على تقنية المعلومات والاتصالات في الحصول على المعرفة، وبالتالي تتطلب دمج مهارات التدريس بالتقنية الحديثة، وتطبيق مناهج تدريسية تختلف عن طرائق التدريس التقليدية كالتعلم بالمشروع وطريقة التعلم المتمايز والتعليم الإلكتروني وغيرها من المداخل الحديثة في التدريس. وحتى يتحقق ذلك لابد أن تمتلك المشرفة هذه الكفاية بحيث تستطيع بدورها توجيه المعلمة نحو توجيه عمليتي التعلم والتعليم نحو اقتصاد المعرفة. ثم جاءت الكفايات "استخدام أساليب إشرافية متنوعة حسب حاجات المعلمات المهنية، وتطبيق أساليب إشرافية حديثة وفق التطورات لعملية التعليم، وتوجيه المعلمات للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات الحديثة في العملية التعليمية، واستخدام التقنية في إرسال النشرات التربوية والقراءات الموجهة" أي تغيير الأساليب الإشرافية التقليدية وتحديثها

من خلال التواصل الإلكتروني بين المشرفة ومعلماتها عبر البريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي والفيس بوك والواتس أب وغيرها من التقنيات التي تساعد على توجيه العملية الإشرافية نحو مضامين الاقتصاد المعرفي.

« أن درجة أهمية امتلاك المشرفات التربويات للكفايات بمجال النمو المهني في عصر الاقتصاد المعرفي بدرجة أهمية كبيرة جداً؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا البُعد (٤.٧١) وبانحراف معياري بلغ (٠.٥٧) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يُعني اتفاق الخبراء في تقدير درجة أهمية هذا المجال من الكفايات الإشرافية.

وأبرز الكفايات الإشرافية بهذا المجال والتي ظهرت بدرجة عالية جداً كانت كفاية "تقييم دورات تدريبية لتنمية التعلم النشط الذي يعتمد على الاكتشاف والبحث والتفكير الناقد" التي ظهرت بالرتبة الأولى وربما سبب ذلك إلى أن التوجه نحو الاقتصاد المعرفي يتطلب كفايات يجب أن تمتلكها المشرفة التربوية لتستطيع القيام بدورها بمجال التنمية المهنية للمعلمات من خلال الدورات التدريبية للتركيز على التعلم النشط والعمليات العقلية العليا والتفكير. وكذلك جاءت الكفايات الأخرى بنفس درجة الأهمية والتي كانت بدرجة كبيرة جداً مثل كفايات تدرب المعلمات على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وتحث المعلمات على العناية بالبيئة الصفية الجاذبة للاهتمام الطالبات، وتجيد استثمار التقنية في تبادل الخبرات بينها وبين المعلمة، وتضع خطة لرفع مستوى المعلمات القدامى وتحديث معلوماتهن بالتدريب أثناء الخدمة، وتطبق استراتيجيات النمو المهني المستمر للمعلمة سواء كان نمواً داخلياً أم خارجياً، وتدرب المعلمات على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وفق المنهجية العلمية.

« أن درجة أهمية امتلاك المشرفات التربويات للكفايات بمجال التقويم في عصر الاقتصاد المعرفي بدرجة أهمية كبيرة جداً؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا البُعد (٤.٧٨) وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٧) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يُعني اتفاق الخبراء في تقدير درجة أهمية هذا المجال من الكفايات الإشرافية.

وأبرز الكفايات الإشرافية بهذا المجال والتي ظهرت بدرجة عالية جداً وبالرتبة الأولى كانت كفاية "تلم باستخدام التقويم بمراحله المختلفة (تشخيصي، بنائي/ تكويني، ختامي)، وربما سبب مجيئها بالرتبة الأولى لأهمية إلمام المشرفة التربوية باستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي وخاصة ما يتعلق منها بالتوجه نحو استخدام القياس محكي المرجع الذي يستند إلى تقويم الطالبة بناء على محك خارجي على عكس القياس التقليدي الذي كان يركز على القياس معياري المرجع الذي يقارن نتائج الطالبات بعضهن ببعض، فظهر

التقويم البديل والتقويم المستمر والتقويم التشخيصي والاهتمام بالتقويم التكويني وتعددت أدوات القياس والتقويم، وهذا بالطبع يحتاج من المشرفة الإلمام بهذه الكفايات المعرفية لتستطيع أن تقوم بدورها في تنمية مهارات المعلمات بهذا الجانب. ثم تبعتها كفايات أخرى بمجال التقويم ظهرت درجة أهميتها بدرجة كبيرة جداً منها "تجيد أساليب التقويم الأصيل في تقويم أداء المعلمات مثل تقويم الأقران وملف الإنجاز... إلخ، وتساعد المشرفة التربوية المعلمات في توظيف استراتيجيات تقويم ناتج التعليم، وتقوم المشرفة التربوية الاختبارات التي تعدها المعلمات ومدى تنمية هذه الاختبارات لمهارات التفكير العليا لدى الطالبات وتُجيد طرق معرفة مواطن الضعف في أداء المعلمات وكيفية تحليل أسبابه الحقيقية والعمل على تطويرها، وتقوم أثر انتقال التدريب على المعلمات. وجميع هذه الكفايات بالتقويم تُعدُّ ركائز استراتيجيات التقويم الحديث لتطبيق مدخل اقتصاد المعرفة في عمليتي التعلم والتعليم الصفي بالمدارس.

« أن درجة أهمية امتلاك المشرفات التربويات للكفايات بمجال الاتصال في عصر الاقتصاد المعرفي بدرجة أهمية كبيرة جداً؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا البُعد (٤.٧٨) وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٤)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني اتفاق الخبراء في تقدير درجة أهمية هذا المجال من الكفايات الإشرافية.

وأبرز الكفايات الإشرافية بهذا المجال والتي ظهرت بدرجة عالية جداً والتي ظهرت بدرجة كبيرة جداً من حيث أهميتها كانت كفاية "تحترم المشرفة التربوية آراء المعلمات وأفكارهن وتقرب بين وجهات نظرهن"، وربما سبب ذلك إلى أهمية العلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية والتي تُعدُّ إحدى مضامين الاقتصاد المعرفي، فتغيرت نظرة المعلمات للعملية الإشرافية من التفتيش إلى التوجيه والمساندة، وظهرت مداخل حديثة بالإشراف كالإشراف العيادي والإشراف الصديق وغيرها من المسميات التي هدفت إلى مراعاة الجوانب الأخلاقية بالعملية الإشرافية، وتقديم الدعم والمساندة للمعلمات. ثم جاءت الكفايات الأخرى المتعلقة بمهارات الاتصال الفعال والاتصال الإلكتروني بما وفرته التقنية للاتصالات والمعلومات مثل أن تمتلك مهارات التحدث والإصغاء الجيد، وتمتلك مهارات الحوار والاتصال الفعال، وتجيد استخدام أساليب التقنية الحديثة في عمليات الاتصال والتواصل مع الآخرين، وتفهم رغبات وحاجات ومشاعر وآراء ومشكلات المعلمات وتعزز العلاقات الاجتماعية.

ومن خلال نتائج بعض الدراسات السابقة بمجال الكفايات الإشرافية وتطبيقاتها بالاقتصاد المعرفي فقد اتفقت نتيجة الدراسة بهذا الجانب مع العديد من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الغامدي (٢٠١١م) التي أكدت على مهام المشرف التي يمكن أداؤها عبر تطبيقات حاسوبية بلغت (٣٤) مهمة

وأشارت إلى التقنيات الحديثة في جميع المدارس ومكاتب الإشراف التربوي وأهمية إكساب المشرفين الكفايات اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الغيلاني (٢٠٠٨م) التي أكدت على أهمية الكفايات الإشرافية بمجال الكفاية الشخصية والكفايات العلمية وكفايات التقويم والكفايات الأدائية، وكفايات الاتصال وكفايات البحث العلمي واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الحبيب (٢٠١٠م) التي أكدت على أهمية الأساليب الإشرافية لتنمية الكفايات اللازمة لدى المشرفات التربوية الإسلامية أبرزها: استخدام أساليب التقنية الحديثة، وتصميم برامج تدريبية مكثفة واستخدام أسلوب الزيارات الميدانية أثناء العمل. وتبين أن مستوى الكفايات الشخصية والعلمية، والإدراكية، والإنسانية، والفنية، والتدريب ينبغي تنميتها لدى المشرفات وأشارت إلى أهمية أساليب التدريب الموظفة لتقنيات الاتصال والتواصل. وأكدت نتائج دراسة سيدو وفوك Sidhu & Fook (٢٠١٠م) على أهمية التعرف على نماذج الإشراف التربوي الحديثة وفوائدها، وتدريبهم على تطبيقها في الإشراف على المعلمين.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة دهان (٢٠٠٩م) التي أكدت على دور الجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات (العلمية، والمهنية، والثقافية). للمشرفين التربويين. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٠٩م) التي أكدت أهمية توافر كفايات الحاسوب وبرامج الحاسوب وتطبيقات الحاسوب في التدريس، واتفقت مع نتائج دراسة الكويتي (٢٠٠٩م) التي أكدت أهمية كفاية الاتصال الوجداني وكفاية الاتصال الكتابي والاتصال الشفوي وكفاية التهيئة لعملية الاتصال

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الرويثي (٢٠٠٨م) التي أكدت أهمية الكفايات اللازمة للمشرفة التربوية في مجال الكفايات الشخصية، والتخطيط وتطوير العلاقات الإنسانية، والاتصال وتقنية المعلومات، والنمو المهني، والتدريب أثناء الخدمة والدراسات والأبحاث، والإبداع وتقويم التدريس، والقيادة، واتفقت مع نتائج دراسة الغيلاني (٢٠٠٨م) التي أكدت أهمية الكفايات الإشرافية بالتخطيط والتوجيه والاتصال والتقويم، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الياور (٢٠٠٨م) التي توصلت إلى أهم كفايات الإشراف التربوي المعاصر. واتفقت مع نتائج دراسة شاهيني (٢٠٠٧م) التي أكدت أهمية الكفايات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية.

وافقت مع نتائج دراسة عاصي (٢٠١٣م) التي كشفت عن أهمية مضامين الاقتصاد المعرفي بمجال المعلم، ومجال النتائج، ومجال المحتوى، ومجال التقويم، ومجال الطلبة، ومجال الأساليب والوسائل التعليمية، واتفقت مع نتيجة دراسة الرويثي (٢٠١٢م) التي أكدت أهمية التنشيطية، والتدريبية



والبحثية، والتقويمية، والتحليلية، والابتكارية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة كانت بدرجة عالية جداً. واتفقت مع نتائج دراسة القفعي (٢٠١١) التي كشفت عن أهمية التدريب على توليد المعرفة ونشرها، واتفقت مع نتائج دراسة هيلات وأمين (٢٠٠٨م) التي أكدت أهمية معرفة مضامين الاقتصاد المعرفي، وأشارت دراسة خليل (٢٠١٠م) إلى ضعف درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم، المستندة إلى منحى الاقتصاد المعرفي. وأشارت دراسة فيرلي Farley (٢٠١٠م) إلى أهمية وظائف المشرف التربوي المرتبطة أكثرها بالإنترنت ومظاهر التكنولوجيا الحديثة، وأكدت نتائج دراسة الخوالدة (٢٠٠٩م) إلى أهمية تطبيق إدارة المعرفة. وأكدت نتائج دراسة القرني (٢٠٠٩م) على أهمية التحول نحو المدرسة الإلكترونية E-School، ثم التحول نحو التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين، ثم التحول نحو التعلم لإنتاج وابتكار المعرفة، ثم التحول نحو المدرسة دائمة التعلم (التعلم المستمر)، ثم التحول نحو المدرسة المجتمعية لبناء مجتمع المعرفة، والتحول نحو التعلم للعمل، وأشارت دراسة إيهرن وليو Ehren & Leeuw (٢٠٠٥م) إلى ضرورة التنوع في استخدام أساليب الإشراف التربوي بما يضمن مواكبتها للتغيرات المستمرة في المجتمع التربوي ووفقاً لمتطلبات مجتمع المعرفة.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الفراج (٢٠٠٥م) التي أمكن فيها تحديد مجالات تصنيف الكفايات اللازمة للمشرفات في الكفايات الشخصية والعلمية، والتخطيطية، والتنظيمية، والتدريب، والتقويم، والعلاقات الإنسانية والاتصال، والقيادة. واتفقت مع نتائج دراسة الدوسري (٢٠٠٣م)، التي أكدت أهمية الكفايات الإشرافية بمجالات (القيادة، والتوجيه، والتنظيم والتنسيق والتقويم والتنفيذ، والتقويم)، واتفقت مع نتائج دراسة الزايدي (١٩٩٩م) التي أكدت أهمية كفاية التخطيط، كفاية القيادة، كفاية المناهج، كفاية العلاقات الإنسانية، كفاية الاتصال، كفاية النمو المهني للمعلمين، وكفاية التقويم بدرجة أهمية عالية جداً. اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة القيسي (٢٠١١م)، التي أكدت أهمية مضامين الاقتصاد المعرفي في المجال المعرفي والنمو الاجتماعي، ثم الاتصال، النمو العقلي، ثم المجال الاقتصادي، ويليها مجال التكنولوجيا، وهنالك العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضعف مهارات المعلمين ومستوى تمكنهم من توظيف التقنية الحديثة بالتدريس مثل دراسة المحمادي (٢٠١٢م) التي كشفت عن مستوى تمكن المعلمين المتعلقة بكفايات استخدام الكمبيوتر، واستخدام الإنترنت الضعيف.

وأشارت نتائج دراسة الطيطي وآخرون (٢٠١٠م) أن درجة امتلاك المشرفين التربويين لمهارات الإشراف التربوي كانت بدرجة متوسطة، وقد أكدت الدراسة على أهمية تطوير المهارات الإشرافية لدى المشرفين التربويين.

في حين أشارت نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٢م) أن واقع الإشراف التطويري في تنمية كفايات (التخطيط، التنفيذ، والتقييم) الأدائية كانت بدرجة عالية. وأوصت الدراسة بزيادة فعالية تطبيق الإشراف التطويري في تنمية بعض كفايات المعلمين الأدائية للارتقاء بمستواهم في مجال التخطيط والتركيز على الجانب المهني لجعل المعلمين أكثر فاعلية في تطبيق جميع مهارات التدريس الصفي. وأكدت نتائج دراسة راول Rawl (١٩٨٩م) أهمية المهام للمشرف التربوي وكانت الكفايات هي المناهج والأبحاث والقيادة والتدريس والتطوير المهني والعلاقات العامة قد حصلت على درجة مهمة جداً.

وترى الباحثة أن جميع نتائج هذه الدراسات تؤكد أهمية الكفايات الإشرافية للمشرفات التربويات بمختلف المقررات الدراسية، لذلك جاءت نتائج الدراسات السابقة متفقة مع القائمة التي توصلت إليها الباحثة، وتم استفتاء خبراء المناهج والمشرفات التربويات عليها، والتي تم بناء وتصميم البرنامج التدريبي الذاتي عليها وقياس فاعليته على تنمية الكفايات الإشرافية اللازمة لتوجيه عملية التعلم والتعليم نحو اقتصاد المعرفة.

#### • الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشته:

نص السؤال الثاني على "ما البرنامج التدريبي الذاتي لتوجيه بعض الكفايات الإشرافية للمشرفات التربويات نحو اقتصاد المعرفة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض الإجراءات المنهجية وتوصيف البرنامج التدريبي، وتعرض الباحثة في هذا الجزء نتائج الدراسة النوعية أثناء تطبيقها للبرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي على النحو الآتي:

تم تحديد أهداف البرنامج التدريبي الذاتي بناء على الكفايات الإشرافية التي تبين درجة أهميتها من الخبراء والمشرفات التربويات، وقد كانت تلك الكفايات تتفق بشكل كبير مع الكفايات الإشرافية التي تناولتها الدراسات السابقة مثل دراسة الرويثي (٢٠١٢م)، والصميلي (٢٠١١م)، ودراسة القداح والخرابشة (٢٠١١م)، وفيرلي Farley (٢٠١٠م)، وإيهرن وليو Ehren&Leeuw (٢٠٠٥م). وقد كانت الأهداف الرئيسية للبرنامج كالاتي:

- « أن تتعرف المشرفة التربوية على مفهوم اقتصاد المعرفة.
- « أن تلم المشرفة التربوية بأهمية اقتصاد المعرفة.
- « أن تبين المشرفة التربوية مبادئ اقتصاد المعرفة.
- « أن تحدد المشرفة التربوية خصائص اقتصاد المعرفة.
- « أن تتعرف المشرفة التربوية على عملية التعليم في ظل اقتصاد المعرفة.
- « أن تعمل المشرفة التربوية على تحسين وتطوير بعض كفاياتها الإشرافية بما يتلاءم مع اقتصاد المعرفة.

« تنمية الكفايات الإشرافية بمجال التخطيط والتوجيه والنمو المهني والتقويم والاتصال.

« تم إعداد وبناء برنامج تدريبي مكتوب وفق مراحل وخطوات.

« تم تضمين البرنامج بالعديد من الأسئلة القصيرة والأنشطة التدريبية بالإضافة إلى عرض المحتوى التدريبي.

اشتمل البرنامج على وحدتين تدريبيتين، وهما:

« **الوحدة الأولى:** حيث تناولت الموضوعات التدريبية التي تتعلق في مفاهيم ومضامين الاقتصاد المعرفي، من حيث التعريف بالاقتصاد المعرفي وأهميته ومبادئه وخصائص التعليم في الاقتصاد المعرفي وتطبيقات توظيفه في العملية التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى الأنشطة والتدريبات على الوحدة الأولى.

« **الوحدة الثانية:** تناولت الكفايات الإشرافية للمشرفات التربويات والتي اشتملت على خمس كفايات هي "التخطيط والتوجيه والنمو المهني والتقويم والاتصال".

تمت عملية برمجة البرنامج التدريبي المقترح من قبل مبرمج مختص ليصبح برنامج تدريبي مبرمج إلكترونيًا. بحيث تستطيع المشرفة التربوية تدريب نفسها عن طريق قرص مدمج يحتوي على برنامج تدريبي ذاتي، وتتوافق طريقة التدريب هذه مع مبادئ الاقتصاد المعرفي الذي ينادي بالتعلم والتدريب الذاتي لتوفير الوقت والجهد، كما تتوافق هذه الطريقة في التدريب مع نوعية عمل عينة الدراسة، حيث إن المشرفات التربويات يعانين من كثرة المهام الإشرافية والإدارية التي تقع على عاتقهن، ولذلك رأت الباحثة أن يكون التدريب ذاتي. حرصت الباحثة على تنوع الأنشطة والتدريبات بعد كل وحدة تدريبية.

تميز البرنامج التدريب الذاتي المقترح بتقديم التغذية الراجعة الفورية للمتدربة عندما تخطئ في الأجابة عن أسئلة الأنشطة والتدريبات.

تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي للمشرفات التربويات - كل مكتب تربوي في يوم مستقل - ثم تسليم نسخة من البرنامج التدريبي مبرمج على القرص المدمج (CD) للمشرفات التربوي بعد تسليم الاختبار التحصيلي القبلي، وتُعطى المشرفة التربوية فرصة التدريب على البرنامج المقترح مدة أسبوع كامل.

#### • الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين إجابات المشرفات التربويات على الاختبار التحصيلي قبل البرنامج التدريبي وبعده؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال والكشف عن فعالية استخدام البرنامج التدريبي الذاتي الذي هدف إلى تنمية الكفايات الإشرافية اللازمة للمشرفات

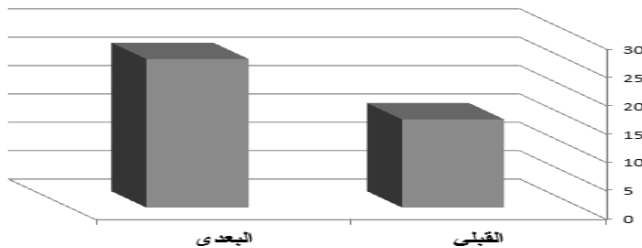
التربويات لتوجيه عملية التعلم والتعليم نحو اقتصاد المعرفة، فقد امكن صياغة الفرضية التالية "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات درجات المشرفات التربويات على نتائج الاختبار التحصيلي المعرفي (قبل - بعد) إجراء التجربة لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس درجات الاختبار التحصيلي المعرفي في القياس البعدي والقبلي للمشرفات اللواتي تم تدريبهن بالبرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي، وتم الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين باستخدام اختبارات للمقارنة بين وسطين معتمدين (Paired Samples T test) بالإضافة إلى حساب قيمة الكسب المعدل لبلاك لتقدير حجم الفاعلية الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على الاقتصاد المعرفي بتحسين الكفايات الإشرافية المعرفية مقاسة بالاختبار التحصيلي وجاءت النتائج كما تبين بجدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج دلالة الفروق الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجات الكلية للاختبار التحصيلي (ن=٥٠):

| القياس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت | نسبة الكسب المعدل | حجم الأثر | الدلالة الإحصائية |
|--------|-------|-----------------|-------------------|--------------|--------|-------------------|-----------|-------------------|
| القبلي | ٥٠    | ١٥.٥٤           | ٤.١٠٢             | ٤٩           | -      | ١.٠٩              | ٠.٩٤      | ٠.٠٠٠             |
| البعدي | ٥٠    | ٢٦.١٨           | ٣.٠٤٢             |              | ٢١.٠٢٤ |                   |           |                   |

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على نتائج الاختبار التحصيلي المعرفي لصالح القياس البعدي حيث بلغت قيمة ت (٢١.٠٢٤) وبلغت دلالتها الإحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تدعي وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٢٦.١٨) مقابل القياس القبلي (١٥.٥٤) مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج التدريبي الذاتي في تنمية الكفايات الإشرافية اللازمة للمشرفات التربويات لتوجيه عملية التعلم والتعليم نحو اقتصاد المعرفة وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالقياس البعدي بجدول (١٢) يلاحظ أنها أعلى بكثير من متوسط القياس القبلي، على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ويمثل شكل (٢) هذه النتائج.



شكل (٢) متوسطات القياس القبلي والبعدي في درجات الاختبار التحصيلي.

وبتطبيق معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake، المشار لها في صادق وأبو حطب (١٩٩٤، ص ٢٧١): يتبين أن نسبة الكسب المعدل =  $\frac{\text{ص} - \text{د}}{\text{ص} - \text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{د}}{\text{د}}$

حيث تبين أن نسبة الكسب المعدل بلغت (١.٠٩) وهي قيمة أعلى من (١.٠٢) النسبة التي حددها بلاك لتدل على الفاعلية مما يدل على أن البرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي ساهم في تحسين مستوى الكفايات الإشرافية للمشرفات التربويات مقارنة بآدائهن قبل التجربة. وكذلك تم استخدام معادلة حجم الاثر لكوهن.

باستخدام (مربع ايتا)  $\eta^2$  لإيجاد حجم التأثير باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث إن:  $\eta^2$  = حجم التأثير و  $t^2$  = مربع الإحصاء (t) المحسوبة و df = درجات الحرية ووفقاً إلى معيار كوهن الوارد في أبو علام (٢٠٠١م) فإن مستويات حجم التأثير بالنسبة لـ بلغت (٠.٩٤) وهي قيمة عالية.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة البريك (٢٠١٢م) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات الأداء القبلي والبعدي على جميع محاور الاختبار في الجوانب التدريبية تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي، واتفقت مع نتائج دراسة القديمات (٢٠٠٨م) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات الشخصية، وكفايات التخطيط التدريس وتنفيذه، وكفايات التقويم وكفايات المعلومات والاتصال، وكفايات النمو المهني وكفايات التوجيه والإرشاد وكفايات التفاعل مع المجتمع المحلي، واتفقت مع نتيجة دراسة القطعان (٢٠٠٧م) التي كشفت عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاقتصاد المعرفي بهدف تنمية المعرفة والمهارات الأدائية القائمة على الاقتصاد المعرفي

واختلفت مع نتائج دراسة الصميلي (٢٠١١م) التي توصلت إلى أن الممارسات الإشرافية اللازمة في ظل اقتصاد المعرفة تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفة التربوية، بينما ظهرت نتائج معوقاتهما بدرجة تعوق هذه الممارسات بدرجة متوسطة.

ولوجود متغيرات مختلفة للمشرفات التربويات كأختلاف المؤهل العلمي الحاصلة عليه المشرفة التربوية، واختلاف التخصص وعدد سنوات الخبرة بالإشراف التربوي، فقد تم الكشف عن ما إذا كان هناك دلالة الفروق الإحصائية بين درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدى كل مستوى من مستويات المتغيرات السابقة (المؤهل والخبرة بالإشراف والتخصص) كما يتبين في جدول (١٣).

جدول (١٣) نتائج دلالة الفروق الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجات الكلية للاختبار التحصيلي باختلاف الخصائص الديمغرافية

| المستويات                  | القياس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت  | نسبة الكسب | حجم الأثر | الدلالة الإحصائية |
|----------------------------|--------|-------|-----------------|-------------------|--------------|---------|------------|-----------|-------------------|
| البكالوريوس                | القبلي | ٤٣    | ١٥.١٢           | ٤.١٩              | ٤٢           | - ١٨.٦٣ | ١.٠٦       | ٠.٩٢      | ٠.٠٠٠             |
|                            | البعدي | ٤٣    | ٢٥.٧٠           | ٣.٠٠              |              |         |            |           |                   |
| الخبرة بالإشراف الأقل من ٥ | القبلي | ٣٣    | ١٦.٢٤           | ٣.٨٧              | ٣٢           | - ٢١.٠٦ | ١.٠٨       | ٠.٩٤      | ٠.٠٠٠             |
|                            | البعدي | ٣٣    | ٢٦.٢٤           | ٣.٣١              |              |         |            |           |                   |
| الخبرة من خمسة سنوات فأكثر | القبلي | ١٧    | ١٤.١٨           | ٤.٣١              | ١٦           | - ١٠.٤٧ | ١.١٤٦      | ٠.٨٧      | ٠.٠٠٠             |
|                            | البعدي | ١٧    | ٢٦.٠٦           | ٢.٥٤              |              |         |            |           |                   |
| التخصصات الأدبية           | القبلي | ٣٤    | ١٤.٨٨           | ٤.٤١٦             | ٣٣           | - ١٦.١٢ | ١.٠٩       | ٠.٨٩      | ٠.٠٠٠             |
|                            | البعدي | ٣٤    | ٢٥.٩١           | ٣.٣٠٦             |              |         |            |           |                   |
| التخصصات العلمية           | القبلي | ١٦    | ١٦.٩٤           | ٢.٩٩              | ١٥           | - ١٦.٣٥ | ١.٠٩       | ٠.٩٢      | ٠.٠٠٠             |
|                            | البعدي | ١٦    | ٢٦.٧٥           | ٢.٣٨              |              |         |            |           |                   |

يتضح من جدول (١٣) أنه تبين وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على نتائج الاختبار التحصيلي المعرفي لدى المشرفات التربويات باختلاف مستويات المتغيرات حيث كانت الفروق لصالح القياس البعدي، فعند مقارنة الفروق بين درجات المشرفات باختلاف المؤهل والخبرة والتخصص فقط فقد تراوحت قيمة ت (١٠.٤٧ - ٢١.٠٦) وبلغت دلالاتها الإحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يعني وجود فروق لصالح القياس البعدي مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج التدريبي الذاتي في تنمية الكفايات الإشرافية اللازمة للمشرفات التربويات بغض النظر عن المؤهل العلمي أو التخصص أو الخبرة بالإشراف.

ومن الجدير بالذكر أنه تم الكشف عن الفروق الإحصائية بين رتب متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لدى المشرفات التربويات الحاصلات على درجة الماجستير فقد تم استخدام اختبار ويل كيكسون Wilcoxon W للمقارنة بين وسطين معتمدين بالإضافة إلى أنه تم تقدير حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي من خلال حساب العلاقة الخاصة بالمجموعة الواحدة بالإحصاء اللامعلمي (أبو هاشم السيد، ٢٠١٢، ص ٢٣). وجاءت النتائج كما في الجدول (١٤).

جدول (١٤) نتائج دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي المعرفي للمشرفات الحاصلات على درجة الماجستير (N=٧):

| الرتب         | العدد | الرتب المتوسط | الرتب مجموع | قيمة Z | حجم الأثر | الدلالة الإحصائية |
|---------------|-------|---------------|-------------|--------|-----------|-------------------|
| الرتب السالبة | ٠     | ٠.٠٠          | ٠.٠٠        | - ٢.٣٨ |           | ٠.٠١٨             |

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمشرفات الحاصلات على درجة الماجستير حيث بلغت قيمة Z (٢.٣٨) وبلغت دلالاتها الإحصائية (٠.٠١٨) وهي قيم تقل عن مستوى الدلالة ( $p \leq 0.05$ )

مما يعني وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي، وقد تم حساب حجم التأثير Effect Size باستخدام الاختبار اللامعلمي ويل كيكسون. 
$$R = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

وبالتطبيق بالمعادلة نجد أن حجم التأثير بلغ (٠.٩٠) ومن خلال معيار كوهن لحجم التأثير الكبير وهو (٠.٨٠) فإن حجم التأثير كبيراً

#### • ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

تم عرض نتائج الدراسة التجريبية والإجابة عن اسئلة الدراسة الميدانية والتي تم معالجتها إحصائياً وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها وذلك بهدف استقصاء أثر فاعلية البرنامج التدريبي الذاتي في توجيه بعض الكفايات الإشرافية للمشرفات التربويات اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة، وفيما يلي عرض عام لنتائج الدراسة الميدانية، ثم تقديم بعض التوصيات، وأخيراً اقتراح بعض البحوث لإجرائها بالمستقبل.

#### • أولاً : ملخص عام للنتائج:

يتمثل ذلك في عرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالإجابة عن اسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف المرجوة منه، وقد جاءت النتائج كما يلي:

#### • نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تبين أن جميع الكفايات الإشرافية المتضمنة بالاستبانة – التي صممها الباحثة – ظهرت بدرجة أهمية كبيرة جداً من وجهة نظر الخبراء والمشرفات التربويات.

#### • نتائج الدراسة التجريبية:

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المشرفات التربويات على الاختبار التحصيلي لقياس الكفايات الإشرافية المعرفية القائمة على الاقتصاد المعرفي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي.

تبين أثر كبير للبرنامج التدريبي الذاتي القائم على الاقتصاد المعرفي في توجيه الكفايات الإشرافية اللازمة للتوجه نحو اقتصاد المعرفة.

#### • ثانياً : توصيات البحث:

في ضوء أدبيات البحث ونتائجها الميدانية، يمكن وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات، والتي تأمل الباحثة من خلالها أن تساهم في تطوير وتوجيه الكفايات الإشرافية نحو اقتصاد المعرفة، لذا توصي الدراسة بالآتي:

« تطبيق برامج تدريبية لتوجيه وتنمية الكفايات الإشرافية نحو اقتصاد المعرفة.

### • الإجراءات المقترحة:

التعريف بالجانب النظري التوعوي لتوجيه الكفايات الإشرافية نحو اقتصاد المعرفة ومتطلباته عن طريق الدورات التدريبية أو المحاضرات أو الندوات أو الملتقيات. يتم خلالها توعية المشرفين التربويين بالاقتصاد التربوي ومتطلباته حتى يتسنى لهم نقل هذا الوعي إلى الميدان التربوي بشكل موسع.

العناية بتنمية الجانب التطبيقي المهاري للكفايات الإشرافية وفقاً لمتطلبات اقتصاد المعرفة وذلك عن طريق إقامة برامج تدريبية مكثفة وورش عمل، يتم فيها تدريب المشرفين على الكفايات الإشرافية التي تتطلب مهارات عملية.

العناية بالتعلم والتدريب الذاتي للمشرفين التربويين كونه يتناسب مع مبادئ الاقتصاد المعرفي، كما أنه يتناسب مع طبيعة عمل المشرف التربوي الذي يتطلب منه القيام بجولات ميدانية وأعمال إدارية مكتبية، فالتدريب الذاتي يوفر للمشرف التربوي المزيد من الوقت والمزيد من الفرص للتنمية المهنية.

« التأكيد على أهمية امتلاك المشرف التربوي للكفايات الإشرافية وفقاً لمتطلبات اقتصاد المعرفة:

### • الإجراءات المقترحة :

« توجيه اهتمام المشرفات التربويات بتدريب المعلمات والتركيز على القياس محكي المرجع والاهتمام بالاختبارات التشخيصية والتقويم التكويني بالعمل التدريسي.

« تقويم الخطط الموضوعية من قبل المشرفات التربويات تحت إشراف المسؤولين عن العملية الإشرافية والاستفادة من التغذية الراجعة

« التركيز على التعلم النشط وضرورة تطبيق مناهج تدريسية تختلف عن طرائق التدريس التقليدية كالتعلم بالمشروع وطريقة التعلم المتمايز والتعليم الإلكتروني وغيرها من المداخل الحديثة في التدريس من أجل توجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة.

« العمل على تطوير الأساليب الإشرافية التقليدية وتحديثها من خلال التواصل الإلكتروني بين المشرفة التربوية ومعلماتها عبر البريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي التي تساعد على توجيه العملية الإشرافية نحو مضامين الاقتصاد المعرفي.

« تحسين العمليات الإشرافية بمجال تدريب المعلمات لتنميتهم مهنيًا، ولتوجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة.

« العمل على توفير خطة لرفع مستوى المعلمات القدامى وتحديث معلوماتهن بالتدريب أثناء الخدمة، وتطبيق استراتيجيات النمو المهني المستمر للمعلمة سواء كان نمواً داخلياً أم خارجياً، وتدريب المعلمات على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وفق المنهجية العلمية.



- « العمل على تدريب المشرفات التربويات على أساليب التقويم الأصيل في تقويم أداء المعلمات مثل تقويم الأقران وملف الإنجاز... الخ.
- « العمل على تدريب المشرفات التربويات بمهارات الاتصال الفعال باستخدام وسائل التقنية الحديثة.

#### • ثالثاً : البحوث العلمية المقترحة :

- توصلت الدراسة إلى بعض الاقتراحات التي قد تخدم الباحثين الذي يسعون للبحث في هذه الزاوية من الميدان العلمي والبحثي التربوي، والموضوعات المقترحة كما يلي:
- « الاحتياجات التدريبية لتنمية الكفايات الإشرافية اللازمة لتوجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة
- « إجراء دراسة حول متطلبات تنمية المشرفات التربويات مهنيًا وفق مدخل الاقتصاد المعرفي.
- « إعادة إجراء الدراسة باستخدام عينة عشوائية من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات.
- « دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات الإشرافية المهنية نحو اقتصاد المعرفة.
- « إعادة إجراء الدراسة واستكمال بقية الكفايات القيمية والمهارية.

#### • المراجع :

- أبو علام، رجاء . (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الاسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبدالمجيد (٢٠٠٣م). الإشراف التربوي، الطبعة الأولى. عمان: دار الثقافة.
- أبو حطب، فؤاد وصديق، آمال (١٩٩٤م) علم النفس التربوي، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد وصديق، آمال (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- الأمم المتحدة (٢٠٠٥م) مؤتمر القمة العالمية لمجتمع المعلومات، تونس: ١٦- ١٨ تشرين الثاني/نوفمبر.
- بتيل، عبد الرحمن سعيد (٢٠١٠م) برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. أبها. جامعة الملك خالد.
- بريك، فاطمة محمد أحمد (٢٠١٢م) "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات بمنطقة جازان" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣) تقرير التنمية الإنسانية العربية "بناء مجتمع المعرفة"، دار الفريز، دبي، الإمارات.

- جمعة، محمد سيد أبو السعود. (٢٠٠٩م)، تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني عن بعد: صناعة التعلم للمستقبل مارس ٢٠٠٩م، الرياض.
- الحارثي، صالح بن دخيل الله. (٢٠١٢م): واقع الإشراف التربوي التطويري في تنمية بعض الكفايات الأدائية لمعلمي المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة. مناهج والإشراف التربوي. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- الحايك وخصاونة (٢٠١١م) أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي باستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهاري والتفكير الإبداعي في الجمباز على جهاز الحركات الأرضية. مجلة العلوم التربوية الدولية، عمان (٢٢) ١، ص ٢١٦ - ٢٣٣.
- الحبيب، فائق سليمان عبد الله (٢٠١٠م): أساليب تنمية الكفايات لدى مشرفات التربية الإسلامية من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات، دراسة ميدانية بمدينة الرياض بحث ماجستير غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الحربي (٢٠١١م) بناء برنامج تدريبي يستند إلى فلسفة اقتصاد المعرفة، وتحديد فاعليته في تطوير مهارات التدريس والاتجاهات المهنية، لدى معلمي التعليم الصناعي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- حسين، سلامة وعوض الله، سليمان (٢٠٠٦م) اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، عمان - الأردن: دار الفكر.
- الخالدي (٢٠١٣م) درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، في وزارة التربية والتعليم في الأردن، لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول ص ١٥٩ - ١٨٧.
- الخضير، محسن (٢٠٠٢م): اقتصاد المعرفة، مجموعة النبل العربية.
- الخلايلة، صالح (٢٠٠٦م): أنموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان الأردن.
- خلف، فليح حسن (٢٠٠٧م): اقتصاد المعرفة، عالم الكتب الحديث .
- الخوالدة، عايد أحمد (٢٠٠٩م): نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو المبني على اقتصاد المعرفة، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد ٣ سبتمبر ٢٠٠٩م.
- خليل، عوني صادق خليل (٢٠١٠م): درجة امتلاك وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن للاستراتيجيات التدريس والتقييم المستندة إلى منحى الاقتصاد المعرفي دكتوراه في المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية.
- الخماش، مشاعر راكان (٢٠١٣م): التحول نحو الجامعة الذكية وفقاً لمتطلبات اقتصاد المعرفة (تصور مقترح لمؤسسات التعليم العالي السعودي). رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.
- الدريج، محمد (٢٠٠٦م): تواصل، ملحق رسالة التربية، ع٤، اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، مسقط، ٢٠٠٦م.
- دهان، سالم عيد صالح. (٢٠٠٩م). الدور المأمول للجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات العلمية والمهنية والثقافية للمشرفين التربويين (جسماً نموذجاً). قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- الدوسري، مبارك بن مبارك (٢٠٠٣م): الكفايات الضرورية للمشرف التربوي ومدى ممارساتها من وجهة نظر المعلمين في محافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الذيابات، أحمد عبدالله (٢٠٠٧م). دور الاقتصاد المعرفي في إعداد الموارد البشرية لمواجهة متطلبات التنمية المستدامة في الأردن، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك إربد، الأردن.
- الرفاعي، منذر سمير (٢٠٠٨م). مناهج التربية الفنية المطورة وفق رؤية الاقتصاد المعرفي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الرويثي، جميلة عايد (٢٠٠٨): واقع الكفايات اللازمة للمشرفة التربوية على تعليم اللغة العربية بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الرويثي، جميلة عايد (٢٠١٢م): تصور مقترح لتفعيل وظائف الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى.
- الرئيس، عبدالفتاح أحمد (١٤١٨هـ) المعلم بين المشرف المقيم والمشرف الزائر، دراسة ميدانية منشورة، الرياض.
- الزايد، أحمد محمد (١٩٩٩م). الكفايات الأدائية اللازمة للمشرفين التربويين بمراحل التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الزعبي، إبراهيم (٢٠١٠م) أثر مناهج مطور في التربية الإسلامية، في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن " رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الزهراني، صابر جمعان (٢٠٠٩م): درجة توافر كفايات استخدام الحاسوب لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزيادات، محمد عواد (٢٠٠٨م): اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- شاهيني، أريج عبد العزيز (٢٠٠٧ م). برنامج مقترح لتدريب معلمة الاقتصاد المنزلي في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لها. رسالة ماجستير في الاقتصاد المنزلي التربوي مناهج وطرق تدريس، جامعة الملك عبد العزيز.
- شديفات علي (٢٠٠٩م) درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق لكفايات الاقتصاد المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية.
- الشيخ، الداوي، يمنية، دوخي (٢٠١١م). اقتصاد المعرفة وأثره على التنمية البشرية، مجلة دراسات، عدد (١٦)، تصدر عن جامعة عمار التلجي بالأغواط، الجزائر، ص ٩ - ٢٥.
- الصاوي، ياسر (٢٠٠٧م): إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، دار السحاب للنشر والتوزيع القاهرة .
- صبري، هالة أحمد. (٢٠٠٣م). أساليب القيادة السائدة ومتطلبات التحول نحو اقتصاد المعرفة: دراسة ميدانية لمؤسسات الأعمال الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، عمان.

- الصميلي، حنان محمد على (١٤٣٢هـ). الممارسات الإشرافية اللازمة في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمنطقة جازان، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الطيطي، محمد عبد الإله وآخرون (٢٠١٠ م): مدى امتلاك المشرفين التربويين في الضفة الغربية لمهارات الإشراف التربوي من وجهات نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، المجلد ٢٤، العدد ٩٥، يونيو.
- العاجز، فؤاد علي؛ حلس، داوود توفيق (٢٠٠٩م). دليل المشرف التربوي الفلسطيني لتحسين عمليتي التعلم والتعليم، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عاصي، أماني عاصي أمين (٢٠١٣م): مدى توظيف الاقتصاد المعرفي في مناهج التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في فلسطين، دكتوراه في التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.
- عايش، أحمد جميل (٢٠٠٨م) تطبيقات في الإشراف التربوي، عمان الأردن: دار المسيرة.
- عليان، ربحي مصطفى. (٢٠٠٨م). إدارة المعرفة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- العمامرة والخوالدة ومقابلة (٢٠١١) درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث / مجلد (٢) عدد ٢٦. ص ٢٤٣ - ٢٨٠.
- الغامدي، تركي بن صالح (٢٠١١م). فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم، السودان.
- الغامدي، حنان حسن (٢٠١٤): متطلبات برامج الدراسات العليا بالكلية التربوية في ضوء اقتصاد المعرفة بجامعتي أم القرى والملك سعود (تصور مقترح). رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.
- غدير، باسم (٢٠١٠م): اقتصاد المعرفة، شعاع للنشر والعلوم .
- الغيلاني، بثينة عبد الله (٢٠٠٨م): درجة ممارسة المشرفين التربويين للكفايات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، سلطنة عمان.
- الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٣م): الكفايات التدريبية - المفهوم - التدريب - الأداء، دار الشروق .
- الفراخ، لؤلؤة صالح، الكفايات اللازم توافرها في مشرفات اللغة العربية في التعليم العام للبنات (دراسة ميدانية لمنطقة الرياض التعليمية)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي. (١٩٨٧م). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. لبنان: مكتبة لبنان.
- القداح، محمد إبراهيم والخرابشة، عمر محمد (٢٠١١م): دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد ١٢، العدد ٢.
- القديمات، جهاد عبد الحميد (٢٠٠٨م): فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاقتصاد المعرفي في تنمية كفايات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- القرالة، باسل زعل (٢٠٠٩م). مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراة غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- القرني، علي بن حسين (٢٠٠٩): متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة (تصور مقترح)، رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القضاة، هبة (٢٠٠٨م) اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو المناهج المطورة، في ضوء خطة الاقتصاد المعرفي في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد عمان.
- القطعان، عطا الله (٢٠٠٧): برنامج تدريبي مقترح لتدريب المعلمين قائم على الاقتصاد المعرفي وقياس أثره في الجانب المعرفي والتطبيقي للمعلمين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- القفعي، خميس عبد الرحمن (٢٠١١م): الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير في الإشراف التربوي غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القيسي، محمد علي أحمد (٢٠١١م): ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية في مشروع تطوير التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الكويتي. إبراهيم سلمان إبراهيم. (٢٠٠٩م). كفايات الاتصال لدى المشرف التربوي بين الواقع والمأمول. رسالة ماجستير غير منشورة. المناهج والإشراف التربوي. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- اللقاني والجمل، أحمد ووعلى (١٩٩٩م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
- المحمادي، رانية حامد (٢٠١٢م). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتعليمها في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- المريات، سفانة، والقضاة، "محمد أمين (٢٠٠٩م) اتجاهات مدراء المدارس الحكومية الثانوية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب لتحقيق الاقتصاد المعرفي"، مجلة علوم إنسانية، مجلد (٢١) (العدد ٤٢).
- المطيري، نواف بجاد (١٤٣٣هـ). تصور مقترح للتحول نحو جامعات بحثية بالتعليم الجامعي السعودي في ضوء تحديات مجتمع المعرفة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط في كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- الملتقى العربي الأول للتنمية الإنسانية (٢٠٠٤م): نحو إقامة مجتمع المعرفة، البحرين ٢٠٠٤/١٢/٨م.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨م): رؤية مستقبلية لتطوير التربية العربية في الوطن العربي، الوثيقة الرئيسة للمؤتمر الفكري العربي لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، طرابلس.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٩م) الإستراتيجية العربية الموحدة للمعلومات في عصر الانترنت، وثيقة مؤتمر الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات التاسع القاهرة.

- موسى، سليمان ذياب (٢٠٠٦م) مبررات التحول إلى الاقتصاد المعرفي في التعليم بالأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين، أطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الناشري، أحمد بركوت عبد الله (٢٠١٤م): جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، جامعة أم القرى.
- النجار، حسن عبد الله (٢٠٠٦). "تطوير بعض مقررات تكنولوجيا التعليم بقسم التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية - جامعة عين شمس.
- النعيمات، عبد موسى (٢٠٠٩م). أثر الاقتصاد المعرفي في عناصر العملية التعليمية أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن والغزاوي، فائزة محمد. (٢٠٠٧م). المنهج والاقتصاد المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- هيلات، بهجت. والقضاة أمين. محمد. درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة النجاح للابحاث (العلوم الإنسانية). مجلد ٢٢. ٢٠٠٨م.
- وزارة المعارف (١٤٢١هـ) مهام المشرف التربوي، الرياض: الإدارة العامة للإشراف التربوي.
- وزارة التعليم (١٤٢٩هـ) الإشراف التربوي في عصر المعرفة، الرياض: الإدارة العامة للإشراف التربوي.
- وشاح، هاني عبد الله (٢٠٠٧م). درجة تطبيق المعلمين للكفايات التكنولوجية التعليمية المبنية على اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد الواحد والثلاثون (الجزء الأول). ٢٠٠٧م.
- الباور. عفاف صلاح. تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية في ضوء كفايات الإشراف التربوي المعاصر " نموذج مقترح". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد العشرون. العدد الثاني. رجب ١٤٢٩هـ. يوليو. ٢٠٠٨م.
- اليونسكو (١٩٩٨): تقرير اللجنة الدولية للقرن الحادي والعشرين.
- الأسرج، حسين عبد المطلب. (ب.ت). اقتصاد المعرفة والتنمية في الدول العربية. موقع المختار الإسلامي. تم الإطلاع في ١٢ - ٤ - ١٤٣٤هـ. <http://islamselect.net/mat/>
- الإدارة العامة للتخطيط والسياسات، خطة التنمية التاسعة ٢٠١٠ - ٢٠١٤. متوفر عبر: <http://www.dppedu.gov.sa> تم الإطلاع في ١٢/٦/١٤٣٤هـ
- البيئة التعليمية والتعليم الإلكتروني. زيارة ١٤٣٧/٧/٣هـ. <http://tec-edu8.blogspot.com/p/blog-page.html>
- تقرير اليونسكو " التعليم ذلك الكنز المفقود <http://www.unesco.org> تم الإطلاع في ١٢ / ١١ / ١٤٣٤هـ.
- الفتوخ، عبد القادر (٢٠٠٤م): اقتصاد المعرفة ودور التعليم العالي. زيارة ١٢ / ٦ / ١٤٣٦هـ. <http://www.fantokh.com>
- وزارة التربية والتعليم مشروع استراتيجيات التدريس الحديثة. زيارة ١٤٣٥هـ / ٤ / ٥ <http://www.makkareshraf.gov.com>

- Ehren, M & Leeuw, F (2005). On the Impact of the Dutch Educational Supervision Act-Analyzing Assumptions Concerning the Inspection of Primary Education, Research Paper, University of Twente.
- Farley, G (2010). Instructional Supervision: A Descriptive Study Focusing On The Observation And Evaluation Of Teachers In Cyberschools, Unpublished Dissertation, Indiana University of Pennsylvania
- Jennex &Ofllman: Assessing knowledge management system, KMS, success /effectiveness models. A working paper presented at the System Sciencess.Proceeding of the37th Annual Hawaii International Conference on 5-8 Jan 2004.
- Rawl, P.T. (1989) A Consensus Based Determination of Relevant Tasks for District-Wide Supervisors of Instruction. (Ph. D. Dissertation , University Of South Carolina, Dissertation Abstracts International, 502,322-A
- Sidhu, G&Fook, C (2010). Formative Supervision of Teaching and Learning: Issues and Concerns for the School Head, European Journal of Scientific Research, Vol.39, No.4, pp.589-605.
- Verna, Allee, (2003), the Future of Knowledge Management, Butterworth Heinemann, Amsterdam.







## البحث الرابع :

” أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط  
في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة ”

## المصادر :

د/ عصام عبدالمعين عوض الحازمي

معلم الرياضيات

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

## أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعيّتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة

د/ عصام عبدالمعين عوض الحازمي

### • المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات والدافعية نحو تعلمها ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الأدوات التالية بعد التأكد من صدقها وثباتها: اختبار تحصيلي في وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات ، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات (مقياس الدكتور عبدالواحد حميد الكبيسي، ٢٠٠٩م )، واستبانة للتعرف على خبرات ومهارات الطلاب في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت . ولاختبار الفروض للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للرياضيات ، وبحجم تأثير مرتفع ، لصالح طلاب المجموعة التجريبية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو الرياضيات. وقد أوصى الباحث بتشجيع المعلمين على تبني التعليم المدمج ، وتطبيقه في تدريس الرياضيات والمقررات الدراسية المختلفة في جميع المراحل التعليمية، حيث أثبتت هذه الدراسة فاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي ، وتنظيم دورات تدريبية مكثفة ومستمرة للمعلمين والطلاب على استخدام موقع التعليم الإلكتروني لتطوير تدريس الرياضيات وأساليب وبرامج التعليم المدمج ، وتدعيم المحتوى التعليمي للرياضيات بمجموعة من الأنشطة التفاعلية الإلكترونية، من خلال استخدام برمجيات إلكترونية حديثة، وربط المقررات الدراسية بمواقع إلكترونية متميزة في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها .

الكلمات المفتاحية : التعليم المدمج ، التحصيل الدراسي ، الرياضيات ، الدافعية للتعلم .

### *The Effect of Blended Learning on Third Intermediate Grade Students' Achievement and Learning Motivation Towards Mathematics, in Al-Madīnah Al-Munawwarah*

Dr. Essam Abdulmoeen Awad Al-Hazmi

#### **Abstract :**

This research aims to define the effect of blended learning on the third intermediate grade students' achievement and learning motivation towards mathematics. For accomplishment of this aim, the following tools, after ensuring their validity and consistency, were used: An Achievement Test on Radical & Trigonometric Equations along with scale of Learning Motivation towards Mathematics (Dr. Abd Al Wahed Hamid Al Qubisy's scale 2009). Questionnaire to identify the students' experiences and skills in using Computer and Internet. For the purpose of testing hypothesis to answers the research questions, repetitions, percentages, arithmetic means, Standard deviations, analysis of covariance "ANCOVA" in order to test means significant differences. The research concludes: there is a statistically significant differences at level (0.05) between mean scores obtained by the

*Experimental Group and the Control Group in Post Mathematics Achievement Test, with a higher effect for the Experimental Group. There are no statistically significant differences at level (0.05) between mean scores obtained by the Experimental Group and the Control Group in Post Application of Mathematics Learning Motivation scale. The researcher suggests to encourage the instructors to use and apply the Blended Learning in teaching Mathematics and other curriculums in all educational grades; this study proved effectiveness of Blended Learning in enhancing the educational accomplishment . hold intensive and continuous courses for instructors and students on use of the E-learning site in order to improve mathematics teaching, as well as methods and programs of blended learning, enhance mathematics educational content by a group of interacting electronic activities by using up to date software and linking curriculums with a distinguished websites in the field of mathematics teaching and learning.*

**Key words:** *Blended Learning, Academic Achievement, Mathematics, Learning Motivation.*

#### • مقدمة :

انطلاقاً من أهمية الدور الحيوي الذي يلعبه التعليم في التنمية البشرية وانعكاساً لتوجهات وتحديات العصر الحديث ، والذي من أبرز مميزاته التقدم العلمي ، والتطور التقني المستمر والمتسارع، واتساع المعارف الإنسانية التي أثرت في جميع جوانب الحياة ، فقد برزت أهمية وضرورة إعادة النظر في أنماط التعليم التقليدية السائدة لمواجهة متطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين ، من خلال إيجاد بيئات تعليمية ثرية ومناسبة تتيح للمتعلم فرص اكتشاف الخبرات والمعارف من مصادر متنوعة ومتعددة عن طريق التفاعل المباشر والمشاركة الإيجابية ، وتوفير مناهج دراسية متطورة ، ومعلمين قادرين على تنفيذ هذه المناهج ، لكي يستطيع الطلاب التكيف ومسايرة هذه التطورات والتحديات المستمرة في جميع المجالات .

ويلاحظ المتتبع لاتجاهات التدريس في العالم ، أن أساليب التدريس قد اتجهت في السنوات الأخيرة نحو الاهتمام بالطالب بحيث يكون فعالاً ، ونشطاً ومشاركاً في العملية التعليمية، ومتفاعلاً مع المعلم والمواد التعليمية ، وهذا يشير إلى ضرورة تشجيع الطالب على الاستقصاء ، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ، وإثارة التساؤلات ، وتطبيق ما تعلمه في مواقف تعليمية جديدة وواقعية (الهرش، ٢٠٠٠م، ٦٦) .

ولمس التربويون في الآونة الأخيرة هذه الأهمية ، فطالبوا بإعادة النظر في محتوى العملية التربوية، وأهدافها ، ووسائلها ، لتحسين نوعية التعليم ، وحل المشكلات التربوية ، مما يتيح للطالب اكتشاف المعرفة المتصلة بالتقنيات الحديثة ، وإثارة دافعيته للتعلم ، وتزويده بخبرات تعليمية تنمي فيه مهارة

الإبداع والابتكار ، فبرزت الحاجة لنمط جديد من التعليم يجمع بين مميزات التعليم الإلكتروني ، ومميزات التعليم الصفّي التقليدي، ويعالج سلبياتهما ، مما أدى إلى ظهور التعليم المدمج Blended Learning ، وهو التعليم الذي يجمع بين التعليم التقليدي داخل الصف الدراسي ، والتعليم الإلكتروني .

ويرى الفقي (٢٠١١م: ١٥) أن التعليم المدمج هو : " نظام متكامل يدمج الأسلوب التقليدي للتعليم وجها لوجه ، مع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعليم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تقنيات التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة " .

ويعتبر التعليم المدمج الامتداد الطبيعي ، والوسيط المنطقي ما بين نظام التعليم التقليدي، ونظام التعليم الإلكتروني الكامل ، حيث يعتمد التعليم المدمج وما يتضمنه من نماذج على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني الكامل ممزوجة مع أدوات التعليم الصفّي التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم ، حيث يمكن أن يتشارك الطلاب في إنجاز مهام وتكليفات تعليمية محددة تحت إشراف مباشر من المعلم ، إضافة إلى إمكانية استخدام نظم التفاعل الإلكتروني وأدواته المتزامنة وغير المتزامنة ، كما أن هذا النوع من التعليم لا يلغي نظام التعليم الإلكتروني ولا نظام التعليم التقليدي ، لكنه خليط من الاثنين معا ، لذلك يُعد التعليم المدمج بخصائصه، ومميزاته ، وإجراءاته النظام الملائم لجميع عناصر المنظومة التعليمية في الوقت الراهن (جون و بجلر، ٢٠١٢م: ١) .

ويرى إسماعيل (٢٠٠٩م: ٩٧) أن التعليم المدمج يهدف إلى التغلب على العزلة الاجتماعية والمل الذي يتسرب إلى الطالب نتيجة لاستخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة ، وذلك بدمجه مع التعليم التقليدي داخل قاعات الدراسة ، وعليه فإنه أسلوب تعليم إيجابي يتمتع الطلاب فيه بكونهم محور عملية التعليم بما يلبي احتياجاتهم الفعلية من خلال دراستهم للمحتوى التعليمي بعيدا عن روتين التعليم التقليدي .

ويرى واريير (Warrier,2006) أن الدمج الصحيح بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني يعتبر في معظم الأوقات أفضل من التعليم التقليدي الذي يكون وجها لوجه، وأفضل من التعليم الإلكتروني إذا كان المعلم والطالب منفصلين عن بعضهما ، كما أن الحاجة الشديدة لتقنية جديدة لا يمكن أن تتحقق من خلال طرائق التعليم في الفصل العادي ، فالتعليم المدمج يوفر مصادر ووسائل متنوعة للتعليم تلبي حاجات الطلاب ، كما أنه لا بد من توافر قدر كافٍ من الحماس والالتزام لتحقيق النجاح في التعليم المدمج أكثر مما تحتاجه الطريقة التقليدية .

لذلك أولت الكثير من دول العالم اهتماماً كبيراً بالتعليم المدمج لما له من خصائص، ومميزات تتمثل في الاستثمار الصحيح للموارد البشرية ، والفرص

المتاحة، والحث على البحث والتعلم، وتعزيز التفاعل الاجتماعي واستقلالية المتعلم، وتوفير الوقت والجهد والتكلفة من خلال إيصال المعلومات للطلاب بأسرع وقت وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، ويساعد على تحسين مستوى التحصيل الدراسي من خلال توفير بيئة تعليمية جذابة ومناسبة لجميع الطلاب، كما يوفر طريقتين للتعلم يستطيع الطالب الاختيار من بينهما ما يناسبه في تلقي المعلومة، ويزود الطلاب بالمهارات اللازمة ليصبحوا قادرين على مواجهة التحديات التي فرضها النمو المتسارع في وسائل اكتساب المعلومات والمهارات.

وقد شهد العالم في السنوات الأخيرة تغيرات واسعة في مناهج الرياضيات، مما أدى بالتربويين والمهتمين بالرياضيات وأساليب تدريسها إلى إعادة النظر في تطوير مناهج الرياضيات وطرق تدريسها لمواكبة التقدم التقني والانفجار المعرفي، وذلك بإدخال تغييرات جذرية على هذه المناهج وطرق تدريسها تقتضيها ظروف الحياة الحالية والمستقبلية، بحيث تزود الطالب بالمعارف والخبرات، والمهارات الرياضية التي تمكنه من حل مشكلاته عن طريق ربط خبراته الدراسية بخبراته الواقعية اليومية (Floyd,2008).

ويرى الباحث أن من أفضل الطرق والوسائل لتطوير تدريس الرياضيات هو استخدام التعليم المدمج، لما يوفره من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطلاب، وتشير دافعتهم للتعلم، وتزودهم بالمعلومات والمهارات الرياضية وتشجعهم على تبادل الأفكار والخبرات، وتعزز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب وفيما بينهم وبين معلمهم، وتنمي احساسهم بالانتماء إلى المجتمع.

ويؤكد كل من جايد وآخرون (Jade et al. , 2008, 3) و لارسون و ميوراي (Larson & Murray, 2009,2) على أهمية التعليم المدمج في التعليم بصفة عامة وتعليم الرياضيات بصفة خاصة، حيث أنه يساعد في التغلب على معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني، وتكلفته العالية، كما يساعد في تقديم المشكلات الرياضية وحلولها بطرق متنوعة، وشرح المهارات الرياضية بعروض بصرية شيقة مع وجود معلم حقيقي وجها لوجه يقدم الشرح، والنصح والتوجيه، والارشاد، والتغذية الراجعة الفورية.

وعلى ذلك أصبحت دراسة التعليم المدمج، والتعرف على أساليبه ومكوناته والأسس القائمة عليها، وكيفية تصميم التعليم باستخدام هذا النوع من التعليم أمراً مهماً، لكي نؤهل المعلمين والطلاب للتعامل معه، لذلك تأتي هذه الدراسة لمعالجة مفهوم التعليم المدمج، وأهميته، وفوائده، وأساليبه، وأثر استخدامه على التحصيل الدراسي، الذي يعتبر أحد المفاهيم الحديثة في مجال تقنيات التعليم، التي برزت في الآونة الأخيرة.

### • تحديد المشكلة :

أصبح للرياضيات دور عظيم في جميع ميادين الحياة، فقد امتازت بدورها الملحوظ في أغلب مظاهر التقدم العلمي والتقني، بما تقدمه من وسائل وأساليب، وتطبيقات مختلفة، وتوسعت استخداماتها حتى شملت كثيرا من العلوم الأخرى، حيث يشير سلامة (٢٠٠٣م، ٦) إلى أن الرياضيات هي أهم الدعائم الأساسية لأي تقدم علمي، وتقني، وتعليم الرياضيات المعاصرة أصبح ضرورة من ضروريات عصر ثورة المعلومات، والاتصالات، حيث تنوعت المهارات، والمعارف والخبرات الرياضية بعد أن تداخلت الرياضيات مع جميع العلوم الطبيعية وحتى العلوم الإنسانية.

كما أصبحت الرياضيات من مستلزمات العصر الحاضر، وأداة ضرورية للتعامل بين الأفراد في الحياة اليومية، فهي تساعدهم في معرفة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم، وتسهم في وضع الحلول لهذه المشكلات، حيث يرى شونفلد (Schoenfeld, 1983, 1-4) أن التفكير الرياضي يستطيع أن يساعد الطلاب على فهم الأزمات المعقدة في حياتهم، ويمكن أن يكون طريقا لإدراك العالم وذلك عن طريق إكساب الطلاب مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، وعن طريق حل هذه المشكلات يتعلم الطالب كثيرا من الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات الرياضية، هذا بالإضافة إلى تعلم بعض الطرق، والاستراتيجيات، والمقترحات التي تساعد الطالب في حل المشكلات العامة التي يواجهها في حياته اليومية.

وعلى الرغم من هذه الأهمية المتزايدة للرياضيات في العصر الحاضر، إلا أنه من خلال متابعة الواقع الفعلي لتعليم الرياضيات وتعلمها يلاحظ الباحث ضعفا وقصورا في تعليم الرياضيات وتعلم الطلاب لها، حيث بينت نتائج العديد من الدراسات الحديثة ضعف التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب للرياضيات وعدم قدرتهم على تطبيق الرياضيات خارج الغرف الصفية، وافتقارهم إلى كثير من المهارات الرياضية الأساسية، ومن هذه الدراسات دراسة كلا من السمييري (٢٠٠٩م)، والزهراني (٢٠٠٩م)، وفاطمة جعفري (٢٠١٠م)، وحنان الغامدي (٢٠١٠م)، وعائشة الحجاجي (٢٠١٢م)، والزهراني (٢٠٠٨م)، وبسينة أبو عيش (٢٠٠٨م)، وفوزية الثبيتي (٢٠١١م).

وبينت نتائج هذه الدراسات أن أحد الأسباب التي يعزى إليها تدني مستوى تحصيل الطلاب لمادة الرياضيات، وضعف اتجاهاتهم الإيجابية نحوها يتمثل في استخدام المعلمين لطرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والإلقاء والحفظ، والاسترجاع ولا تتيح للطلاب فرصة المساهمة في عملية التعلم والوصول إلى المعرفة بأنفسهم، مما يجعلهم متلقين سلبيين للمعلومات، ولا يصلوا إلى درجة التعلم ذي المعنى الذي يقوم على بناء المعارف بصورة أكثر ترابطا، وربطها بالحياة الواقعية، مما يساعدهم على تنمية التفكير الناقد

والابتكاري ، وحل المشكلات ، بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلمين باستخدام التقنيات الحديثة التي تساعد على خلق بيئة تعليمية تفاعلية ، وجذابة ، وغنية بالأنشطة الإثرائية والإبداعية ، التي تحسن نتائج التعلم ، وتحفز دافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات ، وتنمي شعورهم بجودواها ، وأهميتها ، واستمتاعهم بدراستها ، مما يساعد على اكتسابهم اتجاهات إيجابية نحوها .

ويرى شوق (٢٠٠٢م، ٢٨٢) أن استخدام تقنيات التعليم والأساليب الحديثة في تدريس الرياضيات يهدف إلى فتح آفاق جديدة يتفاعل الطلاب من خلالها مع عالمهم الواقعي باستخدام الرياضيات ، وإثارة دوافعهم نحو دراستها ، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية ، ومساعدتهم على اكتساب المفاهيم ، والحقائق والمهارات الرياضية ، والاطلاع على تطبيقات الرياضيات في حياتهم اليومية ، ومساعدتهم على اكتساب المهارات الاجتماعية الإيجابية .

ومن هذه الأساليب الحديثة التي يجب استخدامها لتحسين المستوى التحصيلي للطلاب في مادة الرياضيات ، وتنمية دافعتهم نحوها ، التعليم المدمج والذي يصفه الفقي (٢٠١١م، ٢٠-٢٣) بأنه تكامل عدة طرق للعمليات التعليمية التي تتضمن نشر مجموعة متنوعة من الأساليب، والمصادر ، وخبرات التعلم التي يتم الحصول عليها بأكثر من نوع من مصادر المعلومات، وباستخدام أنشطة التعلم على اختلاف أنواعها وأماكنها ، وتجاوز الخيارات المتاحة فيه للتعلم حدود الفصول الدراسية التقليدية ، ويصبح الطلاب فيه متعلمين نشطين ، ومتفاعلين مع بعضهم ، ومع معلمهم ، ومع المحتوى العلمي ، والمصادر التعليمية الخارجية ، مما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية الشاملة .

فاستخدام التعليم المدمج يساعد على حل مشكلات الطلاب في تعلم الحقائق والمهارات، والمفاهيم ، والمبادئ الرياضية ، وذلك عن طريق توضيح تطبيقات الخبرات الرياضية والعلاقات المتبادلة بينها ، كذلك يساعد على فهم الموضوعات بصورة أعمق ، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول ، وتحسين دافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات ، وجعلها أكثر متعة وإثارة بالنسبة لهم .

وقد أوصت بعض الدراسات بضرورة إجراء المزيد من الدراسات ، والبحوث حول فاعلية التعليم المدمج في بيئات تعليمية مختلفة ، وضمن متغيرات ونواتج تعليمية أخرى ، وإلى البحث في المدى الذي يمكن فيه تطبيق التعليم المدمج لتحسين نواتج العملية التعليمية ، وزيادة فاعليتها ، كدراسة الزعبي ويني دومي (٢٠١٢م) ، ودراسة اليونس وآخرون (٢٠١١م) ، ودراسة كتنهام (Kitchenham, 2005) ودراسة كريسون (Creason, 2005) .

ومن خلال خبرة الباحث في مجال تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية والمتوسطة لمس انخفاضاً في معدل تحصيل الطلاب لها ، ودافعتهم نحو تعلمها

بشكل عام، الأمر الذي يحتم الأخذ بطرق، وأنشطة تعليمية، وتقنيات تساعد على تنمية التحصيل الدراسي، ودافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات واكتساب خبرات ومهارات رياضية متنوعة .

وبناءً على ما سبق، واستجابةً لتوصيات الدراسات والبحوث الحديثة التي أكدت على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات عن التعليم المدمج، لمعرفة أثر التعليم المدمج على التحصيل الدراسي، والدافعية نحو تعلم الرياضيات، دفع الباحث لتناول هذا الموضوع في دراسته بهدف التعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة .

#### • أسئلة الدراسة :

يمكن تحديد الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين :

- « ما أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات؟ »
- « ما أثر استخدام التعليم المدمج على دافعية طلاب الصف الثالث المتوسط نحو تعلم الرياضيات؟ »

#### • فروض الدراسة :

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للرياضيات بعد ضبط الاختبار القبلي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية . »
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، بعد ضبط الدافعية نحو تعلم الرياضيات القبلي . »

#### • أهداف الدراسة :

- سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- « التعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات والدافعية نحو تعلمها . »
- « توجيه اهتمام المعلمين من خلال هذه الدراسة إلى طريقة التعليم المدمج والعمل على تفعيل استخدامها في تدريس الرياضيات . »

#### • أهمية الدراسة :

- « تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التعليم المدمج ومواكبة التطورات والتغيرات الجديدة والمتسارعة في الحياة بشكل عام وفي التربية والتعليم بشكل خاص، حيث ستكشف عن أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات والدافعية نحو تعلمها . »



« من المؤمل أن تساعد هذه الدراسة في تطوير أساليب وطرق التدريس التي يستخدمها معلمو الرياضيات في المرحلة المتوسطة وتشجيعهم على تبني التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.

« قد تساعد هذه الدراسة في تغيير بعض القناعات الشائعة وال خاطئة لدى بعض معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة نحو استخدام تقنيات التعليم في التدريس الصفي .

« قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في الوقوف على بعض أسباب تدني مستويات التحصيل في مادة الرياضيات والدافعية نحو تعلمها .

#### • حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بمجموعة من المحددات، التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تعميم النتائج وتتمثل هذه المحددات فيما يلي :

« الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مختارة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدارس المدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ، حيث تم اختيار متوسطة عمر بن الخطاب رضي الله عنه ، وهي إحدى مدارس تطوير .

« الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ .

« الحدود الموضوعية: تم تطبيق هذه الدراسة على الفصل التاسع ( المعادلات الجذرية والمثلثات) من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثاني .

#### • مصطلحات الدراسة :

##### • التعليم المدمج:

يعرف كنساره وعطار (٢٠١١م، ٢١٣) التعليم المدمج بأنه: " نظام تعليمي تعليمي يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط التقنية المتاحة ، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعليم سواء كانت تقليدية أو إلكترونية ، لتقديم نوعية جيدة من التعليم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى " .

ويعرف الباحث التعليم المدمج إجرائياً: بأنه هو الطريقة التي يدمج فيها معلم الرياضيات في الصف الثالث المتوسط التعليم الإلكتروني ، مع التعليم التقليدي.

##### • التحصيل الدراسي:

"هو مدى استيعاب الطلاب لما اكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣م، ٤٧).

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي في الرياضيات بأنه: درجة استيعاب الطلاب بمدارس المدينة المنورة لما اكتسبوه من خلال مقرر الرياضيات للصف الثالث المتوسط والتي تقاس بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ .

• **الدافعية :**

يعرف رداوي (٢٠٠٢م، ١٧٩) الدافعية بأنها: "حالة أو طاقة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، أو الاقبال عليه بنشاط مُوجَّه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم" .

ويعرف الباحث الدافعية إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحققها الطالب على مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات عند استخدام التعليم المدمج .

• **الإطار النظري :**

يعتبر التعليم المدمج الامتداد الطبيعي والوسيط المنطقي ما بين نظام التعليم التقليدي، ونظام التعليم الإلكتروني الكامل، حيث يعتمد التعليم المدمج على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني الكامل ممزوجة مع أدوات التعليم الصفي التقليدي في العملية التعليمية .

ويمكن النظر إلى التعليم المدمج على أنه شكل من أشكال التعليم الإلكتروني ولعل هذا النوع من التعليم ليس مفهوماً جديداً، بل له جذور قديمة تشير في معظمها إلى دمج طرق التعلم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، وهو بالتالي قد يتنوع بشكل كبير، لأن حدوث التعلم من خلاله يعتمد على عناصر متعددة، منها على سبيل المثال: الخبرة، والسياق، وخصائص الطلاب، وأهداف التعلم والمصادر (أبو موسى والصوص، ٢٠١٤م، ٧).

• **مفهوم التعليم المدمج :**

تعددت تعريفات التعليم المدمج وذلك باختلاف الرؤية له، فيعرفه كنساره وعطار (٢٠١١م، ٢١٣) بأنه هو: " نظام تعليمي تعليمي يستفيد من كافة الامكانيات والوسائط التقنية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعليم سواء كانت تقليدية أو إلكترونية، لتقديم نوعية جيدة من التعليم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي تسعى لتحقيقها من ناحية أخرى" .

في حين يُعرف زيتون (٢٠٠٥م، ١٧٣) التعليم المدمج بأنه: "إحدى صيغ التعلم أو التعليم التي يتكامل أو يندمج فيها التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد بحيث يتشاركوا معاً في إنجاز العملية التعليمية التعليمية" .

وتصف رشا هداية (٢٠٠٨، ٢٧) التعليم المدمج بأنه: " أحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تقنيات المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة والتي

تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم الفردي، واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم".

ويُعرف إسماعيل (٢٠٠٩م، ٩٩-١٠٠) التعليم المدمج بأنه: "توظيف المستحدثات التقنية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوب التعلم وجها لوجه والتعليم الإلكتروني، لإحداث التفاعل بين المعلم والطالب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة".

ويرى فريحات (٢٠٠٤م، ٣٦) أن التعليم المدمج هو: "برنامج تعلم تُستخدم فيه أكثر من وسيلة لنقل وتوصيل المعرفة والخبرة إلى المستهدفين بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم وكلفة تنفيذ البرنامج".

كما ترى جيلسن كيريباكاك (Gulsun Kurubacak, 2006) أن التعليم المدمج هو تكامل عدة طرق للعمليات التربوية التي تشتمل على نشر مجموعة متنوعة من الأساليب والمصادر، وخبرات التعلم التي يتم الحصول عليها من أكثر من نوع من مصادر المعلومات، واستخدام أنشطة التعلم على اختلاف أنواعها وأماكنها، ودعم مواطن القوة فيها لتحقيق الأهداف التعليمية الشاملة .

ويشير جون و جلر (٢٠١٢م، ١٧) إلى أن التعليم المدمج هو: " نموذج هجين من التعليم الإلكتروني الذي يسمح بوجود طرائق التدريس التقليدية المباشرة بجانب مصادر، وأنشطة التعليم الإلكتروني الحديثة في مقرر واحد " .

ويعرف الفقي (٢٠١١م، ١٥) التعليم المدمج بأنه هو: " نظام متكامل يدمج الأسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه، مع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعليم كأحد المدخل الحديثة القائمة على استخدام تقنيات التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة " .

ويلاحظ الباحث من خلال استعراض التعريفات السابقة أن التعليم المدمج هو أسلوب تعليمي يزاوج بين أساليب وتقنيات التعليم الإلكتروني ، وأساليب وأدوات التعليم التقليدي، بهدف مساعدة الطلاب على إتقان المادة التعليمية في موقف تعليمي نشط ،من خلال الدمج بين التعليم التقليدي داخل القاعات الدراسية ،والتعليم الذي يحدث باستخدام المستحدثات التقنية، حيث يتم تصميمه في ضوء احتياجات الطلاب لزيادة دافعتهم لتحقيق الأهداف التعليمية الشاملة .

#### • أهداف التعليم المدمج :

يسعى التعليم المدمج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أهمها :

- « الاستفادة من التقنيات الحديثة في تصميم العملية التعليمية ، وتنفيذها وتقويمها (كنساره وعطار، ٢٠١١م، ٢٢٠) .
- « تقديم العديد من الفرص التعليمية باستخدام طرق تفاعلية ومرنة مختلفة تمكن المتعلم من التفاعل بكفاءة عالية وإيجابية مع مطالب العصر الحاضر دون أن نفقد التواصل الاجتماعي، والإنساني والذي توفره الفصول التقليدية (كنساره وعطار، ٢٠١١م، ٢٢٠) .
- « تطوير دور المعلم من كونه مصدراً وحيداً للمعرفة إلى جعله مساعداً وموجهاً باعتماد مصادر متعددة (وفاء مرسى، ٢٠٠٥م، ٨٧) .
- « رفع جدوى الخدمات التربوية المقدمة، والوصول إلى أكبر عدد من المتعلمين في أقصر وقت وأقل تكلفة ممكنة، مما يساعد على التوسع في قاعدة المتعلمين المستفيدين (كنساره وعطار، ٢٠١١م، ٢٢٠) .
- « تصميم بيئات تعلم نشطة وتفاعلية، متمركزة حول المتعلم (أبو موسى والصوص، ٢٠١٤م، ٢٢) .
- « إدخال عناصر التشويق، والتجديد، والتغيير في العملية التعليمية وسهولة تحديثها (وفاء مرسى، ٢٠٠٥م، ٨٧) .
- « تحسين أساليب التدريس، وتوسيع خبرات التعلم عند المتعلمين (أبو موسى والصوص، ٢٠١٤م، ٢٠) .
- « إثراء المعرفة الإنسانية، ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي، وكفاءة المعلمين (كنساره وعطار، ٢٠١١م، ٢٣٢) .

#### • مميزات التعليم المدمج :

يرى خميس (٢٠٠٣م، ٢٥٥) أن التعليم المدمج أفضل نماذج التعليم الإلكتروني باعتبار أنه يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم الصفي التقليدي إضافة إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن التعليم التقليدي القائم أو تجاهله ولا يمكن أيضاً الاستغناء عن التعليم الإلكتروني أو تجاهله، كما لا يمكن التحول فجأة وبشكل جذري من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني . ولذلك ، فإن التعليم المدمج الذي يقوم أساساً على التعليم التقليدي ويستخدم التعليم الإلكتروني بكافة أنواعه وأشكاله، وبشكل متكامل ومتفاعل معه ، يعد من أفضل الصيغ التعليمية للوضع الراهن .

ويؤكد الرافعي (٢٠٠٢م، ٨٣-٨٤) أن الحل في التعليم المدمج، بمعنى أن نموذج التعليم المدمج هو النموذج الأفضل لرفع كفاءة العملية التعليمية التعليمية في المدارس والجامعات .

كما يرى جارمان (Garman, 2002) أن نموذج التعليم المدمج هو النموذج المناسب للتعلم ، لأن الطلاب لا يتعلمون من خلال طريقة واحدة للتعلم بل يتعلمون من خلال تكامل عدة طرق معا (نموذج التعليم التقليدي ، ونموذج

التعليم الإلكتروني) بمعنى أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل من خلال دمج وسائط تعلم متعددة معاً، وهو حال التعليم المدمج. فالطبيعة البشرية تنحو نحو التعلم بأكثر من طريقة للتعلم .

ويتصف التعليم المدمج بمميزات عديدة ، ومن أبرز هذه المميزات ما أشار إليه كنساره و عطار (٢٠١١م، ٢٣١-٢٣٤) التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

« خفض نفقات التعليم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم الإلكتروني وحده .  
« تعزيز الجوانب الإنسانية ، والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أنفسهم أيضاً .

« المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية ، وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم ، وأعمارهم ، وأوقاتهم .

« سهولة التواصل مع الطالب من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة ، وتزويده بالمادة العلمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات الإلكترونية المختلفة .

« يتيح الفرصة للطلاب في التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الإيجابية داخل الصف الدراسي والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدي مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية

« يساعد في تخفيض الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الإلكترونية في إرسال واستقبال الواجبات ، والتكليفات للطلاب .

« يتيح الفرصة لتجاوز قيود الزمان والمكان في العملية التعليمية ، ويراعي احتياجات الطلاب، وميولهم ، واهتماماتهم ، والفروق الفردية بينهم .

« يساعد على تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي ، والتفكير، والابداع والابتكار ويوفر بيئة تعليمية جذابة تنمي دافعية الطلاب ، وتحفزهم على الاستمرار في التعلم .

« يساعد على توفير المادة العلمية بطرق مختلفة ومتعددة، مما يزود الطلاب ببدائل وخيارات للتعلم تسمح لهم باختيار الطريقة التي تناسبهم في تلقي المادة العلمية .

« ينمي قدرة الطلاب على الحوار، والنقاش، والتواصل ، وتبادل الأفكار والخبرات ، والتعاون مع الآخرين، مما يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو بعضهم البعض ، ونحو معلمهم، والجو المدرسي بشكل عام .

ويشير الفقي (٢٠١١م، ٢٤-٢٦) إلى أن استخدام التعليم المدمج له فوائد متعددة تشمل ما يلي:

« توفير الشكل المرن للتعليم والذي يفتح فرص تعليم جديدة .

« العمل على زيادة مشاركة وتفاعل الطلاب .

« العمل على تحسين أداء ، و تعلم الطلاب .

« رفع مستوى قدرات المعلمين في توظيف تقنيات التعليم الحديثة في الأنشطة التعليمية .

وضمن هذا السياق فقد أكد عياد وصالحه (٢٠٠٩م، ٣٤) على أن التعليم المدمج لا يوفر الوقت والكلفة فحسب ، بل يقدم طريقة أكثر سلاسة للتعليم . والمؤسسات التعليمية التي تستخدم هذا النمط الجديد من التعليم ستكون أكثر إنتاجية ونجاحا في تحقيق أهدافها، لذا يجب على المؤسسات التعليمية أن تنظر إلى أبعد من حدود فصول التعليم التقليدية ، وذلك من خلال الدمج بين أفضل أنماط التعليم التقليدية والمستجدات الحديثة في تقنيات التعليم من أجل رفع مستوى الجودة ، وتحسين النتائج.

إن هذه المميزات وتلك الفوائد للتعليم المدمج تجعله طريقةً وأسلوباً مناسباً لعلاج الكثير من المشكلات التي تواجه المتعلمين في التعلم ، مما يتيح تنمية كثير من مهارات الطلاب ، ويطور أداء المعلمين في الوقت نفسه ، ويحقق جودة العملية التعليمية بصورة متكاملة ، ويمنح المعلم فرص المزاوجة أو التبديل ما بين العديد من الاستراتيجيات ، والوسائل ، وأساليب وأدوات الاتصال المختلفة للتواصل مع المتعلمين بما يثري العملية التعليمية ويزيد من دافعية المتعلمين للتعلم .

#### • مبررات استخدام التعليم المدمج :

حدد الكيلاني (٢٠١١م، ٣٥) مبررات استخدام التعليم المدمج فيما يلي :

« إن لكل من التعليم التقليدي و الإلكتروني مميزات وعيوب ، بالإضافة إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن النظام التعليمي التقليدي القائم ، أو تجاهله ولا يمكن أيضا الاستغناء عن التقنيات الإلكترونية ، أو تجاهلها فظهرت فكرة التعليم المدمج الذي يقوم على التكامل بين التعليم التقليدي ، والتعليم الإلكتروني بكافة أنواعه ، وأشكاله .

« السلبات والمعوقات المتعددة للتعليم الإلكتروني ، وقصوره في تلبية جميع الحاجات التعليمية.

« بالرغم من أن بعض الموضوعات والمجالات التعليمية تكون مناسبة لتقديمها عبر تقنيات التعليم الإلكتروني ، إلا أنه ما زال هناك العديد من الموضوعات والمجالات ، والمهارات التي يصعب تقديمها عبر هذه التقنيات ، وتحتاج إلى الدمج مع الطريقة التقليدية .

« لمقابلة حاجات المتعلمين ، وأنماطهم المختلفة .

#### • معوقات تطبيق التعليم المدمج :

على الرغم من المميزات العديدة التي يقدمها التعليم المدمج ، إلا أنه مثل أي نمط آخر تواجهه معوقات ، حيث لا يوجد موقف تعليمي هو الأفضل على الإطلاق ، وهذه المعوقات حددها الكيلاني (٢٠١١م، ٤٢-٤٥) فيما يلي :

- « نقص الخبرة ،أو المهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الحاسب الآلي ،والشبكات لدى بعض الطلاب ،أو المعلمين .
- « انخفاض كفاءة وقدرة أجهزة الحاسب الآلي ،بضعف سرعة الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة ،و في المنازل .
- « عدم توافر الكوادر البشرية المؤهلة والكافية لتطبيق هذا النوع من التعليم .
- « المعوقات الفنية المتعلقة بالتعامل مع الأعطال ، أو التوقف المفاجئ للتقنيات الإلكترونية ، مما يسبب إرباكا للمعلم ،والطالب ،والإدارة .
- « صعوبة التحول والتغيير من طريقة التعليم التقليدية التي تقوم على المحاضرة والتلقين بالنسبة للمعلم ، والحفظ والاسترجاع بالنسبة للطالب ،إلى طريقة تعليم حديثة .
- « التكلفة المادية الكبيرة التي يتطلبها توفير العدد الكافي من أجهزة الحاسب الآلي داخل المؤسسات التعليمية ، وتوفير خدمات الاتصالات السريعة ،وتدريب المعلمين والطلاب ، وتأسيس بنية تحتية ملائمة لتطبيق التعليم المدمج .
- « صعوبة الوصول إلى قواعد المعلومات المتنوعة ، أو الاتصال بالشبكات الخاصة بالأبحاث و الكتب الإلكترونية ،لعدم توافر الامكانيات المختلفة للدخول إليها .
- « عدم النظر بجدية إلى التعليم المدمج باعتباره طريقة جديدة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية .
- « عدم قدرة عدد كبير من الطلاب على المشاركة في جميع المناقشات ، بسبب ضيق الوقت الذي تطرح فيه هذه المناقشات ، وكثرة عددها .
- « غياب الأنظمة، واللوائح، والإجراءات، ومعايير الجودة المتعلقة بأسس ومتطلبات، وتطبيقات، وتقويم التعليم المدمج .

#### • الدراسات السابقة :

#### • الدراسات العربية :

أجرى الزعبي وبنى دومي (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم المدمج في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها و تكونت عينة الدراسة من (٧١) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب صفية منهم (٣٨) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٣) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة . ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار تحصيلي ، و مقياس الدافعية بعد التأكد من صدقهما وثباتهما . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية ،بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط أداء الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي . كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية .

كما أجرى الجحدلي (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم المدمج، على التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو الرياضيات، لدى طلاب الصف الأول المتوسط. واعتمد الباحث المنهج التجريبي، بتصميم شبه تجريبي، مطبقاً الدراسة على عينة بلغت (٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، بمدرسة ابن عقيل المتوسطة بمحافظة جدة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية درست الوحدة المقررة (الهندسة والمضلعات)، عن طريق التعلم المدمج، من خلال برنامج تعليمي مدمج من إعداد الباحث، والأخرى ضابطة درست نفس الوحدة بالطريقة التقليدية. وقد طبق على عينة الدراسة اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، شمل المستويين الأول والثاني حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية (التذكر، والفهم)، كما تم تطبيق (مقياس المقوشي) للاتجاه نحو الرياضيات المدرسية، وهو مقياس مقنن على البيئة السعودية، وقد طبق كل من الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه قبلها، وبعدياً. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، عند الاختبار ككل، وعند كل مستوى على حدة، لصالح المجموعة التجريبية، في كل الحالات. كما ظهرت فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات المدرسية، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة علي (٢٠١٢م) إلى قياس فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل، والتفكير الابتكاري في الرياضيات لطلاب الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٣٠) طالباً، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (٣٠) طالباً، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً في وحدة الجبر، واختباراً تحصيلياً في وحدة الهندسة واختباراً للتفكير الابتكاري، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لوحدتي الجبر، والهندسة عند مستويات (التذكر، والفهم والتطبيق) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الابتكاري لصالح طلاب المجموعة الضابطة.

وهدف دراسة الحارثي (٢٠١٣م) إلى قياس أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية التحصيل، والتفكير الابتكاري في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة



بمدينة جدة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبا، بواقع (٢١) طالبا للمجموعة الضابطة و(٢٠) طالبا للمجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في التحصيل الدراسي للرياضيات، والتفكير الابتكاري بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وطلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم المدمج لصالح المجموعة التجريبية .

#### • الدراسات الأجنبية :

أجرى كريسون (Creason,2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعليم المدمج على تحصيل طلاب جامعة ميزوري (Missouri)، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تدريس مقرر في الرياضيات بأسلوب التعليم المدمج للمجموعة التجريبية، وبأسلوب التعليم التقليدي للمجموعة الضابطة، ومعرفة الفروق بين المجموعتين في مهارات البحث والتخطيط، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طالبا، منهم (١٠٢) طالبا تعلموا بطريقة التعليم المدمج، و(١٠٦) طالبا تعلموا بالطريقة التقليدية، وبينت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية أظهرت تفوقا في أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، وأجادوا مهارات البحث والتخطيط، وأوصت الدراسة بأنه مازال هناك حاجة إلى البحث في التعليم المدمج لمعرفة الاحتياجات اللازمة لتطوير العملية التعليمية .

كما أجرى وان وآخرون (Wan, et.al.,2008) دراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام طريقة التعليم المدمج على تحصيل الطلاب للرياضيات، واتجاهاتهم نحوه، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا من طلاب كلية الهندسية في جامعة التكنولوجيا الماليزية، والذين درسوا مادة تطبيق التكامل بطريقة التعليم المدمج حيث أتاحت المناهج الدراسية للطلاب بالطريقة التقليدية، وباستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا، واستبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم المدمج، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن في مستوى أداء عينة الدراسة في مقرر تطبيق التكامل بعد تعلمهم باستخدام التعليم المدمج، بالإضافة إلى وجود اتجاهات إيجابية للطلاب نحو التعليم المدمج وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التعليم المدمج كمنهج بديل في تعليم وتعلم الرياضيات من أجل تحفيز الطلاب للتعلم، وإجراء المزيد من الدراسات وعلى نطاق أوسع للتأكيد على النتائج الإيجابية لاستخدام التعليم المدمج .

وفي دراسة لسمث (Smith,2012) هدفت إلى التحقق من أثر استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي للرياضيات، والدافعية المعرفية والنفسية نحو تعلمها، و طبقت الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة لمدة أربعة أسابيع، واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا قبليا وبعديا، واستبانة لقياس الدافعية

المعرفية والنفسية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب المرحلة المتوسطة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية الذين درسوا وحدة الجبر، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تعلموا الجبر باستخدام التعليم المدمج تحصيلهم الدراسي أفضل من الطلاب الذين بالطريقة التقليدية، كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام لتعليم المدمج زادت دافعيتهم المعرفية الذاتية نحو تعلم الرياضيات، وانخفض احساسهم بالرهبة والخوف من الرياضيات.

وقام بوتيج وآخرون (Bottge, et.al., 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المدمج على تحصيل الطلاب للرياضيات، حيث طبقت الدراسة على (٣١) مدرسة متوسطة في ولاية كنتاكي الأمريكية، وشملت عينة الدراسة (٣٣٥) طالبا، حيث درس الطلاب وحدتي الكسور، وحل المشكلات باستخدام التعليم المدمج، واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا لقياس الفروق بين الطلاب، وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام التعليم المدمج تفوقوا في التحصيل الدراسي لوحدي الكسور، وحل المشكلات على الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في طريقة تصميم مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة.

#### • منهج الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة منهجين هما :

#### • المنهج الأول :

هو المنهج التجريبي، بتصميمه شبه التجريبي، وذلك للكشف عن أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات.

والتصميم شبه التجريبي لا يختلف في إطاره العام المتعلق بخطوات التجربة وأنواعها عن التصميم التجريبي، إلا أنه في التصميم شبه التجريبي، لا يتم ضبط المتغيرات الخارجية بمقدار ضبطها في التصميم التجريبي، فاضبط المتغيرات فيه لا يصل إلى مستوى التصميم التجريبي، وقد أكد على ذلك القحطاني وآخرون (٢٠٠٤م، ١٨٨) بقولهم: "نتيجة لصعوبة تطبيق التصميم التجريبي على كثير من الظواهر الإنسانية ودراستها في الواقع الفعلي، فإن الباحث يلجأ إلى التصميم شبه التجريبي، والذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير".

وذكر الكيلاني والشريفين (٢٠٠٧م، ٧٤) أن: "التصاميم شبه التجريبية هي جزئيا تجريبية حقيقية يتم فيها ضبط بعض المصادر التي تهدد الصدق الداخلي وليس كلها، وتستخدم هذه التصاميم في الحالات التي توجد فيها صعوبة كبيرة في توفير ضبط تجريبي تام".

واستخدم الباحث في الدراسة التصميم القائم على اختيار المجموعة الضابطة غير المكافئة، من خلال تعيين إحدى المجموعتين كمجموعة تجريبية خضعت للمتغير المستقل (تتعلم باستخدام طريقة التعليم المدمج)، والمجموعة الأخرى ضابطة (تتعلم باستخدام الطريقة التقليدية) وتم تطبيق الاختبار التحصيلي، بمقياس الدافعية على كل من المجموعتين قبلها، وبعد فترة التطبيق للتجربة مباشرة تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية، وذلك للكشف عن الفروق بين أداء المجموعتين .

#### • المنهج الثاني :

هو المنهج الوصفي، وهو كما أشار عبيدات وآخرون (٢٠٠٤م، ٢١٩) أسلوب يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس لدافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات باستخدام التعليم المدمج، واستبانة لتحديد خبرات ومهارات الطلاب في استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، وقام الباحث بتحليل محتوى وأهداف وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات (الفصل التاسع) من كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ، وذلك لتحديد المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، والمسائل المتضمنة فيها، من أجل بناء أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، وبرنامج التعليم المدمج، واستبانة التعرف على خبرات ومهارات الطلاب في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، ودليل المعلم والطالب لاستخدام التعليم المدمج) .

#### • مجتمع الدراسة :

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط المنتظمين في الدراسة بالمدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ .

#### • عينة الدراسة :

نظراً لطبيعة الدراسة وما تتطلبه من توافر إمكانات مادية وتجهيزات خاصة بالمدرسة المختارة لتطبيق الدراسة (عينة الدراسة) تم اختيار عينة الدراسة من المدارس المتوسطة في المدينة المنورة بطريقة قصدية، حيث تم اختيار مدرسة عمر بن الخطاب المتوسطة (تطوير) وذلك لتوفر الإمكانيات والمتطلبات اللازمة لتطبيق تجربة الدراسة من معامل الحاسب الآلي، ومركز مصادر التعلم وأجهزة العرض التفاعلية، والسبورات الإلكترونية، وقد احتوت المدرسة على (٥) فصول للصف الثالث المتوسط، وبلغ عدد الطلاب في فصول الصف الثالث

المتوسط (١٣٦) طالباً ، وباستخدام العينة العشوائية البسيطة تم اختيار الصف الثالث (١) ليمثل المجموعة الضابطة، والصف الثالث (٣) ليمثل المجموعة التجريبية، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً ، بواقع (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة .

#### • أدوات الدراسة :

نظراً لطبيعة مشكلة الدراسة ، وفي ضوء التساؤلات التي انطلقت منها ومنهج الدراسة المتبع ، ولتحقيق أهدافها تم استخدام اختبار تحصيلي في وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات (مقياس الدكتور عبدالواحد حميد الكبسي، ٢٠٠٩م)، واستبانة للتعرف على خبرات ومهارات الطلاب في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت.

ولإعداد أدوات الدراسة قام الباحث بتحليل المحتوى الرياضي لوحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ ، وذلك لتحديد عناصر المحتوى الرياضي المتضمنة في الوحدة، بالإضافة إلى إعداد جدول مواصفات للأهداف الإجرائية للوحدة الدراسية .

#### • تحليل المحتوى الرياضي :

يعتبر تحليل محتوى الوحدة الدراسية من أهم مصادر اشتقاق الأهداف واختيار الأنشطة وأساليب التدريس والوسائل المناسبة لتدريس الخبرات التعليمية المتضمنة في الوحدة الدراسية .

ويعرف طعيمة (٢٠٠٤م، ٢٢) تحليل المحتوى بأنه هو : " هو وصف كمي وكيفي للمحتوى المراد تدريسه ، في صورة فئات ووحدات مُنظمة ، يحتوي كل منها على مفردات تشترك في صفات أساسية تميزها عن غيرها " .

ولإعداد الاختبار التحصيلي لوحدة المعادلات الجذرية والمثلثات والبرنامج التعليمي قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة الدراسية المقصودة ، والتحقق من ثباته ، وصدقه .

#### • ثبات تحليل محتوى الوحدة الدراسية :

تعتبر طريقة إعادة التحليل من أكثر الطرق المناسبة لتقدير ثبات تحليل المحتوى ، لذلك قام الباحث بتحليل محتوى وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات بنفسه، ثم أعاد التحليل بعد فترة زمنية تقدر بأسبوعين تقريباً، والجدول (١) يوضح نتائج تحليل المحتوى لوحدة المعادلات الجذرية والمثلثات .

جدول (١): نتائج تحليل محتوى موضوعات وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات

| المفاهيم      |                |         | التعميمات     |                |         | المهارات      |                |         | المسائل       |                |         |
|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| التحليل الأول | التحليل الثاني | الاتفاق | التحليل الأول | التحليل الثاني | الاتفاق | التحليل الأول | التحليل الثاني | الاتفاق | التحليل الأول | التحليل الثاني | الاتفاق |
| ٢٢            | ٢١             | ٢١      | ٢٢            | ٢١             | ٢١      | ٢٣            | ٢٠             | ٢٠      | ٩             | ١٠             | ٩       |

وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي (Holsti) (طعيمة ٢٠٠٤، ٢٥):

عدد الوحدات المتفق عليها  $\times 2$

معامل ثبات التحليل =  $\frac{\text{عدد الوحدات في التحليل الأول} + \text{عدد الوحدات في التحليل الثاني}}{\text{عدد الوحدات المتفق عليها} \times 2}$

ويوضح الجدول (٢) معاملات الثبات لتحليل محتوى وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من المعرفة الرياضية المختلفة .

جدول (٢): معاملات ثبات تحليل محتوى وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات

| المعرفة الرياضية ( المحتوى الرياضى ) | معامل الثبات |
|--------------------------------------|--------------|
| المفاهيم                             | ٠,٩٨         |
| التعميمات                            | ٠,٩٨         |
| المهارات                             | ٠,٩٣         |
| المسائل                              | ٠,٩٥         |

يتبين من الجدول (٢) أن معاملات ثبات تحليل محتوى وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من المعرفة الرياضية تراوحت ما بين (٠,٩٣) و (٠,٩٨) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يشير إلى أن تحليل محتوى الوحدة الدراسية يتميز بثبات مرتفع، مما يعطي ثقة في تحليل المحتوى ويؤكد على صلاحيته لتحقيق أهداف الدراسة .

#### • صدق تحليل محتوى الوحدة الدراسية :

تم التحقق من صدق تحليل الوحدة الدراسية عن طريق إجراء الصدق الظاهري، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الرياضيات ولهم الخبرة في مجال تدريسها من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات في الجامعات، والمعلمين ، حيث تم تصميم استمارة خاصة لاستطلاع آراء المحكمين حول تحليل محتوى الوحدة الدراسية في ضوء الأبعاد التالية :

- « مدى شمول تحليل محتوى الوحدة الدراسية على جميع عناصر المعرفة الرياضية المتضمنة فيها (المفاهيم ، والتعميمات ، والمهارات ، والمسائل) .
- « مدى التوافق بين عناصر تحليل المحتوى مع ما تتضمنه دروس وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط .
- « الصحة العلمية للتعريفات التي أوردها الباحث لعناصر المعرفة الرياضية .
- « مدى التزام الباحث بالتعريفات التي حددها للمفهوم، والتعميمات، والمهارات والمسائل عند تحليله لمحتوى الوحدة الدراسية .
- « الحذف والإضافة والتعديل لعناصر تحليل المحتوى ومفرداته في حالة الحاجة لذلك .

وتم إرفاق صورة لوحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) ، وبعد تحليل ومقارنة آراء

وملاحظات ومقترحات المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة على تحليل المحتوى وفق الملاحظات الواردة، وتم بناء تحليل محتوى وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات في صورته النهائية .

ويبين الجدول (٣) نتائج تحليل محتوى دروس وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط .

جدول (٣) : نتائج تحليل محتوى دروس وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط

| رقم الدرس     | عنوان الدرس                   | المعرفة الرياضية |           |          |         |
|---------------|-------------------------------|------------------|-----------|----------|---------|
|               |                               | المفاهيم         | التعميمات | المهارات | المسائل |
| (٩- ١)        | تبسيط العبارات الجذرية        | ٢                | ٤         | ٥        | ١       |
| (٩- ٢)        | العمليات على العبارات الجذرية | ٠                | ٣         | ٣        | ٢       |
| (٩- ٣)        | المعادلات الجذرية             | ٢                | ١         | ٣        | ١       |
| (٩- ٤)        | نظرية فيثاغورس                | ٢                | ٣         | ٢        | ١       |
| (٩- ٥)        | المسافة بين نقطتين            | ١                | ٢         | ٣        | ٢       |
| (٩- ٦)        | المثلثات المتشابهة            | ٥                | ٢         | ٣        | ٢       |
| (٩- ٧)        | النسب المثلثية                | ٩                | ٦         | ٤        | ١       |
| المجموع الكلي |                               | ٢١               | ٢١        | ٢٣       | ١٠      |
|               |                               | ٧٥               |           |          |         |

#### • صياغة الأهداف الإجرائية :

بعد تحليل محتوى الوحدة الدراسية قام الباحث باشتقاق الأهداف الاجرائية لكل درس من دروس وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات عند المستويين الأول، والثاني من تصنيف بلوم للمجال المعرفي للأهداف الإجرائية (التذكر، والفهم) كما يلي :

« التذكر: وهو " القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعارف ، والمعلومات سواءً عن طريق استرجاعها من الذاكرة ،أو التعرف عليها " (سالم، ١٩٩٧م، ١٤) .

« الفهم: وهو " القدرة على تفسير ،أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى التذكر بلغته الخاصة " (صالحة عيسان، ١٩٩٤م، ٢٥) .

وتم عرض جدول مواصفات أهداف وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الرياضيات أو طرق تدريسها لتحكيمها وإبداء ملاحظاتهم، ومقترحاتهم نحوها، وإجراء التعديلات والإضافات المناسبة، وبعد تجميع آراء وملاحظات ومقترحات المحكمين وتحليلها ومقارنتها ،تم إجراء التعديلات اللازمة على جدول مواصفات الأهداف الإجرائية وفق الملاحظات الواردة، وبالتالي أصبح جدول مواصفات الأهداف الإجرائية للوحدة المقررة جاهزا في صورته النهائية .

#### • الاختبار التحصيلي :

نظرا لطبيعة مشكلة الدراسة، وفي ضوء التساؤلات التي انطلقت منها وفروضها، ومنهجها المتبع، ولتحقيق أهدافها تم استخدام الاختبار التحصيلي كأداة لجمع المعلومات وذلك للتعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على

تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات، وتم بناء الاختبار التحصيلي وفقا للإجراءات والخطوات التالية :

« الاطلاع على الأدبيات ونتائج البحوث في مجال استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية.

« الاسترشاد بمشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، وفروضها، وأهميتها .

« الاستفادة من الإطار النظري للدراسة ،لتحقيق التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

« تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي، وهو قياس تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من كتاب الرياضيات للفصل الدراسي الثاني عند المستويين الأول والثاني من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية (التذكر ، والفهم) من حيث المفاهيم، والتعميمات والمهارات والمسائل الواردة فيها .

« تحليل محتوى الوحدة الدراسية، حيث قام الباحث بتحليل المحتوى الرياضي لوحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط، وذلك لتحديد مكونات المعرفة الرياضية (المفاهيم، والتعميمات والمهارات، والمسائل) والاستفادة من هذا التحليل في ضبط وإعداد الاختبار التحصيلي .

« صياغة الأهداف الإجرائية لدروس وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات مع الأخذ في الاعتبار الشروط الواجب توافرها عند صياغة الأهداف الإجرائية .

« إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي، وهو عبارة عن جدول يتكون من أبعاد تمثل محتوى الوحدة الدراسية من الدروس، و الأهداف الإجرائية لكل درس، ومستوى الهدف، وأسئلة الاختبار التحصيلي المرتبطة بهذه الأهداف .

واتبع الباحث لإعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي الخطوات التالية:

• تحديد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف :

تم تحديد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف (التذكر والفهم) بعد الحصول على مقترحات وتعديلات المحكمين على جدول مواصفات الأهداف، وصياغته في صورته النهائية ، والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤): الوزن النسبي لمستويات أهداف دروس الوحدة الدراسية المقررة

| رقم الدرس                   | عنوان الدرس                   | الأهداف الإجرائية |         |         |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------|---------|---------|
|                             |                               | التذكر            | الفهم   | المجموع |
| (٩ - ١)                     | تبسيط العبارات الجذرية        | ١                 | ٦       | ٧       |
| (٩ - ٢)                     | العمليات على العبارات الجذرية | ٠                 | ٥       | ٥       |
| (٩ - ٣)                     | المعادلات الجذرية             | ١                 | ٣       | ٤       |
| (٩ - ٤)                     | نظرية فيثاغورس                | ٢                 | ٣       | ٥       |
| (٩ - ٥)                     | المسافة بين نقطتين            | ٣                 | ٥       | ٨       |
| (٩ - ٦)                     | المثلثات المشابهة             | ٣                 | ٣       | ٦       |
| (٩ - ٧)                     | النسب المثلثية                | ٢                 | ٥       | ٧       |
| المجموع الكلي               |                               | ١٢                | ٣٠      | ٤٢      |
| النسبة المئوية لمستوى الهدف |                               | ٢٨,٥٧ %           | ٧١,٤٣ % | ١٠٠ %   |

• **تحديد الأهمية والوزن النسبي لموضوعات دروس الوحدة الدراسية :**

تم تحديد الأهمية، والوزن النسبي لموضوعات دروس وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من خلال معيارين هما : عدد الحصص المقررة لتدريس موضوع الدرس وعدد صفحات الدرس الواحد في كتاب الطالب، وبين الجدول (٥) الأهمية والوزن النسبي لكل درس في الوحدة الدراسية المقررة وفقا للمعيارين السابقين :

**جدول (٥): الأهمية والوزن النسبي لموضوعات دروس الوحدة الدراسية المقررة**

| رقم الدرس     | عنوان الدرس                   | عدد الحصص | الوزن النسبي | عدد الصفحات | الوزن النسبي | متوسط الوزن النسبي | ترتيب الأهمية |
|---------------|-------------------------------|-----------|--------------|-------------|--------------|--------------------|---------------|
| (٩ - ١)       | تبسيط العبارات الجذرية        | ٢         | % ١٠.٥٣      | ٥           | % ١٤.٢٩      | % ١٢.٤١            | ٥             |
| (٩ - ٢)       | العمليات على العبارات الجذرية | ٢         | % ١٠.٥٣      | ٥           | % ١٤.٢٩      | % ١٢.٤١            | ٦             |
| (٩ - ٣)       | المعادلات الجذرية             | ٣         | % ١٥.٧٩      | ٤           | % ١١.٤٣      | % ١٣.٦١            | ٤             |
| (٩ - ٤)       | نظرية فيثاغورس                | ٣         | % ١٥.٧٩      | ٥           | % ١٤.٢٩      | % ١٥.٠٤            | ٢             |
| (٩ - ٥)       | المسافة بين نقطتين            | ٢         | % ١٠.٥٣      | ٥           | % ١٤.٢٩      | % ١٢.٤١            | ٧             |
| (٩ - ٦)       | المثلثات المتشابهة            | ٣         | % ١٥.٧٩      | ٥           | % ١٤.٢٩      | % ١٥.٠٤            | ٣             |
| (٩ - ٧)       | النسب المثلثية                | ٤         | % ٢١.٠٥      | ٦           | % ١٧.١٤      | % ١٩.١             | ١             |
| المجموع الكلي |                               | ١٩        | % ١٠٠        | ٣٥          | % ١٠٠        | % ١٠٠              |               |

• **إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي :**

بعد الانتهاء من تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وصياغة الأهداف الإجرائية، قام الباحث بإعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي بناءً على جدول الأهمية، والوزن النسبي، حيث يتكون جدول مواصفات الاختبار من أبعاد تمثل عنوان الدرس في وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات، والأهداف الإجرائية لكل درس، ومستوى الهدف، ويوضح الجدول (٦) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات :

**جدول (٦): مواصفات الاختبار التحصيلي لوحدة المعادلات الجذرية والمثلثات**

| رقم الدرس | عنوان الدرس                   | الأهداف الإجرائية |       | المجموع | النسبة المئوية |
|-----------|-------------------------------|-------------------|-------|---------|----------------|
|           |                               | التذكر            | الفهم |         |                |
| (٩ - ١)   | تبسيط العبارات الجذرية        | ١                 | ٦     | ٧       | % ١٦.٧         |
| (٩ - ٢)   | العمليات على العبارات الجذرية | ٠                 | ٥     | ٥       | % ١١.٩         |
| (٩ - ٣)   | المعادلات الجذرية             | ١                 | ٣     | ٤       | % ٩.٥          |
| (٩ - ٤)   | نظرية فيثاغورس                | ٢                 | ٣     | ٥       | % ١٢.٩         |
| (٩ - ٥)   | المسافة بين نقطتين            | ٣                 | ٥     | ٨       | % ١٩           |
| (٩ - ٦)   | المثلثات المتشابهة            | ٣                 | ٣     | ٦       | % ١٤.٣         |
| (٩ - ٧)   | النسب المثلثية                | ٢                 | ٥     | ٧       | % ١٦.٧         |
| المجموع   |                               | ١٢                | ٣٠    | ٤٢      | % ١٠٠          |

• **تحديد نوع مفردات الاختبار التحصيلي :**

تم تحديد مفردات الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد حيث يذكر صبري والرافعي (٢٠٠٨م، ١٨٦) أن من مميزات اختبارات الاختيار من متعدد مناسبتها لقياس الأهداف في معظم مستويات المجال المعرفي لتصنيف



بلوم حيث تقل فرص التخمين للإجابة كلما زادت البدائل المطروحة ، وتم تحديد بدائل الاختيارات بأربعة بدائل لكل سؤال .

• صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي :

بعد إعداد جدول مواصفات الاختبار، وتحديد نوع مفردات الاختبار، قام الباحث بصياغة أسئلة الاختبار التحصيلي مراعيًا فيها الوضوح، والشمول والإيجاز، ومناسبتها لمستوى الطلاب وتكون الاختبار التحصيلي بصورته الأولى من (٤٢) سؤالاً .

• صدق الاختبار التحصيلي :

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي عن طريق إجراء الصدق الظاهري وذلك بعرض الصورة الأولية للاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الرياضيات وطرق تدريسها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعلمين، مرفقا معه تحليل محتوى وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات، وذلك للتأكد من مدى وضوح أسئلة الاختبار ومدى مناسبتها لقياس الأهداف الخاصة بدروس الوحدة الدراسية، ومدى سلامة صياغتها اللغوية والعلمية، وتعديل ما ينبغي تعديله من أسئلة الاختبار، وإضافة أو حذف ما يرى المحكم من أسئلة .

وبعد تحليل ومقارنة آراء، وملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار التحصيلي وفق الملاحظات الواردة، وشمل ذلك إجراء تعديلات في صياغة بعض الأسئلة وفي بدائل بعض مفردات الاختبار، كما حذفت بعض المفردات وتم استبدالها بأخرى، وحذفت بعض الأسئلة، وبعد ذلك قام الباحث بطباعة الاختبار في صورته الثانية بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون مع وضع تعليمات أولية في مقدمة الاختبار توضح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، إضافة إلى وضع مثال يوضح طريقة الإجابة عن الأسئلة، وتكون الاختبار في هذه الصورة من (٤٠) سؤالاً موزعة كما هو موضح في الجدول (٧) :

جدول (٧): توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي على مستويات الأهداف

| مستوى الهدف المعرفي | توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي على مستويات الأهداف                                                          | المجموع |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| التذكر              | ١٣، ١٧، ١٨، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٥                                                                         | ١٠      |
| الفهم               | ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠ | ٣٠      |
| المجموع             |                                                                                                            | ٤٠      |

ثم قام الباحث بوضع نموذج الإجابة عن الاختبار التحصيلي، وبناءً عليه يتم تصحيح الاختبار، وذلك بواقع درجة لكل سؤال، بحيث يصبح مجموع درجات الاختبار التحصيلي الكلية (٤٠) درجة .

• التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي :

قام الباحث بالتجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي يوم الأربعاء الموافق ١٤٣٥/١/٢٤ هـ وذلك للتعرف على المشكلات الموجودة في الاختبار من حيث وضوح

تعليمات الاختبار، وصياغة الأسئلة، وسلامة أسلوبها، والكشف عن جوانب الضعف فيها، من حيث الصياغة، والمضمون، ومدى ملائمة بدائل الإجابة والوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار، وتحديد معاملات الصعوبة والتمييز والثبات للاختبار.

وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة مكونة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي الذين سبق لهم دراسة الوحدة الدراسية وتم اختيار المدرسة بالطريقة العشوائية الطبقية، والفصل بالطريقة العشوائية البسيطة .

وبعد جمع البيانات وتحليل نتائج التجربة الاستطلاعية، تم التعرف على مدى وضوح تعليمات وأسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم لأداء الاختبار وحساب معاملات الصعوبة والتمييز والثبات، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل :

• التعرف على مدى وضوح تعليمات وأسئلة الاختبار:

تم التأكد من مدى وضوح تعليمات، وأسئلة الاختبار التحصيلي أثناء إجراء التجربة الاستطلاعية، من خلال ملاحظة الطلاب أثناء قراءتهم لتعليمات الاختبار والإجابة عن أسئلته، وسؤالهم عن الجوانب الغامضة التي تشكل بعض اللبس لهم، وتم تعديل بعض العبارات والمصطلحات في ضوء ما تم ملاحظته أثناء إجراء التجربة الاستطلاعية .

• تحديد الزمن اللازم لأداء الاختبار :

تم حساب زمن الاختبار التحصيلي من خلال رصد زمن بداية الاختبار والزمن الذي استغرقه أول طالب قدم ورقة الإجابة كاملة عن الاختبار، والزمن الذي استغرقه آخر طالب قدم ورقة الإجابة كاملة عن الاختبار، ثم تم حساب متوسط الزمن اللازم لقراءة تعليمات الاختبار والإجابة عن أسئلته بتطبيق المعادلة التالية: (الحذيفي، ومشاعل العتيبي، ٢٠٠٢م، ١٥١).

زمن إجابة الطالب الأول (٧٠ د) + زمن إجابة الطالب الأخير (٩٠ د)  
زمن الاختبار =

٢

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار ٨٠ دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار .

• حساب معاملات صعوبة أسئلة الاختبار :

إن تحديد معامل صعوبة كل سؤال من أسئلة الاختبار يعد ضرورياً لأنه يبين لنا كيفية أداء الطالب في المهمة التي يقيسها السؤال، وكذلك المستوى العام لأداء الطلاب في كل سؤال من أسئلة الاختبار، وبذلك نستطيع تحديد مدى تحقيق الأهداف الإجرائية التي تقيسها هذه الأسئلة، ويتراوح معامل الصعوبة

ما بين الصفر والواحد، وكلما زاد معامل الصعوبة كلما كان السؤال سهلاً (علام، ٢٠٠٦م، ١١٣).

وتم حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي باستعمال المعادلة التالية (أبو جلالة، ١٩٩٩م، ٢٢١):

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال}}$$

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار تتراوح ما بين (٠.٣٠ - ٠.٧٨)، ويرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد جيدة إذا كانت أسئلتها في مستوى صعوبتها ما بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠) (مادوس وآخرون ١٩٨٣، ١٠٧)، ووفقاً لهذا المعيار يتضح أن جميع أسئلة الاختبار تتمتع بصعوبة جيدة.

#### • حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار :

يقصد بمعامل تمييز السؤال مدى قدرته على التمييز بين ذوي المستويات العليا، وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي يقيسها السؤال (الزويجي وآخرون، ١٩٨١م، ٣٧).

وقام الباحث بحساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي باتباع الخطوات التالية :

- « ترتيب درجات طلاب العينة الاستطلاعية تصاعدياً من الأدنى إلى الأعلى.
- « حصر أعلى (٢٧ %) من طلاب العينة الاستطلاعية والذين يمثلون الدرجات العليا، حيث بلغ عددهم (١٣) طالباً .
- « حصر أدنى (٢٧ %) من طلاب العينة الاستطلاعية والذين يمثلون الدرجات الدنيا، حيث بلغ عددهم (١٣) طالباً .
- « تحديد عدد الطلاب الذين أجابوا على كل سؤال من أسئلة الاختبار إجابة صحيحة في الفئة العليا، وكذلك الذين أجابوا إجابة صحيحة في الفئة الدنيا .
- « تطبيق المعادلة :

$$\text{معامل تمييز السؤال} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{\text{ن}}$$

حيث :

- « ص ع : يمثل عدد طلاب الفئة العليا الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال .
- « ص د : يمثل عدد طلاب الفئة الدنيا الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال .

٤٤ ن : تمثل عدد الطلاب في إحدى الفئتين (الإمام وآخرون، ٢٠١٣م، ١١٥).

وعند حساب القدرة التمييزية لأسئلة الاختبار اعتمد الباحث معيار إيبيل والذي يعتبر السؤال جيداً إذا كانت قوته التمييزية ٠,٣٠ فأكثر (Eble, 1972, 399).

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي تراوحت ما بين (٠,٣١ - ٠,٦٩)، مما يدل على أن القدرة التمييزية للأسئلة الاختبار التحصيلي مناسبة.

#### • حساب معامل ثبات الاختبار :

ثبات الاختبار هو ألا تتغير درجات الطلاب على المقياس نفسه إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى بمدة لا تقل عن أسبوعين (الهيدي، ٢٠٠٤م، ٥٣).

وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (AlphaCronbach Coefficient)، حيث بلغت قيمته (٠,٧٧) وهي قيمة ثبات عالية، وهذا يشير إلى أن الاختبار التحصيلي ثباته مرتفع، مما يؤكد على صلاحيته لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، واختبار فروضها وبالتالي الاعتماد على نتائجها .

#### • الاختبار التحصيلي في صورته النهائية :

بعد إجراء التعديلات على أسئلة الاختبار التحصيلي في ضوء مقترحات وملاحظات المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية، تم إعادة ترتيب أسئلة الاختبار وفقاً لمعاملات السهولة والتمييز، حيث تم ترتيب أسئلة الاختبار تصاعدياً من الأسهل إلى الأصعب، وبالتالي يكون الاختبار التحصيلي جاهزاً في صورته النهائية، حيث تكون الاختبار من (٤٠) سؤالاً، وتم إعداد نموذج الإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي في صورته النهائية .

#### • مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات :

لم يجد الباحث مقياس للدافعية نحو تعلم الرياضيات تم إعداده وتقنيته على البيئة السعودية، لذلك اعتمد الباحث في قياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات في هذه الدراسة على مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات للأستاذ الدكتور /عبد الواحد حميد الكبيسي، مدير مركز طرائق التدريس بجامعة الأنبار في العراق، وتكون مقياس الكبيسي من (٤٠) فقرة، موزعة باتجاه إيجابي وسلبي على مجالات الدافعية الثلاثة : المجال الوجداني، والمجال المعرفي، والمجال الخلق، وكل عبارة من عبارات المقياس أمامها مقياس خماسي (أوافق بشدة أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وأعطيت الفقرات الإيجابية الدرجات (٠,١،٢،٣،٤) على التوالي، وأعطيت الفقرات السلبية الدرجات (٠,١،٢،٣،٤) على التوالي (الكبيسي، ٢٠٠٩م، ٢٦٥-٢٦٦).

وقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة من غير عينة الدراسة بلغ عددهم (٥٠) طالبا وتم اختيار المدرسة بالطريقة العشوائية الطبقية، والطلاب بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم حساب معاملات الصدق والثبات لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، حيث قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس .

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لمقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وذلك بالنسبة لجميع عبارات المقياس، وهذا يعني أن الارتباط قوي، مما يدل على صدق عبارات المقياس لما وضعت من أجله .

ولحساب ثبات المقياس اتبع الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى جزأين، يضم الجزء الأول العبارات الزوجية، بينما يضم الجزء الثاني العبارات الفردية، وبإيجاد معامل الارتباط بين نصفي المقياس حسب معادلة جوتمان كانت قيمته (٠,٧١)، ولأن قيمة معامل الارتباط تلك تمثل معامل الثبات لنصف المقياس فقد تم تعديله، وذلك بحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان براون، وبذلك تكون قيمة معامل الثبات (٠,٨١)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يؤكد على صلاحية المقياس لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والإجابة عن أسئلتها، واختبار فروضها، والاعتماد على نتائجها، وبالتالي أصبح مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات جاهزا للتطبيق بصورته النهائية .

استبانة التعرف على خبرات ومهارات الطلاب في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت.

قام الباحث ببناء استبانة بهدف التعرف على خبرات ومهارات الطلاب في استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت، وذلك من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة، وقد اشتملت الاستبانة على (١٣) سؤالاً .

وللتحقق من صدق وثبات الاستبانة اتبع الباحث الإجراءات التالية :

#### • صدق الاستبانة :

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق إجراء الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين ممن لهم الخبرة في مجال الحاسب الآلي وتقنيات التعليم .

وبعد تحليل ومقارنة آراء وملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة وفق الملاحظات الواردة ، وتم بناء الاستبانة بصورتها النهائية .

وقام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة .

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وذلك بالنسبة لجميع عبارات الاستبانة، وهذا يعني أن الارتباط قوي، مما يدل على صدق عبارات الاستبانة لما وضعت من أجله .

#### • ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ ، للتأكد من تحقيقها لأهداف الدراسة، وبينت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة معامل الثبات (٠,٧٦) وهو معامل ثبات مرتفع عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة ذات ثبات مرتفع، مما يؤكد على صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة .

#### • أساليب المعالجة الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة وتحليل بيانات الدراسة :

« حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة في التطبيق القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية، واستبانة مهارات الحاسب الآلي والإنترنت .

« معادلة جومتمان، ومعادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات .

« معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach Coefficient) لقياس ثبات الاختبار التحصيلي، و ثبات استبانة مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت .

« معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، واستبانة مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت .

« معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الثبات لتحليل محتوى وحدة المعادلات الجذرية والمثلثات من كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) للعام ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ .

عدد الوحدات المتفق عليها ٢×

معامل ثبات التحليل = عدد الوحدات في التحليل الأول + عدد الوحدات في التحليل الثاني

« حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي من خلال العلاقة التالية :

عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال

معامل صعوبة السؤال =  $\frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}$

حساب معاملات التمييز لأستلة الاختبار التحصيلي من خلال العلاقة التالية :

$$\text{معامل تمييز السؤال} = \frac{\text{ص ع - ص د}}{\text{ن}}$$

حيث :

ص ع : يمثل عدد طلاب الفئة العليا الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال .

ص د : يمثل عدد طلاب الفئة الدنيا الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال .

ن : تمثل عدد الطلاب في إحدى الفئتين .

استخدم الباحث اختبار ليفين للتجانس (Levene's Test) وذلك بهدف التأكد من تجانس المجموعتين (التجريبية، والضابطة) وتكافؤهما قبل تطبيق التجربة .

لاختبار فروض الدراسة، تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

#### • أولاً : تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) :

تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) Analysis of (Covariance) بعد التحقق من شروطه، وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، ولإزالة أثر أي متغيرات مهما كانت دلالتها عن نتائج الدراسة وإرجاعها للمتغير المستقل .

#### • ثانياً : مربع إيتا (n2) لقياس حجم الأثر (Effect Size) :

حيث تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعتهم نحو تعلمهم، فيذكر مراد (٢٠١١م، ٢٧٨) أن مستوى الدلالة مهما كان كبيراً لا يوضح حجم الفروق بين متوسطات درجات المجموعات في المتغير التابع، لذا يمكن قياس حجم تأثير (Effect Size) المتغير المستقل بطريقة أخرى تسمى بالدلالة العملية للنتائج .

وفيما يتعلق بالحكم على مقدار حجم الأثر فإن هذا المقدار يعتبر صغيراً عندما يساوي (٠،٠١) ، ويعتبر متوسطاً عندما يساوي (٠،٠٦) ، كما يعتبر كبيراً عندما يساوي (٠،١٤) (نصار، ٢٠٠٦م، ٥٤) .

وتم حساب حجم الأثر من خلال إيجاد قيمة مربع إيتا ( $n2$ ) من المعادلة:

$$\text{مربع إيتا } (n2) = \frac{\text{مجموع المربعات بين المجموعات}}{\text{المجموع الكلي للمربعات (أبوحطب، وآمال صادق، ١٩٩١م، ٤٥٧)}}$$

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

• نتائج الفرض الأول :

لاختبار صحة الفرض الأول، الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للرياضيات بعد ضبط الاختبار القبلي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية . قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لمعرفة مدى وجود فروق بينهما، كما هو موضح في الجدول (٨) .

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|
| التجريبية | ٣٠    | ٢٥.٠٦٦٧         | ٣.١٠٦٥٤           |
| الضابطة   | ٣٠    | ١٩.١٦٦٧         | ٤.٠٤٣٥٨           |

يتضح من الجدول (٨) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي الكلي بلغ ( $25.07$ )، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة في نفس الاختبار ( $19.17$ )، مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وكانت نتائجه على النحو التالي :

جدول (٩) : نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

| مصدر التباين                         | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة | مربع إيتا (حجم الأثر) |
|--------------------------------------|----------------|-------------|----------------|----------|---------------|-----------------------|
| المعالجة التجريبية                   | ٩٣٣.١٩٢        | ١           | ٩٣٣.١٩٢        | ٧٢.١٦٤   | ٠.٠٠٠         | ٠.٥٥٩                 |
| الاختبار القبلي                      | ١٦.٩٣١         | ١           | ١٦.٩٣١         | ١.٣٠٩    | ٠.٢٥٧         |                       |
| المعالجة التجريبية * الاختبار القبلي | ٥٣٨.٩٣١        | ١           | ٥٣٨.٩٣١        | ٤١.٦٧٥   | ٠.٠٠٠         | ٠.٤٢٢                 |
| الخطأ                                | ٧٣٧.١٠٢        | ٥٧          | ١٢.٩٣٢         |          |               |                       |
| المجموع                              | ٣٠٦٢٥.٠٠٠      | ٦٠          |                |          |               |                       |
| المجموع المعدل                       | ١٢٧٦.١٨٣       | ٥٩          |                |          |               |                       |

يتبين من الجدول (٩) أن قيمة ف بلغت ( $41.675$ )، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $0.05$ ) وتدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث بلغ مستوى الدلالة ( $0.000$ ) وبالرجوع إلى جدول المتوسطات نلاحظ أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها ( $25.07$ ) وهو



أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٩,١٧)، ويتضح من الجدول (٩) أيضا أن حجم الأثر بلغ (٠,٤٢)، وهو حجم أثر كبير مما يدل على أن تأثير استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي الكلي في الرياضيات لطلاب المجموعة التجريبية يُعتبر تأثيرا كبيرا . .

وهذا يؤكد قبول الفرض الأول الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للرياضيات بعد ضبط الاختبار القبلي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة .

#### • نتائج الفرض الثاني :

لاختبار صحة الفرض الثاني، الذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، بعد ضبط الدافعية نحو تعلم الرياضيات القبلي قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية نحو تعلم الرياضيات لمعرفة مدى وجود فروق بينهما، كما هو موضح في الجدول (١٠) و (١١).

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|
| التجريبية | ٣٠    | ٣,٣٠٦٧          | ٠,٣٧٩٠٨           |
| الضابطة   | ٣٠    | ٣,٣٧٤٢          | ٠,٢٦٤٢١           |

جدول (١١) : نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية

| مصدر التباين                         | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة | مربع ايتا (حجم الأثر) |
|--------------------------------------|----------------|-------------|----------------|----------|---------------|-----------------------|
| المعالجة التجريبية                   | ٧,١١٣          | ١           | ٧,١١٣          | ٦٥,٥٠٧   | ٠,٠٠٠         | ٠,٥٣٥                 |
| الاختبار القبلي                      | ٠,٠٠٢          | ١           | ٠,٠٠٢          | ٠,٠١٩    | ٠,٨٨٩         |                       |
| المعالجة التجريبية ♦ الاختبار القبلي | ٠,٠٦٨          | ١           | ٠,٠٦٨          | ٠,٦٢٥    | ٠,٤٣٣         | ٠,٠١١                 |
| الخطأ                                | ٦,١٩٠          | ٥٧          | ١٠٩            |          |               |                       |
| المجموع                              | ٦٧٥,٧٦٣        | ٦٠          |                |          |               |                       |
| المجموع المعدل                       | ١٢٧٦,١٨٣       | ٥٩          |                |          |               |                       |

يتبين من الجدول (١١) أن قيمة ف بلغت (٠,٦٢٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وتدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٤٣٣)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (جدول (٢٠)) نلاحظ أنه لا يوجد فرق بين متوسط أداء المجموعة

التجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، حيث بلغ متوسطها (٣,٣١) وبين متوسط أداء المجموعة الضابطة في نفس المقياس الذي بلغ (٣,٣٧).

وهذا يؤكد قبول الفرض الثاني والذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، بعد ضبط الدافعية نحو تعلم الرياضيات القبلي وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

#### • تفسير نتائج الدراسة :

##### • أولاً : وتفسير نتائج الفرض الأول :

أظهرت نتائج اختبار الفرض الأول والتحقيق من صحته وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للرياضيات بعد ضبط الاختبار القبلي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي للرياضيات .

ويمكن تفسير تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي للرياضيات كما يلي:

« إن استخدام التعليم المدمج قدم المفاهيم، والتعميمات، والحقائق الرياضية بصورة واقعية، وشبه محسوسة، مما ساعد الطلاب على سهولة تمثيل وإدراك هذه المفاهيم، والحقائق وفهمها ، وأسهم ذلك في النهاية في زيادة قدرتهم على تذكرها، واسترجاعها مرة أخرى، وبالتالي تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي .

« المحتوى الرياضي في التعليم المدمج منظم بشكل مبسط، و واضح، ومرتب بصورة متسلسلة ومنطقية، مما ساعد الطلاب على التركيز، وبالتالي فهم المضامين الرياضية، والهندسية بسهولة، و حل تمارينها، ومسائله بكفاءة عالية .

« أتاح استخدام التعليم المدمج للطلاب مزيداً من الوقت من أجل الاستفسار عن بعض المعلومات، وفهمها .

« تنوع أنشطة، وأساليب التعليم المدمج المستخدمة في هذه الدراسة بين الأنشطة التقليدية (الورقية)، والأنشطة الإلكترونية التفاعلية باستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، ساهم في زيادة مستوى فهم الطلاب للمضامين الرياضية .

« تنوع أساليب عرض المحتوى الرياضي، والأنشطة التعليمية باستخدام التعليم المدمج مكن الطلاب من الجمع بين أكثر من طريقة، أو أسلوب في

تلقي المادة العلمية، فما صعب فهمه من خلال التعليم التقليدي، أمكن فهمه من خلال التعليم الإلكتروني، أو العكس .  
 « إن استخدام التعليم المدمج في تعليم وتعلم الرياضيات مكن الطلاب من تطبيق المحتوى الرياضي بصورة عملية، ومنح الدروس طابعاً قريباً من الواقعية، وفتح إمكانيات تطبيق مضامينها في الحياة اليومية التي يعيشها الطلاب، مما جعلهم يدركون ويستوعبون المادة العلمية المقدمة لهم ويستخدمونها في مواقف جديدة، وهذا ساعد على تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي

« إن استخدام التعليم المدمج في هذه الدراسة هياً للطلاب بيئة تعليمية نشطة تتوافر بها إمكانيات تطبيق المصادر بطرق مختلفة، وتقدم صوراً بصرية مشوقة، وهذا ساعد على جذب انتباه الطلاب، وزيادة مشاركتهم الإيجابية والفاعلة في عملية التعلم، من خلال استخدام الموقع الإلكتروني، وتشغيل البرمجيات الإلكترونية، والتعامل معها وتنفيذها، بالإضافة إلى القيام بعمليات البحث، والاستفسار، والمناقشات الصفية التقليدية مع المعلم، مما أدى إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في الرياضيات .

« استخدام التعليم المدمج أدى إلى خلق نوع من التواصل الاجتماعي المباشر بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم، وهذا بدوره عزز العلاقات الإنسانية بينهم، ونمى قدراتهم على الحوار، والنقاش، وتبادل الأفكار والخبرات والتعاون مع الآخرين، وكل هذا ساعد كثيراً في تنمية تحصيلهم الدراسي للرياضيات .

« أتاح تطبيق التعليم المدمج تقديم موضوعات الرياضيات بأكثر من طريقة وأسلوب، مما جعل الطالب يستخدم عدد أكبر من الحواس أثناء تلقيه الدروس، وكما أشارت أدبيات الدراسة فإن إشراك مختلف الحواس في التعلم يؤدي إلى زيادة كمية المعرفة التي يمكن أن يتلقاها الإنسان، أو يتذكرها مما أسهم في الاحتفاظ بالمادة العلمية فترة أطول، وبالتالي زيادة مستوى التحصيل الدراسي .

« قدم استخدام التعليم المدمج للطلاب تغذية راجعة فورية، ومستمرة، ومتنوعة (إلكترونية، وتقليدية)، مما ساعدهم على تقويم أدائهم، وتوجيههم الوجهة الصحيحة، لأنه عندما يعرف الطالب نتائج تعلمه، فإنه يتلافى الوقوع في الأخطاء ويتجنب تكرارها مرة أخرى، وتعتبر التغذية الراجعة أيضاً معززة للتعلم اللاحق مما أدى إلى إتقان التعلم، وزيادة تمكن الطلاب واستيعابهم لمحتوى الدروس، وبالتالي انعكس ذلك إيجابياً على مستوى أدائهم وإنجازهم التحصيلي للرياضيات.

« إن استخدام التعليم المدمج في تدريس الرياضيات كما أشارت أدبيات الدراسة أحدث تعلماً نشطاً، وتعلماً ذا معنى، مكن الطلاب من إدراك المفاهيم والتعميمات الرياضية، واكتساب المهارات المتنوعة، وهذا التعلم النشط شجع

الطلاب على البحث والاستقصاء، وحب الاستطلاع، و نمو لديهم مهارات التفكير، وحل المشكلات من خلال القيام بعمليات عقلية متنوعة، والتركيز المستمر، والتنظيم والمقارنة، وكل هذا ساعد كثيرا في زيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب .

« أدى استخدام التعليم المدمج إلى إثراء المحتوى الرياضي من خلال تنوع المصادر الإلكترونية وتعدددها، كمصادر الإنترنت المختلفة، ومقاطع الفيديو والصور، والمكتبات الرقمية، مما جعل الطالب يكتسب المعلومات من مصادر متنوعة، وهذا بدوره نمو نشاطه في بناء المعرفة الرياضية بنفسه، مستثمرا كل إمكاناته المعرفية والإبداعية، فأكسبه ذلك ثقة في قدراته، وبالتالي أدى ذلك إلى زيادة مستواه التحصيلي في الرياضيات .

« أتاح موقع التعليم الإلكتروني لتطوير تدريس الرياضيات للطلاب فرصة التواصل مع المحتوى الرياضي من خلال بيئة تفاعلية مستمرة في المنزل، أو في المدرسة، مما أدى إلى سرعة ومرونة أفضل في التعلم، وتوفير فرصة التدريب والمران من خلال تكرار المحتوى الرياضي، وهذا ساهم في تنمية مستوايتهم التحصيلية للرياضيات .

« إن استخدام التعليم المدمج شجع الطلاب على التعلم حسب قدراتهم وسرعتهم الذاتية مما ساهم في مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتعزيز أساليب التعلم الذاتي لديهم.

#### • ثانياً : تفسير نتائج الفرض الثاني :

أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني والتحقق من صحته عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو الرياضيات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي: ربما بسبب قصر المدة الزمنية لتطبيق تجربة الدراسة، التي قد تكون غير كافية لإظهار تأثير استخدام التعليم المدمج على زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم الرياضيات، لأن زيادة مستوى الدافعية نحو التعلم قد يحتاج إلى فترة زمنية أطول مما هو عليه في هذه الدراسة التي استمرت خمسة أسابيع، مما أدى إلى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية نحو تعلم الرياضيات .

#### • ملخص نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية :

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للرياضيات وبحجم تأثير مرتفع ، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو الرياضيات .

#### • توصيات الدراسة :

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي :
- « تشجيع المعلمين على تبني التعليم المدمج، وتطبيقه في تدريس الرياضيات والمقررات الدراسية المختلفة في جميع المراحل التعليمية، حيث أثبتت هذه الدراسة فاعلية التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي .
- « تنظيم دورات تدريبية مكثفة ومستمرة للمعلمين على استخدام موقع التعليم الإلكتروني لتطوير تدريس الرياضيات، وأساليب وبرامج التعليم المدمج .
- « تدعيم المحتوى التعليمي للرياضيات بمجموعة من الأنشطة التفاعلية الإلكترونية، من خلال استخدام برمجيات إلكترونية حديثة، وربط المقررات الدراسية بمواقع إلكترونية متميزة في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها .
- « الاهتمام بتهيئة البيئة التعليمية، وتوفير البنية التحتية، والإمكانات الضرورية، والكوادر البشرية (التربوية، والفنية) الداعمة للتعليم المدمج .
- « إعداد طلاب كليات التربية، وتأهيلهم لاستخدام التعليم المدمج، من خلال تضمين تطبيقاته في دراسة المقررات المختلفة .
- « تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية المطبقة لأسلوب التعليم المدمج لتبادل الخبرات فيما بينها، وتنظيم زيارات للمعلمين للاطلاع على تجارب هذه المؤسسات والاستفادة منها .

#### • مقترحات الدراسة :

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلي :
- « إجراء دراسات مستقبلية حول فاعلية استخدام التعليم المدمج على تحصيل الطلاب لموضوعات رياضية أخرى .
- « إجراء دراسات مستقبلية حول أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل الطلاب في مواد دراسية أخرى، ومراحل تعليمية أخرى .
- « إجراء دراسات حول فاعلية استخدام التعليم المدمج على تنمية التفكير الرياضي للطلاب .
- « إجراء دراسات مستقبلية حول فاعلية استخدام التعليم المدمج على تنمية مهارات أسلوب حل المشكلات لدى الطلاب .
- « إجراء دراسات حول أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية مهارات التصور البصري، والمكاني للطلاب في مادة الرياضيات .

#### • المراجع :

- أبو جلاله، صبحي حمدان . (١٩٩٩م) . اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة . الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

- أبو حطب ، فؤاد و صادق ، آمال . (١٩٩١م) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو موسى ، مفيد أحمد و الصوص ، سمير عبدالسلام . (٢٠١٤م) . التعليم المدمج (التممازج) بين التعليم التقليدي و التعليم الإلكتروني . عمان : الأكاديميون للنشر والتوزيع .
- أبو عيش ، بسينة رشاد . (٢٠٠٨م) . العوامل ذات العلاقة بتباين تحصيل طلاب وطالبات الصف الثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS- 2003 ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- إسماعيل ، الغريب زاهر . (٢٠٠٩م) . التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة . القاهرة : عالم الكتب .
- الإمام ، مصطفى محمود و أنور ، حسين عبدالرحمن و العجيلي ، صباح حسين . (٢٠١٣م) . التقويم والقياس . بغداد : مطابع دار الحكمة .
- الثبتي ، فوزية عبدالرحمن . (٢٠١١م) . تحديد صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الجحدلي ، عبد العزيز داخل . (٢٠١٢م) . أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جعفري ، فاطمة محرق . (٢٠١٠م) . خصائص الطالب الشخصية والأسرية وعاداته الدراسية في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة - الصين) وذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS 2007 ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جون ، أليسون ليتل و جلر كريس . (٢٠١٢م) . الإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج . (ترجمة عثمان بن تركي التركي و عادل السيد سرايا و هشام بركات بشر حسين ) . الرياض : النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود .
- الحارثي، مشاري حسين . (٢٠١٣م) . أثر استخدام التعليم التمازج في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحجاجي، عائشة أحمد . (٢٠١٢م) . خصائص المعلم في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورا - الصين) والدول ذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحديفي ، خالد فهد و العتيبي ، مشاعل كميخ . (٢٠٠٢م) . فاعلية استراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، ٩١ ، ١٢٣-١٦٩ .
- خميس ، محمد عطية . (٢٠٠٣م) . منتجات تكنولوجيا التعليم . القاهرة : مكتبة دار الكلمة.
- الرفاعي ، عمر بن عبد الله . (٢٠٠٢م:ديسمبر) . الدراسة الإلكترونية الحل في المخلوط . مجلة المعرفة . ٩١ ، ٨٤-٧٨ .

- رداوي ، زين حسن . (٢٠٠٢م) . المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة ، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ، ٤١، ٣، ١٩٨١٧٠ .
- الزعبي ، علي و بني دومي، حسن (٢٠١٢م) . أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيته نحو تعلمها . مجلة جامعة دمشق ١٠ (٢٨) ، ٤٣-١ .
- الزهراني ، سفر حسن . (٢٠٠٨م) . العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- الزهراني ، محمد مفرح . (٢٠٠٩م) . واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم . رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم و بكر ، محمد إلياس و الكناني ، إبراهيم عبد المحسن (١٩٨١م) . الاختبارات والمقاييس النفسية . الموصل : دار الكتب للطباعة والنشر .
- زيتون ، حسن حسين . (٢٠٠٥م) . التعليم الإلكتروني ، المفهوم ، القضايا ، التطبيق ، التقييم الرياض : الدار الصولتية للتربية .
- سالم ، مهدي محمود . (١٩٩٧م) . الأهداف السلوكية . الرياض : مكتبة العبيكان .
- سلامة ، حسن علي . (٢٠٠٣م) . طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق . القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع .
- السميري ، أحمد سالم . (٢٠٠٩م) . تحديد صعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية واقتراح الاستراتيجيات المناسبة لحلها ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- شوق ، محمود أحمد . (٢٠٠٢م) . الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات . الرياض : دار المريخ للنشر .
- صبري ، ماهر إسماعيل و الرافعي ، محب محمود . (٢٠٠٨م) . التقويم التربوي أسسه وإجراءاته . القاهرة : سلسلة الكتاب الجامعي العربي ، رابطة التربويين العرب .
- طعيمة ، رشدي . (٢٠٠٤م) . تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية . القاهرة : دار الفكر العربي .
- عبيدات ، ذوقان و عدس ، عبد الرحمن و عبد الحق ، كايد . (٢٠٠٤م) . البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- علام ، صلاح الدين محمود . (٢٠٠٦م) . الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- علي ، عادل علي أحمد . (٢٠١٢م) . فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في الرياضيات لتلاميذ الصف السابع في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة صنعاء اليمن .
- عياد ، فؤاد وصالحه ، ياسر . (٢٠٠٩م) . فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ٧ (٢) ، ٦٤-٢٩ .

- عيسان ، صالحة عبدالله يوسف . (١٩٩٤م) . الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها العملية . مسقط : مطبعة جامعة السلطان قابوس .
- الغامدي ، حنان عبدالله . (٢٠١٠م) . خصائص المدرسة في الدول ذات التحصيل المرتفع (الصين وسنغافورة) وذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS- 2007) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- فريجات ، عصام أحمد . (٢٠٠٤م) ، إبريل) . التعلم المؤلف . مجلة التدريب والتقنية . ٦٢ . ٤٢-٣٦ .
- الفقي ، عبدالله إبراهيم . (٢٠١١م) . التعلم المدمج التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة التفكير الابتكاري . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- القحطاني ، سالم سعيد و العامري ، أحمد سالم و آل مذهب ، معدي محمد و العمر بدران عبدالرحمن . (٢٠٠٤م) . منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS الرياض : مكتبة العبيكان .
- الكبسي ، عبدالواحد حميد . (٢٠٠٩م) . أثر استخدام أنموذج دائرة التعلم المعدلة على اكتساب المفاهيم في الرياضيات لطلبة الصف الثاني متوسط وزيادة دافعيته نحو دراستها . مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية ، جامعة الأنبار ، ٢ ، ٣٥٨ ، ٢١ ، ٣٥٨ .
- كنساره ، إحسان محمد و عطار ، عبدالله إسحاق . (٢٠١١م) . الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني . مكة المكرمة : مؤسسة بهادر للإعلام المتطور .
- الكيلاني ، تيسير . (٢٠١١م) . استراتيجيات التعليم المدمج . عمان : مكتبة لبنان .
- الكيلاني ، عبدالله زيد و الشريفي ، نضال كمال . (٢٠٠٧م) . مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- اللقياني ، أحمد حسين و الجمل ، علي أحمد . (٢٠٠٣م) . معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس . القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- مادوس ، جورج ن. و بلوم ، بنيامين . س. و هاستنج ، توماس ج. (١٩٨٣م) . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني . (ترجمة محمد أمين المفتي، وزينب علي النجار، وأحمد إبراهيم شلبي) . القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر .
- مراد ، صلاح أحمد . (٢٠١١م) . الأساليب الإحصائية في العلم النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- مرسي ، وفاء حسن . (٢٠٠٨م) . التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي "المصري" فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول ، مجلة رابطة التربية الحديثة ، مصر ، ٢ (١) ، ٥٩ ، ١٦٠ .
- نصار ، يحيى حياتي . (٢٠٠٥م) . استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، ٢ (٧) ، ٥٩-٣٥ .
- هداية ، رشا حمدي . (٢٠٠٨م) . تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنصورة ، مصر .
- الهرش ، عايد . (٢٠٠٠م) . استخدام شبكة الإنترنت من قبل الطلاب والموظفين وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك ، مجلة كلية التربية ، جامعة اليرموك ، (١٤) ٦٩٠-٦٥٦ .
- الهويدي ، زيد . (٢٠٠٤م) . أساسيات القياس والتقويم التربوي . العين : دار الكتاب الجامعي .



- اليونس ، يونس ورسمي، إيمان والبرصان، إسماعيل . (مارس ٢٠١١م) . تقييم فاعلية التعليم المتمازج في المدارس الاستكشافية في الأردن من وجهة نظر معلمي الرياضيات . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية . ٨ (١) ٣٣ - ٥٦ .
- Bottge, Brian A & Ma, Xin& Gassaway, Linda& Toland, Michael.D and Butler, Mark. (2013). Effects of Blended Instructional Models on Math Performance. Retrieved 10/9/1434H from <http://ecx.sagepub.com/content/80/4/423.short>.
- Creson, L. (2005). Relationships College Developmental Reading Students Self-regulated Learning, Internet Self-efficacy, Reading Ability and Achievement in Blended Learning and Traditional Classes. Unpublished doctoral dissertation, United States: University of Missouri.
- Floyd, M. (2008).The Effect of Using Technical Factor on Student's Achievement in Math's .Journal of Technology and Teacher Education, 5(2/3), 117-138.
- Garman, J. M. (2002). Blended Learning: Fire Key Ingredient Knowledge Net.
- Kitchenham, A, (2005). Adult-Learning Principles, Technology and Elementary Teachers and their Students: the perfect blend? Education, Communication & Information, 3 (5), 285-302.
- Kurubacak, G. (2006).Critical curriculum design for blended learning in higher education: The strategies, principles and challenges of interactive classroom management. Journal of Educational Technology, 3 (2). ERIC (ED495259).
- Larson, Richard.C; Murray, Elizabeth.M. (2009).Open Educational Resources for Blended Learning in High Schools: Over Coming Impediments in Developing Countries. Journal of Asynchronous Learning Networks, 12(1). ERIC Database (EJ837471).
- Jade, Yonghong; Meyery, Katrina & Morgan, Dianne. (2008). Piloting a blended Approach to Teaching Statistics in A college of Education: Lessons Learned. The Journal of Educators Online. 5(2), 1-20. ERIC Database (EJ904046).
- Kitchenham, A, (2005). Adult-Learning Principles, Technology and Elementary Teachers and their Students: the perfect blend? .Education, Communication & Information, 3 (5), 285-302.
- Schoenfeld, Alan. (1983). Learning Math and Problem Solving. Retrieved 18/9/1434 H, from [http://www.Problemsolving/learning\\_to\\_think\\_math.html](http://www.Problemsolving/learning_to_think_math.html).

- Smith, Jeffrey George. (2012). Screen-capture instructional technology: A cognitive tool for blended learning. Ph.D. thesis, Saint Mary's College of California. Retrieved 15/9/1434 H , from <http://www.editlib.org/p/120822>
- Warriar, B. S. (2006, May 15). Bringing about a blend of e-learning and traditional methods. Online Edition of India's National Newspaper. Retrieved 20/9/1434 H, from <http://www.hindu.com>.
- Wan, Ahmed & Wan, Fatimah & Shafiem, Afza and Janier, Josefine. (2008). Students' perceptions towards Blended Learning in teaching and learning Mathematics: Application of integration. Retrieved on 20/9/1434 H from: [http://atcm.mathandtech.org/ep2008/papers\\_full/2412008\\_15274.pdf](http://atcm.mathandtech.org/ep2008/papers_full/2412008_15274.pdf).





## **البحث الخامس :**

**” فاعلية برنامج في السيكدراما والإرشاد المعرفي في خفض سلوك الفتاة  
المسترجلة بين طالبات التعليم الثانوي والجامعي ”**

## **المصادر :**

**د/ لطيفة عثمان الشعلان**

أستاذ علم النفس المشارك بقسم علم النفس  
كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية



## فاعلية برنامج في السيكدوراما والإرشاد المعرفي في خفض سلوك الفتاة المسترجلة بين طالبات التعليم الثانوي والجامعي

د/ لطيفة عثمان الشعلان

### • المستخلص:

تستخدم الفتاة المسترجلة tomboy المخطط الجندي gender schema بطريقة مختلفة عن أقرانها مما لايساعدها على اكتساب سلوك الجندر العادي وفقاً للمعايير الثقافية. وحيث أنه لا توجد برامج للعلاج أو الإرشاد النفسي موجهة لتعديل هذا السلوك تلجأ المدارس والجامعات السعودية إلى تنفيذ حملات التوعية واستدعاء أولياء الأمور والإنذار، والفصل، وجزاءات أخرى غير معلنة. وعليه هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج في السيكدوراما والإرشاد المعرفي، والتحقق من فاعليته في خفض سلوك الفتاة المسترجلة، كما يظهر في أبعاد المظهر الخارجي والسلوك الظاهر والمعتقدات والسلوك الجنسي والدرجة الكلية لسلوك الاسترجال، بين طالبات التعليم الثانوي والجامعي في المملكة العربية السعودية. تم تطبيق البرنامج الذي تكون من (١٥) جلسة جماعية، كل منها أدت إلى تابعيتها أو أكملت سابقتها، مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة، بحيث استغرق تنفيذ البرنامج (٥) أسابيع على عينة صغيرة جداً من (٣) طالبات في المرحلة الثانوية. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير كبير للبرنامج في خفض سلوك الفتاة المسترجلة لدى عينة الدراسة، مما دلّ على فاعلية البرنامج. كما أظهرت النتائج استمرار تأثير البرنامج إلى التطبيق التتبعي. وأوصت الباحثة "وزارة التعليم"، والباحثات في الجامعات السعودية، بإجراء المزيد من الدراسات على عينات أكبر لاختبار فاعلية البرنامج، وإجراء تقويم له في ضوء النتائج المتحققة، تمهيداً لاستخدامه بشكل أوسع في نطاق المدارس الثانوية والجامعات، التي تبرز في بيئاتها الأكاديمية مشكلة السلوك المسترجل بين الطالبات.

الكلمات المفتاحية: السيكدوراما، الإرشاد المعرفي، سلوك الفتاة المسترجلة، الجندر، المخطط الجندي

### *Effectiveness of a Program Based on Psychodrama and Cognitive Counseling in Reducing Tomboy Behavior among Students of Secondary and Tertiary Education*

Dr.Latifah Ashaalan

#### Abstract :

The tomboy uses the gender schema in a different way than her peers, which does not help her to acquire normal gender behavior according to cultural norms. As there are no therapeutic or counseling programs aimed at modifying this behavior, Saudi schools and universities are implementing awareness campaigns, calling parents, issuing warnings and dismissals, and other unspoken regulations. Therefore, the present study aims to design a program of psychodrama and cognitive counseling, and to explore its effectiveness in reducing tomboy behavior as shown in the dimensions of external appearance, general behavior, beliefs and sexual behavior, and total degree of tomboy behavior among students of secondary and tertiary education in Saudi Arabia. The program consisted of (15) group sessions, each of which led to the continuation of the next or completion of the

previous session and lasted for (90) minutes. The implementation of the program took (5) weeks on a very small sample of (3) secondary school students. The results showed a significant impact of the program in reducing tomboy behavior in the study sample, indicating the effectiveness of the program. The results also showed the continued impact of the program on sequential application. The researcher recommended to the "Ministry of Education" and other researchers in Saudi universities to test to test the effectiveness of the program by conducting more studies on larger samples.

**Keywords:** Psychodrama, Cognitive Counseling, Tomboy Behavior, Gender, Gender Schema.

#### • مقدمة :

يُستخدم مصطلح التباين في الجندر Gender Variance لوصف مدى الاختلاف والتنوع في الهوية الخاصة بالجندر والتعبير عن السلوك الجنسي وفقاً للمعايير المتعارف عليها ثقافياً. (Simons, Leibowitz and Hidalgo, 2014).

وقد اهتمت النظريات المعرفية المعنية بالتطور الجنسي بدراسة الفتاة المسترجلة tomboy، إذ تُسهّل المخططات الجندرية gender schemas اكتساب الأطفال عامة للسلوك الخاص بالجندر الذي ينتمون إليه، في حين تستخدم الفتاة المسترجلة المخطط الجندري بطريقة مختلفة (Bailey, Bechtold, Berenbaum, 2002).

وتميل بعض الفتيات خلال الطفولة المبكرة إلى الأنشطة التقليدية التي ارتبطت ممارستها بالفتيان في محاولة للحصول على حرية أكبر وشعور أكثر بالاستقلال والثقة والاعتماد على النفس. كما أن السلوك يساعدهن على معايشة خبرة النشاطين الذكوري والأنثوي في الوقت نفسه دون وصمة اجتماعية. لكن معاقبة هذا السلوك تبدأ في العديد من الثقافات المعاصرة عندما يصبح متطرفاً في تهمص الهوية الذكورية، أو عندما تتخطى الفتاة مرحلة الطفولة المبكرة، أو عندما يهدد التطور الطبيعي لنموها حتى وإن كانت لا تزال في مرحلة الطفولة المبكرة (Maragh, 2012, Smith, 2013). مع ذلك لا بد من القول إن غالب المجتمعات الإنسانية تتسامح مع سلوك الفتاة المسترجلة أكثر مما تفعل مع السلوك الأنثوي الذي يظهره الفتى. ويسهم الوالدان بشكل غير مباشر في دعم سلوك الفتاة المسترجلة من خلال بعض أساليب التنشئة غير المناسبة، كعدم تشجيع الفتاة على مطابقة دورها الجندري، أو من خلال مقارنتها بفتاة أخرى أكثر أنوثة أو جمالا منها (Freeman, 2016).

ومن الأنشطة والوظائف الذكورية التي تفضلها الفتاة المسترجلة: لعبة كرة القدم، والعنف البدني، والرغبة في إثارة المشاكل، والميل إلى محاكاة الفتيان في طريقة الملبس، والتحدث، واللغة، والمظهر الخارجي، وإظهار الاهتمام بالأمور الصبائية، مع وعي واضح بالميزات المترتبة على محاكاة هذه الوظائف الذكورية. (Martin & Dinella, 2012, Sumner, 2013).

وأحد الخصائص المتطرفة للفتاة المسترجلة رغبتها في أن يكون لديها رفيقة من نفس جنسها، وربما ميلها إلى إنشاء علاقة جسدية معها ( Kins et al., 2008). وقد أثبتت بعض الدراسات أن معظم النساء اللاتي يتم تصنيفهن على أنهن مثليات سلكن في الغالب مسلك الفتاة المسترجلة ( Peplau and Huppin, 2008 Wright, 2011).

وانتبه الباحثون إلى قلة الدراسات العلمية والمراجعات المنهجية الخاصة بسلوك الفتاة المسترجلة. على سبيل المثال، فإن مكتبة "الكونجرس" لا تتضمن أية مدونات بشأن الموضوع. كما أن البحوث الخاصة بالمرأة والجنس والهوية الجنسية لم تولي عناية بسلوك الفتاة المسترجلة (Sumner, 2013).

من جانب آخر، يلاحظ المتتبع للدراسات، أنها اعتمدت في معظمها على خبرة الراشدين من النساء لما كن يقمن به من سلوك في مرحلة الطفولة، أكثر من التركيز على دراسة السلوك الفعلي الخاص بالفتيات الصغار أنفسهن. إضافة إلى قلة الدراسات التي استهدفت التعرف على الطبيعة الخاصة بالفتاة المسترجلة وتكوينها النفسي، والكيفية التي تستطيع من خلالها الفتاة التعامل مع جماعة الأقران، والتغيرات التي تطرأ على السلوك في مرحلة المراهقة (Paechter, 2006).

أما في الميدان البحثي العربي، فقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات المنهجية التي تناولت هذا الموضوع، في ظل معايير ثقافية واجتماعية صارمة، تقيد على ما يبدو إمكانيات البحث والدراسة. وهذا ماواجهته الباحثة الحالية حين بدأت في مرحلة التحقق من فعالية البرنامج المعد. فقد كانت الممانعة كبيرة والقيود كثيرة مما حد من حجم عينة الدراسة.

#### • مشكلة الدراسة :

تري الباحثة أن واحدة من أهم خصائص المجتمع العربي السعودي هي الدور الذكوري المتعاظم، فالرجل هو المسؤول الرئيس عن الأسرة، وهو ولي أمر المرأة في جميع مراحل حياتها. والثقافة السعودية مدعومة ببعض الأنظمة والتشريعات تمنح الرجل مساحة هائلة من الحرية في التعليم والعمل والسفر واتخاذ القرارات. ويبيد المجتمع مرونة كبيرة في الأحكام القيمية إذا تعلق الأمر بالرجل مقارنة بالمرأة. لكن في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على مدى العقدين الماضيين في المملكة العربية السعودية، فإن نسبة كبيرة من النساء بدأت يضطلعن بمسؤولية الأسرة اقتصادياً، وربما كن العائل الوحيد لها حتى في ظل وجود الرجل الذي استمر مع فقدانه لموقعه الاقتصادي في ذات مكانته الضوئية المهيمنة. هذا الوضع خلق تناقضاً بين دور المرأة الواقعي وبين قولبة الثقافة التقليدية التي تعطي الرجل السيطرة المطلقة والمرأة المكانة الأدنى بغض النظر عن العوامل المتغيرة والموضوعية. وفي رأي الباحثة أن هذا التناقض يُعزز لدى بعض الفتيات رفض الأدوار الأنثوية والميل تجاه الأدوار الذكورية.



من جهة أخرى، تُعدّ المملكة العربية السعودية من الدول المفتية من حيث تركيبها السكانية، حيث يبلغ عدد السعوديين الذين تقل أعمارهم عن (٣٠) سنة ما يقارب (١١.٧٤) مليون نسمة، يمثلون (٥٨.٥%) من السكان السعوديين. ويبلغ إجمالي الفئة العمرية من (٢٤ - ١٥) سنة أكثر من مليوني نسمة (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٦).

وفي ظل التطور التقني الهائل، فإن المجتمع السعودي شهد قفزات متتالية في أعداد مستخدمي الإنترنت، فبينما لم يتجاوز عددهم (٥%) عام (٢٠٠١) فإنه ارتفع إلى حدود (٤٦%) عام (٢٠١١) (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٢). كما شهد المجتمع زيادة متسارعة في حجم استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، فاحتل السعوديون المرتبة الأولى عربياً في الاستخدام النشط لتويتر والثالثة عربياً في استخدام الفيسبوك (Dubai School of Government, 2012). والشباب في الأعمار الممتدة ما بين (٢٩ - ١٥) سنة يمثلون (٧٠%) من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في المجتمعات العربية (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٢)، (Dubai School of Government, 2012).

ويُعدّ الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والإعلام الرقمي جوهر الثورة المعلوماتية التي سهلت عملية المكافحة بين المجتمعات المختلفة، لاسيما بين فئة الشباب الذين يتسمون بالمرونة والانفتاح على الخبرة والقابلية للتغيير. ورغم أن هذا الانفتاح المعلوماتي روج للعديد من الأفكار الإيجابية بين الشباب كالسلام وقبول الآخر والمسؤولية الاجتماعية، إلا أنه أيضاً ساعد في تحويل بعض الأنماط السلوكية غير المقبولة إلى نماذج معولة عابرة للثقافات يسهل استدماجها مثل سلوك الفتاة المسترجلة.

وفيما يتعلق بنسب انتشار سلوك الفتاة المسترجلة بين طالبات المدارس والجامعات في المجتمعات العربية، لم تجد الباحثة - على حد علمها - سوى دراستين بحثتا الموضوع. الأولى في البيئة العراقية، إذ قامت كاظم وعبود وفدعم (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لسلوك الاسترجال والتعرف على مستوى هذا السلوك لدى طالبات كليات التربية الرياضية في العراق، وبلغ عدد العينة (١٢٠٠) طالبة. وكشفت النتائج أن مستوى السلوك الأنثوي يتناقص ومستوى سلوك الاسترجال يتزايد إلا أن مستواه العام لم يكن مقلقا.

أما الدراسة الثانية فكانت في البيئة السعودية، وهدفت إلى التعرف على معدل انتشار سلوك الفتاة المسترجلة لدى طالبات جامعة "الأميرة نورة بنت عبدالرحمن"، والكشف عن الفروق تبعاً للكليات والمستويات الدراسية. وبلغ عدد العينة (١٢٧٥) طالبة من كليات الجامعة المختلفة، وكشفت النتائج أن سلوك الفتاة المسترجلة يُعدّ منخفضاً بين طالبات الجامعة. وفيما يتعلق بأبعاد هذا السلوك، جاء المظهر الخارجي في المرتبة الأولى، تلاه السلوك الجنسي، ثم

المعتقدات في المرتبة الثالثة، في حين احتل السلوك الظاهر المرتبة الأخيرة (الشعلان والصقيه والقضيبي، ٢٠١٣).

ومع تقارب نتائج الدراستين السابقتين من حيث انخفاض نسبة سلوك الفتاة المسترجلة بين الطالبات في المملكة العربية السعودية والعراق كنموذجين على المجتمعات الطلابية العربية، وتركزه في المظهر الخارجي من السلوك، إلا أن الباحثة الحالية لاحظت على الدراستين بعض القيود. من أهمها أنهما وحيدتان في مجالهما وعلى مستوى الجامعات في بيئتهما. كما أن العينة مقيّدة في الدراستين بجامعة واحدة في كل منهما، بينما يبلغ عدد الجامعات السعودية (٣٢) جامعة، وعدد الجامعات العراقية (٣٥) جامعة، مما يحد من تعميم النتائج لاسيما أن الجامعات في الدولتين تتوزع على مناطق جغرافية وحضرية متنوعة.

ولاحظت الباحثة الحالية من واقع عملها وعلاقاتها الأكاديمية أن شكوى بعض القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس في المملكة العربية السعودية من وجود مشكلة الفتاة المسترجلة تتكرر في الزيارات الأكاديمية واللقاءات المشتركة. فقد بلغ الأمر في بعض الجامعات إلى فصل هؤلاء الطالبات بذريعة مخالفة النظام العام، مع الأخذ في الاعتبار وجود جامعات كثر تطبق عقوبة الفصل دون الإعلان عن ذلك في وسائل الإعلام حتى لا تُسبب جدلاً اجتماعياً. وسبق لجامعة "الإمام محمد بن سعود الإسلامية" أن وجهت تحذيراً شديداً للهيئة إلى الطالبات من "تقليد الرجال"، إذ تلقت الطالبات وأولياء أمورهن رسالة من هاتف الجامعة أكدت أن كل طالبة ستخالف التعليمات ستعرض للفصل المباشر والفوري دون إنذار مسبق (الغامدي، ٢٠١٧). كما سبق وأن قررت جامعة "أم القرى" طي قيد (٢٧) طالبة صدرت بحقهن قرارات فصل نتيجة ارتكابهن مخالفات منها ماوصف بالتشبه بالجنس الآخر هيئة ولباساً وسلوكاً (العصيمي، ٢٠١٧).

وترى الباحثة أن أنظمة العقوبات المطبقة في المدارس والجامعات على من ينتهجن سلوك الاسترجال هي عديمة الجدوى، فضلاً عن التساؤل المتعلق بمدى عدالة هذه العقوبات ونظاميتها من ناحية قانونية. بناءً عليه فإن على النظام التعليمي بشقيه العام والجامعي مسؤولية أخلاقية تتمثل في توجيه وتعديل السلوك المشكل كسلوك الفتاة المسترجلة، من خلال برامج نفسية مستندة على أسس علمية وعدم الاكتفاء بما هو سائد حالياً من حملات توعوية على مدى بضعة أيام، تسودها النصائح والتحذيرات المغلفة في روح وعظية.

فمن المهم لمواجهة مشكلات اضطراب الهوية الجنسية عموماً إجراء تقييم نفسي متبعاً بالمساعدة المتخصصة من خلال المنظومة المتكاملة للعلاج النفسي والإرشاد الأسري لاكتشاف الهوية الجنسية الصحيحة. وتتطلب عملية الإرشاد النفسي لهذه الفئة مرشدين نفسيين ذوي كفاءة وخبرة في التعامل مع مشكلات

اضطراب الهوية الجنسية ( Medical Criteria Committee, 2016, Wells, Roberts, Allan, 2012 ).

وقد أكد (Pais, 2016) أن هناك العديد من البرامج التي يمكن الاستعانة بها من أجل التغلب على مشكلة عدم مطابقة الجنس، وأن بعضها أكثر فاعلية من البعض الآخر. ففي إحدى الدراسات تمت المقارنة بين برنامجين مختلفين أحدهما وجهته إكلينيكية ينظر إلى عدم مطابقة الجنس على أنه اضطراب Disorder، بينما البرنامج الآخر يعتمد على الدعم الأسري، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الأسري.

أما (Khodayarifard, Mohammadi, Abedini, 2004) فإنهم صمموا برنامجاً قائماً على التدخل السلوكي المعرفي لعلاج مشكلة الرغبة في التحول الجنسي بين طلاب الجامعات. واعتمد البرنامج على أساليب المراقبة الذاتية وحل المشكلات، والتفكير الإيجابي، والإرشاد الروحي والتوجيه الأخلاقي. وأظهرت نتائج القياس البعدي ومن ثم المتبعي على مدار عام كامل، فاعلية هذا النوع من الإرشاد في علاج مشكلة الرغبة في التحول إلى جنس آخر بين طلاب الجامعات. ولاشك أن العلاج المعرفي يعد من أنجح طرق العلاج لأنه يركز على الدور الخاص بالمخططات المعرفية المختلفة في علاج الاضطرابات المختلفة (Abdul Salam et al., 2013). وتكمن مقومات نجاحه من خلال التركيز على عناصر ثلاثة هي: الكيفية التي يقوم الفرد من خلالها بالتفكير (الإدراك)، والكيفية التي يشعر من خلالها (العاطفة)، والكيفية التي يتم التصرف بمقتضاها (السلوك). ويتضمن العلاج السلوكي المعرفي حزمة متنوعة من الأساليب والفنيات مثل: المراقبة الذاتية، وإيصال الأفكار، والمناقشة والتفنيد وحل المشكلة، وتمارين الاسترخاء، والحديث الذاتي، وإعادة التنظيم المعرفي والتدريبات السلوكية، والنمذجة (2003, Beck, Broder, Hindman, 2016, Parker, Roy, Eysers).

وقد أظهر تراكم علمي طويل فاعلية العلاج والإرشاد السلوكي المعرفي مع عدد واسع جداً من الاضطرابات النفسية والسلوكية، كالقلق والاكتئاب والوساوس والخاوف المرضية وإجهاد ما بعد الصدمة والميول الانتحارية والتخفيف من أعراض الشيزوفرينيا واضطرابات الشخصية وغير ذلك. (Leichsenring and Leibing, 2003, Butler et al., 2006, Turkington, Kingdon, Weiden, 2006, Masoudi et al., 2009, March et al., 2009, Wenell, 2014, Shubina, 2015, Tan and Lim, 2015)

من جهة أخرى، فإن أسلوب السيكدوراما في العلاج والإرشاد الذي ابتكره Moreno في (١٩٢٠) على شكل مسرحية درامية قائمة على الارتجال والتلقائية

بدون نص مسرحي مكتوب أو فاصل بين الممثل والجمهور، وعلى استخدام الجسد والحركات والإيماءات في التعبير، يحمل امكانيات علاجية تشير إلى أنشطة متنوعة من لعب الدور (Kedem-Tahar and Felix-) Role Playing (Kellermann, 1996). وأظهرت نتائج الدراسات فاعلية السيكدوراما في علاج عدد من الاضطرابات والمشكلات، مثل العدوان لدى النساء المدمنات، والقلق الاجتماعي، والتنمر والميل إلى اختلاق المشاكل لدى المراهقين، والإحباط ومشكلات أخرى لدى أطفال الشوارع، والاكنتاب لدى المدمنين على الأفيون وغير ذلك. (Singal, 2003, Dehnavi, Nofuti, Bajelan, 2015, Uneri et al., 2016, Nooripour et al., 2016, Geram and Dehghaz, 2016).

من جانب آخر أكد (Fernandez et al., 2015) على أهمية أن يتزامن العلاج الطبي لمن يعانون من اضطراب الهوية الجنسية الناتج عن عوامل جينية مع الإرشاد النفسي القائم على إحداث عمليات التوافق النفسي والاجتماعي. الشيء نفسه أكد عليه (Freeman, 2016) حين ذكر أنه ينبغي تطوير خدمات الإرشاد المخصص للنواحي الجينية أو الوراثية لمن يحتاجها ممن يعانون اضطراباً في النمو الجنسي.

كما تمكنت جمعية (ALGBTIC) الخاصة بفئات منها مزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسية، من تطوير عدد من الكفايات التي تعتمد التأكيد على أهمية دمج الهوية الجنسية ضمن إشباع الاحتياجات المختلفة وإقامة العلاقات الإنسانية المتنوعة في كافة مراحل الحياة (Smith, 2016).

بالتالي تظهر الندرة الواضحة في البرامج الإرشادية والعلاجية لعلاج مشكلة سلوك الفتاة المسترجلة كأحد اضطرابات الهوية الجنسية. وقد أوصت الشعلة والصقية والقضيب (٢٠١٣) بضرورة تصميم برامج إرشادية لعلاج سلوك الفتاة المسترجلة، والعمل على تحقيق كفاءة وفاعلية الإرشاد النفسي في الجامعات والمدارس والتأهيل المستمر للعاملات في هذا القطاع، وتفعيل برامج الاستشارات النفسية والاجتماعية والأكاديمية للطالبات عبر وسائط الانترنت من خلال المواقع الرسمية للأنظمة التعليمية.

بناءً على جميع ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في إعداد برنامج قائم على السيكدوراما والإرشاد المعرفي، والتحقيق من فاعليته في خفض سلوك الفتاة المسترجلة، بين طالبات التعليم الثانوي والجامعي في المملكة العربية السعودية.

#### • فروض الدراسة :

« يوجد فرق دالٍ إحصائياً (عند مستوى  $\alpha 0.05 \geq$ ) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لجميع الأبعاد الفرعية (المظهر الخارجي، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسي) والدرجة

الكلية لسلوك الاسترجال لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.

« لا يوجد فرق دالّ إحصائياً (عند مستوى  $\alpha 0.05 \geq$ ) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية عينة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لجميع الأبعاد الفرعية (المظهر الخارجي، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسي) والدرجة الكلية لسلوك الاسترجال.

#### • هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج في السيكدوراما والإرشاد المعرفي، والتحقق من فاعليته، في خفض سلوك الفتاة المسترجلة بين طالبات التعليم الثانوي والجامعي.

#### • أهمية الدراسة :

برزت أهمية الدراسة الحالية في تطرقها لواحد من بين أكثر أشكال السلوك حساسية في الحضارات المعاصرة وهو تمثل الفتيات للسلوك الذكوري. وتزداد هذه الحساسية التقليدية لاسيما في البيئات العربية، مما يشكل ندرة في البحوث المنهجية التي تناولت المشكلة.

ومع أن موضوع اضطراب الهوية الجنسية لدى الإناث ومن ضمنه سلوك الفتاة المسترجلة من الموضوعات التي حظيت بالبحث والمناقشة في بعض الدراسات التي تمت على مستوى علم النفس، والجنس، والأدب، والبحوث الثقافية على مدار السنوات الماضية (Sumner, 2013)، إلا أن الدراسة الحالية - حسب علم الباحثة - من الدراسات النادرة التي ركزت على إعداد برنامج يعتمد على جملة من الأساليب والفتيات النفسية والتحقق من فاعليته في خفض سلوك الفتاة المسترجلة.

#### • مصطلحات الدراسة:

#### • برنامج Program:

سلسلة من الخطوات المنظمة والمترابطة والمتتابعة، بحيث تؤثر كل خطوة بالتّي تسبقها وتؤثر في التي تليها (الحمادي والهجين، ٢٠٠٩). وتعرّف الباحثة البرنامج في الدراسة الحالية بأنه مجموعة منتظمة من جلسات التدخل Intervention الحكومة بعدد من القواعد المهنية والإجراءات الفنية والأخلاقية والقائمة على تأسيس علاقة تفاعلية بين المرشدة والمسترشدة، والمشملة على فنيات السيكدوراما والإرشاد المعرفي، بهدف خفض سلوك الفتاة المسترجلة وإحداث تغيير إيجابي عام في مظهرها الخارجي وسلوكها الظاهر ونظام معتقداتها وسلوكها الجنسي.

#### • السيكدوراما Psychodrama:

السيكدوراما أحد أشكال العلاج والإرشاد النفسي الجماعي القائم على التلقائية في الأداء، حيث يقوم العميل أو المسترشد بتمثيل بعض المواقف

الحياتية الماضية أو الحاضرة أو المستقبلية في إطار الجماعة العلاجية أو الإرشادية، فيعبر عن نفسه من خلال التمثيل الحر مما يتيح له التنفيس الانفعالي والاستبصار بمشكلاته وتحسين مهاراته وتفاعلاته، وذلك بمساعدة المعالج أو المرشد، وفي إطار استخدام فنيات متعددة (محمد، ٢٠٠٤).

#### • الإرشاد المعرفي Cognitive Counseling:

يمثل الإرشاد النفسي Psychological Counseling مساعدة نفسية متخصصة يتم تأسيسها بين شخص مدرب على تطبيق مبادئ وفنيات علم النفس الإرشادي، وشخص آخر يبحث عن تعزيز توافقه النفسي ونموه الذاتي أو يطلب المساعدة لحل ما يواجهه من مشكلات نفسية أو صعوبات في العلاقات الشخصية (Flanagan & Flanagan, ٢٠٠٤). أما الإرشاد المعرفي فهو أسلوب إرشادي مستمد من النظرية المعرفية ويهدف إلى مساعدة الفرد في التغلب على مشكلاته أو تعديل أنماطه السلوكية غير المرغوبة. وتشير مفردة (معرفية) إلى العمليات العقلية مثل التفكير والانتباه والذكريات والصور والأفكار (Branch, R and Wilson, 2010, 11). ويعتمد على فهم الفرد لسلوكه وأفكاره ومشاعره وأعراضه الجسدية، وأنها جميعاً جوانب يؤثر بعضها في البعض الآخر (Hertfordshire Partnership University, 2012, 7).

#### • سلوك الفتاة المسترجلة Tomboy Behavior:

مصطلح يشير إلى سلوك الفتاة التي تتصرف على الحدود التي تجمع ما بين سمات الأنوثة والذكورة (Pielichaty, 2015, 2). ويُعرف (Sumner, 2013, 22) سلوك الفتاة المسترجلة على أنه السلوك الذي يتحدى الأعراف السائدة بين الجنسين، فيما يتعلق باللبس أو التصرف أو الأنشطة اليومية.

كما يُعرفه (Marshall, Murphy, Arizona, 2016, 7) على أنه مصطلح يشير إلى سلوك الفتاة غير المتطابق مع الجنس الأنثوي، بمعنى أنها قد تلجأ إلى ممارسة الرياضات العنيفة، والرغبة في قضاء الوقت مع الأولاد، والميل إلى ارتداء الملابس الذكورية.

#### • حدود الدراسة :

تحددت الدراسة الحالية بالمتغير موضوع الدراسة وهو سلوك الفتاة المسترجلة. كما تحددت الدراسة بقائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال) المستخدمة، وبالبرنامج الإرشادي المقترح القائم على السيودراما والإرشاد المعرفي. وتحددت كذلك بالعينة الصغيرة التي أتاحت للباحثة وقوامها (٣) طالبات من ذوات السلوك المسترجل. كما تحددت الدراسة بفترة تطبيق البرنامج على العينة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

#### • منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والمنهج شبه التجريبي، ويُعدّ المنهجان أكثر المناهج اتساقاً مع مشكلة الدراسة. المنهج الوصفي المسحي في بناء

البرنامج القائم على السيكدوراما والإرشاد المعرفي. والمنهج شبه التجريبي لتطبيق وحساب فعالية البرنامج. وتم الاقتصار على التصميم ذي المجموعة الواحدة وهي المجموعة التجريبية، والتي تعرضت لقياسات ثلاثة: قبلي وبعدي وتتبعي.

#### • مجتمع وعينة الدراسة :

شكلت طالبات التعليم العام والجامعي بالمملكة العربية السعودية اللواتي يمثلن سلوك الفتاة المسترجلة ويفشلن في مطابقة الهوية الأنثوية المجتمع الأصلي للدراسة. أما عينة الدراسة النهائية فقد تكونت من (٣) طالبات من ذوات السلوك المسترجل يدرسن في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية، بإحدى المدارس الأهلية في جنوب الرياض، أعمارهن (١٧، ١٧، ١٨)، وقبلن طوعياً الدخول في البرنامج. وكان المبرر لصغر العينة هو أن الباحثة استنفذت كل المحاولات الحثيثة طوال عام دراسي ونصف (ثلاثة فصول دراسية) في محاولة الحصول على عينة أكبر، وكانت ثجابه برفض مديرات المدارس وعميدات الكليات للتعاون معها، بسبب حساسية الموضوع في رأيهن. وفي حالات قليلة أبدت فيها بعض المسؤولات الإداريات الاستعداد للتعاون كان الرفض يأتي من الطالبات أنفسهن. والمحك الذي تم على أساسه اختيار العينة في الدراسة الحالية هو حصول الطالبة على درجة متوسطة أو أعلى من المتوسطة على قائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال) من إعداد الشعلان والصقيه والقضيب (٢٠١٣).

#### • أدوات الدراسة:

• أولاً: قائمة تقدير سلوك البوية والرفيقة من إعداد الشعلان والصقيه والقضيب (٢٠١٣): تشكلت القائمة من جزئين أحدهما لتقدير سلوك البوية (الاسترجال) والآخر لتقدير سلوك الرفيقة، وبعض البنود مشتركة بين الجزئين. استخدمت الباحثة الحالية قائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال) وحدها التي تتكون من (٤٦) بند، موزعة على أربعة أبعاد فرعية: المظهر الخارجي، والسلوك الظاهر والمعتقدات، والسلوك الجنسي. والدرجة الفرعية لكل بعد من الأبعاد الأربعة السابقة حسب الترتيب: (٥٢، ٣٢، ٤٤، ٥٦)، والدرجة القصوى التي يمكن الحصول عليها على القائمة هي (١٨٤) درجة. ويُجاب عن جميع البنود تبعاً للخيارات التالية: دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً، وتأخذ هذه الأوزان على التوالي: (٤، ٣، ٢، ١).

وقد تحققت الشعلان والصقيه والقضيب (٢٠١٣) من صدق وثبات القائمة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٦٤) طالبة جامعية، فكانت النتائج كما يلي:

« تم حساب ثبات عبارات قائمة سلوك البوية (الاسترجال) عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط لـ Pearson بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة (المظهر الخارجي، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسي)، وامتدت معاملات الارتباط من (٠.٣١) إلى (٠.٨٥) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (عند مستوى  $\alpha \leq 0.05$ ).

« تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لقائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال) من خلال حساب معامل Alpha-Cronbach فُوجِد أن معاملات الثبات لأبعاد سلوك البوية كانت لبُعد المظهر الخارجي (٠.٧٢) والسلوك الظاهر (٠.٨٢) والمعتقدات (٠.٨٥) والسلوك الجنسي (٠.٩١) أما معامل الثبات الكلي لسلوك البوية فقد بلغ (٠.٩٤)، وهي معاملات مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لقائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال). «  
 « تم حساب صدق القائمة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد محاور سلوك البوية (لاسترجال) وهي: (المظهر الخارجي، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسي) والدرجة الكلية للمحور، فُوجِد أن معاملات الارتباط: (٠.٧٩، ٠.٨٣، ٠.٨٨، ٠.٨٩) على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً مما يدل صدق القائمة.

• **ثانياً: برنامج السيكدوراما والإرشاد المعرفي من إعداد الباحثة العالية:**

أعدت الباحثة البرنامج ليناسب الخصائص النمائية والسلوكية للفتيات في المرحلة العمرية الممتدة مابين (١٦ - ٢٢) سنة، وهي المرحلة التي تقابل سنوات الدراسة الثانوية والجامعية، التي تعد المرحلتين الأساس لبروز المشكلة الحالية.

واستند البرنامج إلى الأساليب المجربة والقائمة على أسس ومبادئ السيكدوراما مثل: المسرحية، لعب الدور، لعب الدور العكسي، وعلى أسس وأساليب الإرشاد المعرفي مثل: إيقاف الأفكار، الحديث الذاتي، المناقشة والتفنيد، والتأكيد السلبي. وحرصت الباحثة أن يكون البرنامج مكثفاً ومختصراً نسبياً، ليناسب التطبيق في البيئات الأكاديمية حيث يمكن تمرير الجلسات ضمن وقت الفراغ في الجدول الدراسي اليومي، وبالتنسيق مع الإدارات المعنية في هذه المؤسسات التعليمية. ويتم تنفيذ البرنامج بشكل جماعي، بعدد يتراوح مابين (٧ - ١٥) مسترشدة.

• **تحكيم البرنامج:**

قامت الباحثة بتحكيم البرنامج وذلك بعرضه على (١٢) محكم من المختصين في الإرشاد النفسي، والممارسين للإرشاد السلوكي المعرفي في كل من: "جامعة الملك سعود" و"جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن" بالرياض و"جامعة الملك عبدالعزيز" بجدة، وقسم الطب النفسي بـ "مستشفى الملك خالد الجامعي" بالرياض. وبلغ عدد استمارات التحكيم المستردة (٩)، وتراوحت نسبة صلاحية الجلسات من قبل المحكمين مابين (٨٠ - ١٠٠)%. وقامت الباحثة بمراجعة آراء المحكمين وأخذت منها ما تم الاتفاق عليه من قبل أغلبهم.

• **مدة البرنامج وعدد جلساته:**

تكوّن البرنامج من (١٥) جلسة إرشادية جماعية، كل منها تؤدي إلى تابعتها أو تكمل سابقتها، مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة، بحيث يستغرق تنفيذ البرنامج (٥) أسابيع، بمعدل (٣) جلسات أسبوعياً.



• **الهدف الرئيس للبرنامج:**

تمثل خفض سلوك الفتاة المسترجلة كما يظهر في الأبعاد التالية: المظهر الخارجي، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسي، الهدف الرئيس أو النهائي للبرنامج، مع وجود أهداف جزئية لكل جلسة أو مجموعة جلسات وضحتها الباحثة خلال العرض التفصيلي لسير الجلسات.

• **المبادئ العامة للبرنامج:**

« يلزم أن تقوم بتطبيق البرنامج أخصائية نفسية ذات كفاءة ومهنية عالية.  
« يخضع تطبيق البرنامج الإرشادي لعدد من المبادئ الفنية والأخلاقية، التي يتم الالتزام بها من قبل الأخصائية والطالبات وهي: ميثاق السرية التامة والالتزام الصارم بجدول مواعيد الجلسات، ووضع طريقة للتواصل مع الأخصائية عند الضرورة، والالتزام بنظام أداء الواجبات المنزلية، وطريقة تسليمها أو مناقشتها مع الأخصائية.

« تخصص الأخصائية وقتاً كافياً في بداية كل جلسة لمراجعة الواجبات المنزلية، وللإجابة عن التساؤلات، وللتعرف على مدى استيعاب الطالبات لمهارات الجلسة السابقة وللعمل على ربطها بمهارات الجلسة الجديدة.

« تحرص الأخصائية خلال الجلسات على تلمس اتجاهات الطالبات نحو البرنامج، ومعرفة درجة دافعيتهن، ومدى رضاهن عن سير الجلسات والأساليب المستخدمة، ومدى شعورهن بالتحسن. ويمكن للأخصائية في ضوء ذلك أن تجري تركيزاً أكثر على أساليب بذاتها تبين أن لها مردوداً أعلى وأن تشجع الطالبات الأكثر دافعية على تحفيز زميلاتهن الأقل دافعية.. الخ  
« تؤكد الأخصائية للطالبات بشكل مستمر أن فاعلية البرنامج تعتمد بشكل كبير على استمرارهن في ممارسة التدريب على الفنيات والأساليب في الحياة الواقعية خارج إطار الجلسات.

« يعتمد تطبيق البرنامج الإرشادي على شكلين من التغذية الراجعة Feedback الذي تتلقاه الطالبات: تغذية بين الطالبات أنفسهن بحيث يقمن بتوجيه وإشراف من الأخصائية بتقويم وتصويب أداء بعضهن البعض. وتغذية أخرى من الأخصائية تركز بشكل أساسي على التعليق المنتظم على الواجبات المنزلية، ومدى التقدم في إجادة الأساليب الإرشادية، ودرجة الاشتراك والتفاعل في جلسات البرنامج الإرشادي. مع مراعاة تجنب العبارات النقدية القاسية، والاهتمام بالثناء على الأداء الجيد ومحاولة تصحيح الأداء الخاطئ.

• **جلسات البرنامج :**

وفيما يلي عرض لجلسات برنامج السيكدوراما والإرشاد المعرفي:

• **الجلسة الأولى First Session :**

تأسيس المجموعة Establishing of Group.

• أهداف الجلسة Session Objectives:

- « بناء المجموعة الإرشادية وتعزيز علاقة الإرشاد.
- « خفض مستوى القلق والتوتر المترتب على تأسيس المجموعة وبدء عملها.
- « خلق جو من القبول غير المشروط وتعزيز الألفة والتفاعل بين أعضاء المجموعة.
- « تقديم نبذة تعريفية عن طبيعة البرنامج الإرشادي وأهدافه وأساليبه.

• خطوات سير الجلسة Session Steps :

• التعرف في جو اجتماعي Introducing People in a social atmosphere:

تبدأ الاختصاصية بتقديم نفسها للمجموعة: اسمها ومؤهلاتها وخبراتها السابقة. يلي ذلك إعطاء الفرصة بشكل متتال لأعضاء المجموعة لتقديم كل منهن نفسها للآخرين.

• التعريف بالبرنامج الإرشادي Introducing the Counseling Program:

تقدم الاختصاصية عرضاً ميسراً يفسر رؤية النظرية المعرفية لنشأة أشكال السلوك المضطرب أو غير المقبول مع التركيز أثناء العرض على سلوك الفتاة المسترجلة. بعد ذلك يتم تعريف الطالبات بطبيعة البرنامج، وأسس النظرية وهدفه العام، وعدد جلساته، ومدتها ومواعيدها. وتستمر الاختصاصية في التأكيد على دور الإرادة والمسؤولية الذاتية في تحقيق هدف البرنامج النهائي المتمثل في إحداث التغيير المطلوب في السلوك. كما تلفت الانتباه إلى الأهمية القصوى للانتظام في الحضور والتفاعل الإيجابي أثناء الجلسات وتطبيق الواجبات المنزلية. وتختتم الاختصاصية هذه الخطوة بالتشديد على قيمة المحافظة على سرية وخصوصية ماسيدور في الجلسات بما يرسخ الثقة والأمن لدى الطالبات.

• مناقشة الأفكار المسبقة Exploring of Preconceptions:

تناقش الاختصاصية مع الطالبات أفكارهن المسبقة حول البرنامج الإرشادي من ناحية طبيعته ومدى فاعليته أو امكانياته الكامنة لتعديل مشكلتهن الحالية المتمثلة في سلوك الفتاة المسترجلة. وتحرص على تنقيح أي صورة ملتبسة في أذهانهن حول ذلك.

• الواجب المنزلي Homework:

تطلب الاختصاصية من الطالبات أن يشتركن مع بعضهن البعض (مجموعات صغيرة من ٣ - ٥ طالبات) في إعداد ملخصات علمية قصيرة (ما بين ٨٠٠ - ١٠٠٠ كلمة) عن طبيعة أو ماهية سلوك الفتاة المسترجلة، وماهي مظاهره، وتأثيراته نفسياً واجتماعياً، وكيف يمكن تفسيره علمياً. ترشدهن إلى مصطلح الفتاة المسترجلة باللغة الإنجليزية Tomboy للبحث عن المادة العلمية في محرركات البحث الأجنبية، وتشجع من لديهن إلمام باللغة الإنجليزية أن يوزعن أنفسهن في المجموعات لمساعدة الأخريات.

• الإغلاق Closing:

تشكر الاخصائية الطالبات وتنتهي الجلسة بكلمات لطيفة ومرحة مع التذكير بموعد الجلسة القادمة.

• الجلسة الثانية Second Session :

فحص المشكلة وتقييم الدافعية Problem Examination and Estimation  
of Motivation .

• أهداف الجلسة Session Objectives:

- « زيادة وعي الطالبات بالمشكلة الحالية المتمثلة في سلوك الفتاة المسترجلة.
- « تحديد الخلل الذي يحدثه سلوك الفتاة المسترجلة في الحياة النفسية والاجتماعية والأكاديمية.
- « تعزيز دافعية الطالبات للإرشاد.
- « تعزيز عوامل تماسك المجموعة.
- « تنمية الشعور بالمشاركة وتبادل الخبرات.

• خطوات سير الجلسة Session Steps:

استعراض واجب الجلسة السابقة ومناقشته وتقديم تغذية راجعة Feedback للطالبات.

• الإفصاح Disclosure :

من أجل تشخيص المشكلة أمام الطالبات وزيادة وعيهن بها، تطلب الأخصائية من الطالبات أن ينقسمن إلى مجموعتين فرعيتين. وتقوم المجموعة الأولى بكتابة جمل تقريرية مباشرة مابين (٧ - ١٠) باستخدام ضمير المتكلم (أنا) تصف المظهر الخارجي للفتاة المسترجلة، وسلوكها العام وسلوكها الجنسي، وأفكارها وانفعالاتها وتفضيلاتها. وتقوم المجموعة الثانية بكتابة جمل تقريرية مباشرة مابين (١٠ - ٧) باستخدام ضمير المتكلم (أنا) تصف أشكال الضيق والمعاناة في الحياة الأكاديمية والاجتماعية المترتبة على سلوك الفتاة المسترجلة. عند الانتهاء تطلب الأخصائية من قائدة كل مجموعة فرعية أن تقرأ على كامل المجموعة الارشادية الجمل التي تم كتابتها ويتم نقاشها والاستماع لوجهات النظر المختلفة حولها في مناخ من التعاطف والقبول غير المشروط مما يعزز من درجة الوعي ومن تماسك المجموعة وموقف التفاعل الاجتماعي.

• المحاضرة Lecture:

تُلخص الأخصائية محاور النقاش في الخطوة السابقة، وتقدم مستعينة بالعروض المرئية، محاضرة علمية سلسلة في مفهوم اضطراب الهوية الجنسية بشكل عام والنماذج النظرية المفسرة له، مع التركيز على سلوك الفتاة المسترجلة كأحد أشكال هذا الاضطراب. كما تستعرض الأخصائية الخلل والآثار السلبية التي يحدثها سلوك الفتاة المسترجلة في الحياة النفسية والاجتماعية والأكاديمية على المدى القريب والبعيد، مع الاستشهاد بالدراسات

والأبحاث. وتختتم الأخصائية المحاضرة بربطها بما انتهى إليه النقاش في افتتاح الجلسة أثناء استعراض الواجب المنزلي (الملخصات العلمية التي أعدها الطالبات عن مشكلة سلوك الفتاة المسترجلة).

• تعزيز الدافعية Enhancement of Motivation:

تعمل الأخصائية على تحفيز الطالبات للعمل والمشاركة ضمن المجموعة وخاصة اللواتي كشفن من خلال الخطوة الأولى (الافصاح) عن حاجتهن لذلك. وخلال هذه الخطوة تهتم الأخصائية بتعريف الطالبات أن نقص الدافعية مسألة لا بد من مواجهتها لنجاح الإرشاد وأنها قد تنشأ أساساً من عدم التبصر بالمشكلة. وتحرص الأخصائية على تقديم البراهين والحجج العقلانية عن العوائد الإيجابية المتحققة من تعديل سلوك الفتاة المسترجلة. وتقوم الأخصائية بشكل غير مباشر بحث الطالبات من ذوات الدافعية الأعلى على المشاركة في رفع مستوى الدافعية الأقل أو الأدنى لدى باقي أعضاء المجموعة.

• الواجب المنزلي Homework:

تطلب الأخصائية من الطالبات أن يشتركن مع بعضهن البعض (مجموعات صغيرة من ٣ - ٥ طالبات) في إعداد قوائم مبدئية أو أولية ب (٥) أهداف فرعية أو جزئية يُرجى تحقيقها من البرنامج في إطار المشكلة الخاصة بسلوك سلوك الفتاة المسترجلة، وأن ثرتب هذه الأهداف تنازلياً بحسب أهميتها لهن.

• الإغلاق closing:

تنتهي الأخصائية الجلسة الثانية، بعد تلخيص ومراجعة لما دار فيها، وتشكر الطالبات، وتذكرهن بموعد الجلسة القادمة.

• الجلسة الثالثة Third Session :

تحديد الأهداف الإجرائية Determination of procedural objectives .

• هدف الجلسة Session Objective:

تحديد أهداف فرعية أو جزئية تتصف بالإجرائية، والحث على تحقيقها.

• خطوات سير الجلسة Session Steps:

استعراض واجب الجلسة السابقة ومناقشته وتقديم تغذية راجعة Feedback للطالبات.

• إعداد قائمة الأهداف Draw up a checklist:

في ضوء مناقشة قوائم الأهداف الأولية المعدة كواجب منزلي، تقوم الأخصائية بتقسيم الطالبات إلى مجموعتين، بحيث تضع كل مجموعة قائمة منقحة نهائية بالأهداف المطلوب تحقيقها على مدى الأسابيع المخصصة لتطبيق البرنامج، فيما يتعلق بالتخلص من سلوك الفتاة المسترجلة. والاتفاق على ترتيب هذه الأهداف تنازلياً حسب أهميتها لهن. وتوجه الأخصائية أنظار الطالبات بأن تكون الأهداف معقولة وذات طبيعة إجرائية مباشرة يمكن قياس تحقيقها من عدمه.

• المناقشة Discussion:

يتم تبادل القائمتين ومناقشتها بين المجموعتين بإشراف وتوجيه الأخصائية. وتنتهي هذه الخطوة بتأكيد الأخصائية على الطالبات أن قائمة الأهداف المرجوة من البرنامج أشبه بـ (عملية القص والتفصيل) بمعنى أن على كل واحدة أن تضع مايناسب تطلعاتها وظروفها من أهداف واقعية تنبع من ذاتها. وتؤكد الباحثة أن عملية إعداد قائمة الأهداف الشخصية تحتاج تفكير وتأمل وأن لا يكون سقف هذه الأهداف عالياً جداً يستحيل بلوغه مما يوقع في الإحباط ولا يكون منخفضاً جداً فيؤدي إلى فقدان متعة التحدي. كما تشدد الباحثة على ضرورة أن تتحلى قائمة الأهداف بالمرونة.

• الواجب المنزلي Homework:

تطلب الباحثة من كل طالبة أن (تقص وتفصل أهدافها الشخصية) وفق خطة زمنية خاصة بها، في إطار الأسابيع المحددة لتطبيق البرنامج. توجه أنظارهن لمرعاة معايير الأهداف الجيدة كما سبق عرضها خلال الجلسة. مع إخبارهن بكيفية إعداد الـ Checklist من خلال برنامج أكسل بحيث يسهل استخدامها للإشارة في كل مرة عند الهدف المتحقق، وترحيل غير المتحقق إلى جلسة أخرى، أو استبداله بآخر أكثر إيجابية.

• الإغلاق Closing:

تنتهي الأخصائية الجلسة الثالثة، بعد تلخيص ومراجعة لما دار فيها، وتشكر الطالبات، وتذكرهن بموعد الجلسة القادمة.

• الجلسات الرابعة والخامسة والسادسة Fourth, Fifth and Sixth Sessions:

التنفس والاسترخاء العضلي العميق Breathing and Deep muscle Relaxation.

• أهداف الجلسات Sessions Objectives:

« الوعي بالدور الذي يؤديه التنفس العميق والاسترخاء في خفض مستوى الشعور بالتوتر والضغط عامة ومستوى التوتر والضغط المرتبط بشكل خاص بمطابقة الهوية الجنسية الصحيحة.

« تدريب الطالبات على تمارين التنفس والاسترخاء العضلي العميق.

« استثارة دافعية الطالبات لإتقان فنية الاسترخاء في سبيل التحكم الذاتي في التوتر والتغيرات الفسيولوجية المصاحبة لمطابقة الهوية الجنسية الصحيحة.

• خطوات سير الجلسات Sessions Steps:

استعراض واجب الجلسة السابقة ومناقشته وتقديم تغذية راجعة Feedback للطالبات.

• المحاضرة Lecture:

تذكر الأخصائية للطالبات أن الاسترخاء هو القاسم المشترك وحجر الزاوية في برامج تعديل السلوك كافة، وأحد الخطوات المهمة في البرامج الإرشادية

وليس علاجاً قائماً بذاته. وتقدم الاختصاصية عرضاً تاريخياً لتطور الأسلوب العلاجي الذي انبثق من التجارب الشرقية القديمة في التأمل والخيال واليوغا. وتستعرض الاختصاصية الأسلوب من ناحية مفهومه وأهدافه وتأثيراته الإيجابية. وتوضح أن الاسترخاء يختلف عن الهدوء الخارجي من حيث إن الاسترخاء يعني التوقف الكامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. وهدف الاسترخاء الرئيس هو إحداث تأثيرات فسيولوجية مرغوبة (مثل بطء معدل التنفس وانخفاض ضغط الدم واسترخاء العضلات ...) ومضادة للاستجابات الفسيولوجية غير المرغوبة (مثل ارتفاع ضغط الدم وسرعة التنفس وسرعة نبض القلب ...).

أما الآثار العلاجية للاسترخاء فإنها تختلف عن الآثار المترتبة على النوم من ناحية أن الاسترخاء يحدث انخفاضاً إرادياً في الإثارة الفسيولوجية في حين يبقى على النشاطات أو القدرات المعرفية في مستواها العادي بعكس النوم. كما أنه يمد الفرد بالقدرة على التحكم الذاتي وضبط الاستجابات الانفعالية ورفع الشعور بالكفاءة والثقة في مواقف التفاعل مع الآخرين. وتستمر الاختصاصية في التأكيد على أن محاولة الطالبة لتعلم ومطابقة هويتها الجنسية الصحيحة وتعديل سلوكها غير الملائم كفتاة مسترجلة سوف تصاحبه مشاعر من الضيق والتوتر الذي لا يعبر عن حالة نفسية أو سلوكية فحسب، إنما هو أيضاً رد فعل فسيولوجي، ولذلك فإن الاسترخاء المتزامن مع التنفس العميق يُعد وسيلة فاعلة في تخفيض هذه المشاعر غير المرغوبة.

#### • الإعداد Preparing :

تؤكد الاختصاصية للطالبات ضرورة التحلي بالصبر والإصرار والتدريب المتواصل وعدم الاستعجال في إتقان الاسترخاء أو الوصول إلى آثاره الفسيولوجية المطلوبة. كما تبين لهن أن هناك في العادة تفاوتاً بين المتدربين من حيث سرعة الوصول إلى الاسترخاء، وأن الأفضل هو البدء بتدريب عضو واحد على الاسترخاء، وليكن الذراع، ومن ثم يمكن الانتقال إلى باقي أعضاء الجسم. وتوضح لهن كذلك أن هناك إشارات فسيولوجية لا ينبغي القلق منها لأنها المنبئة ببداية الاسترخاء مثل: تنميل الأطراف، أو عدم الشعور بها عند تحريكها والضغط عليها، أو الإحساس بالطفو. كذلك تقوم الاختصاصية بتوجيه أنظار الطالبات إلى أن الاسترخاء يتطلب منهن عند ممارسته: اختيار مكان هادئ خال من المشتتات، والجلوس على مقعد أو التمدد على أريكة مريحة، وضرورة التركيز الذهني على الجسم وعمليات الشد والإرخاء، بحيث تعيد المتدربة انتباهها إلى عملية الاسترخاء كلما أدركت أنها في حالة شرود أو سرحان.

#### • تمرين التنفس العميق Deep Breath Exercise :

تبين الاختصاصية للطالبات أننا تحت الشعور بالضيق والتوتر النفسي في مواقف التفاعل الاجتماعي نتنفس بشكل لاهث وسريع وسطحي، وأن هذه

الطريقة في التنفس تؤدي بنا إلى المزيد من الإثارة الفسيولوجية والتوتر النفسي. وإذا تحققت الاختصاصية من وعي الطالبات بأهمية التنفس العميق تبدأ في تدريبهن على التمرين من خلال إخراج هواء الزفير من الفم Breathe Out بعمق مع دفع المعدة للخارج. ثم من خلال أخذ نفس عميق Breathe In وحبسه في الصدر والحلق لبضع ثوان، ثم دفع الهواء إلى الخارج، مع قبض المعدة إلى الداخل، وتكرار التمرين أكثر من مرة.

#### • تمارين الاسترخاء الأساسية Basic Relaxation Exercises:

تطبق الاختصاصية التعليمات التالية تطبيقاً جماعياً وفردياً، وتعيدها أكثر من مرة، حسب احتياج كل طالبة على حدة:

« الذراعان: أغلقي راحة يدك اليسرى بإحكام وقوة وانتبهي إلى أن عضلات يدك ومقدمة ذراعك اليسرى تنقبض وتتوتر وتشد. افتحي يدك اليسرى وأرخيها على مسند المقعد وانتبهي إلى الفرق بين حالة التوتر قبل قليل وحالة الاسترخاء الآن. كرري التمرين ثانية ثم استرخي. إبدئي الآن مع يدك اليمنى، قومي بالتمرين السابق، هل تلاحظين تنميلاً بدأ ينتشر في ذراعيك؟

انتقلي إلى راحة يدك، اثني الراحتين كلتيهما إلى الخلف حتى شعري بالشد في المعصم وظهر اليد، انتبهي إلى التوتر، استرخي ولا حظي الفرق بين الحالتين. كرري التمرين ثانية ثم استرخي.

أغلقي كفيك بقوة واثنيهما إلى الأمام باتجاه ذراعيك حتى شعري بتوتر العضلات في أعلى الذراعين، لاحظي التوتر، استرخي الآن وأسقطي ذراعيك. أغلقي كفيك بقوة واثنيهما في اتجاه الكتفين، أسقطي ذراعيك، وانتبهي إلى الفرق بين توترها قبل قليل واسترخائها الآن.

« الكتفان: ارفعي كتفيك نحو مستوى الأذنان، انتبهي إلى التوتر في عضلات الكتفين والرقبة، أرخي كتفيك، لاحظي الفرق بين الشد والاسترخاء. كرري التمرين ثانية ثم استرخي. ادفعي كتفيك نحو الخلف. لاحظي التوتر ثم استرخي.

« الوجه: ارفعي حاجبيك إلى الأعلى بقدر ما تستطيعين وجعدي جبتهك لاحظي التوتر في الجبهة وفروة الرأس، أرخي عضلات الجبهة. كرري التمرين ثانية واسترخي. أغلقي عينيك بإحكام وشدي أنفك إلى الأعلى لاحظي التوتر. استرخي ولا حظي الفرق بين الحالتين. كرري التمرين ثانية ثم استرخي.

« الفك: أطبقي فكيك وأسنانك بشدة. لاحظي التوتر فيهما ثم استرخي. كرري التمرين ثانية واسترخي. زمي شفتيك بشدة وإحكام، انتبهي إلى التوتر في عضلات الذقن ومنطقة الفم. استرخي ثم كرري التمرين ثانية.

« **الرقبة:** شدي رأسك إلى الخلف حتى تشعرى بالتوتر في الرقبة وأعلى الظهر. استرخي ولاحظي الفرق بين الحالتين. إحني الآن رأسك إلى الأمام باتجاه صدرك. انتبهي إلى التوتر في الرقبة، ثم استرخي. كرري التمرين ثانية واسترخي.

« **الظهر:** قوسي ظهرك كما لو كنت تدفعين صدرك نحو منطقة البطن. انتبهي إلى التوتر في أعلى الظهر. استرخي ثم كرري التمرين ثانية. خذي شهيقاً بطيئاً وعميقاً واسترخي.

« **البطن:** شدي عضلات المعدة إلى الداخل. لاحظي التوتر ثم استرخي. كرري التمرين ثانية. استرخي وتنفسي بعمق.

« **الفخذان والساقان والقدمان:** افردى ساقيك وأبعديهما عن بعضهما، ثم انتبهي إلى التقلص في الفخذين. أرخي ساقيك ولاحظي الفرق بين الحالتين. كرري التمرين ثانية واسترخي. ضمي ركبتيك إلى بعضهما وأبعدي ما بين ساقيك حتى تشعرى بتقلص في الفخذين. استرخي ثم كرري التمرين ثانية.

شدي أصابع قدميك إلى الأمام، لاحظي التوتر في بطن الساق، استرخي وكرري التمرين ثانية. شدي الآن أصابع قدميك إلى الخلف وانتبهي إلى التقلص في بطن الساق، استرخي، وكرري التمرين ثم استرخي ثانية.

#### • الواجب المنزلي Homework:

توفر الأخصائية للطالبات تسجيلاً صوتياً لتمارين الاسترخاء، إضافة إلى نشرة ورقية leaflet خاصة بتعليمات الاسترخاء. وتطلب منهن الاستعانة بهما في التدريب على ممارسة تمارين التنفس والاسترخاء العضلي، مرة يومياً. وتطلب الأخصائية من الطالبات أن يقدمن لها في نهاية الأسبوع تقريراً قصيراً مكتوباً عن الصعوبات التي تواجههن في الوصول إلى الاسترخاء ومدى ما يحرزن من تقدم في إتقان هذا الأسلوب، والعائد عليهن منه. إضافة إلى حثهن على الممارسة المنتظمة للرياضة الخفيفة كالمشي أو الحركات السويدية وإدماج ذلك من ضمن برنامجهن اليومي.

#### • الإغلاق Closing:

تنهي الأخصائية كل جلسة من جلسات الاسترخاء الثلاث بعد تلخيص ومراجعة لما دار في كل منها، وتشكر الطالبات، وتذكرهن بموعد الجلسة القادمة.

#### • الجلسات السابعة والثامنة والتاسعة والعاشرية Seventh, Eighth, Ninth, and Tenth Sessions

الإرشاد المعرفي Cognitive Modification .

#### • أهداف الجلسات Sessions Objectives:

« فحص وتحديد الأفكار اللاعقلانية Irrational Beliefs المرتبطة باضطراب هوية الجندر.



« تعيين الدور الذي تلعبه الأفكار اللاعقلانية في نشوء سلوك الفتاة المسترجلة وتدعيمه.

« محاجة وتفنيد هذه الأفكار اللاعقلانية.

« التدريب على تبني التفكير العقلاني Rational Thinking.

#### • خطوات سير الجلسات Sessions Steps:

استعراض واجب الجلسة السابقة ومناقشته وتقديم تغذية راجعة Feedback للطالبات.

#### • المحاضرة: Lecture:

تشرح الاختصاصية مستعينة بالعروض المرئية دور النظام المعرفي في نشأة الاضطراب عامة متدرجة إلى دوره في اضطراب الهوية الجنسية، مشددة على أن تعديل التشويهات المعرفية Cognitive distortions والمعتقدات والأفكار السلبية إلى أفكار بديلة إيجابية يلعب دوراً كبيراً في خفض سلوك الفتاة المسترجلة. وتؤكد الاختصاصية أن اضطراب الهوية الجنسية في حالات كثيرة يكون نتيجة للأفكار اللاعقلانية Irrational Beliefs التي ينبغي محاصرتها ومواجهتها باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية في عملية تهدف إلى تفكيك وإعادة تشكيل البنية المعرفية. كما تعرض الباحثة دور المخططات المعرفية Cognitive schemas في نشوء الاضطرابات بشكل عام، ثم تتدرج إلى دور المخطط الجندري في نشوء مشكلة سلوك الفتاة المسترجلة على نحو خاص. فتذكر الاختصاصية في إطار عرضها للنظريات المعرفية المعنية بالتطور الجنسي أن المخططات الجندرية gender schemas تُسهّل اكتساب الأطفال للسلوك الخاص بالجنس الذي ينتمون إليه، لكن الفتاة المسترجلة تستخدم المخطط الجندري بطريقة مختلفة عن أقرانها.

#### • المناقشة والتفنيد Discussion and refutation:

تقوم الاختصاصية بعرض لوحة معدة سلفاً تشتمل على أكثر أخطاء التفكير أو التشويهات المعرفية Cognitive Distortions شيوعاً المرتبطة بسلوك الفتاة المسترجلة مثل الأفكار المرتبطة بتشوش الهوية أو بتبخيس قيمة الأنوثة والإعلاء من قيمة الذكورة.. الخ، وذلك من دون أن تضع في اللوحة عنواناً يشير إلى لاعقلانية تلك الأفكار. تبدأ الاختصاصية بعد دعوة الطالبات لقراءة وتأمل هذه الأفكار في أخذ وجهات نظرهن حولها: مدى شيوعها بينهن؟ درجة تصديقهن لها؟ مدى تأثيرها في سلوكهن؟ وهكذا. ثم تبدأ الاختصاصية مستعينة بالحجاج العقلي والبراهين المنطقية، وباستثارة تفكير الطالبات النقدي، في تفنيد تلك الأفكار واحدة بعد الأخرى، وبيان لاعقلانيتها، بعد أن تكون قد أوضحت الدور الذي تلعبه هذه الأفكار في تعزيز سلوك الفتاة المسترجلة.

#### • الحديث الذاتي Self-Instruction:

توضح الاختصاصية الفكرة التي يقوم عليها هذا الأسلوب ومحورها أننا جميعاً نتحدث إلى أنفسنا، وإن اختلفنا في طبيعة هذا الحديث. فبعضنا يحدث نفسه

بطريقة إيجابية تعزز توافقه النفسي وبعضنا الآخر يحدث نفسه بطريقة سلبية تعزز مشكلاته الشخصية والسلوكية. تطلب الأخصائية من الطالبات أن يملين عليها عبارات من أحاديثهن الذاتية السلبية المرتبطة باضطراب الهوية الجنسية وتقوم هي بكتابتها على السبورة في شكل قائمة. تطلب الأخصائية بعد ذلك من خلال النقاش الجماعي تقييم الانفعالات السلبية المتوقعة والمتربة على حديث النفس بهذه العبارات المدونة. وبعد توقع الاخصائية باستبصار الطالبات، تطلب منهن أن يملين عليها عبارات جديدة إيجابية مرتبطة بالهوية الجنسية الصحيحة كشكل مختلف من حديث النفس، وتقوم بكتابتها على السبورة في شكل قائمة. تطلب الأخصائية بعد ذلك من الطالبات المشاركة في تخيل المشاعر والانفعالات وأشكال السلوك الإيجابي المترتبة على هذه الأفكار.

#### • إيقاف الأفكار Thought Stopping:

تشرح الأخصائية أن جوهر هذا الأسلوب قائم على فكرة أن الفرد قادر على التحكم الإرادي في مجرى تفكيره، حين تطوف بعقله أفكاراً تسبب شعوره باضطراب هويته الجنسية أو رغبته في عدم مطابقة هويته الجندرية. تبدأ الأخصائية بتطبيق هذا الأسلوب على نفسها، بحيث تكتب على السبورة العبارة التالية: "أنا أكره أن ألبس وأتكلم وأتصرف مثل البنات". ثم تذكر أن هذه الفكرة تلحّ عليها باستمرار مما يكدرها ويخفض من قدرتها على مطابقة هويتها الجنسية الصحيحة، وبالتالي فإن عليها اعتماداً على هذا الأسلوب أن تتدرب على إيقاف هذه الفكرة كلما ظهرت واستبدالها بفكرة أخرى إيجابية.

تجلس الأخصائية على المقعد وتذكر أنها سوف تغلق عينيها وتستحضر الفكرة المذكورة وحالما تصبح الفكرة حاضرة في ذهنها ترفع أصبعها إلى الأعلى وتقول لنفسها بصوت مرتفع (توقفي) ثم تبدأ في التفكير إرادياً في فكرة بديلة إيجابية. بعد ذلك تطبق الأخصائية الأسلوب على بعض الطالبات، حسب رغبتهن بشكل فردي، بحيث تجلس الواحدة منهن في مكان بارز أمام المجموعة وترفع إصبعها إذا استحضرت الفكرة السلبية التي تدعم لديها اضطراب الهوية الجنسية، لتقول لها الأخصائية وبقية المجموعة بصوت واحد (توقفي). ويستمر التدريب على هذا النحو، وتحض الأخصائية الطالبات على ممارسته كتمرين يومي حتى يكتسبن فنية إيقاف الأفكار السلبية المرتبطة بسلوك الفتاة المسترجلة كلما ظهر.

#### • أسلوب الدعابة The use of humor:

تحرص الأخصائية أثناء تطبيق هذا الأسلوب على توجيه السخرية المرحية إلى الاعتقادات والأفكار اللاعقلانية التي تتبناها الطالبة حول الهوية الجندرية وليس إلى شخصها. كما تحرص على اختيار الطالبات اللواتي كشفن من قبل عن روح مرحية وساخرة. ولا بد على الأخصائية أن لاتعصر في استخدام أسلوب

الدعابة حتى لا يؤثر ذلك على درجة الانضباط في الجلسة. ويقوم هذا الأسلوب على كشف أنه لا توجد أدلة وبراهين تؤيد المعتقدات اللاعقلانية. فإذا قالت الطالبة على سبيل المثال: "إنه أمر صعب أن أطول شعري وأضع مكياج وأتصرف كالبنت". ترد عليها الأخصائية بدعابة وسخرية قائلة: "إنه أمر صعب، ورهيب حقاً، كيف يمكنك تحمل أن تُطيلي شعرك وتضعي ماكياج، يا لك من طالبة صابرة ... وهكذا.

• **تحدي الأفكار العقلانية Challenging rational Beliefs:**

تعرض الأخصائية على السبورة أو اللوحة عدداً من الأفكار العقلانية توصلت إليها الطالبات مؤخراً حول الجندر، مثلاً "الشخص نفسه هو الذي يقرر سعادته وليس الجنس ذكراً أم أنثى"، ثم تطلب منهن أن يسقن ثلاثة براهين تدلل على منطقية كل فكرة.

• **التأكيد السلبي Negative Assertion:**

تقوم الأخصائية بتدريب المجموعة على أسلوب (نعم ولكن) ويتمثل في الإقرار بالأخطاء التي ارتكبتها الطالبة أو أشكال السلوك غير الملائم التي صدرت منها على أن توضح بشكل لا لبس فيه أن ذلك لم يكن مقصوداً وأنها ترغب في التخلص من أشكال هذا السلوك أو تعديل هذه الأخطاء.

يتم التطبيق بشكل فردي بحيث تجلس كل طالبة أمام المجموعة وتقر ببعض أشكال سلوك الفتاة المسترجلة التي تتبناها مثلاً: "أنا أتعمد تقليد الشباب في سلوكهم وملبسهم" ثم تتابع: "ولكنني أعرف بأن هذا سلوك غير حسن وأنا .... الخ".

• **الواجب المنزلي Homework:**

الاستمرار في ممارسة تمارين التنفس والاسترخاء العضلي مرة يومياً.

• **استخدام نموذج المراقبة الذاتية Self-Monitoring Model:**

ترشد الأخصائية الطالبات إلى استخدام نموذج خاص بالمراقبة الذاتية بشكل يومي، لرصد التغيرات الإيجابية التي تطرأ على سلوكهن في المواقف الاجتماعية سواء في الحياة العائلية أو الأكاديمية أو الأماكن العامة، من حيث النجاح في مطابقة هوية الجندر الصحيحة وخفض مستوى سلوك الفتاة المسترجلة في المظهر الخارجي والسلوك الظاهر والمعتقدات والسلوك الجنسي.

• **استخدام جدول الأفكار الضاغطة Pressure Schedule:**

ترشد الأخصائية الطالبات إلى استخدام جدول خاص يراقبن من خلاله ويرصدن الأفكار السلبية المسببة للضغط، التي تخطر عليهن خلال ساعات اليوم لمساعدتهن في تمييز الأفكار اللاعقلانية وما يترتب عليها من انفعالات سلبية وما يترتب بها من تعزيز سلوك الفتاة المسترجلة، ومن ثم خلق أفكار عقلانية بديلة ورصد ما يترتب عليها من انفعالات إيجابية وخفض في مستوى سلوك الفتاة المسترجلة.

• استخدام جدول الإتقان والمتعة Perfection- Pleasure Schedule:

قد تجنب الطالب التي تعاني من سلوك الفتاة المسترجلة إلى الانطواء والعزلة وتجنب الانخراط في النشاطات الأسرية والترفيهية أو الأنشطة اللامنهجية داخل الجامعة، بسبب شعورها بالرفض أو عدم التقبل أو بسبب المشاعر السلبية المترتبة على عدم مطابقة الهوية الجنسية كمشاعر القلق والاكتئاب. وبما أن هذا التجنب يضاعف لدى الطالبة من درجة تمثل سلوك الفتاة المسترجلة بسبب عوامل الوحدة والانطواء، فإن الأخصائية تطلب من كل طالبة إلى موعد الجلسة القادمة أن تمارس بعضاً من النشاطات الاجتماعية الترويحية داخل مجتمع الأسرة والأهل والجامعة والصديقات، كالزيارات أو الرياضات الخفيفة أو المسرح الجامعي .. الخ. وتستخدم جدولاً بحيث تسجل في خاناتها أمام كل نشاط درجة إتقانها له (من درجة إلى عشرة) ودرجة استمتاعها به (من درجة إلى عشرة). لتعمد بعد ذلك إلى تكرار النشاطات التي أتقنتها بدرجة جيدة أو أمدتها بمتعة عالية.

والهدف من هذا الواجب المنزلي أن تكتشف الطالبة، أو أن تعيد اكتشاف جوانب وأنشطة سارة في حياتها تزيد من انخراطها في الحياة الاجتماعية ومطابقتها للهوية الجنسية للملاءمة لها.

• لعبة البطاقات Cards Game:

تطلب الأخصائية من الطالبات ممارسة أسلوب الإيحاء الذاتي الإيجابي من خلال بطاقات صغيرة من الورق المقوى، يمكن الاحتفاظ والتسلي بها في أوقات الراحة في المنزل، وتكتب عليها الطالبة بعض الأفكار العقلانية في شكل جمل تقريرية قصيرة تتعلق بالهوية الجنسية، حيث يمكن في هذه الحالة أن تحمل البطاقات مثل هذه العبارات: أنا فتاة وأعتز بأنوثتي، سأكون جميلة ومحبوبة أكثر إذا تخلصت من سلوك الفتاة المسترجلة .. الخ

• الإغلاق Closing:

تنهي الأخصائية كل جلسة من جلسات الإرشاد المعرفي بعد تلخيص ومراجعة لما دار في كل منها، وتشكر الطالبات، وتذكرهن بموعد الجلسة القادمة.

• الجلسات الحادية والثانية والثالثة والرابعة عشر Eleventh, Twelfth, Thirteenth, and Fourteenth Sessions:

السيكودراما Psychodrama .

• أهداف الجلسات Sessions Objectives:

- ◀ التنفيس عن الأفكار والمعتقدات السلبية المتعلقة بالهوية الأنثوية.
- ◀ التنفيس عن الانفعالات والمشاعر السلبية المتعلقة بالهوية الأنثوية.
- ◀ تعزيز الانسجام والتوافق مع الهوية الأنثوية.

« تنمية المهارات النفسية والاجتماعية والثقافية الملائمة للهوية الانثوية.

• خطوات سير الجلسات Sessions Steps :

استعراض واجب الجلسة السابقة ومناقشته وتقديم تغذية راجعة Feedback للطالبات.

• المحاضرة Lecture :

تقدم الأخصائية نبذة عن تاريخ السيكدوراما كأسلوب في العلاج والإرشاد النفسي الجماعي ابتكره Moreno في عشرينيات القرن العشرين. كما توضح للطالبات أن السيكدوراما تقوم على الأداء التمثيلي الحر ولعب الأدوار بهدف التفرغ الانفعالي وتعلم السلوك والانفعالات الصحية. كما تقوم الأخصائية مستعينة بالعروض المرئية في توضيح تطور المفهوم وتنوع فنياته المستخدمة.

• إعداد وتقديم المسرحية السيكدرامية Prepare and present the psychodrama :

تقوم الطالبات بإشراف وتوجيه من الأخصائية بإعداد مسرحية تدور حول اضطراب الهوية الجنسية وما يرتبط به من أفكار ومشاعر وضيق شخصي ومعاونة اجتماعية، ومحاولات للتخلص من السلوك غير المرغوب ممثلاً في سلوك الفتاة المسترجلة، وما يعترض ذلك من نجاح وفشل.

تتراوح مدة كل مسرحية بين (٣٠ - ٢٠) دقيقة، وتشتمل على الشخصيات الرئيسية في حياة الطالبة مثل أدوار الأم والأب والأخت والصديقة والأستاذة الجامعية.. الخ. ويكون الحوار في المسرحية بلغة الطالبات في الحياة اليومية العادية، مع التركيز على أن يتم من خلاله طرح مألدى الطالبات من مشاعر وانفعالات وأفكار ومشكلات مرتبطة بسلوك الفتاة المسترجلة.

يتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: مجموعة (مؤدية) تؤدي المسرحية ومجموعة (مشاهدة) تشاهد المسرحية. ثم يعاد تقديم المسرحية في عرض ثان بالتبادل بين المجموعتين، بحيث تكون المجموعة المؤدية في العرض الأول هي المشاهدة. وبعد انتهاء كل عرض تتلقى المجموعة المؤدية تغذية راجعة من الأخصائية ومن المجموعة المشاهدة.

• لعب الدور Role Playing :

تشرح الأخصائية للطالبات جوهر هذا الأسلوب، القائم على أن الفرد بتدريه على المهارات المفقودة لديه في المواقف التمثيلية المصطنعة، يكون أكثر قدرة على أداء هذه المهارات في الحياة الواقعية.

فتذكر لهم أنها ستصمم معهم مواقف تمثيلية، بحيث تؤدي كل طالبة أمام المجموعة المهارة التي تفتقد إليها وتتعلق بهويتها الجنسية الصحيحة. ويفيد هذا الأسلوب في كونه يعطي الطالبة فرصة التدريب على السلوك الأنثوي الذي يطابق جنسها وإتقانه، قبل ممارسته الفعلية. كما أنه يتيح للطالبة كذلك

فرصة أن تتلقى التغذية الراجعة مباشرة، من الخصائية ومن زميلاتها، لتلافي أوجه الخطأ والقصور في المهارة السلوكية موضع التدريب. وتحرص الخصائية في هذا الأسلوب على المرونة، بحيث قد تطيل فترة التدريب وتنوع من المواقف التمثيلية حسب حاجة واقتراح الطالبات.

#### • التدريب على الاستجابة البدنية الملائمة للهوية الجندرية Appropriate Body Language : Training

تذكر الخصائية أهمية الدور الذي تلعبه الجوانب غير اللفظية في عملية مطابقة الهوية الجندرية. ومن ثم تستعين بالإيماء والحركة والتمثيل و ببعض المتدربات النشاطات لتجسد الهوية الأنثوية من ناحية أوضاع وحركة الجسم وشكل الملابس والزينة ودرجة الصوت وتعبيرات الوجه .. الخ.

#### • لعب الدور العكسي Reverse Role Playing:

ويتم بشكل تمثيلي حيث تعكس الخصائية والطالبة دوريهما، أي أن تقوم كل واحدة منهما بدور الأخرى، فتتظاهر الخصائية بأنها مقتنعة و متمسكة بإحدى الأفكار اللاعقلانية التي هي في الأصل من أفكار الطالبة، مثل فكرة: "لو أنني خلقت ولداً لكنت أسعد"، بينما تقوم الطالبة بمحاججة الخصائية ومجادلة فكرتها واثبات لامعقوليتها.

#### • الواجب المنزلي Homework:

« الاستمرار في ممارسة تمارين التنفس والاسترخاء العضلي مرة يومياً.  
« تمارين لعب الدور والاستجابة البدنية الملائمة أمام المرأة والآخرين: توجه الخصائية الطالبات إلى أن يقمن يومياً بتنفيذ تمارين لعب الدور والاستجابة البدنية الملائمة أمام بعض أفراد أسرتهن أو زميلاتهن المقربات. ثم ينتقلن إلى تنفيذ هذه المهارات والاستجابات لهويتهن الجندرية في مواقف الحياة الفعلية. وتطلب الخصائية من الطالبات أن يقدمن لها تقريراً قصيراً مكتوباً عن الصعوبات التي تواجههن ومدى ما يحرزن من تقدم في هذه الناحية.

#### • الإغلاق Closing:

تنتهي الخصائية كل جلسة من جلسات السيكودراما بعد تلخيص ومراجعة لما دار في كل منها، وتشكر الطالبات، وتذكرهن بموعد الجلسة القادمة.

#### • الجلسة الخامسة عشر (الأخيرة) Fifteenth Session :

المراجعة الشاملة والتقويم والإغلاق النهائي Comprehensive Review, closing Evaluation and

#### • أهداف الجلسة Session Objectives:

« التأكيد على أن نهاية البرنامج لا تعني التوقف عن تنفيذ المهمات والواجبات.

- ◀ تعزيز التغيرات الإيجابية التي كشفتها الطالبات.
- ◀ قياس أثر البرنامج الإرشادي عن طريق إعادة تطبيق القياس. (تنصح الباحثة باستخدام قائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال) من إعداد وتقنين الشعلان والصقيه والقضيب، ٢٠١٣).

#### • خطوات سير الجلسة Session Steps:

- ◀ مراجعة شاملة لجميع ما تم في الجلسات السابقة من أساليب إرشادية.
- ◀ التأكد من أن الطالبات أصبحن قادرات على تطبيق هذه الأساليب بمفردهن في المواقف الواقعية.
- ◀حث الطالبات على الدأب والمواصلة في تطبيق ما اكتسبنه من مهارات إرشادية.
- ◀ الرد على أية استفسارات جديدة.
- ◀ إعادة تطبيق القياس.

#### • الأساليب الإحصائية:

نظراً لأن عينة الدراسة صغيرة جداً من حيث الحجم، فقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تناسب بيانات مثل هذه العينات، وتمثلت في:

- ◀ اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطى رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- ◀ معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs (rprb) Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).

#### • نتائج الدراسة :

##### • الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي نصّه: "يوجد فرق دالّ إحصائياً (عند مستوى  $\alpha 0.05 \geq$ ) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لجميع الأبعاد الفرعية (المظهر الخارجي، السلوك الظاهر المعتقدات، السلوك الجنسي) والدرجة الكلية لسلوك الاسترجال لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات"، تم استخدام:

- ◀ اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة في التطبيقين القبلي والبعدي لقائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال).
- ◀ معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع) الذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث:  $r_{prb}$  = حجم التأثير أو قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

$T1$  = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.  $n$  = عدد أزواج الدرجات. ويتم تفسير ( $r_{prb}$ ) كما يلي:

◀ إذا كان: ( $r_{prb}$ )  $> 0.4$  فيدل علي علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.  
◀ إذا كان: ( $r_{prb}$ )  $\geq 0.4$   $> 0.7$  فيدل علي علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.

◀ إذا كان: ( $r_{prb}$ )  $\geq 0.7$   $> 0.9$  فيدل علي علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.  
◀ إذا كان ( $r_{prb}$ )  $\leq 0.9$  فيدل علي علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جداً.

وظهرت النتائج كما بالجدول (١):

جدول (١): نتائج اختبار ويلكوكسون عند دراسة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لقائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال) (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ( $n = 3$ )

| المتغير                                      | الإشارات<br>(البعدى -<br>القبلى) | العدد | متوسط<br>الرتب | مجموع<br>الرتب | قيمة<br>(Z) | مستوى<br>الدلالة (*) | حجم<br>التأثير<br>( $r_{prb}$ ) | مستوى<br>التأثير |
|----------------------------------------------|----------------------------------|-------|----------------|----------------|-------------|----------------------|---------------------------------|------------------|
| المظهر<br>الخارجي                            | السالبة                          | ٣     | ٢              | ٦              | ١.٦٠٤       | ٠.٠٥٤                | ١                               | قوي<br>جدا       |
|                                              | الموجبة                          | ٠     | ٠              | ٠              |             |                      |                                 |                  |
| السلوك<br>الظاهر                             | السالبة                          | ٣     | ٢              | ٦              | ١.٦٠٤       | ٠.٠٥٤                | ١                               | قوي<br>جدا       |
|                                              | الموجبة                          | ٠     | ٠              | ٠              |             |                      |                                 |                  |
| المعتقدات                                    | السالبة                          | ٣     | ٢              | ٦              | ١.٦٠٤       | ٠.٠٥٤                | ١                               | قوي<br>جدا       |
|                                              | الموجبة                          | ٠     | ٠              | ٠              |             |                      |                                 |                  |
| السلوك<br>الجنسى                             | السالبة                          | ٣     | ٢              | ٦              | ١.٦٠٤       | ٠.٠٥٤                | ١                               | قوي<br>جدا       |
|                                              | الموجبة                          | ٠     | ٠              | ٠              |             |                      |                                 |                  |
| الدرجة الكلية<br>لسلوك البوية<br>(الاسترجال) | السالبة                          | ٣     | ٢              | ٦              | ١.٦٣٣       | ٠.٠٥١                | ١                               | قوي<br>جدا       |
|                                              | الموجبة                          | ٠     | ٠              | ٠              |             |                      |                                 |                  |

(\*) مستوى الدلالة للطرف الواحد لأن الفرض بديل موجه. الإشارة السالبة: عندما البعدى > القبلى. الإشارة الموجبة: عندما البعدى < القبلى.

يتضح من الجدول (١) وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى  $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لجميع الأبعاد الفرعية (المظهر الخارجى، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسى) والدرجة الكلية لسلوك الاسترجال لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدى في جميع الحالات. أي أن متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية (المظهر الخارجى، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسى) والدرجة الكلية لسلوك الاسترجال في التطبيق البعدى انخفضت بدلالة



إحصائية عن نظائرها في التطبيق القبلي. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لترتب الأزواج المرتبطة (rprb) التي تساوي (١) في جميع الحالات (١) إلى وجود تأثير كبير لـ (البرنامج القائم على السيكدودراما والإرشاد المعرفي) في خفض سلوك الفتاة المسترجلة لدى عينة الدراسة (المجموعة التجريبية)، مما يدل على فعاليتها. ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض البديل الأول.

#### • الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي نصّه: "لا يوجد فرق دالّ إحصائياً (عند مستوى  $\alpha 0.05 \geq$ ) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية عينة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لجميع الأبعاد الفرعية (المظهر الخارجي، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسي) والدرجة الكلية لسلوك الاسترجال"، تم استخدام: اختبار ويلكوكسون لإشارات الترتب الدرجات المرتبطة لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة في التطبيقين البعدي والتتبعي لقائمة تقدير سلوك البوية (الاسترجال)، فكانت النتائج كما بالجدول (٢):

جدول (٢): نتائج اختبار ويلكوكسون عند دراسة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لقائمة تقدير سلوك البوية (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) (ن = ٣)

| المتغير                                | (التتبعي - البعدي)<br>الإشارات | العدد | متوسط الترتب | مجموع الترتب | قيمة (Z) | مستوى (الدلالة)   |
|----------------------------------------|--------------------------------|-------|--------------|--------------|----------|-------------------|
| المظهر الخارجي                         | السالبة                        | ٠     | ٠            | ٠            | ١.٣٤٢    | ٠.١٨٠<br>غير دالة |
|                                        | الموجبة                        | ٢     | ١.٥          | ٣            |          |                   |
|                                        | صفرية                          | ١     |              |              |          |                   |
| السلوك الظاهر                          | السالبة                        | ٠     | ٠            | ٠            | ١.٣٤٢    | ٠.١٨٠<br>غير دالة |
|                                        | الموجبة                        | ٢     | ١.٥          | ٣            |          |                   |
|                                        | صفرية                          | ١     |              |              |          |                   |
| المعتقدات                              | السالبة                        | ٠     | ٠            | ٠            | ١.٠٠٠    | ٠.٣١٧<br>غير دالة |
|                                        | الموجبة                        | ١     | ١            | ١            |          |                   |
|                                        | صفرية                          | ٢     |              |              |          |                   |
| السلوك الجنسي                          | السالبة                        | ١     | ١            | ١            | ١.٠٦٩    | ٠.٢٨٥<br>غير دالة |
|                                        | الموجبة                        | ٢     | ٢.٥          | ٥            |          |                   |
|                                        | صفرية                          | ٠     |              |              |          |                   |
| الدرجة الكلية لسلوك البوية (الاسترجال) | السالبة                        | ٠     | ٠            | ٠            | ١.٣٤٢    | ٠.١٨٠<br>غير دالة |
|                                        | الموجبة                        | ٢     | ١.٥          | ٣            |          |                   |
|                                        | صفرية                          | ٠     | ٠            | ٠            |          |                   |

(\*) مستوى للطرفين لأن الفرض صفري، الإشارة السالبة: عندما التتبعي > البعدي. الإشارة الموجبة: عندما التتبعي < البعدي، صفرية: عندما التتبعي = البعدي.

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لجميع الأبعاد الفرعية

(١) جاءت النتائج متطابقة في الجدول السابق في حالة جميع الأبعاد نظراً لأنه حدث انخفاض في التطبيق البعدي لدى جميع أفراد العينة، حيث تكون النتائج غير متطابقة إذا لم يحدث ارتفاع لدرجات أحد أفراد العينة.

(المظهر الخارجي، السلوك الظاهر، المعتقدات، السلوك الجنسي) والدرجة الكلية لسلوك الاسترجال. أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية (المظهر الخارجي، السلوك الظاهر، المعتقدات السلوك الجنسي) والدرجة الكلية لسلوك البوية (الاسترجال) في التطبيقين البعدي والتتبعي. وهذا يشير إلى استمرار تأثير البرنامج القائم على السيكدراما والإرشاد المعرفي على عينة الدراسة إلى التطبيق التتبعي. ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق أيضاً، أي تم قبول الفرض الصفري الثاني.

#### • تفسير النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود تأثير كبير للبرنامج الذي استغرق تنفيذه (١٥) أسبوعاً في خفض سلوك الفتاة المسترجلة لدى عينة الدراسة مما يدل على فعاليتها، كما أظهرت النتائج استمرار تأثير البرنامج إلى التطبيق التتبعي. وتؤكد الباحثة هذه النتيجة إلى ما شمله البرنامج من فنيات وأساليب وواجبات مستمدة من الإرشاد المعرفي الذي انتظم في (٤) جلسات متتابعة يكمل بعضها بعضاً. وتتسق النتيجة الحالية مع عشرات البحوث الحديثة التي دلت على فاعلية العلاج والإرشاد المعرفي في خفض درجة مجموعة واسعة من الاضطرابات النفسية والسلوكية، كالقلق والاكتئاب والوساوس والمخاوف المرضية وإجهاد مابعد الصدمة والميول الانتحارية والتخفيف من أعراض الشيزوفرينيا واضطرابات الشخصية وسوى ذلك. (Leichsenring and Leibing, 2003, Butler et al., 2006, Turkington, Kingdon, Weiden, 2006, Masoudi et al., 2009, March et al., 2009, Wenell, 2014, Shubina, 2015, Tan and Lim, 2015)

فالإرشاد المعرفي في الدراسة الحالية أدى بالعينة إلى معرفة دور المخططات الجندرية في نشوء اضطراب الهوية الجنسية وسلوك الاسترجال. وساعدتهن جلسات الإرشاد المعرفي على فحص وتحديد وتنفيذ الأفكار اللاعقلانية والتشويهات المعرفية المؤثرة في اضطراب الهوية الجندرية وتشكيل الميل والسلوك الجنسي. وتذهب الباحثة إلى أن أسلوب (المحاضرة) ذات المحتوى العلمي الميسر بخصوص اضطراب الهوية الجنسية، وكذلك أسلوب (المناقشة والتنفيذ) قد أسسا لعامل النوعية والتنظيف لدى العينة، فتعرفن على أشكال الخلل والاضطراب التي يحدثها سلوك الاسترجال في مستقبل حياتهن على المستويين القريب والبعيد. كما ترى الباحثة أن فنية (الحديث إلى الذات) بطريقة إيجابية وفنية (إيقاف الأفكار) قد ساهمتا في محاصرة المشاعر السلبية وعززتا لدى العينة التوافق النفسي مع الهوية الجندرية. إضافة إلى ذلك أدت فنية (التأكيد السلبي) على تدريب الطالبات على شجاعة الإقرار بوجود سلوك

الاسترجال الذي يشكل مشكلة، مع العزم على تغييره. كما ساهمت الواجبات المنزلية لجلسات الإرشاد المعرفي في خفض السلوك العام للفتاة المسترجلة. فالاستخدام اليومي لـ (جدول الاتقان والمتعة) و(نموذج المراقبة الذاتية) و (جدول الأفكار الضاغطة) ساعد العينة بطرق مختلفة على خلق أفكار عقلانية تحل محل الأفكار اللاعقلانية المعززة لسلوك الفتاة المسترجلة. وكذلك ساعدهن على اكتشاف جوانب وأنشطة سارة في حياتهن تزيد من انخراطهن في الحياة الاجتماعية ومطابقتهن للهوية الجنسية والسلوك الجنسي الملائم. كما ساعدتهن هذه الواجبات خلال الحياة الواقعية على رصد التغيرات الإيجابية التي تطرأ على سلوكهن في المواقف الاجتماعية والأكاديمية من حيث النجاح في مطابقة هوية الجندر من النواحي الشكلية والسلوكية، بحيث أصبحت التغذية الراجعة ذاتية المصدر. وهذا جميعه أثر في النهاية بشكل إيجابي في تعديل بُعدي (المعتقدات) و (السلوك الجنسي) لدى العينة.

كما نُعيد الباحثة النتيجة الحالية إلى أسلوب السيكدوراما الذي استغرق (٤) جلسات متتابة من البرنامج. ولاتخرج هذه النتيجة عن تراكم علمي سابق أظهر فاعلية السيكدوراما في علاج عدد من الاضطرابات والمشكلات، مثل العدوان لدى النساء المدمنات، والقلق الاجتماعي، والتنمر والميل إلى اختلاق المشاكل لدى المراهقين، والإحباط ومشكلات أخرى لدى أطفال الشوارع، والاكئاب لدى المدمنين على الأفيون وغير ذلك. (Singal, 2003, Dehnavi, Nofuti, Bajelan, 2015, Uneri et al., 2016, Nooripour et al., 2016, Geram and Dehghaz, 2016).

فالسيدودراما في الدراسة الحالية أدت بالعينة إلى التنفيس عن الأفكار والانفعالات والمشاعر المرتبطة بالهوية الجندرية. كما أدت إلى تعزيز الانسجام والتوافق مع الهوية الأنثوية وتعلم المهارات النفسية والاجتماعية والثقافية الملائمة للدور الجندري. فالمسرحيات السيكدورامية القصيرة التي أعدها الطالبات أنفسهن تحت إشراف الباحثة، وقمن بأداء الأدوار الرئيسية فيها وشاركتهن الباحثة في الأداء التمثيلي، ساعدتهن على الطرح والاستبصار في أن واحد. طرح ما لديهن من أفكار مشوشة حول الهوية، ومشاعر سلبية قائمة على تبخيس قيمة الأنوثة والإعلاء من قيمة الذكورة. والمضي قدماً نحو الوعي والاستبصار بمشكلتهن الحالية مع اضطراب الهوية. أيضاً ساعدت المسرحيات وتمارين لعب الدور في إتقان العينة للاستجابات البدنية الملائمة للهوية الأنثوية كلغة الجسم وأوضاعه ودرجة الصوت وتعبيرات الوجه وقصة الشعر وشكل الملابس والمكياج والإكسسوارات في ظل تصحيح وتغذية راجعة مستمرة من الباحثة. وهذا كله أثر بشكل إيجابي في تعديل بُعدي (المظهر الخارجي) و(السلوك الظاهر) وجعلهما أكثر مطابقة للهوية الأنثوية.

### • التوصيات المقترحة :

توصي الباحثة "وزارة التعليم" في المملكة، والباحثات في الجامعات السعودية بإجراء المزيد من الدراسات على عينات أكبر، لاختبار فاعلية البرنامج المقترح وإجراء تقويم له ضوء النتائج المتحققة. وذلك تمهيداً لاستخدامه وتعميمه بشكل أوسع في نطاق المدارس الثانوية والجامعات، التي تبرز في بيئاتها الأكاديمية مشكلة السلوك المسترجل بين الطالبات.

### • المراجع :

- الحمادي، حماد علي والهجين، عادل عبدالفتاح. (٢٠٠٩). برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري. مركز التدريب وخدمة المجتمع، كلية المعلمين، جامعة الفيصل. متاح على الرابط [http://www.social-team.com/zizo/almostashar/tawgeh\\_ershad.pdf](http://www.social-team.com/zizo/almostashar/tawgeh_ershad.pdf)
- الشعلان، لطيفة و الصقيه، الجوهرة والقضيب، نورة (٢٠١٣). معدلات انتشار سلوك كل من (البوية والرفيقة) بين طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في ضوء بعض المتغيرات (دراسة استطلاعية مسحية). المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمهورية العربية المصرية، ٧٨ (٢٢) ٢٧٩- ٣٤١
- الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٦). مسح القوى العاملة: ٢٠١٦ (الربع الثالث). متاح على الرابط <https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/labourforcesurveyq32016arabic.pdf>
- كاظم، ساهرة وعبود، سعاد وفدعم، انتصار (٢٠١١). ظاهرة التشبه بالرجال لدى طالبات كليات التربية الرياضية في العراق. مجلة علوم التربية الرياضية، ٤ (٤)، ٤٩- ٦٧.
- المحارب، ناصر (٢٠٠٠). المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي. الرياض: مطابع الحميضي.
- السبالي، عبدالرحمن (٢٠١٢). التشبه ظاهرة وأهم أسبابها ضعف الوازع الديني. صحيفة المدينة الإلكترونية. <http://www.al-madina.com/article/160944>
- العصيمي، هادي (٢٠١٧). جامعة أم القرى " عن فصل ٢٧ طالبة: تشبه بالرجال ومشاجرات وتصوير. صحيفة سبق الإلكترونية. <https://sabq.org/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9>
- الغامدي، عبدالله (٢٠١٧). جامعة الإمام: فصل المتشبهات بالرجال.. و«الحجاب» في مواجهة العمال. جريدة عكاظ الإلكترونية. <http://okaz.com.sa/article/1533205/%D9%85%D8%AD%D9%84%D9%8A%D>
- محمد، سعيد عبدالرحمن. (٢٠٠٤). فاعلية استخدام السيكدوراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي لدى ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية
- هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (مارس ٢٠١٢). النشرة الإلكترونية. عدد ربيع الآخر/ ٥١٤٣٣. متاح في [www.citc.gov.sa](http://www.citc.gov.sa)
- Abdul Salam, K. P., Manjula, M., Sudhir, P. M., Sharma, M. P. (2013). Cognitive behavior therapy for patients with schizotypal

- disorder in an Indian setting: A retrospective review of clinical data. The German Journal of Psychiatry, (ISSN 1433-1055):68-74.
- Bailey, J. M., Bechtold, K. T., Berenbaum, S. A. (2002). Who are tomboys and why should we study them? Archives of Sexual Behavior, 31(4): 333–341.
  - Beck, J. S., Broder, F., Hindman, R. (2016). Frontiers in cognitive behaviour therapy for personality disorders. Behaviour Change, 33(2): 80-93.
  - Branch, R and Wilson, R. (2010). Cognitive behavioural therapy For dummies. 2nd Edition. John Wiley and Sons, Ltd.
  - Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M., Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. Clinical Psychology Review, 26: 17 – 31.
  - Dehnavi, S, Nofuti, M, Bajelan, M. (2015). The effectiveness of psychodrama in relapse prevention and reducing depression among opiate dependent men. Research on Addiction Quarterly Journal of Drug Abuse, 9 (34):87-94.
  - Dubai School of Government. (July 2012). Social media in the Arab world: Influencing societal and cultural change? Arab Social Media Report, 2(1):1-29.
  - Fernandez, M., Guerra, P., Diaz, M., Garcia-Vega, E. & Alvarez-Diz, J. A. (2015). New perspectives in the hormonal treatment of gender dysphoria in adolescence. Actas Espanolas De Psiquiatria, 43(1): 24-31.
  - Flanagan, J.S and Flanagan, R. S. (2004). Counseling and psychotherapy: Theories in context and practice. John Wiley and Sons Inc.
  - Freeman, R. (2016). Healthcare satisfaction and sccess to genetic counseling for individuals with disorders of sex development and individuals who identify as transgender. Degree of Master of Science, University of California, the United States.
  - Geram, K and Dehghaz, A. (2016). Studying of the effectiveness of psychodrama on reducing frustration and increasing emotional regulation of street children. International Academic Journal of Humanities, 3 (1):6-15.
  - Hertfordshire Partnership University. (2012). Cognitive behavioral therapy skills training workbook. NHS Foundation Trust.
  - <http://www.hptylaw.com/pp/article-ethically-managing-the-needs-of-the-increasing-lgbt-population-in-nursing-and-assisted-living-facilities.pdf>

- Kedem-Tahar, E and Felix-Kellermann, P. (1996). Psychodrama and drama therapy: A comparison. *The Arts in Psychotherapy*, 23 (1): 27-36
- Khodayarifard, M., Mohammadi, M, Abedini, Y. (2004). Cognitive-behavioral therapy with emphasis on spiritual therapy in treatment of transsexualism: A case study. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 9(3): 12-21
- Kins, E., Hoebeke, P., Heylens, G., Rubens, G., Cuypere, G. D. (2008). The female-to-male transsexual and his female partner versus the traditional couple: A comparison. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 34 (5): 429-438.
- Leichsenring, F., and Leibing, F. (2003). The effectiveness of psychodynamic therapy and cognitive behavior therapy in the treatment of personality disorders: A meta-Analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 106(7):1223-1232.
- Maragh, S. (2012). *Negotiating Femininity: tomboy gender performance in the writings of Tamora pierce and Suzanne Collins*. Degree of Master of Arts, University of North Carolina, The United States.
- March, S., Hons, B. P., Spence, S. H., & Donovan, C. L. (2009). The efficacy of an internet-based cognitive-behavioral therapy intervention for child anxiety disorders. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(5):474-487.
- Marshall, D. C., Murphy, S. T, Arizona, S. (2016). *Out of the Closet and into the Facility: Ethically Managing the Needs of the Increasing LGBT Population in Nursing and Assisted Living Facilities*. Defense Research Institute, Nursing Home/ALF Litigation Seminar. retrieved on 3-4-2017 from:
- Martin, C. L. and Dinella, L. M. (2012). Congruence between Gender Stereotypes and Activity Preference in Self-Identified Tomboys and Non-Tomboys. *Archives of Sexual Behavior*, 41(3): 599-610.
- Masoudi, S., Gharavi, M. M., Hashemabadi, B. G., & Haghighi, A-R. (2009). the effect of group cognitive-behavior therapy in combination with pharmacotherapy on mania and depression symptoms and awareness of warning signs of relapse in patients with bipolar disorder. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 4(2): 67-73.
- Medical Criteria Committee. (2016). *Gender Reassignment*. Moda Health Plan, Inc, Medical Necessity Criteria. retrieved on 15-3-

2017

from:

[https://www.modahealth.com/pdfs/med\\_criteria/GenderReassignment.pdf](https://www.modahealth.com/pdfs/med_criteria/GenderReassignment.pdf)

- Nooripour, R, Afrooz, GA, Rahmani, S, Hosseinian, S, Tavalaei, SA, Alikhani, M. (2016). Effectiveness of psychodrama on aggression of female addicts with bipolar personality. Journal of Addiction and Prevention, 4(1): 1-4
- Paechter, C. (2006). ESRC Teaching and Learning Research Programme (TLRP) Thematic Seminar Series: Contexts, communities, networks: Mobilising learners' resources and relationships in different domains. (Seminar Four, 22 February 2006). University of Exeter, St Luke's Campus.
- Pais, M. D. F. (2016). The lawyer that mattered, the girl that did not comply ! Aspects of the plight for human rights and gender issues in harper lee's novels to kill a mockingbird and go set a watchman. (Paper presented at the workgroup "Violences: femicide and LGBTQfobias" of the Fifth International Congress in Cultural Studies: Gender, Human Right and Activisms). retrieved on 12-3-2017 from: <http://estudiosculturais.com/congressos/vcongresso/wp-content/uploads/2016/09/the-lawyer-that-mattered-the-girl-that-did-not-comply.pdf>
- Parker, G., Roy, K., Eyers, K. (2003). Cognitive behavior therapy for depression? Choose horses for courses. The American Journal of Psychiatry, 160 (5):825-834.
- Peplau, L. A. & Huppin, M. (2008). Masculinity, femininity and the development of sexual orientation in women. The Haworth Press, 12(1): 145-165.
- Pielichaty, H. (2015). Tomgoy and Tombirl: Football girls and negotiating the gendered self. Journal of sport and social issues, 2015, 1-49.
- Shubina, I. (2015). Cognitive-behavioral therapy of patients with ptsd: Literature review. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 165 (6): 208 – 216.
- Simons, L. K., Leibowitz, S. F., Hidalgo, M. A. (2014). Understanding gender variance in children and adolescents. Pediatric Annals, 43(6): 126-131.
- Singal, S. (2003). The efficacy of psychodrama in the treatment of oppositional and defiant adolescents. Degree of Ph.D, McGill University, Montreal

- Smith, J. (2016). Gender Nonconformity in Youth and Safety: Utilizing Photo-Elicitation and Thematic Analysis. Degree of Doctor of Philosophy, Georgia State University, Atlanta, GA, The United States.
- Smith, K. (2013). 'These things not marked on paper': Creolisation, affect and tomboyism in Joan Anim-Addo's Janie, Cricketing Lady and Margaret Cezair-Thompson's The Pirate's Daughter. Feminist Review, 104 (1): 119-137.
- Sumner, C. (2013). The new woman of the new south: gender and class in 20th century southern women's literature. Degree of Master of Arts, the University of Alabama, the United States.
- Tan, T. and Lim, L. (2015). Cognitive behavior therapy of urinary incontinence phobia: A case report. Open Journal of Psychiatry, 5(1):60-65.
- Turkington, D., Kingdon, D., & Weiden, P. J. (2006). Cognitive Behavior Therapy for Schizophrenia. The American Journal of Psychiatry, 163(3): 365-373.
- Üneri, O S, Yıldırım, EA, Tanıdır, C, Aytemiz, T. (2016). Using the psychodrama in adolescents with social anxiety disorder. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17 (5): 347-353
- Wells, K., Roberts, G., Allan, C. (2012). Supporting transgender and transsexual students in K-12 schools: A guide for educators. Canadian Teachers' Federation. Ottawa.
- Wenell, S. (2014). Evidence based practices for children and youth with anxiety Disorders: A research paper. Degree of Master, The Faculty of the Adler Graduate School, Minnesota, The United States.
- Wright, T. (2011). Gender and sexuality in non-traditionally female work: an intersectional analysis of the experience of women in different occupational groups in the UK construction and transport industries. Degree of Doctor of Philosophy, Queen Mary, University of London.







## البحث السادس :

”الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم“

## المصادر :

د/ عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية العلوم والآداب بالرس جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية



## الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم (١)

د/ عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد

### • المستخلص :

هدفت الدراسة إلى تحديد الإسهام النسبي لبعض العوامل النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والدفاعية الأكاديمية الذاتية والتوافق النفسي وأساليب المعاملة الوالدية) في سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التنمر. تكونت عينة الدراسة من ٣٩٥ من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم (١٩٣ ذكراً متوسط أعمارهم ١٦,٨٦ عاماً بانحراف معياري قدره ١,٢٦، و٢٠٢ أنثى، متوسط أعمارهن ١٦,٦٩ عاماً بانحراف معياري قدره ١,٦٨). واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس سلوك التنمر، واستبيان المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، ومقياس الدفاعية الأكاديمية الذاتية، ومقياس التوافق النفسي، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. واستخدمت الدراسة كلا من معاملات الارتباط واختبار النسبة التائية (t-test)، وتحليل الانحدار الخطي البسيط لمعالجة البيانات إحصائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والتنمر لدى عينة الذكور، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التنمر وكل من الاستمتاع بالتعلم والجهد والمثابرة والدرجة الكلية للدفاعية الأكاديمية الذاتية، وأسلوب النبذ والإهمال لدى عينة الذكور، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين التنمر وكل من التوافق النفسي، والأسلوب المتسامح لدى عينة الذكور. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين الأسلوب التسلطي والتنمر لدى عينة الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التنمر وكل من المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والاستمتاع بالتعلم والمثابرة والتوافق النفسي والأسلوب المتسامح وأسلوب النبذ والإهمال والأسلوب التسلطي لدى عينة الإناث، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين التنمر وكل من الجهد والدرجة الكلية للدفاعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة الإناث. كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتنمر لدى الذكور من المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والاستمتاع بالتعلم والأسلوب التسلطي. كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتنمر لدى الإناث من الاستمتاع بالتعلم والجهد والمثابرة والدرجة الكلية للدفاعية الأكاديمية الذاتية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) في معدلات ممارسة سلوك التنمر بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: التنمر، العوامل النفسية والاجتماعية، المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، الدفاعية الأكاديمية الذاتية، التوافق النفسي، أساليب المعاملة الوالدية.

### *Relative Contribution of Some Psychological and Social Variables to the Bullying Behavior among High School Students in Qassim Region*

Dr.Abdel Aty Mohammed Ahmed

### Abstract:

The study aimed at identifying the relative contribution of some

(١) بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة القصيم  
يتقدم الباحث بحزبيل الشكر لجامعة القصيم ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمها المادي لهذا البحث تحت رقم (M-1-8-2016-alrasscac-1090) خلال السنة الجامعية ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ

psychological and social factors (socio-economic level, academic intrinsic motivation, psychological adjustment, and parenting styles ) to the bullying behavior among high school students, and investigating whether there were statistically significant differences between males and females in the bullying level. Sample of the study consisted of 395 of high school graders (193 males, mean age was 16.86, and SD was 1.26, and 202 females with a mean age of 16.69 and SD of 1.68). The study used the following instruments: The Bullying Behavior Scale, the Questionnaire of Socio-economic Level, the Academic Intrinsic Motivation Scale, the Psychological Adjustment Scale, and the Parenting Styles Scale. The study used correlations, t-test, simple linear regression in the statistical processing of data. Findings of the study revealed a statistically significant negative correlation at the level of (0.05) between socio-economic level and bullying among males. There were no statistically significant correlations found between bullying and the variables of learning enjoyment, effort, persistence, and the total score of academic intrinsic motivation, and neglect style in the males sample. There was a statistically significant negative correlation at the level of (0.05) between bullying and the psychological adjustment, and the permissive style in the males sample. There was a statistically significant positive correlation at the level of (0.05) between bullying and the authoritarian style among males. There was no statistically significant correlation between bullying and socio-economic level, learning enjoyment, persistence, psychological adjustment, the permissive style, the neglect style and the authoritarian style among females. There was a statistically significant negative correlation at the level of (0.01) between bullying and effort and the total score of academic intrinsic motivation among females sample. Results showed that bullying among males can be predicted by the socio-economic level, learning enjoyment, and the authoritarian style. Findings revealed the predictability of bullying among females by learning enjoyment, effort, persistence, and the total score of academic intrinsic motivation. Findings revealed, also, statistically significant differences at the level of (0.01) in the rates of practicing bullying behavior between males and females in favor of males.

**Key words: Bullying, Socio-Economic Level, Academic Intrinsic Motivation, Psychological Aadjustment, Parenting Styles.**

• مقدمة :

يعد طلاب المرحلة الثانوية مجتمعاً خاصاً يمر بفترة مليئة بالتحديات الكبرى والمخاطر والتحديات الاجتماعية والنمائية (Zhou, 2015, P.1). وقد ظهر العنف عبر السنوات كأحد التحديات الصحية التي تؤثر على المراهقين والشباب. وتحدد التنمر Bullying على أنه الصورة الأكثر شيوعاً للعنف في مستواه الأدنى بالمدارس، وأنه قادر على التنبؤ بحدوث أكثر خطورة للسلوك العنيف (Boyle, 2015, P.1). إن السلوكيات المرتبطة بالتنمر يمكن ملاحظتها منذ عمر مبكر جداً في حياة الطفل، إلا أن هذه السلوكيات لا تسمى بالتنمر إلا عندما يصل الأطفال إلى مستوى معين من الوعي والفهم. إن كثيراً من طرق

الحد من سلوك التنمر تعتمد على وعي الأطفال بأن ما يفعلونه يسمى تنمراً وأنه ليس طريقة مقبولة للسلوك (Sheehan & Jordan, 2003, P.359).

لقد كان التنمر جزءاً من الثقافة المدرسية لفترة طويلة، ولم يتم تطبيق أية بحوث علمية حول ظاهرة التنمر حتى عام ١٩٨٠، باستثناء بعض الإشارات البسيطة في الكتابات الأكاديمية، ويرجع السبب في ذلك إلى صعوبة تحديد الباحثين لمفهوم التنمر، وإلى الطريقة التي ظهر بها التنمر باعتباره جزءاً من الحياة الاجتماعية داخل المدارس. إضافة إلى أن استحالة المعالجة التجريبية أوحى المحاكاة لعملية التنمر من قبل الباحثين ضاعفت من صعوبة تطبيق بحوث في هذا المجال. ولكن حدث انفجار بحثي خلال العقد الماضي حول ظاهرة التنمر، إلا أن بعض المدارس لا تفضل التعامل مع قضايا التنمر بطريقة صريحة جداً (Thompson, et al., 2005, P.1).

وبالرغم من أن كثيراً من الراشدين يروون قصصاً عن تعرضهم للتنمر أوقيامهم بسلوك التنمر في سنواتهم الأولى من الدراسة، إلا أن هذا النمط من السلوك كان ينظر إليه حتى وقت قريب باعتباره أمراً طبيعياً في الحياة، ومجرد جزء من عملية نمو الفرد. ثم بدأت تطفو على السطح قصص السلوك المخيف والمضايقات المتكررة والسلوك العنيف. ومن ثم أصبحت قضية الاعتداء على الأقران وتعرضهم للأذى موضوعاً حيوياً في الولايات المتحدة خلال الأعوام القليلة الماضية. كما أن حوادث العنف في وسائل الإعلام سلطت الضوء على خطورة هذه المشكلة في المدارس. وعند مراجعة ٣٧ حادثة إطلاق نار بمدارس الولايات المتحدة، توصلت الجهات المعنية بالتحقيق في تلك الجرائم إلى أن ثلاثة أرباع مرتكبي تلك الجرائم شعروا بالاضطهاد، أو تعرضوا للتهديد أو كانوا من ضحايا التنمر بواسطة أشخاص آخرين يوماً ما في حياتهم (Manees, 2007, P.1).

ويعد التنمر مشكلة مدرسية تحدث عبر مختلف أنحاء العالم. وهو يمثل ظاهرة اجتماعية خطيرة ترتبط بالأطفال والمراهقين، وقد لاقت هذه الظاهرة قدراً كبيراً من الوعي العام والأكاديمي من قبل المؤسسات ومراكز البحوث، في محاولة لحماية الأطفال من العنف. وترتب على ذلك تحديد عدد من الخصائص المميزة لكل من المتنمر والضحية والمتنمر/الضحية، كما نتج عن هذا الاهتمام البحثي تطوير تصنيف مفصل للأنماط المختلفة لسلوك المتنمرين وضحايا التنمر. ولعل ما يميز التنمر عن أشكال العنف والعدوان المعتادة هو الطبيعة المتكررة للتنمر والذي يغذيه الصمت والضعف من قبل الضحايا (Bibou-Nakou, et al., 2012, P. 126).

ويعد التنمر نمطاً من الصراع بين الأقران، وهو عبارة عن التعرض المتكرر عبر الزمن لأعمال سلبية، تستهدف إلحاق الأذى مع عدم توازن القوة بين المشاركين

في عملية التنمر. ويمكن أن يكون التنمر جسدياً أو نفسياً، ويشمل التنمر الجسدي الدفع والضرب والأعمال العدوانية، كما أنه قد يتضمن إتلاف ممتلكات الغير. ويأتي التنمر النفسي في صورة السخرية ونشر الشائعات والمناداة على أسماء الآخرين بطريقة غير لائقة والتهديد أو التخويف. كما قد يتضمن التنمر تعليقات أو إشارات جنسية غير لائقة. وهناك أماكن معينة يشيع فيها حدوث التنمر وهي ملعب المدرسة (بنسبة ٦٠ ٪)، وفي الطريق من المدرسة إلى المنزل ومن المنزل إلى المدرسة (بنسبة ١٧ ٪)، وفي ردهات وممرات المدرسة (بنسبة ١٠ ٪) وداخل حجرات الدراسة (بنسبة ٩ ٪) (Manees, 2007, P.1).

وهناك العديد من العوامل ذات العلاقة بالتنمر، والتي يمكن أن تعززه أو تحد من انتشاره، فمثلاً الأسرة لها دور كبير في سلوكيات الطلاب داخل المدارس. ويعد الوالدان أهم الأشخاص في حياة الطفل، وهما مسئولان عن كثير من عمليات نمو الطفل وتطوره كفرد من أفراد المجتمع. ويطور الأبناء قيمهم ومعتقداتهم الخاصة حول أنفسهم وحول الآخرين، كما يطورون أنماط سلوكهم بناءً على ملاحظاتهم وخبراتهم داخل الأسر التي ينتمون إليها. وغالباً ما يتم دراسة أساليب المعاملة الوالدية في سياق علاقتها بنتائج السلوك في حياة الأبناء مثل التوافق النفسي والاجتماعي، والأداء الأكاديمي، والمشكلات التي يتعرضون لها داخلياً وخارجياً. ومن أهم تصنيفات أساليب المعاملة الوالدية تقسيمها إلى الأسلوب التسلطي والأسلوب المتسامح وأسلوب النبذ والإهمال وعدم المبالاة (Quarles, 2012, P. 1). وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تنشئة الطفل ومعاملته داخل الأسرة كالموضع الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي للوالدين، وطبيعة العلاقة بينهما، وترتيب الطفل بين أخوته وجنس الطفل، واتجاهات الوالدين نحوه وعمل الأم (محرز، ٢٠١٢، ص ٢٨٨).

كما تلعب الدافعية الأكاديمية الذاتية دوراً في الحد من سلوك التنمر فطلاب المدارس الذين ينخرطون في أنشطة عدوانية صريحة يتميزون بالإهمال وعدم التركيز على المهام - بشكل متكرر - وتشنت الانتباه داخل حجرة الدراسة. وفي المدارس المتوسطة يلاحظ أن الأطفال المصنفين من قبل أقرانهم بأنهم عدوانيون، يصنفهم المعلمون أيضاً بأن لديهم دافعية منخفضة، وينقصهم الاهتمام بالأنشطة المدرسية والمهام الأكاديمية، ويقومون بسلوكيات مشتتة وأقل تركيزاً على المهام التي يؤدونها عند مقارنتهم بأقرانهم الأقل عدوانية. كما يمكن للسلوك العدواني التنبؤ بالصعوبات التعليمية وانخفاض مستوى الدافعية وضعف التوافق النفسي، والتسرب من التعليم (Hudley, 2007, P.3). وتشير دراسة (Crick & Jennifer, 1995, P. 710) إلى أن الأشخاص العدوانيين لديهم صعوبات خطيرة في التوافق النفسي، حيث يكونون أكثر رفضاً، ويعانون من الشعور بالوحدة والاكتئاب والعزلة مقارنة بأقرانهم العاديين.

## • مشكلة الدراسة :

التنمر سلوك عدواني غير مرغوب فيه لدى طلاب المدارس يتضمن عدم توازن في القوة سواء كان حقيقيا أو مدركا، ويكون هذا السلوك متكررا أو يحتمل تكراره عبر الزمن. ويتضمن التنمر أفعالا مثل التهديد ونشر الشائعات والهجوم على شخص ما جسديا أو لفظيا وطرد شخص ما من المجموعة بشكل متعمد (National Center for Injury Prevention and Control, 2014, P.4). ومن ثم فهو يمثل ظاهرة تحتاج إلى إجراء دراسات متعمقة في مختلف البيئات. وترتبط ظاهرة التنمر بالعديد من المشكلات الأكاديمية والتربوية والصحية والوجدانية والنفسية والاجتماعية، مما يجعلها ظاهرة جديرة بالبحث والدراسة. كما تحظى المرحلة الثانوية بأهمية خاصة لأنها تمثل جزءا مهما من مرحلة المراهقة يتحدد في ضوءها السلوك المتوقع للطالب في المستقبل ومدى قدرته على التوافق مع البيئة والمجتمع الذين ينتمي إليهما، ومن ثم يكون تحديد مشكلات ومعوقات هذه المرحلة أمرا مهما للمربين والمعلمين والآباء على السواء. وظاهرة التنمر - على أهميتها وخطورتها - لم تحظ بدراسات وافية في البيئة العربية، وهناك قلة نسبية في البحوث التي تناولت هذه الظاهرة في الوطن العربي، خاصة الدراسات التي تهتم بتحديد العوامل والأسباب المسؤولة عن ممارسة الطلاب والطالبات لسلوك التنمر.

ويعد التنمر مشكلة معروفة في أرجاء الكرة الأرضية. وقد لوحظ سلوك التنمر بالبيئة المدرسية في جميع المراحل العمرية وأنواع المراحل الدراسية (Caldwell, 2013, P.1). ويمكن أن تكون تأثيرات التنمر مدمرة وتسهم في حدوث مشكلات ذهنية (Allen, 2012, P.1). كما يرتبط التنمر بالعديد من المشكلات الجسدية والاجتماعية (Alikasifoglu, et al., 2007, P.125; & Allen, 2012, P.1) والمشكلات الوجدانية الحادة لكل من المتنمرين والضحايا على حد سواء (Alikasifoglu, et al., 2007, P.125). وقد وثقت بعض الدراسات النتائج قصيرة المدى والنتائج طويلة المدى لسلوك التنمر في المشكلات الاجتماعية والوجدانية والصحة العقلية سواء بالنسبة للضحية أو مرتكب أعمال التنمر (Bradshaw, et al., 2007, P.362).

ويمثل التنمر عامل خطورة يؤدي إلى مشكلات سلوكية لاحقة تشمل العنف وتحول ضحايا التنمر إلى أشخاص انطوائيين يعانون من مشكلات وجدانية مثل الاكتئاب والقلق والتفكير في الانتحار والشعور بالوحدة والعزلة ورفض المدرسة.

كما يعاني الكثير من ضحايا التنمر من مشكلات صحية مثل الصداع وآلام المعدة وصعوبات النوم، كما أن هؤلاء الضحايا يكونون عرضة للقيام بسلوكيات جانحة مما يعرضهم للإحالة إلى تقييم الطبيب النفسي (Alikasifoglu, et al., 2007, P.125). كما تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين التنمر والإقدام



على الانتحار ( National Center for Injury Prevention and Control, 2014, P.4).

ويحدث التنمر في جميع المدارس، إلا أن قياسه في المدارس أمر معقد بسبب تنوع تعريفاته وطرق قياسه (Bond, et al., 2007, P. 75). وبالرغم من أن معدلات انتشار ظاهرة التنمر تعتمد على الكيفية التي تقاس بها فإن الباحثين يتفقون على أن التنمر يمثل مشكلة خطيرة بدرجة كافية بحيث ينبغي أن يتصدى لها المربون والمجتمعات (Allen, 2012, P.1). وهناك صور مباشرة للتنمر تتضمن الاعتداء الجسدي والاعتداء اللفظي، وصور غير مباشرة تشمل سلوكيات مثل عزل أحد الأفراد عن جماعة الأقران ونشر الشائعات حول أحد الأقران (Beran & Shapiro, 2005, P.701).

وقد حدد الباحثون العديد من العوامل المسؤولة عن التنمر مثل قلق الطلاب وعزلتهم عن أقرانهم. وتشمل العوامل أيضا تعرض الآباء للاكتئاب والصراع وكذلك استخدام الآباء لأساليب والدية تسلطية في التعامل مع الطلاب داخل البيت (Beran & Shapiro, 2005, P.701).

- ويتضح مما سبق ما يلي:
- « يمثل سلوك التنمر تحدياً أمام المدارس بكافة أنواعها، ويُصعب من قدرة المعلمين والمربين على القيام بأدوارهم التربوية المنوطة بهم.
  - « يعمل سلوك التنمر على إيجاد بيئة مغذية للعنف.
  - « هناك مخاطر صحية واجتماعية ونفسية وعقلية تهدد المتنمرين والضحايا على حد سواء.
  - « تتعدد العوامل والمتغيرات المسؤولة عن ظهور سلوك التنمر حسب المرحلة التعليمية والبيئة الاجتماعية التي توجد بها المدرسة، ومن ثم فإن هناك حاجة لاستكشاف تلك العوامل والمتغيرات في كل بيئة على حدة.
  - « إعداد برامج وقائية أو علاجية لمواجهة التنمر يستلزم تحديد العوامل والأسباب المسؤولة عن ظهوره ونموه.

ومن ثم فإن الدراسة الحالية تمثل محاولة لاستكشاف أهم العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بسلوك التنمر حتى تصبح أساساً لبناء برامج وقائية وعلاجية فعالة لسلوك التنمر في المدارس.

- ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:
- « هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدفاعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور؟

« هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث؟

« هل يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور؟

« هل يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث؟

« هل توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التنمر؟

#### • أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

« تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد أهم العوامل والمتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة التنمر في مرحلة مهمة من مراحل نمو الطلاب، وذلك من أجل تبصير المربين والمعلمين والآباء بها، وتحديد أهم الجهود والبرامج المطلوبة للوقاية أو الحد من هذه الظاهرة وعلاجها قدر المستطاع.

« تعمل الدراسة الحالية على توفير أدوات جديدة ومقننة لقياس ظاهرة التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي ترتبط بها أو تسهم في حدوثها.

#### • هدف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد مدى وجود علاقة ارتباطية بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي وأساليب المعاملة الوالدية) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، وتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التنمر.

#### • التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

##### • التنمر:

يعرف التنمر في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن "قيام الطالب - بشكل متكرر - بمضايقة واحد أو أكثر من الطلاب أو مهاجمته بطريقة لفظية أو جسدية، مثل

المناداة على اسم الطالب بطريقة مستفزة أو قول مزحة ساخرة عنه، أو تهديده أو دفعه أو ضربه أو الشجار معه أو نشر شائعات عنه أو أخذ متعلقاته أو تحطيمها أو طرده من المجموعة أو التصرف معه بطريقة تؤدي لإيذائه".

• **المستوى الاجتماعي - الاقتصادي:**

يعرف المستوى الاجتماعي - الاقتصادي في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن "الحالة الاجتماعية للوالدين ومستوى تعليمهم وعدد أفراد الأسرة ونوعية المسكن، والظروف الاقتصادية ومستوى دخل أسرة الطالب أو الطالبة".

• **الدافعية الأكاديمية الذاتية:**

تعرف الدافعية الأكاديمية الذاتية في الدراسة الحالية بأنها: "رغبة الطلاب في أداء الأعمال الأكاديمية التي يكلفون بها، وتتمثل في الوقت والجهد الذي يكرسه الطلاب لأداء المهام والأنشطة الأكاديمية، والمثابرة عند أداء مهام التعلم والتعامل الفعال مع العقبات والعوائق التي يواجهونها خلال العملية التعليمية وشعورهم بالمتعة والسعادة سواء عند أداء مهام التعلم أو عند إنجازها".

• **الاستمتاع بالتعلم:**

يعرف الاستمتاع بالتعلم في الدراسة الحالية بأنه "شعور المتعلم بحالة من المتعة أثناء أداء الأعمال والأنشطة التعليمية، وإحساسه بالسعادة عند إنجاز المهام التعليمية والواجبات المدرسية، وتحقيق الأهداف واكتساب المعارف والمعلومات، وتعلم كل ما هو جديد في المقرر الدراسي".

• **الجهد:**

يعرف الجهد في الدراسة الحالية بأنه "ما يبذله الطالب من عمل مستمر ومتقن من أجل التعلم وتحقيق الأهداف، والتركيز على أداء المهام بجد وإتقان مع عدم الاستسلام للتعب والإرهاق".

• **المثابرة:**

تعرف المثابرة في الدراسة الحالية بأنها "صبر المتعلم عند أداء المهام مهما كانت صعوبتها وتعقيداتها، ومواصلة العمل في جميع الظروف، ومقاومة الشعور بالملل، واستمرار العمل تحت مختلف الضغوط".

• **التوافق النفسي:**

يعرف التوافق النفسي في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن "مجموعة من المعتقدات والسلوكيات التي يستخدمها الفرد في محاولة لتحقيق التوافق والتكيف مع الذات، ومع البيئة المحيطة به سواء كانت طبيعية أو اجتماعية، مع إحداث التغييرات الملائمة للتكيف مع الظروف الأسرية والبيئية المتغيرة، بطريقة تعمل على تحقيق التوازن النفسي له، والتغلب على المشاعر السلبية والمواقف الصعبة التي يمر بها".

• أساليب المعاملة الوالدية:

تعرف أساليب المعاملة الوالدية في الدراسة الحالية بأنها: "الطرق التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهم ومراقبة سلوكياتهم وتصرفاتهم، وكيفية التعامل مع القرارات التي يتخذها الأبناء، ومع اهتماماتهم ورغباتهم كما يدركها الأبناء".

• الأسلوب المتسامح:

يعرف الأسلوب المتسامح في الدراسة الحالية بأنه "استخدام الآباء لأساليب التعزيز بدلا من العقاب، ومحاولة إقناع الأبناء بالشرح والتوضيح بدلا من فرض الرأي، مع فتح قنوات الحوار مع الأبناء بشكل مستمر، واحترام حرية الأبناء في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم مع تحملهم المسؤولية عن قراراتهم".

• أسلوب النبذ والإهمال:

يعرف أسلوب النبذ والإهمال في الدراسة الحالية بأنه: "ترك الأبناء دون توجيه أو تشجيع على أنماط السلوك المناسب، وعدم إجراء حوار معهم حول مشكلاتهم واهتماماتهم، مع عدم تقديم مكافآت على السلوك الجيد أو محاسبتهم على السلوك غير المرغوب فيه".

• الأسلوب التسلطي:

يعرف الأسلوب التسلطي في الدراسة الحالية بأنه "القسوة في التعامل مع الأبناء دون الاهتمام باحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم الخاصة، وعدم إفساح المجال لهم للتعبير عن رأيهم بحرية، وفرض القرارات المتعلقة بهم دون محاولة إقناعهم أو المناقشة معهم، مع التهديد باستخدام أساليب العقاب، أو تعريض الأبناء لأشكال من الإيذاء البدني أو النفسي أو الحرمان في حالة عدم الامتثال لآراء الوالدين".

• الإطار النظري :

يعد التنمر ظاهرة قديمة ليست مرتبطة بأي عمر أو جنس أو نوع أو عقيدة دينية أو دولة معينة. وتتراوح نتائج التنمر بين شعور الضحايا بكراهية المدرسة إلى محاولة ضحايا التنمر التخلص من حياتهم أو من حياة من يقومون بتعذيبهم للهروب من تعرضهم المتكرر للتنمر. وهناك تحد يتعلّق بتحليل الاتجاهات النمائية للتنمر ومدى انتشار سلوك التنمر بين الطلاب، ويرجع ذلك إلى التباين بين نتائج البحوث الخاصة بالتنمر. ويرتبط ذلك بمجموعة من العوامل وهي: العامل الأول - التباين في التحديد الدقيق للسلوك الذي يطلق عليه تنمر، وتوضيح الفرق بين أنشطة اللعب العنيفة والمتهورة بين الأصدقاء والأفعال العدوانية بقصد الإيذاء. ويتناول العامل الثاني التباين في تحديد حدة واستمرارية سلوك التنمر. ويتعرض كل الطلاب تقريبا في فترة من حياتهم الدراسية لسلوك التنمر. ويتعلق العامل الثالث بطريقة جمع البيانات الخاصة بالتنمر، حيث تختلف النتائج باختلاف الأشخاص المشاركين في الدراسة كالأباء والطلاب والمعلمين (Bauer-Sanders, 2003, P.23).

ويعد التنمر شكلاً من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً في العلاقات الموجودة بالبيئة المدرسية. ويعتمد التنمر على النموذج الاجتماعي المعرفي القائم على السيطرة والتحكم والهيمنة والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء، والآخر ضحية وهو المعتدي عليه تسبقه نية وقصد متعمد تعكس ثقافة الأقران باعتباره سلوكاً ثابتاً لتلك الثقافة التي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفه مصطلحاً خاصاً بالعنف المدرسي (خوج، ٢٠١٢، ص ١٩١).

#### • تعريف التنمر:

« يعرف التنمر بأنه عبارة عن استخدام الشخص لقوته أو مكانته الاجتماعية من أجل إصابة شخص آخر أو تهديده أو تحقيره. ويمكن أن يكون التنمر جسدياً أو لفظياً أو اجتماعياً. ولا يعد تنمرًا عندما تحدث مشاجرة أو جدل بين شخصين يمتلكان نفس القوة (Williams & Cornell, 2006, P. 40).

« كما يعرف التنمر بأنه شكل من أشكال العدوان التي يكون فيها عدم توازن للقوة بين المعتدي والضحية. ويكون المتنمر دائماً أكثر قوة من الضحية. ويمكن أن يكون العدوان في صورة جسدية أو لفظية أو نفسية (Schumacher, 2007, P.1).

« كما يعرف التنمر بأنه "فعل أو سلوك تسبقه نية مبيتة وقصد متعمد لإيقاع الأذى والضرر بشخص آخر يمثل ضحية بهدف إخضاعه قسراً أو جبراً في إطار علاقة غير متكافئة ينجم عنها أضرار جسمية ونفسية (لفظية - غير لفظية) وجنسية بطريقة متعمدة في مواقف تقتضي القوة والسيطرة على هذا الآخر أي الضحية (خوج، ٢٠١٢، ص ١٩٣).

« كما يعرف التنمر بأنه "عدوان متكرر موجه نحو شخص ما غير قادر على الدفاع عن نفسه" (Beran & Stewart, 2008, P.242).

« ويعرف التنمر بأنه "سلوك عدواني فطري كامن تؤدي البيئة المحيطة بالطفل وتنشئته الاجتماعية دوراً في ظهوره وتقويته واستمراره، ويدعم من خلال الثواب والعقاب وعوامل الإحباط، وتوافر النماذج والتعزيزات من الذات والآخرين، ووجود مبررات لدى المتنمر (سكران وعنوان، ٢٠١٦، ص ٨).

« ويعرف الباحث التنمر في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن "قيام الطالب - بشكل متكرر - بمضايقة واحد أو أكثر من الطلاب أو مهاجمته بطريقة لفظية أو جسدية، مثل المناداة على اسم الطالب بطريقة مستفزة أو قول مزحة ساخرة عنه، أو تهديده أو دفعه أو ضربه أو الشجار معه أو نشر شائعات عنه أو أخذ متعلقاته أو تحطيمها أو طرده من المجموعة أو التصرف معه بطريقة تؤدي لإيذائه".

وتشير الدراسات إلى أن خبرات التنمر ترتبط بعدد من مشكلات التوافق السلوكي والوجداني والجسدي. إن المراهقين الذين يمارسون التنمر مع

الآخرين يميلون إلى إظهار أنماط من السلوك الجانح، ويكون أداؤهم الدراسي ضعيفا، ويكونون أكثر عرضة للتسرب من المدرسة، كما يميل بعضهم إلى حمل أسلحة إلى المدرسة. ويميل ضحايا التنمر إلى الشعور بالاكتئاب والقلق وانخفاض مستوى تقدير الذات، والعزلة وضعف مستوى الأداء الدراسي والتفكير في الانتحار، ومحاولة الانتحار (National Center for Injury Prevention and Control, 2014, P.7).

ويحدث التنمر عندما يتعرض أحد الطلاب - بشكل متكرر ولفترة زمنية ممتدة - لتصرفات سلبية من جانب أحد الطلاب أو مجموعة من الطلاب نتيجة لعدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية. ويمثل التنمر عائقا أمام التعلم الناجح للطلاب، ويمكن أن يؤدي في النهاية إلى الشعور بالاكتئاب والتحقير وفقدان الشعور بالأمان وانخفاض مستوى تقدير الذات. ويسود التنمر في جميع مستويات المراحل الدراسية، ويصل إلى الذروة خلال المرحلة الابتدائية ثم يتراجع خلال المرحلة الثانوية. وتشير التقارير إلى أن ١٥ ٪ من الطلاب يكونون متنمرين أو ضحايا للتنمر بشكل متكرر، وهذه الحوادث تقع بشكل يومي. وقد تفاقمت مخاطر ظاهرة التنمر مع التقدم التكنولوجي الحالي، حيث ظهر التنمر الإلكتروني عبر الانترنت، والذي أتاح إمكانية حدوث التنمر في كل مكان بالعالم. والذي يجعل مشكلة التنمر أكثر تعقيدا أن معظم الطلاب - سواء كانوا ضحايا أو شهداء على التنمر - لا يخبرون الآباء أو المعلمين بحوادث التنمر (Khia, 2012, P. 2).

وتذكر دير Dare (٢٠١١) أن مشكلة التنمر شائعة الانتشار في المدارس، وأن تطبيق برامج علاجية للتنمر يمثل إحدى الطرق التي تساعد على تجنب عواقب التنمر الخطيرة. ويمكن لهذه البرامج أن تساعد على تقليل الأمثلة المستقبلية للعنف، والتي يمكن أن تكون كارثية في بعض الحالات. ويمكن أن تقلل تلك البرامج من إمكانية تحول المتنمرين إلى مجرمين في المستقبل (Dare, 2011, P.4).

#### • خصائص المتنمرين :

يتسم الأشخاص المتنمرون بأنهم أضخم وأقوى من أقرانهم، وأكثر قسوة وعديمي المبالاة، ولديهم نقص في الشعور بالتعاطف نحو الآخرين، ولا يتعاونون مع غيرهم ومستوى الثقة بأنفسهم عادي. ويتصف ضحايا التنمر بضعف المهارات الاجتماعية لديهم، ووجود صعوبة في تكوين علاقات مع الآخرين والمحافظة على تلك العلاقات، والتردد وعدم الحسم (سكران وعلوان، ٢٠١٦، ص ١١).

#### • أشكال التنمر:

تشير (Dare, 2011, P.2) إلى أن التنمر يمكن أن يتخذ صورا كثيرة؛ فيمكن أن يكون التنمر طويل المدى أو قصير المدى، ويمكن أن يكون فرديا أو جماعيا

ويمكن أن يكون وجهاً لوجه أو من وراء ظهر الضحية، ويمكن أن يكون جسدياً أولفظياً، ويمكن أن يحدث من الذكور أو الإناث، ويمكن أن يكون مباشراً أو غير مباشر. وقد يؤدي التنمر إلى حدوث حالات غياب متكررة من المدرسة، وإلى الشعور بالقلق والعجز عن التركيز، والحزن والانسحاب، وضعف مستوى الأداء الأكاديمي وتجنب المشاركة الاجتماعية.

وتتنوع أنماط التنمر، حيث يشمل الأشكال التالية:

- ❖ العدوان الجسدي (مثل الضرب والدفع والقرص).
- ❖ العدوان اللفظي (مثل السخرية والاستهزاء بالآخرين والمناداة على أسمائهم بطريقة غير لائقة).
- ❖ العدوان النفسي "مثل الاستبعاد الاجتماعي، ونشر الشائعات، والتلاعب بالآخرين والتهديد" (Khat, 2012, P. 2).

#### • العوامل المسؤولة عن التنمر:

يرى سكران وعلوان (٢٠١٦، ص ص ١١ - ١٦) أن هناك عدة عوامل تقف وراء التنمر تشمل:

- ❖ البيئة المنزلية: حيث تؤثر العائلة خاصة الأب والأم في نمو شخصية الطفل وفي علاقته بالزملاء، وهناك عناصر أسرية مسؤولة عن التنمر مثل:
  - ✓ طريقة التعامل مع الطفل من قبل الوالدين خاصة الأم، فإذا افتقرت الطريقة للدِّف والشعور بالعاطفة فهناك احتمالية كبيرة لأن يصبح الطفل عنيفاً وعدوانياً تجاه الآخرين.
  - ✓ مدى تساهل الأم مع السلوكيات العنيفة التي تصدر من الطفل.
  - ✓ العقاب البدني الذي يمارس ضد الطفل.
  - ✓ مزاج الطفل، فالطفل حاد المزاج يميل إلى أن يكون شخصاً عنيفاً.
- ❖ دور الزملاء في المدرسة: حيث يجد الطلاب صعوبة في بدء سلوك التنمر والمداومة عليه دون تشجيع ودعم من الزملاء الآخرين.
- ❖ دور البيئة المدرسية: حيث يساعد شعور الطلاب بالملل من الدراسة وعدم ملائمة المواد الدراسية لهم، وطريقة تعامل المعلمين معهم على انتشار سلوك التنمر بينهم.

#### • الشخصيات المشاركة في التنمر:

تم تصنيف الشخصيات المشاركة في التنمر على النحو التالي:

- ❖ الضحية: وهو الشخص الذي يتعرض للتنمر بشكل متكرر.
- ❖ المتنمر: وهو الشخص الذي يمارس التنمر والإيذاء ضد الآخرين.

كما يوجد أشخاص آخرون داخل الصف الدراسي يعانون من مشكلات مرتبطة بالتنمر، وهم يشاهدون بشكل مستمر حوادث التنمر، ومن خلال سلوكهم في هذه المواقف يتخذون موقفاً تجاه ما يحدث. ولهذا السلوك أثره في

حوادث الاعتداء والتنمر. وبعض الطلاب والمراهقين ينخرطون باهتمام في حوادث التنمر، فحين يبدأ شخص ما في ممارسة التنمر يقوم أشخاص آخرون بدور المساعدين للمتنمر. وحتى إذا لم يقيم المشاركون بمهاجمة الضحية فإنهم يقدمون تغذية راجعة للشخص المتنمر. فعلى سبيل المثال هم يأتون لرؤية ما يحدث، ومن ثم تكوين جمهور للمتنمر وتحريضه عن طريق الضحك أو تقديم إشارات التشجيع. ويطلق على هؤلاء الطلاب "المعززين". وهناك عدد من الطلاب يميلون إلى الوقوف بعيدا ولا يقفون إلى جانب أي طرف، ويطلق عليهم الدخلاء. وبالرغم من عدم مشاركة هؤلاء الطلاب في عملية التنمر فإنهم يشجعونه عن طريق صمتهم على ما يحدث. وأخيرا فإن هناك طلابا يكون سلوكهم مضادا للتنمر، ويعملون على التخفيف عن الضحية، ويقفون إلى جانبه، ويحاولون جعل الآخرين يتوقفون عن التنمر ويطلق عليهم "المدافعون" (Salmivalli, 1999, P.453-454).

#### • الفروق بين الصفوف الدراسية في التنمر:

يشير Bauer-Sanders (٢٠٠٣) إلى أن معدل الطلاب الذين يذكرون تعرضهم للتنمر يتناقص مع العمر وزيادة مستويات النضج. كما أن الطلاب الصغار يتعرضون للتنمر أكثر من الطلاب الأكبر سنا بنسبة تصل إلى ٥٠٪ خاصة في المرحلة المتوسطة. ويعزى تناقص معدلات التعرض للتنمر مع زيادة عمر الطالب إلى النضج الجسمي ونمو استراتيجيات مسايرة الآخرين أو التوافق الثقالي مع نمو الطلاب في العمر (Bauer-Sanders, 2003, P.26-27).

#### • الفروق بين الجنسين في التنمر:

عند الحديث عن علاقة جنس الطالب بالتنمر يتضح أن التنمر يؤثر في كل من الطلاب الذكور وال طالبات الإناث على حد سواء. وينخرط الذكور - بشكل عام - في التنمر الجسدي، في حين تستخدم الإناث الطرق النفسية للتنمر. إلا أن النضج يجعل الذكور والإناث على حد سواء يميلون إلى استخدام أشكال غير جسدية للتنمر، واستخدام أشكال من التنمر النفسي غير ملحوظة اجتماعيا (Khat, 2012, P.2). ويشير سكران وعلوان (٢٠١٦، ص ١٠) إلى أن الأولاد أكثر تعرضا للتنمر من البنات سواء كانوا متنمرين أو ضحايا للتنمر.

وتواجه الفتيات أشكالا غير مباشرة من التنمر أكثر مما يواجهه الذكور كما تتعرض الفتيات لصور خفية من التنمر مثل الاستبعاد المتعمد من المجموعات والتشهير ونشر شائعات كاذبة وافتراءات والتعامل السلبي مع العلاقات. ويتعرض الذكور لأشكال التنمر المباشرة أكثر مما تتعرض له الإناث مثل العدوان الجسدي واللفظي المباشر. ويعد الذكور هم المسؤولين عن معظم أحداث التنمر التي تتعرض لها ٦٠ ٪ من الإناث و ٨٠ ٪ من الذكور (Bauer-Sanders, 2003, P. 28).

ويشير Schumacher (٢٠٠٧) إلى أن التنمر يحدث بشكل متكرر لدى كل من الذكور والإناث على السواء. وبينما يتعرض الذكور والإناث للتنمر من



الآخرين عن طريق السخرية من طريقة مشيتهم أو مظهرهم فإن الذكور أكثر عرضة للضرب أو الصفع أو الدفع. وأما المراهقات الإناث فإنهن أكثر عرضة للشائعات والتعليقات الجنسية، كما أن الفتيات أكثر ميلا للنميمة أو تشجيع الآخرين على رفض أو طرد إحدى الفتيات من المجموعة (Schumacher, 2007, P. 6).

#### • الدافعية الأكاديمية الذاتية:

تعد الدافعية الأكاديمية الذاتية عاملاً مهماً للطلاب، فكثير من الطلاب يثابرون من أجل تحقيق النجاح في دراستهم. ويجد كثير من الطلاب أن مستوى دافعيتهم غير كاف لمساعدتهم على تنفيذ المهام الأكاديمية. وتعرف الدافعية الذاتية بأنها عبارة عن (١) المشاركة في نشاط ما رغبة في حب الاستطلاع، أي الحاجة لمعرفة شيء ما (٢) الرغبة في الانخراط بنشاط ما من أجل المشاركة في مهمة ما وإتمامها (٣) الرغبة في المساهمة. وتتطلب الدافعية الذاتية كثيراً من المثابرة والجهد الذين يحددهما الطالب. ويضع الطالب الذي يتمتع بدافعية ذاتية أهدافاً مثل هدف التعلم وهدف الإنجاز، وهدف التمكن أي الرغبة في فهم الموضوعات بشكل تام، وهو يرتبط ارتباطاً موجباً باستراتيجيات التعلم الفعالة والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة واختيار المهام الصعبة في مقابل المهام البسيطة (Shia, 1998, P.2).

وتلعب الدافعية دوراً رئيساً في الأعمال الأكاديمية للطلاب وفي تحصيلهم. وهي تنعكس في اختيارات الطلاب لمهام التعلم وفي الوقت والجهد الذي يكرسونه لتلك المهام، وفي مثابرتهم عند أداء مهام التعلم، وفي مساهمتهم للتحديات والمعوقات التي يواجهونها في عملية التعلم. وقد أظهرت البحوث أن أهداف الإنجاز للطلاب واهتمامهم بالمقررات الدراسية، وتوقعاتهم للنجاح ترتبط ارتباطاً موجباً بدرجاتهم التي يحصلون عليها في المقررات الدراسية المختلفة (Peklaj & Levpušček, 2006, P. 148).

ويرتبط أهم مكونات الدافعية بسؤال يوجهه الطالب لنفسه "هل أريد أن أقوم بهذا النشاط ولماذا؟ ويتعلق ذلك بكل من الدافعية الذاتية والدافعية الخارجية.

وينخرط الطلاب المدفوعون ذاتياً في أي نشاط حباً في النشاط لذاته، لأنهم يجدون أن العمل في أداء المهام ممتع. ويتعلم الطلاب لأن لديهم حب استطلاع لمعرفة المحتوى ورغبة في التعلم، ويشعرون بالتحدي عند ممارسة أنشطة التعلم. وترتبط الدافعية الأكاديمية الذاتية ارتباطاً إيجابياً بتحصيل الطلاب وإنجازهم التعليمي وتصوراتهم الذاتية لكفاياتهم (Peklaj & Levpušček, 2006, P. 148).

#### • التوافق النفسي:

يعرف التوافق النفسي بأنه قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما في ذلك ذاته، ثم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته (سلامي

٢٠١٢، ص ٥٢). ويعرف التوافق النفسي بأنه "الأداء الوظيفي الأمثل، والشعور بجودة الحياة والقدرة على التكيف. كما يتضمن التوافق النفسي إحساس الفرد بقدرة على ضبط سلوكه والسيطرة على البيئة، والتحكم في أفكاره (Adelowo, 2015, P. 8). كما يعرف التوافق النفسي بأنه "عملية ديناميكية مستمرة يحاول فيها الفرد تعديل سلوكه في بيئته الطبيعية والاجتماعية، وتقبل ما لا يمكن تعديله فيهما ليتحقق التوازن النسبي بينه وبين نفسه وبين البيئة المحيطة به، وذلك لإشباع حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية، مما يؤدي إلى تغيب الأمراض النفسية والتوترات والصراعات (العصيمي، ٢٠١٠، ص ٥٣).

#### • خصائص التوافق النفسي:

« التكامل: يعني التعامل مع مختلف مواقف الحياة اليومية والتهديدات والصراعات التي تواجه الفرد، والتي ينبغي حلها ومواجهتها من خلال جميع جوانب الشخصية لإزالة التوتر الناتج عن هذه المواقف.

« الوظيفية: تعني الاتزان الوظيفي للذات والاستقرار النفسي للشخصية والتكيف مع البيئة الخارجية بكل أنواعها من أجل تكوين شخصية سوية وخالية من الاضطرابات والصراعات والشعور بالأمن النفسي.

« الفاعلية: يقصد بها تنمية الاستعدادات والقدرات لنمو الذات إلى أقصى حد ممكن، مع اعتراف الفرد بواقع وجود إمكاناته وقدراته على حل الإحباط بأسلوب معتدل وفعال.

« الاقتصادية: أي الاقتصاد في مقدار الطاقة التي يستهلكها الجهاز النفسي في حل صراعاته ومواجهة الصعوبات الدائمة والأخطار التي تعترضه في الحياة.

« الصحة والسواء: تعد الصحة النفسية والسواء من أهم سمات الشخصية المتوافقة نفسياً (مقراني، ٢٠١٥، ص ٤٣-٤٤).

#### • أساليب المعاملة الوالدية:

تعد أساليب المعاملة الوالدية أحد أهم العوامل التي تحدد التوافق النفسي للطفل وهي الأساليب التي يتبعها الآباء في تنشئة أبنائهم وتربيتهم وإعدادهم للحياة الاجتماعية المستقبلية (سلامي، ٢٠١٢، ص ٣١). ولأساليب المعاملة الوالدية أثر كبير في تنشئة الأبناء، وفي تكوين شخصياتهم وأساليب تفكيرهم حيث يظل الكثير من هذه الآثار كامناً ليظهر فيما بعد في مراحل نمو لاحقة فإذا ساد المعاملة أسلوب القبول والحب انعكست بالإيجاب، والعكس صحيح، وهو ما يلاحظ في وقوع كثير من المراهقين في الاضطرابات النفسية والإدمان وغيرها (البليهي، ٢٠٠٨، ص ٤).

وأساليب المعاملة الوالدية عبارة عن الوسائل وطرق التعامل سواء كانت تعبيرات لفظية أو حركية أو أفعال من جانب الآباء والأمهات تجاه الأبناء في المواقف المختلفة، والهدف منها تنشئة الأبناء بالطريقة التي يراها الآباء والأمهات صحيحة. ويختلف إدراك الأبناء لها، فمنها ما يكون إيجابياً ومنها ما

يكون سلبياً، والذي ينعكس بدوره على سلوك الأبناء وشخصياتهم وتوافقهم النفسي (البليهي، ٢٠٠٨، ص ٢٠). كما تعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها "مجموعة السلوكيات التي يمارسها الآباء والأمهات مع أبنائهم في مختلف المواقف خلال تربيتهم وتنشئتهم (محرز، ٢٠٠٥، ص ٢٩٤).

وهناك العديد من أساليب المعاملة الوالدية منها:

« **أسلوب التسامح:** هو أسلوب يسمح للأبناء بالمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم. وهو أسلوب مرتبط إيجابياً بالقدرة على التفكير الإبداعي باعتباره يفسح المجال أمام الطلاقة والمرونة والأصالة (البليهي، ٢٠٠٨، ص ٣٢).

« **أسلوب التسلط:** يقصد به المبالغة في الشدة دون الاهتمام بحاجات ورغبات الطفل وفرض الطاعة المعتمدة على أساليب قسرية كالتهديد والعقاب الجسمي أكثر من أساليب الشرح والتفسير لتنظيم سلوك الطفل، وفرض القيود المشددة على الطفل والتحكم الزائد. كما يطلب الآباء من الطفل أن يسلك وفقاً لمعايير قد لا تتناسب مع عمره أو نموه، وتقابل رغبات ومطالب الطفل بكلمة (لا). ومن مظاهر التسلط على الأبناء تحديد طريقة تناولهم الطعام ونومهم واستذكارهم وتحديد نوعيات أصدقائهم، وتحديد نوعية ملابسهم، وأنشطتهم وغيرها (سلامي، ٢٠١٢، ص ٣٧).

« **أسلوب النبذ والإهمال:** يتمثل هذا الأسلوب في انسحاب الآباء أو اتخاذهم لمواقف تتصف بالسلبية واللامبالاة تجاه سلوك الأبناء بحيث لا ينهون عن الخطأ ولا يشجعون على صواب أو يثيبون عليه. ويأتي هذا النمط على صورتين: الأولى تكون في اللامبالاة بالطفل حيث لا يشبع الوالدان حاجاته الفسيولوجية والنفسية الضرورية كالأكل والحنان والعطف، والثانية عدم الإثابة على السلوك المرغوب فيه وتشجيعه وعدم المحاسبة على السلوك غير المرغوب فيه. ويتربط على هذا الاتجاه عادة شخصية قلقة مترددة تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو حدود فاصلة بين حقوقها وواجباتها وبين الصواب والخطأ (سلامي، ٢٠١٢، ص ٣٧).

#### • الدراسات السابقة:

تسلط البحوث الحالية الضوء على التنمر في المدارس، وتقدم معلومات حول الاستراتيجيات التي يمكن للآباء والمعلمين ومديري المدارس إدماجها في المدرسة من أجل تغيير ثقافة المدرسة وتقليل التنمر (Caldwell, 2013, P.9). وقد ازدهرت بحوث التنمر خلال العقد الماضي، إلا أن الدراسات لم تبدأ إلا منذ وقت قريب في استكشاف تعرض الطلاب للتنمر من قبل المعلمين (Marraccini, 2013, P.11).

وتنوعت البحوث السابقة في تناولها لسلوك التنمر بين التأصيل النظري لهذه الظاهرة وتحديد أسبابها والعوامل المسؤولة عن ظهورها، والكشف عن مدى

انتشارها في مجتمعات معينة، وتحديد الفروق بين الذكور والإناث، وتأثير ممارسة التنمر أو التعرض له في التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو المدرسة.

ويمكن إيجاز أهم التوجهات البحثية لظاهرة التنمر في الجوانب التالية:

« اهتمت بعض الدراسات بالتنمر وأشكاله المتنوعة التي يتعرض لها الطلاب فقد أشارت دراسة (Alzahrani, 2012) إلى انتشار ظاهرة التنمر ببعض كليات الطب بالملكة العربية السعودية على الرغم من عدم إثارة هذه القضية كثيراً. وتوصلت نتائج هذه الدراسة التي أجريت في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وشارك فيها ٥٤٢ طالباً بالسنتين الخامسة والسادسة بكلية الطب إلى أن ٢٨ ٪ أي ما يزيد على ربع عدد المشاركين أشاروا إلى تعرضهم لشكل من أشكال التنمر. وأشارت دراسة (Ahmer, et al., 2008, P.1) إلى أن العنف والتنمر يمثلان ظاهرة منتشرة ولا يواجهها فقط طلاب كليات الطب ولكن يتعرض لها الأطباء والاستشاريون في باكستان. وتناولت دراسة سكران وعلوان (٢٠١٦) البناء العاملي لظاهرة التنمر، ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى المتنمرين، والفروق في درجتها والتي قد ترجع إلى (المرحلة الدراسية - المعدل الدراسي - عدد الأصدقاء - مكان الصداقة). تكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) طالباً بالمرحلة الدراسية الثلاث بالتعليم العام. وتوصلت الدراسة إلى أن ظاهرة التنمر أحادية البعد، وتوجد مبررات لظاهرة التنمر يقتنع بها المتنمر وأن أعلى نسبة انتشار للتنمر تقع بالمرحلة المتوسطة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة التنمر ترجع إلى متغيرات المرحلة الدراسية، أو المعدل الدراسي أو عدد الأصدقاء أو مكان تواجد الأصدقاء.

« اهتمت بعض الدراسات بأهم المظاهر السلوكية لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية (Alikasifoglu, et al., 2007; Kauppi & Pörhölä, 2012). وقد هدفت دراسة (Alikasifoglu, et al., 2007) إلى التعرف على سلوك التنمر وعلاقته بالصحة والسلوكيات التي تعرض الصحة للخطر. وطبقت الدراسة على طلاب المدارس الثانوية في اسطنبول بتركيا. وتوصلت الدراسة إلى أن ٥٩,٤ ٪ من أفراد العينة لم يمارسوا سلوك التنمر أو يكونوا من ضحاياه، بينما كان ٢٢ ٪ من المشاركين ضحايا للتنمر، و٩,٤ ٪ كانوا ضحايا ومتنمرين في نفس الوقت، و٩,٢ ٪ كانوا متنمرين فقط.

« تناولت بعض الدراسات الآثار الأكاديمية والتربوية الناجمة عن سلوك التنمر (Boyle, 2015) أو الآثار الصحية مثل قلة النوم، حيث هدفت دراسة (Zhou, 2015) إلى تحديد ما إذا كان الانخراط في التنمر - سواء كمتنمر أو ضحية أو متنمر وضحية في نفس الوقت - مرتبطاً بارتفاع مستوى المخاطرة بالنسبة لضعف جودة النوم لدى طلاب المرحلة الثانوية في الصين وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات قوية للتنمر بأشكاله المختلفة في انخفاض جودة النوم لدى الطلاب. كما تناولت بعض الدراسات الآثار

الوجدانية الخطيرة التي قد تقود إلى الانتحار) (Espelage & Holt, 2012 ; Undheim, 2013; Sinyor, et al., 2014). وهناك علاقة بين سلوك التنمر والإقدام على الانتحار، وقد كان التركيز على هذه العلاقة مفيداً لأنه:

✓ ساعد على رفع درجة الوعي حول الأضرار الخطيرة التي يحدثها التنمر لدى جميع الشباب المنخرطين في سلوك التنمر.  
✓ تسليط الضوء على الخطر المحدق بالشباب الأكثر عرضة للتنمر (الشباب الذي يعاني من الإعاقات - الشباب الذي يعاني من صعوبات التعلم).

✓ تشجيع الحوار بشأن مشكلة التنمر والانتحار وتعزيز المشاركة حول منعها محلياً وعلى المستوى القومي (National Center for Injury Prevention and Control, 2014, P. 4).

◀ تناولت بعض الدراسات تصورات ومفاهيم الطلاب حول التنمر (Bieber, 2013)، وركزت دراسات أخرى على المقارنة بين تصورات كل من الطلاب والمعلمين حول سلوك التنمر (Bradshaw, et al., 2007; Caldwell, 2013). وتناولت دراسة (Allen, 2012) الكيفية التي يفهم بها الطلاب والمعلمون خصائص التنمر وصوره ووظائفه في محيط المدرسة الثانوية.

◀ اهتمت عينة من الدراسات السابقة بالمقارنة بين بعض الأدوات المستخدمة في قياس ظاهرة التنمر. حيث هدفت دراسة (Bond, et al., 2007) إلى مقارنة مقياس جيت هاوس Gatehouse للتنمر بمقياس علاقات الأقران. وتم تطبيق الدراسة على ٢٤٦٣ طالباً بالمدارس الثانوية في منطقة فيكتوريا بأستراليا. كما اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر، فقد هدفت دراسة خوج (٢٠١٢) إلى تحديد الفروق في المهارات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي، والتعرف على المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من ٢٤٣ تلميذاً وتلميذة. واستخدمت الدراسة مقياس التنمر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائياً بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي. كما أشارت النتائج إلى أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي على الترتيب: الضبط الاجتماعي ثم الضبط الانفعالي ثم الحساسية الاجتماعية.

◀ ركزت مجموعة من الدراسات على البرامج الوقائية والعلاجية لمقاومة ظاهرة التنمر في المدارس مثل دراسات كل من: (Beran & Shapiro, 2005; Merrell, et al., 2008; Raskauskas & Modell, 2011; Seaman, 2012).

وهدفَت دراسة (Couch & Wang, 2014) إلى التعرف على أثر استخدام برنامج وقائي لتقليل التنمر. وقد تضمن هذا البرنامج قراءة قصص أو كتب مرتبطة بالمشكلات التي يواجهها الطلاب واستخدام الموضوعات المقدمة كأداة للمناقشة من أجل المساعدة في تعزيز تغير السلوك. واستخدمت الدراسة فصلين من فصول الصف الثالث الابتدائي تم توزيعهما على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تغير إيجابي ولكنه محدود بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة. وتناولت دراسة (Boyle, 2015) أثر التنمر في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس المتوسطة. واستخدمت الدراسة برنامج Olweus للوقاية من التنمر. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام هذا البرنامج الوقائي كان له أثر إيجابي في النجاح الأكاديمي والتقليل من عدد مرات المخالفات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

« تناولت بعض البحوث السابقة المتعلقة بالتنمر الجوانب القانونية لسلوك التنمر، وكلفة سلوك التنمر بالنسبة للمؤسسة والمجتمع. وقد ركزت البحوث على خصائص كل من المتنمرين وضحاياهم والنتائج النفسية المترتبة على التنمر، والآثار الأولية وكذلك الآثار طويلة المدى التي تترتب على تعرض الفرد للتنمر. كما ركزت بعض الدراسات على الجوانب المعرفية للتنمر والنتائج التي تنعكس على الأفراد نتيجة تعرضهم للتنمر. ويظهر التنمر من خلال عمليات وجدانية ومعرفية أيضا (Sheehan & Jordan, 2003, P.359).

« حدد الباحثون العديد من العوامل المسؤولة عن التنمر مثل:

- ✓ قلق الطلاب وعزلتهم عن أقرانهم.
- ✓ استخدام الآباء لأساليب والدية تسلطية في التعامل مع الطلاب داخل البيت.
- ✓ تعرض الآباء للاكتئاب والصراع (Beran & Shapiro, 2005, P.701).

#### • فروض الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار صحة الفروض التالية:

« لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور.

« لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث.

« لا يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور.

« لا يمكن التنبؤ بسلوك التمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث. « لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التمر.

#### • منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الارتباطي في تحديد الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في ظهور وانتشار سلوك التمر.

#### • مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من الذكور والإناث.

#### • العينة :

تكونت عينة الدراسة من ٣٩٥ من طلاب المرحلة الثانوية بالصفوف الأول والثاني والثالث بمنطقة القصيم (١٩٣ ذكرًا متوسط أعمارهم ١٦,٨٦ عاما بانحراف معياري قدره ١,٢٦، و٢٠٢ أنثى، متوسط أعمارهن ١٦,٦٩ عاما بانحراف معياري قدره ١,٦٨).

#### • أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

« أولاً: مقياس سلوك التمر لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحث الحالي).

#### • هدف المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس سلوك التمر لدى المتتمرين من الذكور والإناث في المرحلة الثانوية.

#### • وصف المقياس :

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٠) عبارة لقياس سلوك التمر، وتم حذف عبارتين بناء على آراء بعض المحكمين، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة لقياس سلوك التمر لدى الطلاب والطالبات.

#### • صدق المقياس :

#### • صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (٧ من أساتذة علم النفس)، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف عبارتين وتعديل صياغة بعض العبارات، وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بقية عبارات المقياس بين ٧١.٤٣ % و ١٠٠ %.

#### • صدق العبارات :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٦٢) طالبا وطالبة، والجدول (١) يوضح معاملات الارتباط:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس سلوك التنمر

| العبارة | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---------|---------------------|---------------|---------|---------------------|---------------|
| ١       | ٠,٧٢٦               | ٠,٠١          | ٢٠      | ٠,٦٦٠               | ٠,٠١          |
| ٢       | ٠,٩٤٠               | ٠,٠١          | ٢١      | ٠,٣٨٦               | ٠,٠١          |
| ٣       | ٠,٩٤٠               | ٠,٠١          | ٢٢      | ٠,٢٧٩               | ٠,٠٥          |
| ٤       | ٠,٢٧٩               | ٠,٠٥          | ٢٣      | ٠,٤٩١               | ٠,٠١          |
| ٥       | ٠,٨٤٦               | ٠,٠١          | ٢٤      | ٠,٣٦٦               | ٠,٠١          |
| ٦       | ٠,٦٦٠               | ٠,٠١          | ٢٥      | ٠,٤٩١               | ٠,٠١          |
| ٧       | ٠,٩٠٤               | ٠,٠١          | ٢٦      | ٠,٦٦٠               | ٠,٠١          |
| ٨       | ٠,٧٢٦               | ٠,٠١          | ٢٧      | ٠,٦٣٢               | ٠,٠١          |
| ٩       | ٠,٨٦٤               | ٠,٠١          | ٢٨      | ٠,٨٤٤               | ٠,٠١          |
| ١٠      | ٠,٨٣٧               | ٠,٠١          | ٢٩      | ٠,٣٦٦               | ٠,٠١          |
| ١١      | ٠,٤٩١               | ٠,٠١          | ٣٠      | ٠,٣٦٦               | ٠,٠١          |
| ١٢      | ٠,٢٧٩               | ٠,٠٥          | ٣١      | ٠,٤٩١               | ٠,٠١          |
| ١٣      | ٠,٨٤٤               | ٠,٠١          | ٣٢      | ٠,٩٠٤               | ٠,٠١          |
| ١٤      | ٠,٦٦٠               | ٠,٠١          | ٣٣      | ٠,٤٩١               | ٠,٠١          |
| ١٥      | ٠,٩٤٠               | ٠,٠١          | ٣٤      | ٠,٣٨٦               | ٠,٠١          |
| ١٦      | ٠,٣٦٨               | ٠,٠١          | ٣٥      | ٠,٦٦٠               | ٠,٠١          |
| ١٧      | ٠,٣٦٦               | ٠,٠١          | ٣٦      | ٠,٤٩١               | ٠,٠١          |
| ١٨      | ٠,٢٨٧               | ٠,٠٥          | ٣٧      | ٠,٧٢٦               | ٠,٠١          |
| ١٩      | ٠,٤٩١               | ٠,٠١          | ٣٨      | ٠,٦٦٠               | ٠,٠١          |

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٠,٢٧٩ و ٠,٩٤٠ ، وهي قيم دالة إحصائياً عند (٠,٠٥) و (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق جيدة للمفردات.

#### • ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباك ومعامل جتمان للتجزئة النصفية، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) معاملات الثبات لمقياس سلوك التنمر

| الأسلوب الإحصائي  | معامل سبيرمان براون | معامل ألفا | معامل جتمان للتجزئة النصفية |
|-------------------|---------------------|------------|-----------------------------|
| قيمة معامل الثبات | ٠,٧٦٨               | ٠,٧٦٨      | ٠,٧٦٨                       |

#### • ثانياً: استبيان المستوى الاجتماعي - الاقتصادي (إعداد الباحث الحالي) :

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على المستوى الاجتماعي والاقتصادي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية. ويتناول الاستبيان عدد أفراد الأسرة، والحالة الاجتماعية للوالدين (يقيمان معا - مطلقان - أحدهما متوفى - كلاهما متوفى)، وكذلك المستوى التعليمي للوالدين ومستوى الدخل الشهري للأسرة ونوع السكن.

#### • صدق الاستبيان:

تم عرض الاستبيان على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية (عدد ٧)، لتحديد مدى ملائمة بنود الاستبيان للعينة المستهدفة، ومدى تغطية بنوده لجوانب المستوى الاجتماعي والاقتصادي. وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بنود الاستبيان بين (٨٥,٧ % و ١٠٠ %) على جميع البنود.



• ثبات الاستبيان:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بعد تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية عددها (٦٢) طالبا وطالبة، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٦٣). وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

• ثالثا : مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية (إعداد الباحث الحالي):

• هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلاب والطالبات المشاركين في الدراسة.

• وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من ٦٠ عبارة لقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبعاد ١٦ عبارة، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٤٤ عبارة تقيس ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

١١ الاستمتاع بالتعلم: ويعرف بأنه "شعور المتعلم بحالة من المتعة أثناء أداء الأعمال والأنشطة التعليمية، وإحساسه بالسعادة عند إنجاز المهام التعليمية والواجبات المدرسية، وتحقيق الأهداف واكتساب المعارف والمعلومات، وتعلم كل ما هو جديد في المقرر الدراسي". وتقيسه العبارات أرقام (٣ - ٥ - ٧ - ١٠ - ١٢ - ١٥ - ١٩ - ٢٠ - ٢٢ - ٢٤ - ٢٧ - ٣١).

١١ الجهد: ويعرف بأنه "ما يبذله الطالب من عمل مستمر ومتقن من أجل التعلم وتحقيق الأهداف، والتركيز على أداء المهام بجد وإتقان، مع عدم الاستسلام للتعب والإرهاق". وتقيسه العبارات أرقام (١ - ٢ - ٦ - ٨ - ١١ - ١٣ - ٢١ - ٢٥ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٨ - ٣٩ - ٤١ - ٤٢ - ٤٣).

١١ المثابرة: وتعرف بأنها "صبر المتعلم عند أداء المهام مهما كانت صعوبتها وتعقيداتها، ومواصلة العمل في جميع الظروف، ومقاومة الشعور بالملل واستمرار العمل تحت مختلف الضغوط". وتقيسه العبارات أرقام (٤ - ٩ - ١٤ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ٢٣ - ٢٦ - ٢٨ - ٢٩ - ٣٠ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٧ - ٤٠ - ٤٤).

• صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (عددهم ٧)، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف ١٦ عبارة (بسبب طول المقياس، وكذلك لعدم ملائمة صياغة بعض العبارات). وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بقية عبارات المقياس بين ٥٧,١٤ % و ١٠٠.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية

| معامل الارتباط | البعد             |
|----------------|-------------------|
| ٠.٦٨٠ ❖❖       | الاستمتاع بالتعلم |
| ٠.٦٤٧ ❖❖       | الجهد             |
| ٠.٧٥٥ ❖❖       | المثابرة          |

❖❖ دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق ملائمة.

#### • الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس، كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤) معاملات جتمان للتجزئة النصفية لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية

| معامل الارتباط | البعد             |
|----------------|-------------------|
| ٠.٦٩٧ ❖❖       | الاستمتاع بالتعلم |
| ٠.٦٤٤ ❖❖       | الجهد             |
| ٠.٨٢٤ ❖❖       | المثابرة          |

❖❖ دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات جتمان للتجزئة النصفية لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات ملائمة.

#### • رابعاً: مقياس التوافق النفسي (إعداد الباحث الحالي):

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٦) عبارة، وبناءً على آراء المحكمين تم استبعاد (٣) عبارات لعدم حصولها على نسبة اتفاق ملائمة بين المحكمين. وبعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية، تم حذف ٧ عبارات لعدم حصولها على معاملات ارتباط دالة إحصائية في علاقتها بالدرجة الكلية، وتكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٦ عبارة تقيس التوافق النفسي لدى الطلاب والطالبات.

#### • صدق المقياس:

#### • صدق الحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (عدد ٧)، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، كما حذفت ٣ عبارات لعدم حصولها على نسبة اتفاق ملائمة بين المحكمين. وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بقية العبارات بين ٧١,٤٢ % و ١٠٠ %.

#### • صدق المفردات:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وقد تم حذف ٧ عبارات لعدم حصولها على معاملات ارتباط دالة إحصائية

بالدرجة الكلية. والجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي

| العبارة | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---------|---------------------|---------------|---------|---------------------|---------------|
| ١       | ٠,٣٧٦               | ٠,٠١          | ١٩      | ٠,٣٠٦               | ٠,٠٥          |
| ٢       | ٠,٣٢٩               | ٠,٠١          | ٢٠      | ٠,٧١٧               | ٠,٠١          |
| ٣       | ٠,٧٠٤               | ٠,٠١          | ٢١      | ٠,٤٨١               | ٠,٠١          |
| ٤       | ٠,٤٥٤               | ٠,٠١          | ٢٢      | ٠,٨٠٥               | ٠,٠١          |
| ٥       | ٠,٣٢٩               | ٠,٠١          | ٢٣      | ٠,٢٩٣               | ٠,٠٥          |
| ٦       | ٠,٣٧٦               | ٠,٠١          | ٢٤      | ٠,٣٣٢               | ٠,٠١          |
| ٧       | ٠,٧٠٤               | ٠,٠١          | ٢٥      | ٠,٢٩٣               | ٠,٠٥          |
| ٨       | ٠,٨٨٤               | ٠,٠١          | ٢٦      | ٠,٣٣٢               | ٠,٠١          |
| ٩       | ٠,٣٧٦               | ٠,٠١          | ٢٧      | ٠,٤٥٨               | ٠,٠١          |
| ١٠      | ٠,٣٢٩               | ٠,٠١          | ٢٨      | ٠,٦٧٩               | ٠,٠١          |
| ١١      | ٠,٤٥٤               | ٠,٠١          | ٢٩      | ٠,٤٩٦               | ٠,٠١          |
| ١٢      | ٠,٤٠٥               | ٠,٠١          | ٣٠      | ٠,٢٩٣               | ٠,٠٥          |
| ١٣      | ٠,٢٧٤               | ٠,٠٥          | ٣١      | ٠,٣٤٧               | ٠,٠١          |
| ١٤      | ٠,٧١٣               | ٠,٠١          | ٣٢      | ٠,٦٦٢               | ٠,٠١          |
| ١٥      | ٠,٣٠٦               | ٠,٠٥          | ٣٣      | ٠,٦٧٩               | ٠,٠١          |
| ١٦      | ٠,٧١٣               | ٠,٠١          | ٣٤      | ٠,٧١٧               | ٠,٠١          |
| ١٧      | ٠,٥٠٣               | ٠,٠١          | ٣٥      | ٠,٥٣٩               | ٠,٠١          |
| ١٨      | ٠,٣٩١               | ٠,٠١          | ٣٦      | ٠,٦٧٩               | ٠,٠١          |

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٠,٢٧٤ و ٠,٨٨٤، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق جيدة للمفردات.

#### • ثبات المقياس:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباك، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٤٤).

#### • خامساً: مقياس أساليب المعاملة الوالدية (إعداد الباحث الحالي):

##### • هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد أسلوب المعاملة الوالدية السائد داخل الأسرة التي ينتمي إليها الطالب أو الطالبة.

##### • وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٢) عبارة تقيس أساليب المعاملة الوالدية موزعة على ثلاثة أساليب للمعاملة الوالدية على النحو التالي:

«الأسلوب المتسامح: يعني الأسلوب المتسامح» استخدام الآباء لأساليب التعزيز بدلاً من العقاب، ومحاولة إقناع الأبناء بالشرح والتوضيح بدلاً من فرض الرأي، مع فتح قنوات الحوار مع الأبناء بشكل مستمر، واحترام حرية الأبناء في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم، مع تحملهم المسؤولية عن قراراتهم". وتقسيه العبارات أرقام: (١- ٤ - ٦ - ١٧ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٧ - ٢٩ - ٣١ - ٣٣ - ٣٥ - ٣٧ - ٣٩ - ٤١ - ٤٤ - ٤٦ - ٤٨ - ٥٠).

« أسلوب النبذ والإهمال: يعني أسلوب النبذ والإهمال "ترك الأبناء دون توجيه أو تشجيع على أنماط السلوك المناسب، وعدم إجراء حوار معهم حول مشكلاتهم واهتماماتهم، مع عدم تقديم مكافآت على السلوك الجيد أو محاسبتهم على السلوك غير المرغوب فيه". وتقيسه العبارات أرقام: (٢ - ٧ - ١٠ - ١٣ - ١٤ - ١٦ - ١٩ - ٢١ - ٢٢ - ٢٦ - ٣٠ - ٣٨ - ٤٢ - ٤٣ - ٤٥ - ٤٧ - ٤٩ - ٥١ - ٥٢).

« الأسلوب التسلطي: يعني الأسلوب التسلطي "القسوة في التعامل مع الأبناء دون الاهتمام باحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم الخاصة، وعدم إفساح المجال لهم للتعبير عن رأيهم بحرية، وفرض القرارات المتعلقة بهم دون محاولة إقناعهم أو المناقشة معهم، مع التهديد باستخدام أساليب العقاب، أو تعريض الأبناء لأشكال من الإيذاء البدني أو النفسي أو الحرمان في حالة عدم الامتثال لآراء الوالدين". وتقيسه العبارات أرقام: (٣ - ٥ - ٨ - ٩ - ١١ - ١٢ - ١٥ - ١٨ - ٢٠ - ٢٤ - ٢٨ - ٣٢ - ٣٤ - ٣٦ - ٤٠).

• صدق المقياس:

• صدق الحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (عددهم ٧)، وتراوحت نسب الاتفاق بين آراء المحكمين على عبارات المقياس بين ٧١.٤٢ % و ١٠٠ %. وتم حذف عبارتين وتعديل صياغة بعض العبارات بناءً على آراء المحكمين.

• صدق العبارات:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية

| الأسلوب التسلطي |                     |               | أسلوب النبذ والإهمال |                     |               | الأسلوب المتسامح |                     |               |
|-----------------|---------------------|---------------|----------------------|---------------------|---------------|------------------|---------------------|---------------|
| العبارة         | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة              | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة          | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١               | ٠,٤٥٥               | ٠,٠١          | ٢                    | ٠,٧٢٣               | ٠,٠١          | ٣                | ٠,٧٠٧               | ٠,٠١          |
| ٤               | ٠,٤٤٨               | ٠,٠١          | ٧                    | ٠,٧٦٥               | ٠,٠١          | ٥                | ٠,٦٦١               | ٠,٠١          |
| ٦               | ٠,٩٣٧               | ٠,٠١          | ١٠                   | ٠,٦١٧               | ٠,٠١          | ٨                | ٠,٦٥٦               | ٠,٠١          |
| ١٧              | ٠,٤٣٧               | ٠,٠١          | ١٣                   | ٠,٦٨٧               | ٠,٠١          | ٩                | ٠,٤٤٠               | ٠,٠١          |
| ٢٣              | ٠,٤٤٠               | ٠,٠١          | ١٤                   | ٠,٧٣٠               | ٠,٠١          | ١١               | ٠,٤٣٧               | ٠,٠١          |
| ٢٥              | ٠,٤٠١               | ٠,٠١          | ١٦                   | ٠,٧٤٣               | ٠,٠١          | ١٢               | ٠,٢٥٦               | ٠,٠٥          |
| ٢٧              | ٠,٩٣٧               | ٠,٠١          | ١٩                   | ٠,٧٣٠               | ٠,٠١          | ١٥               | ٠,٩٦١               | ٠,٠١          |
| ٢٩              | ٠,٨٨٤               | ٠,٠١          | ٢١                   | ٠,٤٥٣               | ٠,٠١          | ١٨               | ٠,٧٠٧               | ٠,٠١          |
| ٣١              | ٠,٨٧٨               | ٠,٠١          | ٢٢                   | ٠,٨٠١               | ٠,٠١          | ٢٠               | ٠,٦٤٠               | ٠,٠١          |
| ٣٣              | ٠,٤٤٠               | ٠,٠١          | ٢٦                   | ٠,٥٦٧               | ٠,٠١          | ٢٤               | ٠,٣٩٢               | ٠,٠١          |
| ٣٥              | ٠,٤٠١               | ٠,٠١          | ٣٠                   | ٠,٤٥٤               | ٠,٠١          | ٢٨               | ٠,٤٤٠               | ٠,٠١          |
| ٣٧              | ٠,٤٠٥               | ٠,٠١          | ٣٨                   | ٠,٤٠٥               | ٠,٠١          | ٣٢               | ٠,٤٥١               | ٠,٠١          |
| ٣٩              | ٠,٣٨٧               | ٠,٠١          | ٤٢                   | ٠,٣١١               | ٠,٠٥          | ٣٤               | ٠,٢٩٨               | ٠,٠٥          |
| ٤١              | ٠,٧١٣               | ٠,٠١          | ٤٣                   | ٠,٩٣٢               | ٠,٠١          | ٣٦               | ٠,٦٠٠               | ٠,٠١          |
| ٤٤              | ٠,٦٧٩               | ٠,٠١          | ٤٥                   | ٠,٣٠٦               | ٠,٠٥          | ٤٠               | ٠,٤٣٧               | ٠,٠١          |
| ٤٦              | ٠,٤٢٨               | ٠,٠١          | ٤٧                   | ٠,٧١٣               | ٠,٠١          |                  |                     |               |
| ٤٨              | ٠,٥٠٣               | ٠,٠١          | ٤٩                   | ٠,٥٠٣               | ٠,٠١          |                  |                     |               |
| ٥٠              | ٠,٣٩١               | ٠,٠١          | ٥١                   | ٠,٣٩١               | ٠,٠١          |                  |                     |               |
|                 |                     |               | ٥٢                   | ٠,٤٤٨               | ٠,٠١          |                  |                     |               |

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد، وذلك في جدول (٦).

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٢٥٦,٠ و ٩٦١,٠، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق جيدة للمفردات.

#### • الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية، كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧) معاملات جتمان للتجزئة النصفية لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الولدية

| البعد                | معامل الارتباط |
|----------------------|----------------|
| الأسلوب المتسامح     | ٠,٦٣٩ ♦♦       |
| أسلوب النبذ والأهمال | ٠,٦١٢ ♦♦       |
| الأسلوب التسلطي      | ٠,٥٧٦ ♦♦       |

♦♦ دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات جتمان للتجزئة النصفية لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الولدية دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات ملائمة.

#### • الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة كلاً من معاملات الارتباط، واختبار (ت)، وتحليل الانحدار الخطي البسيط في معالجة البيانات إحصائياً.

#### • نتائج الدراسة :

أسفر التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة عن النتائج التالية:

#### • نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الأول:

نص الفرض الأول على ما يلي: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور. ولا اختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة معاملات ارتباط بيرسون كما هو ما موضح في جدول (٨):

جدول (٨) معاملات الارتباط بين سلوك التنمر والمتغيرات الأخرى (عينة الذكور)

| المتغير                                   | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|-------------------------------------------|---------------------|---------------|
| المستوى الاجتماعي - الاقتصادي             | - ٠,١٦١             | ٠,٠٥          |
| الاستمتاع بالتعلم                         | - ٠,٠٠٢             | غير دالة      |
| الجهد                                     | - ٠,٠٠٦             | غير دالة      |
| المنافسة                                  | - ٠,٠٣٣             | غير دالة      |
| الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية | - ٠,٠١٨             | غير دالة      |
| التوافق النفسي                            | - ٠,١٤٩             | ٠,٠٥          |
| الأسلوب المتسامح                          | - ٠,١٥٦             | ٠,٠٥          |
| أسلوب النبذ والأهمال                      | ٠,٠٧٣               | غير دالة      |
| الأسلوب التسلطي                           | ٠,١٩٠               | ٠,٠١          |

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- « وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والتنمر لدى عينة الذكور.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاستمتاع بالتعلم والتنمر لدى عينة الذكور.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الجهد والتنمر لدى عينة الذكور.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المثابرة والتنمر لدى عينة الذكور.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية والتنمر لدى عينة الذكور.
- « وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين التوافق النفسي والتنمر لدى عينة الذكور.
- « وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين الأسلوب المتسامح والتنمر لدى عينة الذكور.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب النبذ والإهمال والتنمر لدى عينة الذكور.
- « وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين الأسلوب التسلطي والتنمر لدى عينة الذكور.

تتعارض نتائج جدول (٨) في مجملها مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن ٢٠١٥) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتنمر. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (البهاص، ٢٠١٢) من وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الأمن النفسي والتنمر، كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (إسماعيل، ٢٠١٠، ص ١٤٢) من أن انتشار التنمر في الحياة المدرسية يؤدي إلى انتشار القلق والوحدة والعزلة النفسية والخوف، ما يعني ضعف مستوى التوافق النفسي لدى الطالب، وهو ما أظهرته نتائج الدراسة من وجود علاقة عكسية بين التوافق النفسي وممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

ويفسر الباحث هذه النتائج على النحو التالي:

- « هناك ارتباط عكسي بين ممارسة سلوك التنمر من قبل طلاب المرحلة الثانوية وبين ارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة التي ينتمي إليها الطالب، حيث تتيح الأسرة المتوافقة اجتماعياً، والمترابطة بين عناصرها والقادرة على إشباع حاجات الأبناء الأساسية من التعليم والصحة والترفيه المعتدل بيئة أسرية يسودها الحوار، وتتحقق مطالب الأبناء بطريقة متوازنة فتختفي نوازع العدوان، وتتلأشى دواعي السلوك العنيف بين أبنائها.

« عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الأكاديمية الذاتية بمكوناتها الثلاثة (الاستمتاع بالتعلم – الجهد – المثابرة)، ربما يرجع إلى طبيعة المرحلة الدراسية التي طبقت فيها الدراسة (أي المرحلة الثانوية)، حيث يكون تأثير الدافعية الأكاديمية أكثر وضوحاً في الجوانب التعليمية والأكاديمية خاصة لدى الطلاب الذكور، مع وجود أسباب نفسية ووجدانية قد تكون سبباً في ميل بعض الطلاب إلى ممارسة سلوك التندر.

« ترجع العلاقة الارتباطية العكسية بين مستوى التوافق النفسي وممارسة الطلاب لسلوك التندر إلى أن نوازع سلوك التندر تنمو في ظل القلق والتوتر والشعور بالخوف والعزلة، وتضعف هذه النوازع عند تنامي الشعور بالتوافق النفسي لدى الطلاب.

« ارتباط سلوك التندر بالأسلوب التسلطي داخل الأسرة هو ارتباط طردي لأن القسوة وفرض السيطرة في التعامل مع الأبناء يغذي دوافع العدوان والتسلط على الآخرين لدى الأبناء، في حين يؤدي التسامح والتفاهم والحوار المتوازن بين الآباء والأمهات وأبنائهم إلى تناقص دوافع العنف والتندر لدى الأبناء.

#### • نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على ما يلي: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين سلوك التندر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة معاملات ارتباط بيرسون، كما هو ما موضح في جدول (٩).

جدول (٩) معاملات الارتباط بين التندر والمتغيرات الأخرى (عينة الإناث)

| المتغير                                   | القيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|-------------------------------------------|-----------------------|---------------|
| المستوى الاجتماعي – الاقتصادي             | ٠,٠٧٩                 | غير دالة      |
| الاستمتاع بالتعلم                         | ٠,١٢٨ –               | غير دالة      |
| الجهد                                     | ٠,٢١٧ –               | ٠,٠١          |
| المثابرة                                  | ٠,١٢٠ –               | غير دالة      |
| الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية | ٠,١٦٤ –               | ٠,٠٥          |
| التوافق النفسي                            | ٠,١٠٦ –               | غير دالة      |
| الأسلوب المتسامح                          | ٠,١٢٨ –               | غير دالة      |
| أسلوب التنبؤ والإهمال                     | ٠,٠٩٥                 | غير دالة      |
| الأسلوب التسلطي                           | ٠,٠٨١                 | غير دالة      |

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

« عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المستوى الاجتماعي – الاقتصادي والتندر لدى عينة الإناث.

« عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاستمتاع بالتعلم والتندر لدى عينة الإناث.

« وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين الجهد والتندر لدى عينة الإناث.

- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المثابرة والتنمر لدى عينة الإناث.
- « وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية والتنمر لدى عينة الإناث.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التوافق النفسي والتنمر لدى عينة الإناث.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الأسلوب المتسامح والتنمر لدى عينة الإناث.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب النبذ والإهمال والتنمر لدى عينة الإناث.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الأسلوب التسلطي والتنمر لدى عينة الإناث.

تتفق هذه النتائج في جملتها مع بعض نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتنمر. كما تتعارض مع بعض نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين المثابرة والتنمر. وتتعارض مع ما توصلت إليه دراسة (البهاص، ٢٠١٢) من وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الأمن النفسي والتنمر. وتتعارض هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (إسماعيل، ٢٠١٠، ص ١٤٢) من أن انتشار التنمر في الحياة المدرسية يؤدي إلى انتشار القلق والوحدة والعزلة النفسية والخوف، وهو ما يعني ضعف مستوى التوافق النفسي لدى الطالب. كما تتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة (Espelage, et al., 2001)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التنمر وكل من الاندفاعية والغضب والاكتئاب. كما تتعارض هذه النتائج في معظمها مع نتائج عينة الذكور في الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتائج إجمالاً في ضوء اختلاف دوافع وعوامل سلوك التنمر لدى كل من الذكور والإناث، نظراً لاختلاف طبيعة المؤثرات في سلوك الجنسين، ففي حين يرتبط المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع ارتباطاً عكسياً بالتنمر لدى الذكور يلاحظ عدم ارتباطه بسلوك التنمر لدى عينة الإناث.. وهكذا.

#### • نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الثالث:

نص الفرض الثالث علي ما يلي: " لا يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور.



ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط، كما يلي:

جدول (١٠) دلالة العلاقة الإجمالية للنموذج من خلال جدول "أنوفا" (عينة الذكور)

| نموذج    | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | الدلالة |
|----------|----------------|-------------|----------------|----------|---------|
| الانحدار | ٢٨٧٩٠.٤٤٩      | ٩           | ٣١٩٨.٩٣٩       | ٢.٢٢٥    | a٠.٠٢٢  |
| المتبقي  | ٢٦٣٠٨٢.٨٣٦     | ١٨٣         | ١٤٣٧.٦١١       |          |         |
| المجموع  | ٢٩١٨٧٣.٢٨٥     | ١٩٢         |                |          |         |

يشير الجدول (١٠) إلى العلاقة الإجمالية من خلال جدول "أنوفا" بين المتغير التابع "سلوك التنمر" ومجموعة المتغيرات المنبئة المتجمعة: (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والاستمتاع بالتعلم، والجهد، والمثابرة، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية والتوافق النفسي والأسلوب المتسامح، وأسلوب النبذ والإهمال والأسلوب التسلطي) عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات النموذج والمتغير التابع، حيث إن قيمة (ف) تساوي ٢.٢٢٥، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وبالتالي فإن الفرض الصفري القائل بأن "كل الميول الانحدارية الجزئية أي قيم (B)=٠، يُرفض، أي يقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود ما لا يقل عن ميل واحد انحداري ليس مساوياً للصفر.

جدول (١١) تقييم العلاقات الفردية بين كل متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع "عينة الذكور"

| النموذج | المتغير                                   | القيم اللامعيارية |                | القيم المعيارية | قيمة (t) | الدلالة |
|---------|-------------------------------------------|-------------------|----------------|-----------------|----------|---------|
|         |                                           | B                 | الخطأ المعياري | بيتا (Beta)     |          |         |
| ١       | القيمة الثابتة                            | ١٠٥,٤٢٤           | ٢٢,٣٨٨         |                 | ٤,٧٠٩    | ٠,٠٠٠   |
|         | المستوى الاجتماعي - الاقتصادي             | - ٠,٩٢٧           | ٠,٤٦٠          | - ٠,١٤٤         | ٢,٠١٦    | ٠,٠٤٥   |
|         | الاستمتاع بالتعلم                         | ٠,٤٧١             | ٠,٩٧٨          | ٠,١٢٥           | ٠,٤٨٢    | ٠,٦٣٠   |
|         | الجهد                                     | ٠,٥٥٧             | ١,١٢٤          | ٠,١٤٧           | ٠,٤٩٦    | ٠,٦٢١   |
|         | المثابرة                                  | ٠,٣٥٨             | ٠,٩٩٠          | ٠,١٢٣           | ٠,٣٦٢    | ٠,٧١٨   |
|         | الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية | - ٠,٣٨٨           | ٠,٩٢٤          | - ٠,٣١٢         | - ٠,٤٢٠  | ٠,٦٧٥   |
|         | التوافق النفسي                            | - ٠,٠٧٤           | ٠,٠٦٦          | - ٠,٠٩٤         | - ١,١٢٢  | ٠,٢٦٣   |
|         | الأسلوب المتسامح                          | - ٠,١٣٢           | ٠,٠٩٧          | - ٠,١١٣         | - ١,٣٦١  | ٠,١٧٥   |
|         | أسلوب النبذ والإهمال                      | ٠,١٥٥             | ٠,١٥٤          | ٠,٠٧٢           | ١,٠٠٣    | ٠,٣١٧   |
|         | الأسلوب التسلطي                           | ٠,٢٠٠             | ٠,٠٧٢          | ٠,١٩٩           | ٢,٧٧٦    | ٠,٠٠٦   |

يتضح من الجدول (١١) دلالة المتغيرات المنبئة بالمتغير التابع من خلال تقييم العلاقات الفردية بين كل متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع للدراسة "سلوك التنمر" لدى عينة الذكور. وتشير النتائج إلى ما يلي:

« أن للمستوى الاجتماعي - الاقتصادي قدرة تنبؤية بالتنمر لدى أفراد العينة حيث إن  $(\beta = 0,144)$  و  $(t = 2,016)$  و  $(P < 0.05)$  أي أن أي نقص في المستوى الاجتماعي - الاقتصادي يقابله زيادة في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة المستوى الاقتصادي والخلفية العرقية التي ينتمي إليها الطلاب على التنبؤ بالتنمر.

ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة التي ينتمي إليها الطالب يؤدي إلى انخفاض ميل الطالب إلى السلوكيات العدوانية والشاذة، حيث تتيح الأسرة المتوافقة اجتماعياً، والمترابطة بين عناصرها، والقدرة على إشباع حاجات الأبناء الأساسية من التعليم والصحة والترفيه المعتدل بيئة أسرية يسودها الحوار، وتحقق مطالب الأبناء بطريقة متوازنة فتختفي نوازع العدوان، وتتلشى دواعي السلوك العنيف بين أبنائها.

« أن الاستمتاع بالتعلم ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة حيث إن  $\beta = 0.125$  و  $t = 0.482$  و  $P = 0.630$  حيث إن أي زيادة في الاستمتاع بالتعلم لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة الاستمتاع بالتعلم على التنبؤ بالتنمر.

« أن الجهد ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $\beta = 0.147$  و  $t = 0.496$  و  $P = 0.621$  أي أن أي زيادة في الجهد لا يقابله نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

« أن "المثابرة" ليست لها قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $\beta = 0.123$  و  $t = 0.362$  و  $P = 0.718$  أي أن أي زيادة في المثابرة لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي من انخفاض درجات المثابرة.

« أن "الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية" ليست لها قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $\beta = 0.312$  و  $t = 0.420$  و  $P = 0.675$  أي أن أي زيادة في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب على التنبؤ بالتنمر. كما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر من دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة المرحلة الدراسية التي طبقت فيها الدراسة (أي المرحلة الثانوية)، حيث يكون تأثير الدافعية الأكاديمية أكثر وضوحاً في الجوانب التعليمية والأكاديمية خاصة لدى الطلاب الذكور، مع وجود أسباب نفسية ووجدانية قد تكون سبباً في ميل بعض الطلاب إلى ممارسة سلوك التنمر.

« أن "التوافق النفسي" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة حيث إن  $\beta = 0.094$  و  $t = 1.122$  و  $P = 0.263$  أي أن زيادة درجة التوافق النفسي لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك

التنمر. تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة التوافق النفسي لدى الطلاب على التنبؤ بالتنمر.

« أن "الأسلوب المتسامح" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة حيث إن ( $\beta = 0.113$ ) و ( $t = 1.361$ ) و ( $P = 0.175$ ) أي أن زيادة درجة الأسلوب المتسامح لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

« أن "أسلوب النبذ والإهمال" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.72$ ) و ( $t = 1.003$ ) و ( $P = 0.317$ ) أي أن زيادة درجة أسلوب النبذ والإهمال لا يقابلها بالضرورة زيادة أو نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

« أن "للأسلوب التسلطي" قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.199$ ) و ( $t = 2.776$ ) و ( $P < 0.01$ ) أي أن زيادة درجة الأسلوب التسلطي يقابلها زيادة في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. ويمكن تفسير ذلك بأن الأسلوب التسلطي هو الأسلوب الأكثر تأثيراً في ميل الطلاب لممارسة السلوك العدواني، نظراً لما يتضمنه من قسوة في التعامل مع الأبناء، وكبت لرغباتهم، وتضييق على حرياتهم، فينعكس ذلك على ميلهم لتعويض ذلك من خلال استخدام "الإزاحة" كحيلة دفاعية، حيث يوجهون عدوانهم إلى زملائهم بالمدرسة كرد فعل للإحباط الناتج عن الضغوط النفسية المترتبة على المعاملة القاسية من الأسرة.

#### • نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الرابع:

نص الفرض الرابع علي ما يلي: "لا يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط، كما يلي:

جدول (١٢) دلالة العلاقة الإجمالية للنموذج من خلال جدول "أنوفا" (عينة الإناث)

| نموذج    | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | الدلالة |
|----------|----------------|-------------|----------------|----------|---------|
| الانحدار | ٤٥٠٧.٤٨١       | ٩           | ٥٠٠.٨٣١        | ٢.٣٤٥    | ٠.٠١٦   |
| المتبقى  | ٤١٠٨.٩٩٩       | ١٩٢         | ٢١٣.٥٨٩        |          |         |
| المجموع  | ٤٥٥٦.٤٨٠       | ٢٠١         |                |          |         |

يوضح جدول (١٢) العلاقة الإجمالية من خلال جدول "أنوفا" بين المتغير التابع "التنمر" ومجموعة المتغيرات المنبئة المتجمعة: (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والاستمتاع بالتعلم، والجهد، والمثابرة، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية والتوافق النفسي والأسلوب المتسامح، وأسلوب النبذ والإهمال والأسلوب التسلطي) عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات النموذج

والمتغير التابع، حيث إن قيمة (ف) تساوي (٢.٣٤٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وبالتالي فإن الفرض الصفري القائل بأن "كل الميول الانحدارية الجزئية أي قيم (B) = ٠ يُرفض، أي يقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود ما لا يقل عن ميل واحد انحداري ليس مساوياً للصفر.

جدول (١٣) تقييم العلاقات الفردية بين كل متغير من متغيرات النموذج و"المتغير التابع" (عينة الإناث)

| النموذج | المتغير                                   | القيم اللامعيارية |                | القيم المعيارية | قيمة (t) | الدلالة |
|---------|-------------------------------------------|-------------------|----------------|-----------------|----------|---------|
|         |                                           | B                 | الخطأ المعياري | بيتا (Beta)     |          |         |
|         | القيمة الثابتة                            | ٧٤,٥٧٥            | ١١,١١١         |                 | ٦,٧١٢    | ٠,٠٠٠   |
|         | المستوى الاجتماعي - الاقتصادي             | ٠,٣١٦             | ٠,١٧٧          | ٠,١٣٢           | ١,٧٨١    | ٠,٠٧٧   |
|         | الاستمتاع بالتعلم                         | ٣,٠٣٧             | ١,٢٧٣          | ١,٩٩٨           | ٢,٣٨٦    | ٠,٠١٨   |
|         | الجهد                                     | ٣,٢٢٦             | ١,١٨٠          | ١,٧٧٠           | ٢,٧٣٣    | ٠,٠٠٧   |
|         | المثابرة                                  | ٣,٠٧٣             | ١,٣٠٠          | ٢,٣٤٩           | ٢,٣٦٤    | ٠,٠١٩   |
|         | الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية | ٢,٩٤٩             | ١,٢٢٩          | ٥,١٧٠           | ٢,٤٠٠    | ٠,٠١٧   |
|         | التوافق النفسي                            | ٠,٠٠٤             | ٠,٠٦٧          | ٠,٠٠٦           | ٠,٠٥٦    | ٠,٩٥٥   |
|         | الأسلوب المتسامح                          | ٠,٠٤٣             | ٠,٠٨٠          | ٠,٠٤٣           | ٠,٥٣٤    | ٠,٥٩٤   |
|         | أسلوب النبد والإهمال                      | ٠,٠٢٩             | ٠,١٠٠          | ٠,٠٣٤           | ٠,٢٨٧    | ٠,٧٧٥   |
|         | الأسلوب التسلطي                           | ٠,٠٤٥             | ٠,٠٩٩          | ٠,٠٥٣           | ٠,٤٥٠    | ٠,٦٥٣   |

يتضح من الجدول (١٣) دلالة المتغيرات المنبئة بالمتغير التابع من خلال تقييم العلاقات الفردية بين كل متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع للدراسة "سلوك التنمر" لدى عينة الدراسة. وتشير النتائج إلى ما يلي:

« أن المستوى الاجتماعي - الاقتصادي ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.132$ ) و ( $t = 1.781$ ) و ( $P = 0.077$ ) أي أن أي نقص في المستوى الاجتماعي - الاقتصادي لا يقابله بالضرورة زيادة في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

تتعارض هذه النتيجة مع نتائج عينة الذكور بالدراسة الحالية، والتي أظهرت قدرة المستوى الاجتماعي - الاقتصادي على التنبؤ بسلوك التنمر لدى الطلاب. كما تتعارض مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة المستوى الاقتصادي والخلفية العرقية التي ينتمي إليها الطلاب على التنبؤ بالتنمر. ويمكن تفسير ذلك في ضوء اختلاف التأثيرات العائلية والمجتمعية في السلوك بين الذكور والإناث، حيث تميل طبيعة الفتيات إلى البعد عن السلوكيات العدوانية بصرف النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها الفتاة.

« أن للاستمتاع بالتعلم قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 1.998$ ) و ( $t = 2.386$ ) و ( $P < 0.05$ ) أي أن أي زيادة في الاستمتاع بالتعلم يقابلها نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التنمر.

« أن للجهد قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 1.770$ ) و ( $t = 2.733$ ) و ( $P < 0.01$ ) أي أن أي زيادة في الجهد يقابلها نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التنمر.

« أن "للمثابرة" قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $\beta = 2.349$  و  $(t=2.346)$  و  $(P<0.05)$  أي أن أي زيادة في المثابرة يقابلها نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التنمر.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي من انخفاض درجات المثابرة.

« أن "الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية" قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $\beta = 5.170$  و  $(t=2.400)$  و  $(P<0.05)$  أي أن أي زيادة في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية يقابلها نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التنمر.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب على التنبؤ بالتنمر. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر من دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التأثيرات الإيجابية للدافعية الأكاديمية الذاتية بأبعادها المختلفة، حيث تعمل الدافعية الأكاديمية المرتفعة على تحسين سلوك المتعلمات بشكل عام، وتوجيه طاقاتهم نحو الدراسة والتحصيل والتركيز على المهام الأكاديمية والبعد عن السلوكيات المشتتة. وهو ما قد ينعكس في بعض الحالات على البعد عن السلوكيات الخاطئة ومنها التنمر نظراً لانشغال الطالبة بمهام التعلم.

« أن "التوافق النفسي" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة حيث إن  $\beta = 0.006$  و  $(t=0.056)$  و  $(P=0.955)$  أي أن زيادة درجة التوافق النفسي لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التنمر.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج عينة الذكور، والتي أشارت إلى عدم قدرة "التوافق النفسي" على التنبؤ بسلوك التنمر، لكنها تتعارض مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة التوافق النفسي لدى الطلاب على التنبؤ بالتنمر.

« أن "الأسلوب المتسامح" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة حيث إن  $\beta = 0.043$  و  $(t=0.534)$  و  $(P=0.594)$  أي أن زيادة درجة الأسلوب المتسامح لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التنمر.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة عينة الطلاب، والتي أشارت إلى عدم قدرة الأسلوب المتسامح على التنبؤ بسلوك التنمر.

« أن "أسلوب النبذ والإهمال" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.34$ ) و ( $t = 0.287$ ) و ( $P = 0.775$ ) أي أن زيادة درجة أسلوب النبذ والإهمال لا يقابلها بالضرورة زيادة أو نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التمر.

« تتفق هذه النتيجة مع نتائج عينة الطلاب، والتي أشارت إلى عدم قدرة "أسلوب النبذ والإهمال" على التنبؤ بسلوك التمر.

« أن "الأسلوب التسلطي" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.053$ ) و ( $t = 0.450$ ) و ( $P = 0.653$ ) أي أن زيادة درجة الأسلوب التسلطي لا يقابلها بالضرورة زيادة أو نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التمر، ومن ثم فلا يمكن التنبؤ بمستوى التمر من درجة الأسلوب التسلطي في المعاملة الوالدية. تتعارض هذه النتيجة مع نتائج عينة الطلاب، والتي أشارت إلى قدرة الأسلوب التسلطي على التنبؤ بسلوك التمر.

#### • نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على ما يلي: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التمر".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار النسبة التائية (t-test)، كما يلي:

| جدول (١٤) اختبار النسبة التائية (t-test) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في سلوك التمر |               |          |         |             |              |                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|---------|-------------|--------------|-------------------|
| قيمة (ف)                                                                                | مستوى الدلالة | قيمة (ت) | الدلالة | درجة الحرية | المتوسط      | الانحراف المعياري |
| ٢٧٤                                                                                     | ٠,٠١          | ٨,٥٨٠    | ٠,٠١    | ٣٩٣         | الذكور ٨٠,٨١ | الذكور ٣٨,٩٩      |
|                                                                                         |               |          |         |             | الإناث ٥٥,٥١ | الإناث ١٥,٠٥      |

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الذكور وعينة الإناث في مقياس سلوك التمر، حيث بلغت قيمة (ف) ٢٧٤، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، كما بلغت قيمة (ت) ٨,٥٨٠، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). كما يتضح من الجدول أن هذه الفروق لصالح عينة الذكور، حيث بلغ متوسط درجات عينة الذكور (٨٠,٨١)، بانحراف معياري قدره (٣٨,٩٩)، بينما بلغت قيمة متوسط درجات عينة الإناث (٥٥,٥١) بانحراف معياري قدره (١٥,٠٥).

تتفق هذه النتيجة في جملتها مع ما توصلت إليه دراسة سكران وعلوان (٢٠١٦) من أن الذكور أكثر ممارسة للتمر سواء كمتنمرين أو كضحايا أيضاً، وما توصلت إليه دراسة (Bauer-Sanders, 2003)، ودراسة (Schumacher, 2007) من أن الذكور أكثر تعرضاً للتمر وممارسة له أيضاً. كما تتفق مع نتائج دراسة (Reynolds, et al., 2014)، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التمر لصالح الذكور، ونتائج

دراسة (عبد الجواد وحسين، ٢٠١٥)، والتي توصلت إلى تفوق الذكور على الإناث في ممارسة سلوك التنمر. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wilcox, 2005)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في التنمر بين الجنسين. كما تتعارض مع نتائج دراسة (Urbanski, 2007)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التنمر ترجع إلى جنس الطلاب.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بالخصائص المميزة للمراهقين والمراهقات خلال المرحلة الثانوية، حيث تميل الإناث إلى الانضباط والالتزام بحكم توقعات المجتمع منها، فتقل ممارستها لأشكال التنمر الجسدية واللفظية، خاصة في المجتمعات المتدينة والمحافظه، في حين يظل الذكور أكثر نشاطاً وميلاً للعنف نحو الآخرين نظراً لتأثير جماعة الأقران بدرجة أكبر في سلوكهم.

#### • توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات التالية:

« الاهتمام بالكشف المبكر عن سلوك التنمر لدى الطلاب والطالبات في مختلف مراحل الدراسة.

« ضرورة إيجاد السبل والوسائل التي تساعد على الحد من ممارسة سلوك التنمر داخل المدارس.

« عدم استخدام وسائل عقابية قاسية داخل المدرسة، لأن ذلك قد يعزز من دوافع ممارسة الطلاب والطالبات لسلوك التنمر.

«حث الآباء والأمهات على الاهتمام بأبنائهم، وتجنب أساليب المعاملة الوالدية التسلطية، وكذلك تجنب استخدام أسلوب النبذ والإهمال لأن هذين الأسلوبين من شأنهما توفير بيئة حاضنة للسلوك العنيف بين الطلاب والطالبات.

« العمل على تنمية الدافعية الذاتية لدى الطلاب والطالبات، حيث ينخرطون في أنشطة التعلم، ويتعدون عن الأساليب الخاطئة في التعامل مع بعضهم البعض.

« العمل على توفير المناخ النفسي الجيد سواء داخل المدرسة أو في محيط الأسرة.

« العمل المستمر على تحسين البيئة الاجتماعية والاقتصادية لجميع الطلاب والطالبات في كل المراحل الدراسية.

« الاهتمام بإدارة أسلوب الحوار الهادئ والمرن مع الطلاب والطالبات من قبل المعلمين والمعلمات بالمدرسة، ومن قبل الآباء والأمهات في محيط الأسرة.

#### • بحوث ودراسات مقترحة :

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بإجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- «دراسة الفروق في سلوك التنمر بين الطلاب والطالبات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة».
- «دراسة للعوامل التعليمية والمدرسية المساهمة في سلوك التنمر».
- «دراسة لتأثير المناخ المدرسي في سلوك التنمر».
- «دراسة للفروق بين المتنمرين وضحايا التنمر في التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز».
- «دراسة للعلاقة بين التفكك الأسري وممارسة الأبناء لسلوك التنمر».
- «دراسة للفروق بين طلاب الريف والحضر في ممارسة سلوك التنمر».

#### • المراجع:

- إسماعيل، هالة خير (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، ١٦(٢)، ١٣٧-١٧٠.
- البليهي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٨) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوافق النفسي: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- البهاص، سيد أحمد (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي: دراسة سيكومترية - إكلينيكية. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) ٢٣(٩٢)، ٣٤٧-٣٩٥.
- بهنساوي، أحمد فكري، وحسن، رمضان علي (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببورسعيد، مصر، ١٧، ١-٢٠.
- خوج، حنان أسعد (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٣(٤)، ١٨٧-٢١٨.
- سكران، السيد عبد الدائم، وعلوان، عماد عبده (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي، ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبيها. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، ١٦، ١-٦.
- سلامي، سعيدة (٢٠١٢). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتوافق النفسي لدى الطفل الأصم: دراسة ميدانية بمدرسة ابن سينا لصغار الصم بالبويرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محمد أولحاج، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- عبد الجواد، وفاء محمد وحسين، رمضان عاشور (٢٠١٥). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، ٤٢، ١-٤٣.
- العصيمي، سلطان عائض (٢٠١٠). إدمان الانترنت وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- محرز، نجاح رمضان (٢٠٠٥). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. مجلة جامعة دمشق، ١٢(١)، ٢٨٥-٣٢٤.
- مقراني، كريمة (٢٠١٥). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانوية "أمزيل أحمد" بحيزر البويرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محمد أولحاج، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.



- Adelowo, A. (2015). African psychology: The psychological adjustment of African women living in New Zealand. Papers on Social Representations, 24(6.1, 6.21).
- Ahmer, S.; Yousafzai, A.; Bhutto, N.; Alam, S.; Sarangzai, K. ; & Iqbal, A. (2008). bullying of medical students in Pakistan: A cross-sectional questionnaire survey. PLoS ONE, 3 (12): e3889, PP.1-4.
- Alikasifoglu, M.; Erginoz, E.; & Ercan, O. (2007). Bullying behaviors and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. Eur J Pediatr (166), 1253-1260.
- Allen, K. (2012). Students' and staff members' understanding of the features, forms, and functions of bullying in a high school setting. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, New York.
- Alzahrani, H. (2012). Bullying among medical students in a Saudi medical school. BMC Research Notes, 5, 335.
- Bauer-Sanders, K. (2003). Students' perceptions of bullying phenomenon in a Native American elementary school. unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota.
- Beran, T. & Shapiro, B. (2005). Evaluation of an anti-bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. Canadian Journal of Education, 28(4), 700-717.
- Beran, T., & Stewart, S. (2008). Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying. Alberta Journal of Educational Research, 54(2), 242-244.
- Bibou-Nakou, I.; Tsiantis, J.; Assimopoulos, H.; Chatzilambou, P.; & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. Social Psychology of Education, 15(2), 125-145.
- Bieber, K. (2013). Do students understand what researchers mean by bullying? Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska.
- Bond, L.; Wolfe, S.; Tollit, M.; Butler, H.; & Patton, G. (2007). A comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the Peer Relations Questionnaire for students in secondary school. Journal of School Health, 77(2), 75-79.
- Boyle, G. (2015). The effects of bullying on academic achievement in middle school students. unpublished doctoral dissertation, School of Education, Union University
- Bradshaw, C.; Sawyer, A.; & O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between

- students and school staff. *School Psychology Review*, 36 (3), 361-382.
- Caldwell, R. (2013). Assessment of students' and teachers' perceptions of bullying in the middle school environment. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
  - Couch, L. & Wang, C. (2014). Bibliotherapy for reducing bullying among elementary school students. American Psychological Association Convention Presentation, Topic: 82 Violence/Aggression.
  - Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.
  - Dare, S. (2011). Changing perceptions of middle school students regarding bullying: The impact of student-centered interventions. Unpublished doctoral dissertation, Wilmington University.
  - Espelage, D. & Holt, M. (2012). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53, S27-S31.
  - Espelage, D.; Bosworth, K.; & Simon, T. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.
  - Hudley, C., Graham, S., & Taylor, A. (2007). Reducing aggressive behavior and increasing motivation in school: The evolution of an intervention to strengthen school adjustment. *Educational Psychologist*, 42(4), 251-260.
  - Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), PP. 396-413.
  - Khiat, H. (2012). Unveiling the intricacies of bullying: Students' perspectives in a polytechnic in Singapore. *Asian Journal of Criminology*, 7(1), 1-22.
  - Maneese, A. (2007.) Student attitudes and shame dynamics before and after a bullying prevention program. unpublished doctoral dissertation, George Fox University.
  - Marraccini, M. (2013). College students' perceptions of professor bullying. Unpublished Master's thesis, University of Rhode Island.
  - Merrell, K.; Isava, D.; Gueldner, B.; & Ross, S. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-

analysis of intervention research. School Psychology Quarterly, 23(1), 26-42.

- National Center for Injury Prevention and Control (2014). The relationship between bullying and suicide: What we know and what it means for schools. <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-suicide-translation-final-a.pdf>.
- Peklaj, C., & Levpušček, M. (2006). Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. Paper presented at 31st Annual ATEE Conference, Association of Teacher Education in Europe, 147-161.
- Quarles, V. (2012). A study of parenting authority styles and self-esteem: Implications for families. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
- Raskauskas, J. & Modell, S. (2011). Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. Teaching Exceptional Children, 44(1), 60-67.
- Reynolds, W.; Phillips, Z.; & Craven, J. (2014). Bullying and Suicidality in middle school students. American Psychological Association, Convention Presentation, Topic: 77 Suicides.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. Journal of adolescence, 22(4), 453-459.
- Schumacher, P. (2007). To what extent will a sixty-second video on bullying produced by high school students increase students' awareness of bullying and change their attitudes to reduce acceptance of bullying in a high school environment? Unpublished doctoral dissertation, Kutztown University of Pennsylvania.
- Seaman, M. (2012). Beyond anti-bullying programs: Learn how to foster empathy within your curriculum to increase the emotional intelligence of middle schoolers. The Education Digest, 24-28.
- Sheehan, M & Jordan, P. (2003). Bullying, emotions and the learning organization. In: Einarsen, S.; Hoel, H; Zapf, D; & Cooper, C. (eds.) Bullying and emotional abuse in the workplace. Taylor & Francis e-Library.
- Shia, R. (1998). Academic intrinsic and extrinsic motivation and metacognition. Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy. Unpublished Senior Thesis, Wheeling, WV: Wheeling Jesuit University.

- Sinyor, M.; Schaffer, A.; Cheung, A. (2014). An observational study of bullying as a contributing factor in youth suicide in Toronto. The Canadian Journal of Psychiatry, 59(12), 632-638.
- Thompson, D.; Arora, T.; & Sharp, S. (2005). Bullying: Effective strategies for long-term improvement. Taylor and Francis e-Library.
- Undheim, A. (2013). Involvement in bullying as predictor of suicidal ideation among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. Eur Child Adolesc Psychiatry, 22, 357-365.
- Urbanski, J. (2007). The relationship between school connectedness and bullying victimization in secondary students. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida.
- Venzor, E. (2011). Does teacher bullying predict poorer adjustment outcomes in students? Unpublished Master's thesis, the University of Texas at Arlington.
- Wilcox, C. (2005). Needs assessment and development of a bullying prevention program for elementary school students. unpublished doctoral dissertation, the State University of New Jersey.
- Williams, F., & Cornell, D. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence in middle school. Journal of School Violence, 5(4), 35-49.
- Zhou, Y.; GU, L.; Lu, C.; Deng, J., He, Y.; & Huang, J. (2015) Bullying as a risk for poor sleep quality among high school students in China. PLoS ONE 10(3), 1-14.





## **البحث السابع :**

**” معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة  
الثانوية حسب رأي المعلمات والمشرفات ”**

### **إلعداد :**

**أ/ نوره بنت محمد بن احمد الغامدي**

حاصلة على درجة الماجستير

**د / أحمد بن حسين الفقيه**

قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة الملك سعود  
المملكة العربية السعودية



## معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية حسب رأي المعلمات والمشرفات

د/ أحمد بن حسين الفقيية

أ/ نوره بنت محمد بن أحمد الغامدي

### • المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض حسب رأي معلمات ومشرفات هذه المواد . كما هدف إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة لمتغيرات (الوظيفة ، نوع المؤهل ، التخصص، عدد سنوات الخبرة) ، واعتمد البحث على المنهج الوصفي ، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لهذا البحث . وكان من أهم نتائج البحث مايلي : أبرز العبارات التي جاءت بمتوسطات عالية ، ومتوسطات أقل أهمية من حيث استجابات أفراد العينة على المعوقات التي تحول دون استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية ، أما النتائج المتعلقة بالفروق بين مجتمع الدراسة كالاتبي : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة يعزى لمتغير الوظيفة ، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات يعزى لمتغير (سنوات الخبرة) وذلك لصالح المعلمات ذوات الخبرة (من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة) ، كما أشارت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات (باختلاف التخصص ، ونوع المؤهل) ، كما أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفات يعزى لمتغير (نوع المؤهل) ، كذلك أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفات يعزى لمتغير (التخصص سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: معوقات مصادر التعلم ، المواد الاجتماعية، معلمة ومشرفة المواد الاجتماعية، المرحلة الثانوية.

### *Challenges of Using Teaching Resources in Teaching Social Studies at Secondary Stage in the Light of Supervisors and Teachers' Opinion*

Noura Al Ghamdi

Dr.Ahmed Al faqih

### Abstract :

The aim of this research is to identify challenges of using learning resources in teaching social studies at the secondary stage according to the Riyadh teachers and supervisors of these materials. It also aims to identify statistical significant differences between respondents' responses to variables (employment, type of qualification, specialization, years of experience), and adopted the descriptive research, survey has been used as a tool for this research. One of the most important results is that there is no statistically significant difference between respondents' responses related to employment variable. There is a statistically significant difference between respondents according to experience variable in favor of experiential teachers (from 15 to less than 20 years). The study reveals that there is no statistically significant difference between teachers (depending on specialization and Qualification type). The Study reveals that there is a



statistically significant difference between the responses of supervisors due to qulaification variable . Also there is no statistically significant difference between the responses of supervisors due to (specialization, and experience years ).

**Key words:** Difficulties of using technology, social studies, supervision and teacher of social studies, secondary scholar.

#### • مقدمة :

لم تعد العملية التعليمية كما كانت في الماضي مجرد تلقين لدرس أو تحفيظ لكتاب ، كما لم تعد نشاطاً مجرداً يقوم به المعلم لإيصال المعرفة للطلاب، بل أصبحت نشاطاً له مصادره وأدواته وأهدافه ونتائجها التي تخضع للقياس .

ومن المعروف أن التنوع في مصادر التعلم؛ يُحقّق العديد من الإيجابيات، فقد أشار الخياط والعجمي (٢٠١١م :٢٦٥) إلى أن استخدام مصادر التعلم؛ يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وتشويق الطلاب وجذب انتباههم نحو الدرس وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم، وتحسين اتجاههم نحو الدرس .

ويُعد مكان مصادر التعلم من الأمكنة التي يُمكن من خلالها بناء قدرات المتعلم التعليمية، كما أن له أهمية بالغة في توفير متطلبات تحقيق أهداف المنهج، وتنفيذ الأساليب والاستراتيجيات التعليمية الفعالة، ويُعد تطويراً نوعياً للمكتبات المدرسية التي قلصت دورها الممارسات الخاطئة، وحصرته بالنشاطات الثقافية الإثرائية اللامنهجية (الموسى، ٢٠٠٢م : ٥٤).

وقد أشارت دراسة عمران (٢٠١١م : ٦٥) إلى أن هناك مصادر مقروءة، ومصادر مسموعة، ومصادر مرئية، والأمثلة كثيرة على هذه الأنواع منها: العروض والبيانات، الرحلات والزيارات والتلفزيون، الصور، الراديو والتسجيلات، الرموز البصرية واللفظية .

ويُعتبر تعليم وتدريب المواد الاجتماعية أحد العوامل التي تُحدد إذا كان المجتمع يملك الصفات الديمقراطية والقيم ومهارات حل المشكلات وصنع القرارات الذي هو مهمة المواد الاجتماعية، التي تحتاج بدورها لتحقيق ذلك إلى مصادر التعلم من أجل تسهيل العملية التعليمية، ويعتبر أهم التحديات التي تواجه استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية هي قدرة المعلمين ومدى تمكنهم من نقل خبرتهم التعليمية واستخدامها لجعل الطلاب في الفصول الدراسية يدركون أهمية هذه المواد (Saqlam,2011). ومن هنا تبرز أهمية توظيف مصادر التعلم في تدريس المزداد الاجتماعية ، حتى تواكب تغيرات وتحديات هذا العصر .

وتعد المتاحف في تدريس التاريخ قد تسهم في إكتساب الطلاب معلومات وأفكار قد لا يكون من اليسير إكسابهم إياها بالطريقة التقليدية ، كما أنها

تعمل على توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة المحلية وينتج عنها نشاطات عقلية حيث يمكن الطلاب من التفكير بطريقة عقلانية مستقلة (القاعد ، ٢٠٠٣ م : ٢١٢).

من جانب آخر تشير عبدالهادي (٢٠٠١ م : ٦) إلى أن " للصفخ وظيفه تربويه حيث أنها وطيدة الصلة بالتربية فهي إحدى وسائل الثقافة التي تدعم أهداف التربية، كما تعد مصدرا من مصادر التاريخ " .

وحديثاً ظهرت استخدام المصادر الالكترونية الموجودة على الويب كأحدى أهم مصادر التعلم التي تساعد على استخدام المهارات العقلية العليا لدى الطلاب : مثل التحليل والتركييب والتقويم، كما المصادر الالكترونية إلى تشجيع الطلاب على استخدام مهارات التفكير العليا وحلّ المشكلات والبحث عن حلول لأسئلة ومشكلات حقيقية واقعية غير مصطنعة (الراشد ، ٢٠٠٩ م : ٢٤) .

#### • مشكلة الدراسة :

على الرغم من الدور الهام الذي تؤديه مصادر التعلم في العملية التعليمية إلا أن الباحثة رأت من خلال خبرتها في المجال التربوي أن هناك قصورا كبيرا في استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية من ناحية ، ومن ناحية أخرى كشفن نتلج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عينة بسيطة تقدر ب (٣٠) معلمة و (١٥) مشرفة من المتخصصات في المواد الاجتماعية بأن جميع أفراد العينة أشاروا إلى أهمية مصادر التعلم ، كما أشار ٨٥٪ منهن إلى أن الكتاب المدرسي هو المصدر الأساسي في واقع تدريس المواد الاجتماعية حاليا وأن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون توظيف ما هو موجود من مصادر التعلم سواء الموجود منها داخل المدرسة أو خارجها .

وعلى ضوء هذا يمكن خصر مشكلة البحث في السؤال التالي: ما المعوقات التي تحول دون استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض حسب رأي معلمات ومشرفات هذه المواد ؟

#### • أسئلة الدراسة :

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي :

« ما معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية للبنات حسب رأي معلمات ومشرفات هذه المواد ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات والمشرفات فيما يتعلق بمعوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في مدارس البنات بمدينة الرياض يعزى لمتغير (نوع الوظيفة: معلمة/ مشرفة) ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات فيما يتعلق بمعوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في

مدارس البنات بمدينة الرياض تعزى إلى متغيرات (التخصص ، سنوات الخبرة ، نوع المؤهل: تربوي/غير تربوي)؟  
 « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفات فيما يتعلق بمعوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في مدارس البنات بمدينة الرياض تعزى إلى متغيرات (التخصص . سنوات الخبرة ، نوع المؤهل: تربوي/غير تربوي) .

#### • أهمية الدراسة :

« أهمية استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية لحاجة المعلمة والمتعلمة لهذه المصادر لإكتساب الخبرات التعليمية .  
 « يكتسب البحث أهميته من انسجامه مع توجهات وزارة التربية والتعليم في الملكية في تطوير مناهج المواد الاجتماعية وطرق تدريسها .  
 « نتائج البحث سوف تساعد على اقتراح حلول لتقليل المعوقات التي تحول دون استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية .  
 « قلة البحوث والدراسات التي تناولت معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية .

#### • أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى ما يلي:  
 « تحديد المعوقات التي تحول دون استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض حسب رأي معلمات ومشرفات هذه المواد .  
 « تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمعوقات التي تحول دون استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض حسب رأي معلمات ومشرفات هذه المواد .

#### • حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على دراسة معوقات استخدام مصادر التعلم التالية: المكتبات، الرحلات بجميع أنواعها ، الصحف اليومية، الحاسوب والانترنت في تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية حسب رأي معلمات ومشرفات هذه المواد في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨ - ١٤٢٩ هـ .

#### • مصطلحات الدراسة :

##### • المعوقات :

يعرف حازم (٢٠١٤م : ١٣) المعوقات بأنها: مجموعة العقبات التي تحول دون تحقيق هدف ما ، وتؤثر في جودته وكفاءته .  
 وتعرف - إجرائياً - بأنها: تلك الصعوبات المتعددة التي تحول دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لمصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية.

• مصادر التعلم:

هي تلك المصادر التي يرجع إليها غير الكتاب المدرسي كالبثوات والخرائط والكرات الأرضية والصور والإحصاءات والرسوم البيانية، وطوابع البريد والنماذج والعيّنات والشرائح والأقلام والدوريات، وبرامج الإذاعة والتلفزيون ويشترط فيها أن تتكامل مع الكتاب المدرسي، وتلاءم مع مستوى التلاميذ الذين يشاركون في الحصول عليها وتساهم في إثراء العملية التعليمية وتنمية المهارات المختلفة لديهم (عليان، ٢٠١٠ م: ٩).

وتُعرف - إجرائياً - بأنها: كل ما يمكن أن يُستخدم لتحسين عملية التعليم والتعلم، ويشمل ذلك الوسائل العلمية المنقولة بمختلف أنواع الوسائل، كالمواد المطبوعة والمواد المسموعة والمرئية، والأجهزة والأساليب والأشخاص والبيانات التي يستخدمها المتعلم لتسهيل عملية التعلم بحيث يختار منها ما يناسبه ويتفاعل معها، مُمارساً نشاطه التعليمي.

• المواد الاجتماعية :

تُعرف المواد الاجتماعية بأنها: مجموعة الخبرات التربوية المكتسبة التي تساعد على التعلم الاجتماعي بحيث تعمل على زيادة الروابط والألفة في العلاقات الإنسانية بين الأفراد أنفسهم، أو بين المجتمع الذي يعيشون فيه، إما لإيجاد قيمًا إيجابية أو تدعيم القيم الموجودة، أو تكوين اتجاهات مرغوب فيها". (طلافة، ٢٠١٠ م: ١٨).

كما تُعرف بأنها: "مجموعة الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم لمادة التربية والاجتماعية والوطنية مُمثلة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة على المرحلة الأساسية" (براهمة، وبراومة، ٢٠١٣ م: ١٨٧).

وتُعرف - إجرائياً - بأنها: تلك المواد التي تم اختيارها بغية تدريسها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بهدف إيجاد المواطن الصالح والفعال .

• معلم المواد الاجتماعية :

يعرف بأنه الشخص الموظف بصفة رسمية بغرض تقديم التوجيه والخبرات التعليمية لتلاميذ المؤسسة التعليمية (الضلعان، ٢٠٠٣ م: ٧) .

ويعرف إجرائياً : المعلمات اللاتي يدرسن مادتي التاريخ والجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض .

• مشرفة المواد الاجتماعية :

هو القائد التربوي يعين رسمياً من قبل المؤسسة التربوية ليقوم بعملية إشرافية تسعى إلى تحسين المنهاج والتدريس وتنعكس بدورها على نوعية تعلم التلميذ (دواني، ٢٠٠٣ م: ٢٣) .

وتعرف إجرائياً : المعلمة التي كلفت من الجهات التعليمية للعمل كمشرفة تربوية ، ويتم ذلك من خلال زيارتها للمدرسة وحضورها بعض الحصص مع المعلمة بهدف مساعدتها وإرشادها وتوجيهها .

المرحلة الثانوية : هي المرحلة الدراسية التي تعتبر حلقة وصل بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتكون أعمار الطالبات فيها من (١٨ سنة إلى ١٨ سنة).

#### • الدراسات السابقة :

تم مراجعة الدراسات السابقة التي لامست موضوع البحث من أبعاد متفاوتة والتي جاءت كما يلي:

أجرى العلي (١٩٩٨م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج لاستخدام تلميذ المرحل المتوسطة بالكويت للمكتبة المدرسية على تعلم المواد الاجتماعية ومعرفة مقومات برنامج لاستخدام تلاميذ المرحلة المتوسطة بالكويت للمكتبة المدرسية ، وقد طبق الباحث المنهج التجريبي على المرحلة المتوسطة وعينة البحث المكونة من (٦٨) تلميذاً ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، ثم طبق الباحث الاختبار تطبيقاً بعدياً على تلاميذ المجموعتين ، وأشارت النتائج وجود مشكلات ميدانية ذات تأثير سلبي على مستوى الخدمات المكتبية بمدارس العينة ومن ذلك: عدم توفر المواد السمعية والبصرية التي تساند مناهج المواد الاجتماعية ، عدم تنوع مصادر الاطلاع ، عدم تدريب التلاميذ على مهارات استخدام المكتبة .

أما دراسة موليتير (Mullins, 1994) فقد هدفت إلى التعرف على وجهات النظر المختلفة لدى المعلمين والطلاب ، معلمي المتاحف التي من خلالها يستخدم الزيارات الميدانية للمناطق الطبيعية المرتبطة بالمتاحف (الحدائق، والمراكز العلمية)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٩ طالباً) و(١٧ معلماً) و(٩ من معلمي المتاحف)، وقد أشارت النتائج إلى الرحلات الطبيعية تمنح الطلاب فرصة بناء علاقات مع بعضهم البعض ، تعمل على بناء الثقة بين الطلاب ، تنمي لديهم القدرة على طرح المشاكل وإيجاد الحلول لها .

وقد قام عبدالهادي (٢٠٠١م) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الصحف اليومية في تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي لتنمية التفكير الناقد وقد طبق الباحث الوصفي إلى جانب المنهج شبه التجريبي

واعتمد على الاختبار القبلي والبعدي على المجموعة الواحدة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠ تلميذه) من الصف الثالث الاعدادي ، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها : ارتفاع مستوى التلميذات في مهارة التفسير للبيانات والافكار

والاستنتاج ومهارة الاستنباط في الاختبار لصالح التطبيق البعدي من خلال دراسة الوحدة عن طريق الصحف اليومية .

كما أجرى العبيد (٢٠٠٣ م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) ، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي ، وطبق أداة الاستبانة على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (٣٠٪) من معلمي المرحلة الثانوية ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير التخصص لصالح المعلمين أصحاب التخصصات الأدبية والتخصص العلمي/دون الحاسب الآلي .

وأجرى أناثاسوبولس (Athanasopoulos, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على ما يحدثه التقنية من تغيرات في الطرق التي يستخدمها المعلمون في تدريس مادة التاريخ ، واستخدم الباحث المنهج الكيفي والمسح كأداة للدراسة، وتكونت عينة البحث من (٨١ معلماً) منهم (٥١ معلماً) و(٣٠ استاذ جامعي) وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات اساتذة الجامعات ومعلمي المدارس في ان الحاسوب يتحيز للمعلمين تدريس مواضيع جديدة واستخدام وسائل تعليمية جديدة هذا من جانب اساتذة الجامعات أما المعلمين كانت سلبية .

كما هدفت دراسة الحميد (Al humaid, 2006) إلى استقصاء الاثر التعليمي للزيارات المدرسية لمتحف كيندي للفنون بمدينة أثينا - بولاية أوهايو الأمريكية على طلاب المدارس الثانوية لتلك المنطقة ، واستخدم الباحث المنهج الكيفي واستخدام المقابلة كأداة للدراسة ، وكانت عينة الدراسة (١٠ معلمين) بالمدارس الثانوية بمنطقة أثينا، و (٢) من معلمي متحف كيندي بمنطقة أثينا وأثبتت الدراسة بأن الطلاب المشاركين في الزيارات الميدانية للمتاحف يحصلون على فوائد جمه فهم يتعلمون المهارات السلوكية لارتياح المتاحف ، ويتعلمون على المصادر التعليمية المتوفرة في المنطقة وكيفية الاستفادة منها .

كما أجرى عبدالإله (٢٠٠٨ م) دراسة هدفت إلى وضع برنامج علاجي لبعض مَعَوَّقات استخدام مصادر التعلم في تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بمصر ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة ، وتمثلت عينة الدراسة في ٢٣٦ معلم ومعلمة من أربعة مدارس بمحافظة القاهرة الكبرى، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة ومنها: أن أبرز محاور البرنامج المقترح تتمثل في: توفير المواد والوسائل التعليمية وكافة الإمكانيات والتجهيزات اللازمة في المدارس، تدريب المعلمين وإعدادهم بكفاءة على استخدام الوسائل التعليمية، وتشجيع استخدام الوسائل التعليمية وتجهيز الحجرات الدراسية لتسهيل مهمة المعلم في ذلك .

وهدفت دراسة حسان (٢٠١٠ م) إلى التعرف على مَعَوِّقات استخدام مصادر التعلم في تدريس الطلبة الصُّم بمعاهد النور والأمل للصُّم بمصر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتمثلت عينة الدراسة في ٨٦ من معلمي الطلبة الصُّم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعاهد النور والأمل للصُّم بمصر وقد توصلت الدراسة إلى نتائج إلى : عدم وجود مسئول متخصص عن المصادر التعليمية في المدرسة ، عدم تشجيع المشرفين عن التعليم لاستخدام المعلمين للمصادر التعليمية، عدم قدرة المعلمين على استخدام المصادر التعليمية ، كما أن المعلمين ليس لديهم دراية كافية بتصميم المواد التعليمية وإنتاجها واختيار المناسب منها، واستخدام أجهزتها .

وهدفت دراسة ستيش (Stich,2012) إلى وضع تصوّر مُقترح لتطوير تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بمدارس مدينة بريتوريا عاصمة جنوب إفريقيا باستخدام مصادر التعلم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة وطبّق دراسته على عيّنة بلغت (٣١٦) طالباً وطالبة في (١٠) من مدارس مدينة بريتوريا عاصمة جنوب إفريقيا وقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة ومنها: أن أهم الصعوبات التي تواجه مراكز مصادر التعلم في جنوب إفريقيا تتمثل في: عدم وجود خبره كافية خاصة في نظام التصنيف، وعدم توفر الدورات المناسبة، وضرورة أن يتم تعريف الطلاب أولاً عبر حملة ترويجية موسّعة في كافة أنحاء مدينة بريتوريا بآليات استخدام كل مصدر من مصادر التعلم قبل اعتماد استخدام الاستراتيجية الجديدة.

كما قام هويوكن (Hoboken,2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفوائد التربوية التي حققها طلاب مدرسة (بريسان) الثانوية بمدينة تياري بولاية كنتاكي الأمريكية بعد استخدامهم استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الإنترنت. وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة المباشرة لعينة من طلاب وطالبات المدرسة بلغت (٤٦) طالباً وطالبة ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة ومنها: أن أبرز معوقات استخدام الطلبة لاستراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الإنترنت كأحد مصادر التعلم يتمثل في حداثة استراتيجيات الرحلات المعرفية ، قلة خبرة بعض المعلمون في استخدام الحاسوب و إعداد الرحلات المعرفية، وصعوبة الوصول إلى أفضل الروابط أو المصادر اللازمة لتحقيق الأهداف بسهولة، لا يناسب تطبيق الرحلات المعرفية عبر الويب تلاميذ المرحلة الابتدائية نظراً لضعف امتلاكهم لمهارات البحث عبر الويب ولضعف القدرة القرائية لديهم .

كما قدم جيلاي (Gelay, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء على آراء معلمي مدرسة (خاريفسا) بمدينة (بويرتو فيلاميل) بالإكوادور حول مَعَوِّقات استخدام مصادر التعلم في تدريس الرياضيات والعلوم والجغرافيا، وقد اعتمدت الدراسة على الاستبيانات التي وجهها الباحث لعينة من معلمي مدرسة

(خارفيسا) بمدينة (بويرتو فيلاميل) بالإكوادور بلغت (١٩) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة ومنها: أن أبرز تلك المعوقات يتمثل في استخدام مصادر التعلم بدون تخطيط مسبق، عدم توفر مُحضري المختبرات ونقص المواد والأدوات والأجهزة في بعض المدارس، عدم إتقان البعض لمهارات استخدامها وضعف التخطيط المسبق لاستخدامها، ضعف القناة بأهمية الوسيلة لدى البعض، عدم معرفة البعض بمصادر الوسائل، قلة الدورات التدريبية للمعلمين في الوسائل، وعدم الرغبة في التجديد والتطوير من قبل بعض القائمين على العملية التعليمية.

وأجرى الدوري (٢٠١٤ م) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام مصادر التعلم في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى طلاب المدارس الكردية بالعراق، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وأداة الاستبانة، وتمثلت عينة الدراسة في (٩٤) من معلمي (٧) من المدارس الكردية بكردستان بالعراق، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة ومنها: أن أبرز تلك المعوقات تتمثل في: نظام تعليم يعتمد على الكتاب المدرسي على أنه المصدر الوحيد للمعرفة، كما أن أسلوب الكتاب لا يساعد على استخدام الوسائل التعليمية، عدم وجود النشرات والدوريات والأدلة التي ترشد المعلم في مجال الوسائل التعليمية، وكذلك عدم الاهتمام بتدريبه عليها أثناء الخدمة، ارتفاع أعداد المتعلمين، عدم ملائمة أنظمة القاعة الدراسية لاستخدام الوسائل التعليمية، كما ينظر بعض التلاميذ إلى الوسائل التعليمية على أنها أدوات للتسلية واللهو وليست للدراسة الجادة الفعالة.

كما قام المعمري والمسروري (٢٠١٦ م) بدراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في توظيف الانترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة وتكونت عينة البحث من (٨٥) معلم ومعلمة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بمدارس التعليم الاساسي بسلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لمجالات الدراسة نحو توظيف الانترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان بلغت (٣.٣٩) أي بدرجة متوسطة، أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكور والإناث، وبين مستويات التخصص والخبرة في جميع المحاور .

ويتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

- « اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التركيز على موضوع معوقات استخدام مصادر التعلم في التدريس
- « واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة لاختلاف الزوايا التي تم تناولها ولاختلاف الأهداف التي سعت إليها كل دراسة . كما تناولت



الدراسات السابقة موضوع الدراسة في بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية. وأيضاً اختلاف الفترة الزمنية فيها .

« الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة مواضع منها : التأصيل النظري للدراسة الحالية ، في تحديد مصطلحات الدراسة ، في الاطلاع على دراسات عربية وأجنبية في موضوع الدراسة الحالية ، وفي الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وفي تحديد منهج الدراسة، والأساليب الإحصائية المناسبة، وفي تحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

#### • مجتمع الدراسة وعينته :

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وعددهن (٤٨٨) معلمة ، وكذلك جميع مشرفات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية وعددهن (٦٢) مشرفة حسب إحصائية (الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنقة الرياض لعام ١٤٢٨ - ١٤٢٩ هـ).

تم اختيار جميع المجتمع كعينة ، نظراً لقلّة العدد ، وبعد توزيع الاستبانات تمثل العدد العائد منها (٣٥٣) معلمة و (٤٢) مشرفة وبذلك يكون عدد الاستجابات (٣٩٥) استجابة، وتم توزيع عينة الدراسة حسب (مسمى الوظيفة التخصص والمسمى الوظيفي ، المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي ، سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي) .

#### • أداة الدراسة:

##### • تصميم الأداة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة أعتمد البحث على أداة الاستبانة لمعرفة آراء عينة البحث حول معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ، واشتملت الاستبانة على محورين :

#### • المحور الأول: البيانات الشخصية:

- « مسمى الوظيفة (معلمة - مشرفة).
- « التخصص الحالي (تاريخ - جغرافيا).
- « المؤهل العلمي (تربوي - غير تربوي).
- « سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات - ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات - ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة - ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة - ٢٠ سنة فأكثر).

#### • المحور الثاني : الاستبانة :

يمثل الجزء الأساسي للأداة وهو معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية والذي يتكون من (٣٥) فقرة ، صممت وفق طريقة ليكرت . جدول رقم (١).

جدول (١) معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية

| ٢  | العبارة                                                                                | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|-----------|
| ١  | كثافة المادة العلمية في المقرر الدراسي الخاص بالمواد الاجتماعية                        |       |                 |           |
| ٢  | ازدحام الفصول بالطالبات لئلا يساعد المعلمة على استخدام مصادر التعلم                    |       |                 |           |
| ٣  | قصر مدة الوقت المخصص للحصة لئلا يساعد على استخدام مصادر التعلم                         |       |                 |           |
| ٤  | قلة الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام مصادر التعلم                                   |       |                 |           |
| ٥  | عدم وعي بعض المعلمات بأهمية مصادر التعلم في التدريس                                    |       |                 |           |
| ٦  | عدم وجود خطة أو استراتيجية في المدرسة تؤكد على أهمية استخدام مصادر التعلم              |       |                 |           |
| ٧  | صعوبة الإجراءات المالية لتوفير مصادر التعلم في المدرسة                                 |       |                 |           |
| ٨  | صعوبة الإجراءات الإدارية لاستخدام مصادر التعلم                                         |       |                 |           |
| ٩  | عدم وجود دليل للمعلمات يوضح أهمية وكيفية استخدام مصادر التعلم                          |       |                 |           |
| ١٠ | عدم وجود تعاون داخل المدرسة يساعد المعلمة على استخدام مصادر التعلم                     |       |                 |           |
| ١١ | عدم وجود دافعية لدى العديد من المعلمات يساعد على استخدام مصادر التعلم                  |       |                 |           |
| ١٢ | عدم وجود التشجيع من الإدارة أدى إلى عدم استخدام مصادر التعلم                           |       |                 |           |
| ١٣ | زيادة العبء التدريسي للمعلمة لئلا يساعد على توظيف مصادر التعلم في التدريس              |       |                 |           |
| ١٤ | عدم إلمام المعلمة بالمهارات الجيدة لاستخدام مصادر التعلم                               |       |                 |           |
| ٢  | العبارة                                                                                | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق |
| ١٥ | عدم وجود تعاون كبير بين المدرسة والأسرة على استخدام مصادر التعلم                       |       |                 |           |
| ١٦ | عدم وجود متابعة مستمرة لاحتياجات المدرسة لمصادر التعلم من قبل الإدارات المعنية         |       |                 |           |
| ١٧ | بذل الكثير من الوقت في الحصول على المعلومة عن طريق استخدام مصادر التعلم                |       |                 |           |
| ١٨ | المشاكل التقنية الخاصة بالحواسيب تؤثر على استخدام مصادر التعلم                         |       |                 |           |
| ١٩ | عدم توفر حاسبات تعليمية كافية في المدرسة                                               |       |                 |           |
| ٢٠ | عدم توفر الصيانة الدورية لأجهزة الحاسب في المدرسة                                      |       |                 |           |
| ٢١ | عدم وجود فنية متخصصة لأجهزة الحاسب في المدرسة                                          |       |                 |           |
| ٢٢ | عدم وجود فنية متخصصة لأجهزة الحاسب في المدرسة                                          |       |                 |           |
| ٢٣ | صعوبة اللغة المستخدمة حاجز يعوق استخدام الانترنت كمصدر من مصادر التعلم                 |       |                 |           |
| ٢٤ | عدم وجود مكتبة داخل المدرسة                                                            |       |                 |           |
| ٢٥ | عدم توفر المراجع ذات العلاقة بالمواد الاجتماعية                                        |       |                 |           |
| ٢٦ | عدم وجود أمانة مكتبة تساعد الطالبات في البحث عن المراجع ذات العلاقة بالمواد الاجتماعية |       |                 |           |
| ٢٧ | عدم توفر متحف خاص بالمواد الاجتماعية داخل المدرسة                                      |       |                 |           |
| ٢٨ | عدم سماح أولياء الأمور لبناتهن بالرحلات                                                |       |                 |           |
| ٢  | العبارة                                                                                | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق |
| ٢٩ | صعوبة تنظيم رحلة مدرسية إلى أماكن ذات علاقة بموضوعات المواد الاجتماعية                 |       |                 |           |
| ٣٠ | صعوبة القيام بالمقابلات الشخصية سواء داخل أو خارج المدرسة                              |       |                 |           |
| ٣١ | عدم إلمام المعلمة بالمعايير الصحيحة للمقابلات                                          |       |                 |           |
| ٣٢ | عدم توافر الصحف اليومية في المدرسة                                                     |       |                 |           |
| ٣٣ | عدم وجود مختبر للمواد الاجتماعية يحوي وسائط متعددة ومصادر التعلم                       |       |                 |           |
| ٣٤ | كثرة الاختبارات الدورية                                                                |       |                 |           |
| ٣٥ | عدم وجود روح تنافسية بين معلمات المواد الاجتماعية                                      |       |                 |           |

❖ يرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي يمثل وجهة نظرك أمام كل عبارة من العبارات التالية .

### • صدق الأداة وثباتها :

تم قياس الصدق الظاهري لأداة الدراسة في صورتها الأولية بعرضها على مجموعة من المحكمين بجامعة الملك سعود ، كلية التربية ، وزارة التربية والتعليم ، وذلك للتأكد من صدقها ومناسبتها للغرض الذي صممت من أجله ثم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بعينة استطلاعية قدرها (٦٦) والجدول رقمها هو موضح في الجدول رقم (٢) يؤكد ان المقياس كان صادقاً ويمكن تطبيقه .

جدول (٢) معامل ارتباط البنود بالدرجة الكلية (العينة الاستطلاعية : ن = ٦٦)

| م | معامل الارتباط | م  | معامل الارتباط | م  | معامل الارتباط | م  | معامل الارتباط |
|---|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|
| ١ | ٠.٢٥٩٠         | ١٠ | ٠.٥٣٣٧         | ١٩ | ٠.٤٨٣٤         | ٢٨ | ٠.٢٥٣٨         |
| ٢ | ٠.٣٨٦٣         | ١١ | ٠.٤٥٣٩         | ٢٠ | ٠.٦٤٢٩         | ٢٩ | ٠.٢٤٥٨         |
| ٣ | ٠.٢٤٢٤         | ١٢ | ٠.٤٩٠٨         | ٢١ | ٠.٥٢٨٤         | ٣٠ | ٠.٣٧٨٦         |
| ٤ | ٠.٢٧٠١         | ١٣ | ٠.٢٨٢٠         | ٢٢ | ٠.٤٤٣٣         | ٣١ | ٠.٤٧٥٦         |
| ٥ | ٠.٣٦٥٣         | ١٤ | ٠.٣٦٦٩         | ٢٣ | ٠.٤٤٦٢         | ٣٢ | ٠.٤٤٠٢         |
| ٦ | ٠.٥٤٠٣         | ١٥ | ٠.٤٥٣٧         | ٢٤ | ٠.٦٣٤١         | ٣٣ | ٠.٤٤١٥         |
| ٧ | ٠.٥٧٢٠         | ١٦ | ٠.٤٦٠١         | ٢٥ | ٠.٥٩٧١         | ٣٤ | ٠.٢٤٧١         |
| ٨ | ٠.٤٥٨٩         | ١٧ | ٠.٤٥٣٣         | ٢٦ | ٠.٤٨٧٨         | ٣٥ | ٠.٤٧٥٨         |
| ٩ | ٠.٦٤١٤         | ١٨ | ٠.٥١٠١         | ٢٧ | ٠.٣٧١١         |    |                |

♦ دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ♦ دالة عند مستوى ٠.٠١

ثم حساب الثبات عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ ، ونبين أن درجة الثبات كانت عالية حيث بلغت (٠.٨٩) وهذا يؤكد ثبات الاداة ، كما هو موضح بالجدول رقم (٣) .

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحور الاستبانة (العينة الاستطلاعية : ن = ٦٦)

| بنود الاستبانة | معامل الثبات |
|----------------|--------------|
| ٣٥             | ٠.٨٩         |

### • تطبيق أداة الدراسة :

١١ مرحلة توزيع الاستبانات : وزعت استبانات المعلمات والمشرفات عن طريق مراكز الاشراف التربوي بالرياض والمدارس التابعة لها ، وقد بلغ عدد الاستبانات العائدة على النحو الاتي : عدد (٣٥٣) استبانة من المعلمات وذلك بنسبة بلغت (٨٩.٤ %) وعدد (٤٢) استبانة من المشرفات وذلك بنسبة (١٠.٦ %) وبذلك يكون العدد الكلي للاستبانات العائدة والمعتمدة للتحليل (٣٩٥) استبانة .

١٢ مرحلة تفريغ وتحليل الاستبانة : تم تحليل الاستبانة عن طريق مركز البحوث التربوية التابع لكلية التربية بجامعة الملك سعود من أجل إدخال البيانات وتحليلها إحصائياً عن طريق البرنامج الإحصائي (Spss) .

### • أساليب المعالجة الإحصائية :

١٣ البرنامج الإحصائي SPSS في حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة .

- « المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية لمعرفة استجابات أفراد العينة حول معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية »
- « تحليل التباين الاحادي (ف) لمعرفة الفروق بين استجابات افراد العينة تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة .
- « اختبار (ت) (T.Test) لمعرفة الفروق بين استجابات افراد العينة تبعاً لاختلاف (نوع المؤهل ، التخصص ، عدد سنوات الخبرة) .
- « معاماً ارتباط (بيرسون) لحساب صدق الاداة .
- « معامل (ألفا كرونباخ) لحساب ثبات الاداة .

ولتسهيل تفسير نتائج الدراسة تم استخدام التوزيع التالي لتحديد مستوى الاجابة على بنود المحور للأداة كما يوضحه الجدول رقم (٤) .

| جدول (٤) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة |               |
|-----------------------------------------------------------|---------------|
| الوصف                                                     | مدى المتوسطات |
| موافق                                                     | ٢.٣٤          |
| موافق الى حد ما                                           | ١.٦٨          |
| غير موافق                                                 | ١.٠٠          |

#### • نتائج الدراسة ومناقشتها :

#### • نتائج ومناقشة السؤال الأول:

ما معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية للبنات حسب رأي معلمات ومشرفات هذه المواد ؟ ويمثل الجدول رقم (٥) نتایج استجابات أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال :

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإستجابات أفراد العينة عن معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية

| م  | العبرة                                                                    | موافق | موافق الى حد ما | غير موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|----|---------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|-----------|-----------------|-------------------|---------|
| ١  | كثافة المادة العلمية في المقرر الدراسي الحاص بالمواد الاجتماعية           | ١٨٧   | ١٦٧             | ٣٤        | ٢.٣٩            | ٠.٦٤              | ٢١      |
| ٢  | ازدحام الفصول بالطالبات لايساعد المعلمة على استخدام مصادر التعلم          | ٣٣٧   | ٤١              | ١٧        | ٢.٨١            | ٠.٤٩              | ٢       |
| ٣  | قصر مدة الوقت المخصص للحصة لايساعد على استخدام مصادر التعلم               | ١٤١   | ١٤٢             | ١٠٩       | ٢.٠٨            | ٠.٨٠              | ٣٢      |
| ٤  | قلة الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام مصادر التعلم .                    | ٣٥١   | ١١٩             | ٢٢        | ٢.٥٨            | ٠.٦٠              | ١٤      |
| ٥  | عدم وغي بعض المعلومات بأهمية مصادر التعلم في التدريس                      | ١٨٥   | ١٥٤             | ٥٤        | ٢.٣٣            | ٠.٧١              | ٢٥٥     |
| ٦  | عدم وجود حطة أو استراتيجية في المدرسة تؤكد على أهمية استخدام مصادر التعلم | ٤٧.١  | ٢٩.٢            | ١٣.٧      | ٢.٤١            | ٠.٧٢              | ٢٠      |
| ٧  | صعوبة الاجراءات المالية لتوفير مصادر التعلم في المدرسة                    | ٢٩٦   | ٧٤              | ٢٤        | ٢.٦٩            | ٠.٥٨              | ٨       |
| ٨  | صعوبة الاجراءات الإدارية لاستخدام مصادر التعلم                            | ١٨٠   | ١٢٨             | ٨٢        | ٢.٢٥            | ٠.٧٨              | ٢٧      |
| ٩  | عدم وجود دليل للمعلمات يوضح أهمية وكيفية استخدام مصادر التعلم             | ١٠.٥  | ١.٥             | ٢٢        | ٢.٦٢            | ٠.٦٠              | ١٢      |
| ١٠ | عدم وجود تعاون داخل المدرسة يساعد المعلمة على استخدام مصادر التعلم        | ٣٧.٧  | ٠.٣٨            | ٢٤.٣      | ٢.٣١            | ٠.٧٨              | ٣٠      |

|               |                                                                                        |       |      |      |      |      |         |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|------|------|------|---------|
| ١١            | عدم وجود دافعية لدى العديد من المعلمات يساعد على استخدام مصادر التعلم                  | ت     | ١٧٩  | ١٤٧  | ٦٦   | ٢٠٧٤ | ٢٦      |
| ١٢            | عدم وجود التشجيع من الإدارة أدى إلى عدم استخدام مصادر التعلم                           | ت     | ١٢٢  | ١٤٤  | ١٢٨  | ٠٠٧٩ | ٣٤      |
| ١٣            | زيادة العبء التدريسي للمعلمة لايساعد على توظيف مصادر التعلم في التدريس                 | ت     | ٢٨٣  | ٩٢   | ٢٠   | ٠٠٥٧ | ٩       |
| م             | العبرة                                                                                 | موافق | ٧١.٦ | ٢٣.٣ | ٥.١  | ٢.٦٧ | الترتيب |
| ١٤            | عدم إلمام المعلمة بالمهارات الجيدة لاستخدام مصادر التعلم                               | ت     | ١٧٩  | ١٦٩  | ٤٥   | ٢.٣٤ | ٢٤      |
| ١٥            | عدم وجود تعاون كبير بين المدرسة والاسرة على استخدام مصادر التعلم                       | ت     | ١٩٩  | ١٤٥  | ٥٠   | ٠.٧٠ | ٢٢      |
| ١٦            | عدم وجود متابعة مستمرة لاحتياجات المدرسة لمصادر التعلم من قبل الادارات المعنية         | ت     | ٢٧٢  | ٩٧   | ٢٣   | ٢.٦٤ | ١٠      |
| ١٧            | بذل الكثير من الوقت في الحصول على المعلومة عن طريق استخدام مصادر التعلم                | ت     | ٢١٧  | ١٤٨  | ٢٨   | ٠.٦٣ | ١٧      |
| ١٨            | المشاكل التقنية الخاصة بالحاسوب تؤثر على استخدام مصادر التعلم                          | ت     | ٢٢١  | ١٣٠  | ٤٠   | ٢.٤٦ | ١٨      |
| ١٩            | عدم توفر حاسبات تعليمية كافية في المدرسة                                               | ت     | ٣٠٦  | ٦١   | ٢٧   | ٠.٥٩ | ٧       |
| ٢٠            | عدم توفر الصيانة الدورية لأجهزة الحاسب في المدرسة                                      | ت     | ٢٥٨  | ٨٤   | ٤٤   | ٢.٥٥ | ١٦      |
| ٢١            | عدم وجود فنية متخصصة لأجهزة الحاسب في المدرسة                                          | ت     | ٢٧٠  | ٨٠   | ٤٠   | ٢.٥٩ | ١٣      |
| ٢٢            | عدم وجود برامج خاسوبية متخصصة في تدريس المواد الاجتماعية                               | ت     | ٣٠١  | ٦٨   | ٢٠   | ٢.٧٢ | ٦       |
| ٢٣            | صعوبة اللغة المستخدمة حازر يعوق استخدام الانترنت كمصدر من مصادر التعلم                 | ت     | ١٨٨  | ١٤٢  | ٦٠   | ٠.٧٣ | ٢٥٠     |
| ٢٤            | عدم وجود مكتبة داخل المدرسة                                                            | ت     | ١١٤  | ١٠٤  | ١٧٤  | ٠.٨٤ | ٣٥      |
| ٢٥            | عدم توفر المراجع ذات العلاقة بالمواد الاجتماعية                                        | ت     | ٢٩.١ | ٢٦.٥ | ٩١   | ٠.٧٨ | ٢٨      |
| ٢٦            | عدم وجود أمينة مكتبة تساعد الطالبات في البحث عن المراجع ذات العلاقة بالمواد الاجتماعية | ت     | ١٤٠  | ١١٢  | ١٢٧  | ٠.٨٤ | ٣٣      |
| ٢٧            | عدم توفر متحف خاص بالمواد الاجتماعية داخل المدرسة                                      | ت     | ٣٢٨  | ٤٢   | ٢١   | ٢.٧٩ | ٤       |
| ٢٨            | عدم سماح ازلياء الامور لبناتهن بالرحلات                                                | ت     | ٢٨٧  | ٦٢   | ٤١   | ٠.٦٧ | ١١      |
| ٢٩            | صعوبة تنظيم رحلة مدرسية إلى أماكن ذات علاقة بموضوعات المواد الاجتماعية .               | ت     | ٨٢.٦ | ١٤.١ | ٢.١  | ٠.٦٤ | ٣       |
| ٣٠            | صعوبة القيام بالمقابلات الشخصية سواء داخل أو خارج المدرسة                              | ت     | ٦٤.٩ | ٢٧.٦ | ٧.٥  | ٠.٦٣ | ١٥      |
| ٣١            | عدم إلمام المعلمة بالمعايير الصحيحة للمقابلات                                          | ت     | ١٧٩  | ١٦٩  | ٣٧   | ٠.٦٥ | ٢٣      |
| ٣٢            | عدم توافر الصحف اليومية في المدرسة                                                     | ت     | ٣١٣  | ٥٤   | ٢٥   | ٠.٥٧ | ٥       |
| م             | العبرة                                                                                 | موافق | ٧٩.٨ | ١٣.٨ | ٦.٤  | ٢.٧٣ | الترتيب |
| ٣٣            | عدم وجود مختبر للمواد الاجتماعية يحوى وسائط متعدد ومصادر التعلم                        | ت     | ٣٤٣  | ٣٨   | ١١   | ٢.٨٥ | ١       |
| ٣٤            | كثرة الاختبارات الدورية                                                                | ت     | ٢١٠  | ١٤٢  | ٣٩   | ٢.٤٤ | ١٩      |
| ٣٥            | عدم وجود روح تنافسية بين معلمات المواد الاجتماعية                                      | ت     | ١٤٤  | ١٥٦  | ٩٣   | ٠.٧٧ | ٢٩      |
| المتوسط العام |                                                                                        |       | ٣٦.٦ | ٣٩.٧ | ٢٣.٧ | ٢.٤٥ |         |

❖ مكرر

يتضح من الجدول (٥) أبرز العبارات التي جاءت بمتوسطات عالية من حيث استجابات أفراد العينة على المعوقات التي تحول دون استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية وهي كالآتي : أن عدم وجود مختبر للمواد الاجتماعية يحوي وسائط متعدد ومصادر التعلم احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٥) ، ازدحام الفصول بالطالبات لايساعد المعلمة على استخدام مصادر التعلم احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٢.٨١) صعوبة تنظيم رحلة مدرسية إلى أماكن ذات علاقة بموضوعات المواد الاجتماعية احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٠) عدم توفر متحف خاص بالمواد الاجتماعية داخل المدرسة احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٩) ، عدم توافر الصحف اليومية في المدرسة احتلت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٣) أما أبرز العبارات التي جاءت بمتوسطات أقل أهمية من حيث استجابات أفراد العينة على المعوقات التي تحول دون استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية وهي كالآتي : صعوبة اللغة المستخدمة حاجز يعوق استخدام الانترنت كمصدر من مصادر التعلم احتلت المرتبة الخامسة والعشرين بمتوسط حسابي قدره (٢.٣٣) ، عدم وجود دافعية لدى العديد من المعلمات يساعد على استخدام مصادر التعلم احتلت المرتبة السادسة والعشرون بمتوسط حسابي قدره (٢.٢٩) ، صعوبة الإجراءات الإدارية لاستخدام مصادر التعلم احتلت المرتبة السابعة والعشرون بمتوسط حسابي قدره (٢.٢٥) عدم وجود روح تنافسية بين معلمات المواد الاجتماعية احتلت المرتبة التاسعة والعشرون بمتوسط حسابي قدره (٢.١٣) .

#### • نتائج ومناقشة السؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات والمشرفات فيما يتعلق بمعوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في مدارس البنات بمدينة الرياض يعزى لمتغير (نوع الوظيفة : معلمة / مشرفة) ؟

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات والمشرفات يعزى لمتغير الوظيفة ، تم تطبيق استخدام اختبار (ت) كما يوضحه الجدول (٦) .

جدول (٦) اختبار (ت) دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمات والمشرفات حسب متغير الوظيفة

| الوظيفة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى دلالة | التعليق  |
|---------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|----------|
| معلمة   | ٣٥٣   | ٢.٤٤            | ٠.٢٧              | ١.٦٤     | ٠.٦٤        | غير دالة |
| مشرفة   | ٤٢    | ٢.٥٢            | ٠.٢٧              |          |             |          |

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة يعزى لمتغير الوظيفة

(معلمة - مشرفة) حيث أن قيمة (ت) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ويعود ذلك إلى أن معوقات استخدام مصادر التعلم لم تختلف عند المعلمات والمشرفات عينة البحث .

• نتائج ومناقشة السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات فيما يتعلق بمعوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في مدارس البنات بمدينة الرياض تعزى إلى متغيرات (التخصص . سنوات الخبرة ، نوع المؤهل: تربوي/غير تربوي) ؟

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات يعزى لمتغير التخصص ، تم إجراء اختبار (ت) ، كما يوضحه الجدول (٧) .

| جدول (٧) اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة تقديرات المعلمات حسب متغير التخصص |       |                 |                   |          |             |          |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|----------|
| الوظيفة                                                                     | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى دلالة | التعليق  |
| تاريخ                                                                       | ١٨٥   | ٢.٣٤            | ٠.٢٦              | ٠.٧٢     | ٠.٤٥٧       | غير دالة |
| جغرافيا                                                                     | ١٦٧   | ٢.٤٥            | ٠.٢٩              |          |             |          |

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات تعزى لمتغير التخصص (تاريخ - جغرافيا) وهذا يعني اتفاق معلمات التاريخ والجغرافيا على معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية .

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات يعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة ، تم عمل اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) كما يوضحه الجدول رقم (٨) .

| جدول (٨) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق حسب متغير عدد سنوات الخبرة |       |                 |                   |          |             |                     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|---------------------|
| الوظيفة                                                                        | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى دلالة | التعليق             |
| بين المجموعات                                                                  | ٠.٨١  | ٤               | ٠.٢٠              | ٢.٧٤     | ٠.٠٢٩       | دالة عند مستوى ٠.٠٥ |
| داخل المجموعات                                                                 | ٢٥.٥٧ | ٣٤٥             | ٠.٠٧              |          |             |                     |

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠٥ في درجة موافقة المعلمات على معوقات استخدام مصادر التعلم ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة على تلك المعوقات في تدريس المواد الاجتماعية من وجهة نظر المعلمات باختلاف عدد سنوات الخبرة .

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات يعزى لنوع المؤهل، تم عمل اختبار (ت) كما يوضحه الجدول رقم (٩) .

| جدول (٩) اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة تقديرات المعلمات حسب نوع المؤهل |       |                 |                   |          |             |          |
|---------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|----------|
| نوع المؤهل                                                                | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى دلالة | التعليق  |
| تربوي                                                                     | ٢٢٩   | ٢.٤٢            | ٠.٢٨              | ١.٩٩     | ٠.٤٧        | غير دالة |
| غير تربوي                                                                 | ١١٨   | ٢.٦٦            | ٠.٢٦              |          |             |          |

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة على تلك المعوقات من وجهة نظر المعلمات باختلاف نوع مؤهلن .

• نتائج ومناقشة السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفات فيما يتعلق بمعوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية في مدارس البنات بمدينة الرياض تعزى إلى متغيرات (التخصص . سنوات الخبرة ، نوع المؤهل: تربوي/غير تربوي).

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفات حسب متغير التخصص ، تم عمل اختبار(ت) كما يوضحه الجدول رقم (١٠).

| جدول (١٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة تقديرات المشرفات حسب متغير التخصص |       |                 |                   |          |             |                         |
|------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|-------------------------|
| التخصص                                                                       | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى دلالة | التعليق                 |
| تاريخ                                                                        | ١٥    | ٢.٥٨            | ٠.٣٠              | ١.١٠     | ٠.٢٧٩       | غير دالة عند مستوى ٠.٠٥ |
| جغرافيا                                                                      | ٢٧    | ٢.٤٩            | ٠.٢٤              |          |             |                         |

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفات يعزى لمتغير (التخصص) وهذا يعني أن جميع المشرفات تخصصهن في المواد الاجتماعية ، لذلك لم توجد فروق.

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفات حسب متغير سنوات الخبرة ، تم عمل اختبار (ت) كما يوضحه الجدول رقم (١١).

جدول (١١) اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقديرات المشرفات لمعوقات استخدام مصادر التعلم حسب متغير سنوات الخبرة

| سنوات الخبرة            | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى دلالة | التعليق  |
|-------------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|----------|
| من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة | ١٩    | ٢.٤٧            | ٠.٢٨              | ١.٢٠     | ٠.٢٣٩       | غير دالة |
| من ٢٠ سنة فأكثر         | ٢٣    | ٢.٥٧            | ٠.٢٠              |          |             |          |

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفات يعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة) وهذا يعني أن جميع معوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لا تختلف باختلاف الخبرة ، أي أن جميع المشرفات يتفقن على تلك المعوقات .



وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفات حسب نوع المؤهل، تم عمل اختبار (ت) كما يوضحه الجدول رقم (١٢).

جدول (١٢) اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقديرات المشرفات لمعوقات استخدام مصادر التعلم حسب متغير نوع المؤهل

| نوع المؤهل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى دلالة | التعليق             |
|------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|---------------------|
| تربوي      | ٢٣    | ٢.٦١            | ٠.٢٤              | ٢.٤٤     | ٠.٠١٩       | دالة عند مستوى ٠.٠٥ |
| غير تربوي  | ١٩    | ٢.٤٢            | ٠.٢٦              |          |             |                     |

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠٥، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفات تعزى لمتغير (نوع المؤهل) وذلك لصالح التربويات، وهذا يعني أن المشرفات التربويات يرين بأن هناك بالفعل معوقات تعيق تدريس المواد الاجتماعية.

#### • التوصيات :

- « العمل على توفير محتر للامواد الاجتماعية ، يحوي على وسائط متعددة من مصادر التعلم .
- « معالجة ازدحام الفصول وذلك من خلال تقسيم الفصل إلى مجموعات حتى يمكن استخدام مصادر التعلم
- « الاهتمام بتنظيم الرحلات إلى الاماكن ذات العلاقة بموضوعات الامواد الاجتماعية .
- « على إدارة المدارس العمل على توفير متحف بالامواد الاجتماعية في المدارس .
- « التعاون مع الجهات ذات العلاقة ، لتوفير الصحف اليومية في المدارس .
- « العمل على إيجاد برامج حاسوبية متخصصة ، من خلال مراكز تعليمية داخل المدارس .
- « وضع برامج دورية لمتابعة الاحتياجات المدرسية لمصادر التعلم من قبل الإدارات المعنية .
- « إعداد دليل يوضح للمعلمات أهمية استخدام مصادر التعلم ، من قبل الادارات المدرسية .
- « تدريب بعض المعلمات لمعالجة مشاكل التقنية التي تطرأ أحياناً على الحاسب أو تعين فنيات .
- « تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام مصادر التعلم .

#### • المقترحات :

- « دراسة عن الاحتياجات التدريبية لمصادر التعلم لمعلمات الامواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية .
- « دراسة عن كيفية استخدام مصادر التعلم لمعلمات الامواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية .
- « دراسة عن الاحتياجات المدرسية عن مصادر التعلم لمعلمات الامواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية .

◀ إجراء دراسة مشابهة في المرحلة المتوسطة عن معوقات استخدام مصادر التعلم في هذه المرحلة .

#### • المراجع:

- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (١٤٢٨ - ١٤٢٩ هـ) . دليل التعليم العام قسم البنات . الرياض .
- براهيمة، نبيل؛ براهيمة، هيثم (٢٠١٣م). أثر التعلم بمساعدة الحاسوب في تحصيل تلاميذ الصف الأول الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج٢٧، ٨٤، ص ص ١٨٧ - ٢١٣ .
- حازم ، إسماعيل عبد الله. (٢٠١٤). تأملات في مناهجنا العربية. بيروت :مكتبة بيروت الحرة.
- الخياط، علي محمد، العجمي، أحمد كامل. (٢٠٠١). أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على تنمية مهارات التحصيل لدى طلاب المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية . جامعة أسيوط.
- الدوري، محمد ناصر. (٢٠١٤) . "مُعوقات استخدام مصادر التعلم في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى طلاب المدارس الكردية بالعراق"، رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد : العراق.
- الراشد، صالح محمد. (٢٠٠٩). "فاعلية برنامج مقترح قائم على تطبيقات الويب الاجتماعية لمواجهة مُعوقات مصادر التعلم داخل الفصل المدرسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة". رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة الإمارات، الإمارات.
- دواني، كمال سليم . (٢٠٠٣ م) . مداخل مختارة لتعليم الدراسات الاجتماعية . القاهرة: المكتب المصري لتوزيع المطبوعات .
- الضلعان ، أحمد علي . (٢٠٠٣ م) . " الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم " . رسالة ماجستير . قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : الرياض .
- طلافحة، حامد. (٢٠١٠م). مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها. عمان الأردن: مطابع الجامعة الأردنية.
- عبد الإله، عامر عبد الله. (٢٠٠٨). برنامج علاجي لبعض مُعوقات استخدام مصادر التعلم في تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بمصر، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- عبد الهادي . شيرين كامل . (٢٠٠١ م) . " فعالية الصحف اليومية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي لتنمية مهارات التفكير الناقد " . رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس : القاهرة .
- عبد الوهاب ، علي جودة . (٢٠٠٣ م) . " مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية وتوظيفها في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان " . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ٨٨ ، (ص ٦٨ - ١٠٩) .
- عمران، خالد عبد اللطيف. (٢٠١١ م) . تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلّمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات - رؤى معاصرة. عمان، دار الوراق.

- عليان ، ربيجي . (٢٠١٠ م) . مصادر التعلم . مطابع العلم والايمان للنشر والتوزيع .
- العلي ، أحمد عبدالله . (١٩٨٩ م) . " أثر استخدام تلاميذ المرحلة المتوسطة بالكويت للمكتبة على تعلم المواد الاجتماعية " . رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة .
- العبيد ، إبراهيم عبدالله . (٢٠٠٣ م) . " مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من شبكة الانترنت العالمية للمعلومات " . رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- القاعود ، إبراهيم . (٢٠٠٣ م) . " فعالية استخدام المتحف التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي وتنمية الحس الإبداعي لديهم في تعلم التاريخ في الاردن " . مجلة مركز البحوث التربوية ، ع ٢٣ ، ( ص ٢٠٩ - ٢٣٧ ) .
- العمري ، سيف ، بالمسروي ، فهد (٢٠١٦ م) . معوقات توظيف الانترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية مج ١٠ ، ع ٢ ، ( ص ٥٠٨ - ٥٢٣ ) .
- الموسى ، عبد الله عبد العزيز . (٢٠٠٢) . " استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي " المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية " ، دراسة ميدانية . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- Alhumaid, J. (2006). The Educational Impacts of Class Visits to the Kennedy Museum of Art.
- Athanasopoulos, E. (2004). The Value of Teaching History with Technology.
- Saqlam, H. (2011). An Investigation on Teaching Materials Used in Social Studies Lessons, TOJET, 10.
- Stephen, S. (2012). " Plans to develop the teaching of social studies in the middle stage of Pretoria schools using learning resources " . (An online Eric database fulltext no. Ed5369).
- Joris, H. (2012). "Geography Teaching has become easier than it was in the school (Bresan)", An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences, 5(2). <http://usinfo.state.gov/journals>.
- Mullins, J. A. (1994). How Field Trips in Rural Areas Associated with Museums , Arboreta , & Aquaria impact the Educational Experiences Of Teachers and Students .
- Rafael, G. (2013): "School teachers (Kharfessa) in (Puerto Villamil) in Ecuador, and their views on the obstacles to the use of learning resources in the teaching of mathematics, science and geography. (An online Eric database fulltext no. ED598680).





## **البحث الثامن :**

**” أثر استخدام ”الويكي“ ”Wiki“ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى  
طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود ”**

## **المصادر :**

**أ/ابتسام بنت ناصر محمد العبدالله      أ.د/ألفت بنت محمد فودة**

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

## أثر استخدام "الويكي" "Wiki" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود

د/ألفت بنت محمد فودة /إبتسام بنت ناصر محمد العبد الله

### • المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر استخدام "الويكي" "Wiki" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٨) طالبة من طالبات كلية التربية اللائي يدرسن مقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس (٢٥٠٠هج) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤)، مقسمة إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية وعدد طالباتها (١٦) طالبة، والأخرى مجموعة تجريبية درست باستخدام الويكي وعدد طالباتها (٢٢) طالبة، واستخدم اختبار واظسن وجليس (Watson & Glaser) لقياس مهارات التفكير الناقد المقنن على البيئة السعودية من قبل (عبداسلام وسليمان)، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq 0.05$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة معرفة الافتراضات، ومهارة التفسير، ومهارة تقويم المناقشات، وفي مجمل مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq 0.05$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة الاستنباط، ومهارة الاستنتاج، وفي ضوء نتائج البحث تم التوصية بتوظيف أداة الويكي في العملية التعليمية، وذلك لما توفره من بيئة تشاركية تساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: الويكي، التفكير الناقد .

### *The Effect of Using Wiki on Developing Critical Thinking Skills among Female Students at the College of Education, King Saud University*

Ebtesam Nasser Mohammed Al-abdullah

Dr.Olfat Mohammed Fodah

### Abstract:

The aim of this research was to investigate the effect of using Wiki on developing critical thinking skills among female Students at the college of Education, King Saud University. In order to achieve this aim, the researcher used the quasi-experimental method, with a sample of a total number (38) female Students at the Faculty of Education who were enrolled in a Computer Uses in Education (250 CI) course in the second semester of the academic year (1433/1434 AH). The sample was divided into two groups: one control group studied using the traditional method (16 students), and an experimental group studied using wiki (22 students). Data collection was carried out using "Watson & Glaser" test to measure critical thinking skills. It has been standardized by (Abdul salam and Soliman) to suit the Saudi environment. Results of the research revealed that there were statistically significant differences at the level ( $\leq 0.05$ ) of significance

between the mean scores of the experimental group (studied by using the wiki ) and the control group (studied by the traditional method ) in the post administration to the critical thinking skills test in some of the critical thinking skills; which were skills of knowledge of assumptions, interpretation, evaluating discussions, it was also significant for the overall critical thinking skills in favor of the experimental group. As for the other two critical thinking skills which were deductive and inductive reasoning skills, it was found that there was no statistically significant differences at the level ( $\leq 0.05$ ) of significance between the mean scores of the experimental group (studied using the wiki ) and the control group (studied using the traditional method ) in the post administration to the critical thinking skills test. In light of the results reached by the research, it was recommended utilizing the wiki instrument in the educational process in light of its effectiveness in providing a collaborative environment to help in the development of critical thinking skills.

**Key words: Wiki - Critical Thinking.**

#### • مقدمة :

أدى التطور التقني المتسارع، والتقدم العلمي المطرد، إلى انفجار معرفي ومعلوماتي، فتعددت مصادر العلم والمعرفة وتنوعت، وأدى ذلك كله إلى نمو مادي في الأجهزة والمعلومات، واستدعى ذلك النمو المادي نمواً بشرياً يركز على تنمية الشخصية الإنسانية بجوانبها كافة، لتحقيق هدفين اثنين، أولهما يستهدف التركيز على تنشئة العقول المفكرة التي تستطيع الاستفادة من هذا الكم المتزايد من المعلومات، فتأخذ منها ما يحقق الأهداف المرسومة ويوظفها التوظيف الأمثل، حتى تغدو قادرة على اتخاذ القرارات السليمة، في ضوء تعدد الخيارات وتنوع المعارف والمعلومات. وثانيها خاص يتعلق بالتربية؛ لأنها المسؤولة عن تنمية الشخصية الإنسانية بمختلف جوانبها، فقد أصبح الاهتمام بالعنصر البشري ضرورة ملحة، وصارت تنمية تفكيره مطلباً تربوياً أساسياً، وهدفاً سامياً يسعى لتحقيقه مخططو السياسات التربوية (Kathleen, 2001)؛ (سعادة وأبو زيادة وزامل، ٢٠٠٣م؛ السعدي، ٢٠٠٧م).

ومن أنماط التفكير التي كانت دوماً محل اهتمام معظم السياسات التربوية التي تستهدف التغيير نحو الأفضل – التفكير الناقد (Critical Thinking) ويعبر جون ديوي عن جوهر التفكير الناقد بأنه "التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر" (الأسطل، ٢٠٠٨م)، كما أنه مهارة عقلية تعطي الفرد القدرة على التمييز بين التحيز والمنطق، والتمييز بين الرأي والوقائع (شكشك، ٢٠٠٧م)، وتشجع لديه روح التساؤل والبحث والاستفهام والقدرة على تحليل المعلومات وتفسيرها، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري عنها (مرعي ونوفل، ٢٠٠٧م) مما يؤدي إلى توسيع الآفاق الفكرية لديه، ويحرره من التبعية والتمحور حول الذات (الحموري والوهر، ١٩٩٨م)، ويجعله متعلماً

مدى الحياة متمرساً قادراً على مواجهة التحديات المتجددة ( Celuch & Slama, 1999).

وتتجلى أهمية التفكير الناقد في التعليم بأنه يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى العلمي ويكسب المتعلمين القدرة على استخدام مصادر علمية موثوقة، والبحث في الأسباب والأدلة، وتقديم تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة ويؤدي أيضاً إلى مراقبة المتعلمين لتفكيرهم وضبطه، حتى تصبح أفكارهم أكثر دقة، وهذا ما يساعدهم على صنع القرارات، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي (قطامي، ٢٠٠٤م)، ويزيد كذلك من تقديرهم لأنفسهم وثقتهم بذاتهم، ويشجعهم على ممارسة أنماط أخرى من التفكير، وينمي قدرتهم على التعلم الذاتي (السليتي، ٢٠٠٦م).

إن تنمية القدرة على التفكير تتطلب توفير بيئة تعليمية تفاعلية توظف التقنيات الحديثة (دويدي، ٢٠٠٤م)، لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتعتبر الانترنت من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية (الدجاني ووهبة، ٢٠٠١م)، فهي من أهم الأدوات فاعلية وأسرعها انتشاراً، فلقد غيرت الانترنت الطريقة التي تقدم بها المادة العلمية للمتعلم بواسطة الوسائل الالكترونية المختلفة مثل: مواقع المواد الدراسية، ومننديات النقاش، والقوائم البريدية وغيرها، والتي أسهمت بدور كبير في إيصال المادة العلمية للمتعلم ولكن بعد ظهور وسائل الكترونية جديدة بدأت الوسائل السابقة تفقد بريقها لتحل محلها تقنيات جديدة أطلق عليها تقنيات الويب ٢.٠ (Web 2.0) (الخليفة، ٢٠٠٦م)، التي تتميز بالتفاعلية والمرونة، ودعم الاتصال والتعاون بين الأفراد، وتعظيم دور الفرد في إثراء المحتوى الرقمي على الانترنت، ومن أبرزها: المدونات (Blogs)، والويكي (Wiki)، وخلاصات المواقع (RSS) (خليفة، ٢٠٠٩م).

وتعد الويكي (Wiki) إحدى تقنيات الويب ٢.٠، التي يمكن توظيفها من أجل تحسين عمليات التعلم، فهي أداة للتواصل والتعاون على شبكة الانترنت، يمكن استخدامها لأجل مشاركة الطلاب في التعلم مع الآخرين ضمن بيئة تشاركية (Parker & Chao, 2007)، وكلمة "Wiki" تعبر عن طبيعة هذه التقنية فهي تعني بلغة شعب جزر هاواي "سريع" أو "بسرعة"، ومؤسسها وارد كوننجهام (Ward Cunningham) الذي عرفها بأنها: أبسط قاعدة بيانات يمكن أن تعمل عبر الشبكات (Neumann & Hood, 2009)، وهي تتيح لأي فرد تعديل المحتوى والصفحات بالإضافة إليها بسهولة وبدون قيود (الخليفة، ٢٠٠٦م).

إن الويكي تتسم بقدرتها على توفير بيئة تعلم تتلاءم مع افتراضات النظرية البنائية الاجتماعية، فهي تتيح فرص للتعاون والتشارك وتبادل الأفكار (Su & Beaumont, 2010)، فمن خلال الويكي يكون لدى المتعلمين هدف مشترك



ويشعر كل متعلم بأنه بحاجة لأن يساهم بأفضل ما عنده في المشروع، ويكون لديهم الفرصة للمساعدة المتبادلة، وفي الوقت ذاته، ينمي العمل في مشروع الويكي إحساس المتعلمين بالمسؤولية نظراً لأن كل منهم يعلم بأن عمل المتعلمين الآخرين وكذلك المنتج النهائي يتوقفان على مساهماته (Reis, 2010)، كما أن الطبيعة التشاركية للويكي تجعل التعلم محوره المتعلم بدلاً من المعلم (Bold, 2006)، وتتميز الويكي بالعديد من الخصائص منها: سهولة الاستخدام، والمرونة، واقتصادية التكلفة، وسهولة الصيانة، والمشاركة الجماعية (Schwartz, Clark, Cossarin & Rudolph, 2004; Martin & Premadasa, 2010)، وأكد ديترز وزملاؤه (Deters, Cuthrell & Stapeton, 2010) أن بساطة الويكي يجعلها ملائمة لكل المعلمين والمتعلمين باختلاف مستوياتهم.

وقد أوضحت الدراسات التربوية أن تقنية الويكي لها نتائج إيجابية في العملية التعليمية منها: تطوير المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين، وجعلهم أقل اعتماد على المعلم وأكثر استقلالية، وتطوير مهاراتهم الكتابية ودعم التعلم التشاركي والثقة في النفس (Franco, 2008; Al-Yahya, 2009; Su & Beaumont 2011; Alshumaimeri, 2010)، (عياد والأشقر، ٢٠١١م).

واستجابة لتوصية الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في لقائها السنوي الثالث عشر (جستن، ٢٠٠٦م) بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الأخذ بالأساليب الحديثة في التعليم؛ وتوصية المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ٢٠١١م) بالاستفادة من تطبيقات الويب ٢.٠ وتوظيفها في العملية التعليمية وتوصية المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين المنعقد عام (٢٠٠٣م) بضرورة الاهتمام بقضايا تعليم التفكير بأنواعه كافة (الخضراء ٢٠٠٥م) - فإن البحث الحالي ينظر في تقنية الويكي وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

#### • مشكلة البحث :

يمثل التفكير الناقد في ظل الثورة المعلوماتية أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال، الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل إيجابياً مع متغيرات الحياة، ومواجهة ظروفها والتكيف مع مستجداتها (مجيد، ٢٠٠٨م)، إلا أن مجموعة من الدراسات تشير إلى تدني مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات ومنها جامعة الملك سعود (عفانة، ١٩٩٨م؛ سرحان ٢٠٠٠م؛ إبراهيم، ٢٠٠١م؛ حسن، ٢٠٠٤م؛ مرعي ونوفل، ٢٠٠٧م؛ النبهاني، ٢٠١٠م حبر، ٢٠١٢م)، وإن تنمية مهارات التفكير الناقد تتطلب استخدام طرق وأساليب وتقنيات حديثة في التدريس، تبتعد عن التلقين، وتعطي دوراً أساسياً للمتعليم وتركز على فاعليته في عملية التعلم (الخوالدة، ٢٠٠٢م)، ومنها التقنيات

الحديثة للويب ٢٠٠ التي أوصت الدراسات بتوظيفها في التعليم (العتيبي وطيب، ٢٠١٠؛ عياد والأشقر، ٢٠١١م؛ فرجون، ٢٠١١م)، وتعد الويكي إحدى تقنيات ويب ٢٠٠، والتي تقوم على نشاط المتعلم ومشاركته الإيجابية، فالتعلم يحدث من خلال المناقشة المفتوحة، وتبادل الآراء والأفكار، والمساهمة النشطة في بناء المعرفة بطريقة تشاركية (Su & Beaumont, 2010)؛ لذا فإن مشكلة البحث تنحصر في السؤال التالي: ما أثر استخدام الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

#### • هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر استخدام الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد المتمثلة في (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات والاستنباط، والاستنتاج) لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس (٢٥٠ نهج).

#### • فروض البحث :

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq (٠,٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة معرفة الافتراضات.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq (٠,٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة التفسير.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq (٠,٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة تقويم المناقشات.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq (٠,٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة الاستنباط.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq (٠,٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة الاستنتاج.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq (٠,٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام

الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مجمل اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي.

#### • أهمية البحث :

« يساهم هذا البحث في الكشف عن أثر التقنية الحديثة وأداة الويكي تحديداً في العملية التعليمية.

« يساهم هذا البحث في تزويد المهتمين بتنمية مهارات التفكير الناقد بمعلومات عن أثر استخدام الويكي في ذلك.

« يمهّد هذا البحث لدراسات أخرى من قبل الباحثين في مجال الويكي أو التفكير الناقد.

« يسعى هذا البحث إلى تنمية مهارات حياتية أساسية لدى الطالبات كالتعاون، والتواصل، وتحمل المسؤولية، واحترام آراء الآخرين، واتخاذ القرار.

#### • مصطلحات البحث :

##### • الويكي (Wiki):

عرف نيومان وهود (Neumann & Hood, 2009, p382) الويكي بأنها: مجموعة من صفحات الويب المترابطة فيما بينها اعتماداً على استخدام نظام النص التشعبي (hypertext system) لتخزين وتعديل المعلومات، بحيث يمكن عرض معلومات كل صفحة وتحريرها والتعليق عليها بسهولة بواسطة مستخدمين آخرين من خلال برنامج متصفح شبكة الانترنت.

وعرفها ريز (Reis, 2010, p10) بأنها: إحدى أدوات الجيل الثاني للويب، التي تمثل مواقع للعمل التشاركي يمكن لمجموعة من الأفراد إضافة المعلومات إليها أو تعديلها أو حذفها بشكل سريع.

وتم تعريفها إجرائياً بأنها: هي إحدى تقنيات الويب ٢.٠، وتمثل مجموعة من صفحات الويب تتشارك فيها الطالبات بالكتابة والتأليف بشكل جماعي لأداء المهام المطلوبة، بحيث يمكنهن إنشاء وتحرير وتعديل المحتوى بكل سهولة، مما يتيح فرص التفاعل والمشاركة والعمل التعاوني وتبادل الأفكار.

##### • التفكير الناقد:

عرفه اينس (Ennis, 1985, p45) بأنه: تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة، تمكن صاحبها من التوصل إلى قرارات واستنتاجات سليمة.

وعرفه واطسن وجليسر (Watson & Glaser) بأنه: "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة" (عبدالسلام وسليمان، ١٩٨٢م، ص٧).

ويُعرّف إجرائياً بأنه: استخدام الطالبة مهارات التفكير الناقد وهي: (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج)، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد.

#### • طريقة التدريس التقليدية:

عرفها (اللميع والعجمي، ٢٠٠٣م، ص٤٨) بأنها: "الأسلوب الذي يكون فيه تنفيذ الدرس أحادي الجانب من قبل المعلم في تمرير مفاهيم الدرس، مع عدم إعطاء دور إيجابي للطلاب أثناء تنفيذ الدروس، ويكون فيه المعلم هو محور عملية التعلم في إدارة الصف، والضبط، والتعزيز، وتحديد مقدار التعلم وزمنه".

وتُعرّف إجرائياً بأنها: طريقة التدريس المتبعة للمجموعة الضابطة، والتي تعتمد على المحاضرة، والتوضيح، والمناقشة، بالإضافة إلى عرض تقديمي معد من قبل المعلمة.

#### • مقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس (٢٥٠ نهج):

يعتبر هذا المقرر أساساً في تكوين بنية معرفية لدى الطالب على دمج تقنية الحاسب والمعلومات في عملية التعليم والتعلم. وتفعيل برامج الحاسب التعليمية والبرامج التطبيقية وأدوات ويب ٢ الحديثة لتصميم مشاريع تعليمية وفق مبادئ ومعايير تربوية محددة تخدم العملية التعليمية وتدعم في تطويرها. كما يهدف المقرر لإكساب الطالب مهارة استخدام الوسائط المتعددة وشبكة الإنترنت ومحركات البحث العلمي في عمليات البحث والاتصال وتبادل المعلومات وكذلك التعريف بدور الشبكات والبرمجيات الحديثة وتوظيف هذه المعرفة لدعم استخدام التقنية في التعليم والتعلم (تقرير لجنة إعادة وصف مقررات الإعداد لمهنة التدريس المقدمة بقسم المناهج، ٢٠١٠م).

#### • الخلفية النظرية للبحث :

#### • المحور الأول: الويكي (Wiki):

تعد الويكي من أبرز أدوات الجيل الثاني التي انتشرت بشكل كبير وذلك لإتاحتها الفرصة أمام المشتركين فيها لتعديل محتوياتها، أو الإضافة إليها أو حذفها، حسب ما يراه هؤلاء المشتركين (المدهوني، ٢٠١٠م)، ومع بداية القرن الحادي والعشرين ازداد استخدام مواقع الويكي كبرامج لتبادل المعلومات والمشاركة فيها، واشتملت أشهر الاستخدامات على مشروعات تبادل الآراء والانترانت، والتوثيق (أحمد، ٢٠٠٨م)، وتتصف الويكي بخصائص عديدة، منها:

« تتألف الويكي من مجموعة صفحات ويب مترابطة فيما بينها ولكل منها اسم خاص.

« تدعم كلاً من العمل الفردي، وعمل الفريق.

« كل صفحة من الصفحات التي تتألف منها الويكي قابلة للتعديل (editable) من قبل العديد من الأفراد غالباً ما يشكلون فريق.

« تستخدم لغة بسيطة لتصميم الصفحات، مما يسهل استخدامها والتعامل معها.

« يسهل على المستخدمين تحرير الويكي (editing) من خلال مستعرض الويب نظرا لحفظ النسخ السابقة من الصفحة، وإمكانية استرجاعها حال حدوث أخطاء (Chen, Cannon, Gabrio, Leifer, Toye, & Bailey, 2005).

« تبسط الويكي عملية إنشاء روابط لصفحات أخرى، فهي تحتفظ بكل محتويات الموقع في قاعدة بيانات متشعبة.

« تسهل الويكي إنشاء صفحات جديدة، فالويكي تمكن من وضع روابط لصفحات غير موجودة، وعند الضغط على أحد هذه الروابط سيظهر نموذج لإضافة المحتويات المتعلقة بالصفحة، وسيتم تفعيل كل رابط يربط هذه الصفحة.

« تبسيط عملية تنظيم المحتويات، فالويكي تعمل كقاعدة بيانات متشعبة تمكن المستخدم من تنظيم المحتويات بالطريقة التي يريد، حيث أن تنظيم المحتويات قد يكون عن طريق الأقسام أو بدون أقسام ويمكن له أن يتصفح الموقع من خلال الروابط التي تربط بين الصفحات، ويمكن الجمع بين الطريقتين أو ابتكار طرق أخرى لتنظيم المحتويات (ورشة الموارد العربية ٢٠١٢م).

إن تقنية الويكي بدأت تجذب انتباه التربويين الذين يتوقعون أن دورها لن يقتصر على تيسير التواصل فقط، وإنما المساهمة في تيسير عمليات البناء والتكوين والتشارك في المعرفة، والتي تعد جميعها خصائص وسمات أساسية في السياق التعليمي (Parker & Chao, 2007)، وفيما يلي بعض الاستخدامات التعليمية الممكنة للويكي (Duffy & Bruns, 2006):

« يمكن للطلاب استخدام الويكي في تطوير المشاريع البحثية، بحيث تعمل على التوثيق المستمر لعملهم.

« يمكن للطلاب استخدام الويكي لإضافة ملخصات لأفكارهم المستقاة من القراءات المقررة عليهم، وبناء فهرس أو قائمة مراجع مشروحة بصورة تعاونية.

« في بيئات التعلم عن بعد يمكن للمعلم نشر المصادر المتعلقة بالمقرر الدراسي مثل خطة المنهج الدراسي والمذكرات بحيث يمكن للطلاب تحريرها وإضافة التعليقات عليها بصورة مباشرة مما يمكن الجميع من رؤيتها.

« يمكن استخدام الويكي كقاعدة معرفية للمعلمين تمكنهم من تبادل الأفكار والتأملات حول الممارسات التعليمية وتسمح لهم بالتعديل والتوثيق.

« يمكن أن تستخدم الويكي لإعداد خرائط المفاهيم لتمكين الطلاب من القيام بالعصف الذهني واستثارة الأفكار والكتابة والتأليف حول موضوع معين، مما يؤدي إلى إنشاء شبكة مترابطة من المصادر.

« يمكن استخدام الويكي كأداة للعروض التقديمية بدلاً من البرامج الحاسوبية التقليدية، بما يمكن الطلاب من القدرة على التعليق والمراجعة المباشرة على محتوى العروض التقديمية المقدمة لهم.

« الويكي أداة للتأليف الجماعي، فاستخدامها يمكن أعضاء المجموعة من التفاعل معاً لإنشاء وتحرير الوثيقة على صفحة ويكي مركزية واحدة.

« يمكن استخدام الويكي كأداة لتقييم المنهج الدراسي حيث يمكنهم كتابة نقدهم والتعبير عن انطباعاتهم ووجهات نظرهم بصورة تعاونية مشتركة للمناهج التي درسوها.

وإن الفهم العميق للفلسفة التي يقوم عليها العمل الجماعي باستخدام الويكي يساعد على تقدير الفوائد الناتجة عن استخدامه، فالويكي تقوم على فلسفة تعتمد على اعتبار أن العملية التي يمر بها المتعلمين هي الهدف والمنتج بمعنى أن تعزيز عملية التعاون والعمل الجماعي والتفاعل بين المتعلمين وتنمية مهارات التبادل الفكري والمعرفي وتوزيع الأدوار هي الهدف من وراء استخدام الويكي وليس المشروع المطلوب إتمامه بحد ذاته، بحيث تكون المعرفة المتكونة لدى مجموعة العمل بنهاية المشروع أعمق وأشمل من المعرفة الفردية لكل عضو فيها لأن المشروع تم عن طريق التفاعل والتشارك المعرفي بين أفراد المجموعة، ومن الفوائد التعليمية للويكي ما يلي (العبيد والفريح، ٢٠١١م):

- « المتعلمون يملكون المعرفة، فهم يسعون خلفها بنشاط وينشئونها.
- « تنمية حس المسؤولية لدى المتعلمين عن طريق توليتهم مسؤولية الاعتناء بمنشور أو موقع له جمهور عالمي لا يقتصر على المعلم أو زملائهم بالصف.
- « تنمية مستوى التفكير النقدي للمتعلمين من خلال حرصهم على دقة المعلومات الموجودة على صفحات الويكي الخاصة بهم، وكذلك نقد ما يطرحه زملاؤهم من معلومات.
- « تطوير مهارات القراءة والكتابة والفهم للمعلومات التي يحصل عليها المتعلمين من أجل التحقق من الوقائع بدقة وتصحيح الأخطاء المكتشفة من قبل زملائهم.
- « تساعد المتعلمين على تنمية مهاراتهم الذهنية عن طريق العمل التعاوني ليقوموا بتحليل وتركيب وشرح وحل المشاكل التي تعترضهم خلال عملهم.
- « تنمية وتطوير طرق التعبير والتواصل مع الآخرين عن طريق النص والصورة والمقاطع المرئية والصوتية وغيرها.
- « تنمية المهارات اللازمة لإنجاح العمل الجماعي التعاوني، حيث يسعى الجميع عن طريق تبادل المعرفة والقيام بأدوار مختلفة لتحقيق هدف موحد.
- « تنمية وتطوير القدرة على تقييم مصداقية وموثوقية مصادر المعلومات المختلفة.

• **مشكلات الويكي:**

أشار وينج وتيرنر (Wang & Turner, 2004) إلى وجود بعض المشكلات التي قد تنتج عن استخدام الويكي في الفصول الدراسية وهي:

« إن جميع محتويات الويكي قابلة للتعديل من قبل أي مستخدم، إلا أن محتوى بعض الصفحات قد يريد المعلم تثبيته وعدم تغييره كالصفحات التي تحوي الخطة الدراسية أو المهام المطلوبة.

« إن جميع محتويات الويكي عامة، وقد يريد بعض المستخدمين الحفاظ على الصفحة المنشأة حديثاً وجعلها خاصة وغير مرئية من قبل الآخرين حتى يتم تطوير نقاط معينة بها، إلا أن تقنية الويكي لا تسمح بذلك.

« تتيح الويكي التحرير المتزامن (في الوقت ذاته) لكنه غير ناجح، فقد يرغب عدة مستخدمين في تحرير محتوى صفحة ما بشكل متزامن لذا لابد من استخدام آلية لقفل وتأمين الصفحة لمنع الكتابة فوق كتابات الآخرين.

« إن الويكي متطورة ومتجددة باستمرار، وقد يرغب المعلم في نهاية الفصل بتجميد الويكي بدلاً من السماح لها بالتطور دون نهاية، لكن غالبية الويكي لا تتيح هذه الخاصية.

ويضيف (عماشة، ٢٠٠٨م) أن الويكي تسمح لأي شخص بتحرير المحتوى مما يجعل التخريب المتعمد قد يمثل مشكلة رئيسية لمحتوى الويكي، ويؤثر على جودة محتواها ومصداقيتها، إلا أنه يمكن التغلب على ذلك من خلال استعادة المحتوى المدمر إلى النسخة التي كان عليها سابقاً قبل حدوث التخريب أو التحكم في عملية الدخول للويكي.

كما أوضحت نتائج دراسة ويلر ويومانس وويلر (Wheeler, Yeomans & Wheeler, 2008) بعض مشكلات استخدام الويكي مثل: ضرورة تعريف الطلبة بمفهوم الويكي، ومحدودية الاستخدام الفعال للويكي رغم إيجابية تعليقات الطلاب بشكل عام، وعدم ملائمة أنشطة الويكي لتفضيلات التعلم لجميع الطلاب، وتخوف بعض الطلاب من إمكانية حذف أفكارهم ومشاركاتهم من قبل آخرين أو التعديل عليها دون إذن مسبق، ومحدودية إمكانيات الويكي المجانية تؤثر على تحرير المستخدمين فعندما يحاول الطلاب الاضافة للصفحات المشتركة قد يحدث تضارب ومن ثم عدم قدرة البرنامج على الاستجابة للمشاركات المتزامنة، كما أن مشاركات الطلاب لا تتم بشكل دوري وأغلبها يتم في نهاية الأسبوع، وأن أغلبهم غير مهتمين بقراءة جميع صفحات الويكي وإنما يقرؤون الصفحات التي تحتوي على مشاركاتهم، وأيضاً مشكلة النسخ من مواقع على الشبكة والاصق على صفحات الويكي الخاصة بالدراسة، وكذلك حددت دراسة كاراسافيديس (Karasavvidis, 2010) سبع فئات أساسية من المشكلات التي واجهها الطلبة في استخدام الويكي وهي: مشكلة إهدار الوقت والجهد فالمهام في الويكي تتطلب الكثير من الوقت والجهد للقراءة والكتابة

والتحريز، والمشكلات المتعلقة بطبيعة المهمة المطلوبة، ومشكلة السرقة العلمية من نسخ ولصق المعلومات من مصادر أخرى دون توثيقها ونسبتها لأصحابها ومشكلة محدودية فرص التواصل المتاحة في الويكي واستخدامهم المحدود لها ومشكلة قلة المشاركة بين الطلبة، ومشكلة صدق وصحة التفسيرات للمفاهيم المكتوبة في صفحات الويكي، وأخيراً مشكلة الممانعة في تحرير النصوص المكتوبة من قبل الطلاب الآخرين.

#### • الويكي والتعلم التشاركي:

إن الويكي تتسم بقدرتها على توفير بيئة تعلم تتلاءم مع افتراضات النظرية البنائية الاجتماعية، فهي تتيح فرصاً للتعاون والتشارك وتبادل الأفكار، حيث يستطيع المتعلمون إنشاء المحتوى وتنقيحه وإدراج تعليقاتهم وملاحظاتهم بأسلوب بسيط وميسر تظهر وتتضح فيه النتائج على الفور، فالمتعلمون مشاركون نشيطون في بناء معرفتهم بصورة تشاركية (Su & Beaumont, 2010)، فمن أهم ميزات الويكي التعليمية الطبيعة التشاركية (Collaborative nature)، حيث يكون لدى المتعلمين هدف مشترك، ويشعر كل متعلم بأنه بحاجة لأن يساهم بأفضل ما عنده في المشروع، ويكون لديهم الفرصة للمساعدة المتبادلة، وفي الوقت ذاته، ينمي العمل في مشروع الويكي إحساس المتعلمين بالمسؤولية نظراً لأن كل منهم يعلم بأن عمل المتعلمين الآخرين وكذلك المنتج النهائي يتوقفان على مساهماته (Reis, 2010).

كما أنها تمكن الطلبة من القيام بمراحل عمل المشروع المختلفة كالتصميم والتخطيط والتوثيق، وتدعم تقاسم الأفكار ومناقشتها والتوصل إلى اتفاق بشأن تطوير المشروع (Parker & Chao, 2007)، فالويكي تعمل على إنشاء بيئة تعلم تشاركية يحدث فيها التعلم من خلال المناقشة المفتوحة، وتبادل الأفكار والآراء، وبناء المعرفة بشكل تشاركي (Su & Beaumont, 2010).

كما أن هناك عدداً من السمات الخاصة لأداة الويكي التي تتيح لممارسة التعلم التشاركي منها: أن الويكي تتيح التحرير الجماعي للنصوص، والتي هي متاحة لكل المستخدمين، فالمستخدمين لا يقومون بإنشاء المحتوى فقط وإنما في وسعهم عمل ارتباط تشعبي إلى غيرها من المحتويات وإضافة وحذف وتعديل أي جزء من الملف المشترك، فالمشاركون يمكنهم تحرير عمل بعضهم البعض في صفحة ويكي دون الحاجة لأخذ إذن خاص للقيام بذلك، كما أن من خصائص الويكي أنها تسمح لاثنتين من العمليات التشاركية المنفصلة ولكنها مترابطة بالحدث في وقت واحد، ففي الويكي يتم كتابة محتوى الويكي الفعلي بصورة تشاركية في صفحة واحدة، في حين أن هناك صفحة أخرى يستطيع فيها المشاركون المناقشة والتفاوض حول هذا المحتوى، فمن خلال استخدام فضاء التفاوض "negotiation space" يمكن للمشاركين اختبار الأفكار وذكر



المسوغات والأسباب لإدراج أو استبعاد محتوى معين، وذلك بهدف التوصل إلى اتفاق في الآراء على النص الفعلي داخل الويكي (Pifarré & Staarman, 2011).

وقد أوضحت عدد من الدراسات الدور الفعال للويكي في دعم التعلم التشاركي والتفاعل الاجتماعي والعمل الجماعي بين المتعلمين، من هذه الدراسات دراسة كويل (Coyle, 2007) التي هدفت إلى مقارنة التعلم التشاركي باستخدام الويكي بالتعلم التشاركي (وجهاً لوجه) الأكثر تقليدية في مجال التعليم العالي، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في جودة التقارير المقدمة من الطلاب في إطار كلا النمطين من التشارك، مما يدل على فعالية الويكي كطريقة للتشارك، إلا أن التشارك وجهاً لوجه أكثر كفاءة من حيث التواصل بين أعضاء المجموعة وفي بعض الأحيان كان أكثر تفضيلاً لدى الطلاب لأنه مألوف لديهم، كما أن التشارك باستخدام الويكي أتاح للطلاب العمل وفقاً لسرعتهم الخاصة، ويسر لهم رؤية أعمال أعضاء المجموعة الأخرى كما أجرى تشن (Chen, 2008) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام الويكي على الأداء الأكاديمي للطلاب الدارسين للغة الانجليزية كلغة أجنبية في تايوان، وبحث التغيرات المتعلقة باتجاه الطلاب نحو تعلم اللغة، واستكشاف قنوات الاتصال المستخدمة في الويكي التي تسهل تفاعل الطلاب، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الويكي ساهمت في تطوير أداء الطلاب في قدرات الاستماع والقراءة، وأن الطلبة كان لهم اتجاه إيجابي نحو استخدام الويكي في تعلم اللغة الانجليزية ونحو التعلم التشاركي، وأن الويكي ساعدت الطلاب على إكمال مهمتهم وسمحت لهم بالتفاوض والتعاون وإدارة مشاركاتهم والتعلم من بعضهم البعض لأن المحتوى في الويكي متاح للجميع.

كما أنهم شعروا بالراحة في بيئة الويكي، وسهولة استخدامها بالنسبة لهم وقام نيومان و هود (Neumann & Hood, 2009) بدراسة هدفت إلى تحديد آثار استخدام الويكي على مشاركة الطلاب وتعلم مهارات كتابة التقارير والقلق الإحصائي لدى طلاب السنة الأولى الجامعية في مقرر الإحصاء، واستخدمت الدراسة أسلوبين أحدهما الويكي في كتابة تقرير عملي بصورة تشاركية والآخر أسلوب الكتابة الفردية للتقرير العملي، وأظهرت النتائج أن كلا الأسلوبين قد طور المعرفة بكتابة التقارير ولم يختلفا في الدرجة المحصلة لتقرير بحثي مكتوب فردياً تم تقديمه فيما بعد للتقييم، وأن أسلوب الويكي أحدث مشاركة بين الطلبة، وتشارك في المعرفة، وحضور إلى الصف بنسبة أكبر من الأسلوب الفردي، وأسهم في تقليل القلق الإحصائي في بعض المجالات، وكذلك دراسة سو وبومونت (Su & Beaumont, 2010) التي هدفت إلى تحليل وتقييم الجوانب الأساسية لنجاح استخدام الويكي في التعليم العالي باستخدام إطار التعلم الإلكتروني الخماسي لسالمون، وتوصلت نتائجها إلى أن الويكي تعزز التعلم

التشاركي الفعال والثقة في النفس وتقييم الأقران بتيسير التغذية الراجعة السريعة والتعلم الغير مباشر من خلال ملاحظة مشاركات الآخرين وسهولة التصفح ووسائل تعقب التغييرات، كما أنها تدعم قدرة الطلاب على التأليف ودراسة تشانج وموراليس ارويو وثان وتون ووانج ( Chang, Morales-Arroyo, 2011) (Than, Tun & Wang, 2011) التي هدفت إلى معرفة تصورات الطلاب عن الويكي كأداة لدعم بعض أنشطة التعلم، والأدوار المتعددة التي يمكن أن تلعبها الويكي في دعم مهارات التعلم البنائي والتشاركي، والكشف عن مدى مساهمة الخاصية التشاركية للويكي في دعم تعلم الطلاب للمحتوى المعرفي.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن موقف إيجابي للطلاب تجاه استخدام الويكي في التعليم، وأن الويكي ساعدت على البناء التشاركي للمعرفة بين الطلاب، إلا أن الويكي لم تساهم كثيراً في تعلم المحتوى المعرفي على الرغم من انخراط الطلاب في عملية التعلم بشكل يفوق طرق التدريس التقليدية، وأن استخدام الويكي كأداة تعلم يستهلك الكثير من وقت التعلم، ودراسة (عباد والأشقر، ٢٠١١م) التي هدفت إلى تحديد الخصائص التي يجب أن تتوافر في أداة الويكي في نظام (Moodle) والكشف عن أهمية تلك الخصائص ومدى الاستفادة منها من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية بغزة، وأظهرت النتائج ارتفاع درجة أهمية خصائص أداة الويكي لدى طلبة عينة الدراسة، وأن التعلم التعاوني بين هؤلاء الطلبة قد تحقق بشكل جيد من خلال استخدامهم لأداة الويكي في أثناء دراسة مساق أنظمة المعلومات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات حول درجة أهمية خصائص أداة الويكي وحول درجة الاستفادة من خصائص تلك الأداة.

ودراسة (سليمان، ٢٠١٢م) التي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس أنموذج تعلم قائم على المشروعات باستخدام الويكي في تنفيذ المهام الأدائية لاستخدامات الحاسب في التعليم بمكوناتها الفرعية (المحتوى، تنظيم المحتوى، إعداد النصوص، الروابط التشعبية، الصور والفيديو، المهارات التعاونية، التوثيق العلمي) لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمهمة الأدائية على محك أداء المحتوى ومحك أداء تنظيم المحتوى ومحك أداء مدى توفر الروابط التشعبية ومحك أداء المهارات التعاونية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمهمة الأدائية على محك أداء إعداد النصوص ومحك أداء مدى توافر الوسائط المتعددة ومحك أداء التوثيق العلمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ووجود فروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمهمة الأدائية بمحركاتها السبعة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم فعالية الويكي في تنمية المشاركة ومهارات التعاون بين المتعلمين مثل دراسة (آل محيا، ٢٠٠٨م) والتي هدفت إلى قياس أثر استخدام الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني E-Learning على مهارات التعلم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في أبها واستخدمت الدراسة أسلوب التعلم التعاوني باستخدام الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني المعتمد على الويكي والمدونات، وأسلوب التعلم التعاوني المعتمد على التعلم الإلكتروني التقليدي بنظام إدارة التعلم (LMS)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى التعلم التعاوني لدى المجموعتين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم التعاوني بين المجموعتين، وكذلك دراسة كارسافيديس (Karasavvidis, 2010) التي هدفت الدراسة إلى تناول تصورات الطلاب الجامعيين حول استخدام الويكي في دراسة أحد المقررات، وأكدت نتائجها أن قلة التشارك بين الطلبة من المشكلات التي واجهها الطلبة في استخدام الويكي.

#### • المحور الثاني: التفكير الناقد (Critical Thinking):

إن تنمية التفكير الناقد تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره، وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر عنها أو استكشاف لها (الحموري والوهر، ١٩٩٨م).

كما أنها تساعد الأفراد على التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة فالمواقف الجديدة تخلق لدى الأفراد تحديات جديدة تتطلب منهم مواجهتها ومعالجتها والتكيف معها، وتمنحهم فهم أعمق للتحديات والمشكلات، وربط الخبرات بعضها مع البعض، الأمر الذي يساعدهم على إصدار الأحكام الصحيحة، واتخاذ القرارات المناسبة التي تلبي حاجاتهم (الزغول، ٢٠٠١م).

إن التفكير الناقد يحسن تحصيل المتعلمين في مختلف المواد الدراسية ويشجعهم على ممارسة مهارات عديدة من مهارات التفكير، كمهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩م) فالتفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى العلمي، ويكسب المتعلمين القدرة على استخدام مصادر علمية موثوقة، والبحث في الأسباب والأدلة، وتقديم تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة، ويؤدي أيضا إلى مراقبة المتعلمين لتفكيرهم وضبطه، حتى تصبح أفكارهم أكثر دقة، مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي (قطامي، ٢٠٠٤م)، كما يزيد التفكير الناقد من تقدير المتعلمين لأنفسهم وثقتهم بذاتهم، وينمي قدرتهم على التعلم الذاتي والبحث والتقصي (السليتي، ٢٠٠٦م).

• **مهارات التفكير الناقد:**

لقد جرت محاولات عديدة لتحديد مهارات التفكير الناقد، منها محاولة واطسن وجليسر (Watson & Glaser) حيث حددا مهارات التفكير الناقد كالتالي (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢م):

« **معرفة الافتراضات:** تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضا ما وارد أو غير وارد تبعا لفحصه الوقائع المعطاة.

« **التفسير:** يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة، من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

« **تقويم المناقشات:** يتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف بها.

« **الاستنباط:** يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

« **الاستنتاج:** يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

وحدد إينس (Ennis, 1985) مهارات التفكير الناقد التالية:

« فهم معنى العبارات.

« معرفة ما إذا كانت المعلومات غامضة أم واضحة.

« معرفة ما إذا كانت هناك العبارة متضاربة.

« إدراك مدى صحة الخلاصات.

« تقرير ما إذا كانت المعلومات دقيقة بشكل كافٍ.

« معرفة ما إذا كانت العبارات تطبيقا فعليا لمبدأ معين.

« معرفة ما إذا كانت الملاحظة يمكن الاعتماد عليها.

« الحكم على ضمان صحة الخلاصة.

« القدرة على تحديد المشكلة.

« تقرير ما إذا كان الشيء فرضية.

« تقرير ما إذا كان التعريف كافياً.

« تحديد مدى قبول خبر ما من مصدر معين.

• **معوقات التفكير الناقد:**

تذكر (قانع، ٢٠٠٩م) أن معوقات التفكير الناقد تتمثل فيما يلي:

« التسرع في فهم واستيعاب المواد المقروءة أو المسموعة أو المرئية.

« التسرع في إصدار الأحكام وإبداء الآراء.

- ◀ البعد عن الموضوعية عند تقييم الأفكار أو النصوص المقروءة.
- ◀ التعصب لرأي معين أو فكرة ما، والميل مع الهوى أو الميول الشخصية.
- ◀ البعد عن التفكير المنطقي، والاقتراب من التفكير الخرافي.
- ◀ مسايرة الاتجاهات الشائعة دون تحكيم العقل.
- ◀ التفكير الجامد المحدود.

#### • التفكير الناقد والتعلم التعاوني:

إن توفر البيئة التعاونية التي تتيح الفرصة للمتعلمين للتفاعل والمشاركة الفعالة (Abdulghani, 2003)، والشعور بالأمن النفسي والحرية الفكرية والاحترام لبعضهم البعض (Klimoviene, Urboniene & Barzdziukiene, 2006)، وما يترتب عليه من المناقشة والحوار وتحليل النتائج وكتابة التقارير بصورة مشتركة، كل ذلك يؤدي إلى ممارسة السلوك الناقد لدى المتعلمين (طالب، ٢٠٠٧م؛ إبراهيم، ٢٠٠٩م)، كما أن ممارسة الأنشطة الجماعية تولد لدى المتعلمين المسؤولية الفردية والاعتماد المتبادل بينهم وتبادل الآراء والأفكار والعمل على التحقق منها، مما يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين (الأكلبي، ٢٠٠٨م).

وقد أظهرت الدراسات نتائج متباينة في أثر التعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود أثر للتعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة كليموفين وآخرون (Klimoviene et al, 2006) التي هدفت إلى معرفة أثر أنشطة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة عند تدريس مقرر اللغة الانجليزية التجارية (BE)، وأشارت نتائجها إلى العلاقة بين التعلم التعاوني والتفكير الناقد، فالطلاب الذين ألقنوا مهارات التعلم التعاوني قد ألقنوا مهارات التفكير الناقد أيضاً، وأن التعلم التعاوني أوجد الظروف الملائمة لجعل المتعلمين مفكرين ناقدين، وأجرى (أبو زيد، ٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج للتدريب على بعض استراتيجيات التعلم التعاوني المتمثلة في إستراتيجية فرق التحصيل وإستراتيجية الصور المقطوعة على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة عند مهارات التفكير الناقد التالية: (الاستنتاج، المسلمات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة عند مهارات التفكير الناقد التالية: (الاستنتاج، المسلمات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كذلك دراسة (طالب، ٢٠٠٧م) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل

الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمادة الفيزياء، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (الأكلبي، ٢٠٠٨م) التي هدفت إلى التعرف على فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مهارات: التفسير، وتقويم المناقشات، وعند اختبار جميع مهارات التفكير الناقد مجتمعة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارات: معرفة الافتراضات، والاستنباط، والاستنتاج، ودراسة (ابراهيم، ٢٠٠٩م) والتي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في مهارات (الدقة في فحص الوقائع، الاستنباط، الاستنتاج التفسير) والمجموع ككل لصالح المجموعة التجريبية.

بينما أوضحت نتائج دراسات أخرى أن التعلم التعاوني لم يكن له أثر على مهارات التفكير الناقد مثل: دراسة عبدالغني (Abdulghani, 2003) التي هدفت إلى معرفة أثر تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر في مادة اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التدريس التعلم التعاوني والمحاضرة في مهارات التفكير الناقد، وكذلك دراسة ماسي (Massey, 2003) التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم في برنامج للفيزياء باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مقابل استخدام طريقة المحاضرة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التعلم التعاوني.

#### • الويكي والتفكير الناقد:

إن بيئة الويكي تجعل من المتعلم محوراً للتعلم، وتحفز على التشارك والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين، وتتيح الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم

والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين، وتشجيع الاكتشاف والاستقصاء، وتعزيز مسئولية المتعلم عن ما يتعلمه، وتدعم الاتجاه البنائي في العملية التعليمية كما أنها تدعم مبدأ التعلم من خلال العمل، وهذه الخصائص توفرها مجتمعة من شأنها أن تعمل على تنمية وصقل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم (أمين ٢٠٠٨م).

توفر الويكي بيئة عمل تشاركية قادرة على دعم أداء مجموعة متنوعة من أنشطة التفكير الناقد، ويناسب الويكي - بشكل خاص - الاستخدام في دعم أنشطة الكتابة الناقدة، وإعداد التقارير البحثية الجماعية، وبالإمكان تصميم مشروعات الويكي من منظور متطور يساعد المتعلمين على القيام بالعصف الذهني للأفكار، والبحث والاستقصاء، وتحليل المشكلات، والتشارك معا بهدف الوصول إلى حلول مناسبة للتطبيق عمليا، فالويكي تدعم احتياجات المتعلمين المتعلقة بتنظيم الأفكار، وإجراء عمليات مراجعة وتحرير ناقدة، وزيادة مشاركة أعضاء مجموعة التعلم من خلال إتاحة الفرصة أمامهم لتقديم التعليقات وطرح التساؤلات، وكذلك الوصول إلى إجماع في الرأي حول المخرجات النهائية المنشودة للتعلم (West & West, 2009).

وقد توصلت نتائج بعض من الدراسات إلى فعالية الويكي في تنمية التفكير الناقد، كدراسة كوفاسيك وبابس وزلاتوفيك (Kovacic, Bubas & Zlatovic, 2007) التي هدفت إلى تقييم الاستخدامات المحتملة للويكي في تدريس اثنين من مقررات اللغة الانجليزية للأغراض الخاصة (ESP)، وقد توصلت إلى نتائج ايجابية لاستخدام الويكي وفائدتها في تعلم المفردات وتطوير مهارات الكتابة وزيادة التعاون بين الطلبة والتعلم من الأقران وتنمية التفكير الناقد لديهم، والدراسة التي أجرتها (أمين، ٢٠٠٨م) وهدفت إلى تحديد فاعلية استخدام النظم القائمة على الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة المنيا، ومعرفة أثر الجنس على تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام النظم القائمة على الويكي لدى مجموعة الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي وذلك بالنسبة لكل من الاختبارات الفرعية وهي: (الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج) على حده والاختبار ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب وطالبات مجموعة الدراسة في تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام أنظمة الويكي في التطبيق البعدي بالنسبة لكل من الاختبارات الفرعية على حده والاختبار ككل، وكذلك دراسة ويلر وآخرون (Wheeler et al, 2008) التي هدفت إلى استكشاف إمكانيات الويكي لدعم وتعزيز التعلم

التشاركي من خلال إنشاء الطلبة للمحتوى وتحديد بعض من امكانيات ومعوقات الويكي، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب في الويكي كانوا مهتمين بمتابعة الآخرين لكتابتهم وتعليقاتهم مما خلق رغبة بين الطلاب لكتابة محتوى دقيق وذا صلة على صفحات الويكي، وأن مهاراتهم الكتابية ومهارات التفكير الناقد لديهم قد تطورت من خلال التعامل مع صفحات الويكي التشاركية، والدراسة التي أجراها كلا من وو وتشو وهو ولي (Woo, Chu, Ho & Li, 2011) والتي هدفت إلى استقصاء مدى مساهمة امكانيات الويكي الأساسية في دعم الطلاب أثناء مشاريع الكتابة التشاركية الخاصة بهم في فصول اللغة الانجليزية للصف الخامس الابتدائي في هونج كونج، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب كانوا إيجابيين في تصوراتهم تجاه استخدام الويكي، وأنهم استمتعوا باستخدام الويكي، ولوحظ من بين مجموعات الدراسة أن المجموعات النشطة التي تقضي المزيد من الوقت في العمل على مشروعاتهم تميل لإحراز درجات أعلى في الكتابة، كما توصلت الدراسة إلى ثلاث امكانيات رئيسية للويكي وهي: التعليمية والاجتماعية (التشاركية) والتقنية (التكنولوجية) والتي ساعدت بدورها في تحسين الكتابة التشاركية وتعزيز مهارات الطلاب بما فيها التفكير الناقد والحل الابداعي للمشكلات.

#### • منهج البحث :

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذا البحث، واشتمل على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة يطبق على كليهما قياس قبلي وقياس بعدي، وقد تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد (القياس القبلي) على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام أداة الويكي وتدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، ثم تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد (القياس البعدي) على كلا المجموعتين للكشف عن أثر الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

#### • مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود اللاتي يدرسن مقرر (٢٥٠ نهج) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤) في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (٧٢) طالبة (لجنة الجداول بقسم المناهج وطرق التدريس، ٢٠١٣م).

#### • عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٤٧) طالبة من طالبات كلية التربية اللاتي يدرسن مقرر (٢٥٠ نهج) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤)، وبعد استبعاد الطالبات المنسحبات وعددهن (٩) طالبات، أصبحت عينة البحث تتكون من (٣٨) طالبة، مقسمات إلى مجموعتين إحداها ضابطة وعدد طالباتها (١٦)



طالبة، والمجموعة الأخرى تجريبية وعدد طالباتها (٢٢) طالبة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة (عن طريق القرعة) حيث تم اختيار شعبة من الشعب التي تدرس مقرر (٢٥٠ نهج) كمجموعة ضابطة وأخرى كمجموعة تجريبية، دون التدخل في تعيين أفراد العينة لأن الطالبات مقسمات إلى شعب مسبقا، ولا يمكن التحكم في هذا التعيين، وقد تم التقسيم العشوائي لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية إلى مجموعات فرعية تتكون كل مجموعة من (٢- ٣) طالبات، بحيث تكونت المجموعة الضابطة من (٦) مجموعات بينما المجموعة التجريبية شملت (٨) مجموعات، كما تم تعيين قائدة لكل مجموعة.

#### • أداة البحث :

تم استخدام اختبار واطسن وجليسر (Watson & Glaser) لقياس مهارات التفكير الناقد، والذي قننه على البيئة السعودية كل من فاروق عبدالسلام وممدوح سليمان (١٩٨٢م)، ويتكون الاختبار من خمس مهارات هي:

« **معرفة الافتراضات:** يتكون هذا الاختبار من عشر عبارات، يلي كلاً منها ثلاثة افتراضات مقترحة، وعلى الطالبة أن تقرر ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة أم لا.

« **التفسير:** يتكون هذا الاختبار من عشر عبارات، يلي كلاً منها ثلاث نتائج مقترحة، وعلى الطالبة أن تفترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في العبارة صادق وأن تحكم على ما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة في العبارة منطقياً أم لا.

« **تقويم المناقشات:** يتكون هذا الاختبار من عشرة أسئلة، يلي كلاً منها ثلاث إجابات، وعلى الطالبة أن تحكم على كل إجابة هل هي قوية أم ضعيفة والإجابات القوية هي الإجابات التي تتصل مباشرة بالسؤال، والإجابات الضعيفة هي الإجابات التي لا تتصل مباشرة بالسؤال.

« **الاستنباط:** يتكون هذا الاختبار من عشر فقرات، وتتكون كل فقرة من عبارتين، يلي كل فقرة ثلاث نتائج مقترحة، وعلى الطالبة أن تعتبر أن العبارتين صحيحتين تماماً حتى لو كانت إحدهما أو كانتا معاً ضد رأيها وعلى الطالبة أن تستنبط في ضوء ما جاء في العبارتين، هل كل نتيجة مشتقة من العبارتين أم لا.

« **الاستنتاج:** يتكون هذا الاختبار من ست عبارات تشتمل على بعض الوقائع وعلى الطالبة أن تعتبرها صحيحة، يلي كل عبارة خمس استنتاجات، وعلى الطالبة أن تختبر كل استنتاج على حدة وتقدر درجته من الصحة أو الخطأ فيما إذا كان الاستنتاج صادقا تماماً أو محتملاً صدقه أو أن البيانات الموجودة ناقصة أو أن الاستنتاج محتملاً خطؤه أو خاطئاً تماماً.

#### • طريقة تصحيح الاختبار:

تم بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والإجابات الخاطئة تعطى الدرجة صفر، ومجموع الدرجات النهائية لاختبار التفكير الناقد هي (١٥٠) درجة بحيث لكل مهارة (٣٠) درجة (عبدالسلام وسليمان، ١٩٨٢م).

• **صدق الاختبار:**

تم التحقق من الصدق الظاهري لاختبار التفكير الناقد بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس بهدف تحكيمه والتأكد من دقة الصياغة اللفظية ووضوح العبارات للاختبار، وقد تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار وإجراء التعديلات وفقا لآراء المحكمين ومقترحاتهم ليصبح الاختبار بصورته النهائية كما في ملحق (١).

### • ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية غير عينة البحث مكونة من (١٨) طالبة، وكان الهدف منه هو التحقق من ثبات الاختبار وتحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، وتم استخدام طريقة الاتساق الداخلي للتحقق من ثبات الاختبار، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الفرعية للأبعاد الخمسة لاختبار التفكير الناقد مع الدرجة الكلية للاختبار، ويبين الجدول (١) قيم معاملات ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية لكل منها:

**جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة مع الاختبار الكلي**

| البعد                             | الارتباط مع الاختبار الكلي | الدلالة الإحصائية |
|-----------------------------------|----------------------------|-------------------|
| الاختبار الأول: معرفة الافتراضات. | ٠.٧٣٢                      | ❖❖.٠٠١            |
| الاختبار الثاني: التفسير.         | ٠.٨٥٣                      | ❖❖.٠٠٠            |
| الاختبار الثالث: تقويم المناقشات. | ٠.٦١٥                      | ❖❖.٠٠٧            |
| الاختبار الرابع: الاستنباط.       | ٠.٧٩٨                      | ❖❖.٠٠٠            |
| الاختبار الخامس: الاستنتاج.       | ٠.٥٨٨                      | ❖❖.٠١٠            |

❖❖ تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل.

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية الخمسة مع الاختبار الكلي تتراوح ما بين (٠.٥٨٨ - ٠.٨٥٣)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) فأقل، مما يعني قبول جميع الأبعاد الخمسة بما تحتويه من فقرات، وعليه فإن الاختبار يتصف بالاتساق الداخلي.

كما تم حساب معامل الثبات للأبعاد الفرعية الخمسة للاختبار والاختبار الكلي وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل سييرمان براون، ويتضح من الجدول (٢) نتائج قيم معاملات الثبات المحسوبة:

**جدول (٢) قيم معاملات الثبات حسب معامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية**

| معامل ثبات التجزئة النصفية<br>باستخدام معامل سبيرمان براون | معامل ألفا<br>كرونيباخ | البعد                            |
|------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| ٠.٩٢٤                                                      | ٠.٩٢٧                  | الاختبار الأول: معرفة الافتراضات |
| ٠.٦٣٤                                                      | ٠.٦٦٢                  | الاختبار الثاني: التفسير         |
| ٠.٤٣٣                                                      | ٠.٧١٢                  | الاختبار الثالث: تقويم المناقشات |
| ٠.٩٠٤                                                      | ٠.٨٦٥                  | الاختبار الرابع: الاستنباط       |
| ٠.٧٣٥                                                      | ٠.٦٥٣                  | الاختبار الخامس: الاستنتاج       |
| ٠.٨٠٤                                                      | ٠.٩٢٦                  | الاختبار الكلي للتفكير الناقد    |

ويتضح من الجدول (٢) أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية الخمسة والاختبار ككل والتي تراوحت لمعامل ثبات ألفا كرونباخ ما بين (٠.٦٥٣ - ٠.٩٢٧)، وأن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية الخمسة والاختبار ككل والتي تراوحت لمعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون ما بين (٠.٤٣٣ - ٠.٩٢٤) ويلاحظ أن قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون للاختبار الثالث والمتعلق بتقويم المناقشات قد بلغت قيمته (٠.٤٣٣) وهو معامل ثبات أقل نسبياً مقارنة بجميع معاملات الثبات المحسوبة، وتعد مثل هذه القيم مؤشرات جيدة على تمتع الأبعاد الفرعية الخمسة والاختبار ككل بدرجة مقبولة من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في تطبيق البحث.

#### • زمن الاختبار:

تم تحديد متوسط المدة التي استغرقتها أول طالبة وآخر طالبة في أداء الاختبار، فقد استغرقت الطالبة الأولى (٣٠) دقيقة بينما الطالبة الأخيرة (٥٠) دقيقة، وبذلك يكون المتوسط (٤٠) دقيقة وهو الزمن المعتمد لتطبيق اختبار التفكير الناقد.

#### • متغيرات البحث :

« المتغير المستقل ويتمثل في طريقة التدريس ويشمل: التدريس باستخدام الطريقة التقليدية، والتدريس باستخدام الويكي.  
« المتغير التابع ويتمثل في: مهارات التفكير الناقد.  
« المتغيرات الخارجية التي تم ضبطها:

✓ المدة الزمنية للتجربة: تم تدريس كلاً من المجموعة التجريبية والضابطة وتطبيق الاختبار القبلي والبعدي في نفس الفترة الزمنية وهي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤هـ).

✓ المحتوى الدراسي: تم تدريس نفس المحتوى العلمي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة والذي يتضمن الموضوعات التالية: (البرامج التعليمية، والانترنت والتعليم، والشبكات والاتصالات) من مقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس (٢٥٠ نهج).

✓ أساتذة المقرر: قامت إحدى الباحثين بتدريس كل من المجموعة التجريبية والضابطة.

✓ مهارات التفكير الناقد: تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد بالتطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد على الطالبات، وبين الجدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد.

جدول (٣) اختبار "ت" للفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد

| المهارة          | المجموعة الضابطة  |         | المجموعة التجريبية |         | قيمة "ت" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|------------------|-------------------|---------|--------------------|---------|----------|-------------------------|
|                  | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري  | المتوسط |          |                         |
| معرفة الافتراضات | ٤.٠٠٨             | ٢٢.٢٧   | ٢.٠٠٤              | ٢٢.٢٧   | ٠.٣٣٩    | غير دالة                |
| التفسير          | ٤.٠٠٤             | ١٩.٦٨   | ٣.١٠٧              | ١٩.٦٨   | ٠.٣٢٩    | غير دالة                |
| تقويم المناقشات  | ٣.٨٥٦             | ٢١.٦٨   | ٢.٨٥٢              | ٢١.٦٨   | ٠.٣٩٧    | غير دالة                |
| الاستنباط        | ٤.٠٤٩             | ٢٠.٨٦   | ٣.٨٨٣              | ٢٠.٨٦   | ٠.٢٣٢    | غير دالة                |
| الاستنتاج        | ٣.٢٨٦             | ٨.٨٢    | ٣.٢٣١              | ٨.٨٢    | ٠.٢٣٩    | غير دالة                |
| مجممل المهارات   | ١٥.٩٥٨            | ٩٣.٣٢   | ١١.١٩٣             | ٩٣.٣٢   | ٠.٢١٤    | غير دالة                |

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" بلغت (٠.٣٣٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة معرفة الافتراضات، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في هذه المهارة.

ويتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" بلغت (٠.٣٢٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة التفسير، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في هذه المهارة.

ويتضح أيضاً من الجدول (٣) أن قيمة "ت" بلغت (٠.٣٩٧) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة تقويم المناقشات، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في هذه المهارة.

كما يتضح أيضاً من الجدول (٣) أن قيمة "ت" بلغت (٠.٢٣٢) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة الاستنباط، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في هذه المهارة.

ويتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" بلغت (٠.٢٣٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة الاستنتاج، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في هذه المهارة.

وفي مجمل مهارات التفكير الناقد يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" بلغت (٠.٢١٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لا اختبار مهارات التفكير الناقد ككل، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في مجمل مهارات التفكير الناقد.

#### • إجراءات البحث :

« الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالويكي والتفكير الناقد.

« إعداد الويكي وذلك بتحديد الهدف العام من إنشاء الويكي وهو اكتساب طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود للمفاهيم والمعلومات الخاصة بمقرر (٢٥٠ نهج) في موضوعات (البرامج التعليمية، والانترنت والتعليم، والشبكات والاتصالات)، وكذلك تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن.

« تحديد الأهداف الإجرائية (السلوكية) وإعداد الأنشطة والوسائل التعليمية وأسئلة النقاش الخاصة بكل موضوع من الموضوعات الثلاثة.

« تم عرض تحضير الموضوعات (الأهداف والأنشطة وأسئلة النقاش) على عدد من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس ذوات الخبرة في تدريس مقرر (٢٥٠ نهج) للاسترشاد بملاحظاتهن وآرائهن.

« تصميم الويكي وذلك بإنشاء حساب في موقع (<http://pbworks.com>) ليتم من خلاله تطبيق البحث، وتم استخدام موقع (pbworks) لأنها من أكثر أنواع الويكي استخداماً في البيئات التعليمية، وتقدم مساحات عمل خالية من الاعلانات (O'Bannon & Britt, 2012)، كما تتصف بأنها مجانية وتوفر للمستخدم واجهة سهلة الاستخدام (Woo et al, 2011; Gooding, 2008) ولا تتطلب تثبيت أية برامج على جهاز الحاسب، كما تم تحديد عنوان للويكي الخاصة بالبحث يرمز إلى اسم المقرر وهو (<http://250ci.pbworks.com>)، وكتابة عبارة تعريفية مختصرة عن الموقع (موقع خاص بمقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم)، وقد اشتملت الصفحة الرئيسية للويكي على عبارة ترحيبية للطالبات، وعرض لمحتويات موقع الويكي والتي تضمنت روابط للعناصر التالية:

- ✓ التعرف على الويكي وكيفية استخدامها.
- ✓ المهمة الأولى لاستخدام الويكي.
- ✓ الصفحات الخاصة بموضوعات المقرر (البرامج التعليمية، الانترنت والتعليم، الشبكات والاتصالات)، وصفحات النقاش الخاصة بها.
- ✓ صفحة خاصة بمراجع لموضوعات المقرر.

- ✓ التأكد من صدق اختبار التفكير الناقد وثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع البحث غير عينة البحث.
- ✓ اختيار المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بالطريقة العشوائية من الشعب التي تدرس مقرر (٢٥٠ نهج).
- ✓ التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد وذلك.
- ✓ تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الويكي وتدريب المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية لمدة (٥) أسابيع بواقع ساعتين أسبوعياً، وذلك وفقاً لما يلي:
- ✓ بالنسبة للمجموعة التجريبية تم إنشاء حسابات للطالبات ( Classroom Accounts) لإضافتهن كأعضاء في الويكي يمكنهن من الدخول للموقع والتعامل معه وذلك باستحداث اسم مستخدم وكلمة مرور لكل طالبة ثم تزويدهن بها.
- ✓ لأجل تهيئة الطالبات قبل البدء في استخدام الويكي تم تكليف الطالبات بالبحث والقراءة عن تقنية الويكي لتكوين تصور عام لديهن عن الويكي، وذلك كواجب منزلي.
- ✓ تم تعريف الطالبات في محاضرة مستقلة بأداة الويكي وخصائصها واستخداماتها، وشرح طريقة الدخول للويكي والتعامل معها، وكذلك تزويدهن بدليل إرشادي تم إعداده وتصميمه لتوضيح كيفية التعامل مع الويكي ويتضمن: (تعريف الويكي - تسجيل الدخول - التعرف على الواجهة - إنشاء مجلدات وصفحات وتحريرها - تحميل ملفات - المحفوظات - إضافة التعليقات)، وكذلك تزويدهن برابط لقناة يوتيوب خاصة تم تصميمها بحيث تشتمل على مقاطع فيديو توضح كيفية التعامل مع الويكي وتشتمل أيضاً على مقاطع فيديو أخرى تم استخدامها في البحث.
- ✓ تكليف الطالبات بتنفيذ المهمة الأولى لاستخدام الويكي والتي بمثابة تدريب تمهيدي للعمل على الويكي وللتعرف على الصعوبات التي قد تواجهها الطالبات في استخدام الويكي، تتضمن المهمة الأولى إنشاء مجلد خاص بالمجموعة، وصفحة تعريفية بأفرادها، والإطلاع على الصفحات التعريفية للمجموعات الأخرى وإضافة تعليقات عليها، كما تم إعطاء الطالبات بعض الإرشادات والتوجيهات اللازمة لتنفيذ المهام بصورة جماعية.
- ✓ تطبيق أنشطة الموضوعات في الويكي، وتحديد المهام المطلوب من الطالبات تنفيذها ومعايير تقييم الأداء لهذه المهام والمدة الزمنية اللازمة لإنجازها.
- ✓ متابعة أداء المجموعات للمهام المطلوبة وإعطائهن الملاحظات والتوجيهات حول أدائهن.

- ✓ بعد تنفيذ الطالبات المهمة المتعلقة بكل موضوع يتم عرض إنجازات الطالبات وتقييمها، ثم يتم طرح أسئلة للنقاش تدور حول الموضوع الذي تم تعلمه تتبادل الطالبات فيها الآراء ووجهات النظر.
- ✓ أما المجموعة الضابطة فقد تم تطبيق أنشطة التعلم ذاتها عليها باستخدام الطريقة التقليدية والتي اعتمدت على استخدام المحاضرة والمناقشة الشفهية والعروض التقديمية التي تم إعدادها.
- ✓ التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد على أفراد عينة البحث.
- ✓ التحليل الإحصائي للبيانات.
- ✓ استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- ✓ تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

#### • الأساليب الإحصائية :

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الناقد لأداة البحث، ومعامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لقياس ثبات اختبار التفكير الناقد أداة البحث، واختبارات (t) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي، و مربع إيتا ( $\eta^2$ ) وقيمة (d) المقابلة لها لقياس حجم تأثير المتغير المستقل على التابع.

#### • نتائج البحث ومناقشتها :

##### • أولاً: نتائج البحث:

##### • نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq 0.05$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة معرفة الافتراضات".

ولا اختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة معرفة الافتراضات، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) اختبار "ت" للفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة معرفة الافتراضات

| المهارة          | المجموعة التجريبية |                   | المجموعة الضابطة |                   | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|------------------|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|----------|---------------|-------------------|
|                  | المتوسط            | الانحراف المعياري | المتوسط          | الانحراف المعياري |          |               |                   |
| معرفة الافتراضات | ٢٤.٥٥              | ٢.٠٤              | ٢٢.٢٥            | ٢.٦٢              | ٣.٠٣     | ٠.٠٠٤         | دالة              |

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة "ت" بلغت (٣.٠٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$ ، لذا يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، والذي

ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (0.05)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة معرفة الافتراضات"، وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٤.٥٥) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٢.٢٥)، مما يشير إلى أثر الويكي على تنمية التفكير الناقد عند مهارة معرفة الافتراضات.

#### • نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (0.05)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة التفسير".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة التفسير، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) اختبار "ت" للفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة التفسير

| المهارة | المجموعة التجريبية |                   | المجموعة الضابطة |                   | قيمة "ت" | مستوى الدلالة الإحصائية | الدلالة |
|---------|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|----------|-------------------------|---------|
|         | المتوسط            | الانحراف المعياري | المتوسط          | الانحراف المعياري |          |                         |         |
| التفسير | ٢٣.١٤              | ١.٠٨              | ٢٢.١٢            | ١.٥٩              | ٢.٣٣     | ٠.٠٢٥                   | دالة    |

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة "ت" بلغت (٢.٣٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى  $\geq (0.05)$ ، لذا يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (0.05)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة التفسير"، وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٣.١٤) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٢.١٢)، مما يشير إلى أثر الويكي على تنمية التفكير الناقد عند مهارة التفسير.

#### • نتائج اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (0.05)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة تقويم المناقشات".



ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة تقويم المناقشات، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) اختبار "ت" للفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة تقويم المناقشات

| المهارة         | المجموعة التجريبية |                   | المجموعة الضابطة |                   | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|-----------------|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|----------|---------------|-------------------|
|                 | المتوسط            | الانحراف المعياري | المتوسط          | الانحراف المعياري |          |               |                   |
| تقويم المناقشات | ٢٢.٨٢              | ١.٤٠              | ١٩.٨٨            | ٣.٢٦              | ٣.٣٨     | ٠.٠٠٣         | دالة              |

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" بلغت (٣.٣٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$ ، لذا يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة تقويم المناقشات"، وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٢.٨٢) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٩.٨٨)، مما يشير إلى أثر الويكي على تنمية التفكير الناقد عند مهارة تقويم المناقشات.

#### • نتائج اختبار الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة الاستنباط".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة الاستنباط والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) اختبار "ت" للفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة الاستنباط

| المهارة   | المجموعة التجريبية |                   | المجموعة الضابطة |                   | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|-----------|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|----------|---------------|-------------------|
|           | المتوسط            | الانحراف المعياري | المتوسط          | الانحراف المعياري |          |               |                   |
| الاستنباط | ٢١.٥٥              | ٢.٣٦              | ٢٠.١٢            | ٢.٤٧              | ١.٧٩     | ٠.٨١          | غير دالة          |

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة "ت" بلغت (١.٧٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$ ، لذا يقبل الفرض الصفري، والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد

البعدي عند مهارة الاستنباط"، مما يشير إلى أنه لم يكن هناك أي أثر للويكي على تنمية التفكير الناقد عند مهارة الاستنباط، بالرغم من أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٢١.٥٥) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٠.١٢).

• نتائج اختبار الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة الاستنتاج".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة الاستنتاج والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) اختبار "ت" للفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مهارة الاستنتاج

| المهارة   | المجموعة التجريبية |                   | المجموعة الضابطة |                   | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|-----------|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|----------|---------------|-------------------|
|           | المتوسط            | الانحراف المعياري | المتوسط          | الانحراف المعياري |          |               |                   |
| الاستنتاج | ٩.٧٧               | ١.٣٨              | ٩.١٢             | ١.٥٠              | ١.٣٧     | ٠.١٧٧         | غير دالة          |

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة "ت" بلغت (١.٣٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$ ، لذا يقبل الفرض الصفري، والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند مهارة الاستنتاج"، مما يشير إلى أنه لم يكن هناك أي أثر للويكي على تنمية التفكير الناقد عند مهارة الاستنتاج، بالرغم من أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٩.٧٧) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩.١٢).

• نتائج اختبار الفرض السادس:

ينص الفرض السادس للبحث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في مجمل اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد عند مجمل المهارات، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) اختبار "ت" للفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد في مجمل المهارات

| المهارة       | المجموعة التجريبية |                   | المجموعة الضابطة |                   | قيمة "ت" | مستوى الدلالة الإحصائية | الدالة |
|---------------|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|----------|-------------------------|--------|
|               | المتوسط            | الانحراف المعياري | المتوسط          | الانحراف المعياري |          |                         |        |
| مجمل المهارات | ١٠١.٨٢             | ٤.٦٧              | ٩٣.٥٠            | ٨.٨٢              | ٣.٧٧     | ٠.٠٠١                   | دالة   |

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة "ت" بلغت (٣.٧٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$ ، لذا يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في مجمل اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي"، وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٠١.٨٢) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩٣.٥٠)، مما يشير إلى أثر الويكي على تنمية مجمل مهارات التفكير الناقد بالنسبة للمجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام الويكي) على المتغير التابع (تنمية مهارات التفكير الناقد) لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم حساب مربع إيتا ( $\eta^2$ )، ثم ايجاد قيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير، وجاءت النتائج كما يبين الجدول (١٠):

جدول (١٠) مربع إيتا ( $\eta^2$ ) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير للفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

| المتغير المستقل | المتغير التابع             | درجات الحرية | T    | $\eta^2$ | d    | حجم التأثير |
|-----------------|----------------------------|--------------|------|----------|------|-------------|
| استخدام الويكي  | مهارة معرفة الافتراضات     | ٣٦           | ٣.٠٣ | ٠.٢٠     | ١.٠٠ | كبير        |
|                 | مهارة التفسير              | ٣٦           | ٢.٣٣ | ٠.١٣     | ٠.٧٧ | متوسط       |
|                 | مهارة تقويم المناقشات      | ٣٦           | ٣.٣٨ | ٠.٢٤     | ١.١٢ | كبير        |
|                 | مجمل مهارات التفكير الناقد | ٣٦           | ٣.٧٧ | ٠.٢٨     | ١.٢٤ | كبير        |

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

« مهارة معرفة الافتراضات: كانت قيمة (ت) المحسوبة = (٣.٠٣)، وقيمة  $\eta^2 = (٠.٢٠)$ ، وكانت قيمة (d) = (١.٠٠) وهي قيمة كبيرة، حيث يذكر (عصر ٢٠٠٣) أن (٠.٢) تعني حجم أثر ضعيف، و(٠.٥) تعني حجم أثر متوسط و(٠.٨) تعني حجم أثر كبير، مما يدل على أن حجم التأثير لاستخدام الويكي كان كبيراً على تنمية مهارة معرفة الافتراضات لدى طالبات المجموعة التجريبية.

« مهارة التفسير: كانت قيمة (ت) المحسوبة = (٢.٣٣)، وقيمة  $\eta^2 = (٠.١٣)$  وكانت قيمة (d) = (٠.٧٧) وهي قيمة متوسطة، مما يدل على أن حجم

التأثير لاستخدام الويكي كان متوسطاً على تنمية مهارة التفسير لدى طالبات المجموعة التجريبية.

« مهارة تقويم المناقشات: كانت قيمة (ت) المحسوبة = (٣.٣٨)، وقيمة  $\eta^2$  = (٠.٢٤)، وكانت قيمة (d) = (١.١٢) وهى قيمة كبيرة، مما يدل على أن حجم التأثير لاستخدام الويكي كان كبيراً على تنمية مهارة تقويم المناقشات لدى طالبات المجموعة التجريبية.

« الدرجة الكلية للإختبار: كانت قيمة (ت) المحسوبة = (٣.٧٧)، وقيمة  $\eta^2$  = (٠.٢٨)، وكانت قيمة (d) = (١.٢٤) وهى قيمة كبيرة، مما يدل على أن حجم التأثير لاستخدام الويكي على تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل مجمل كان كبيراً.

#### • ثانياً: مناقشة نتائج البحث:

فيما يلي مناقشة النتائج التي توصل إليها البحث حول أثر استخدام الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك على النحو التالي:

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة عند مهارة معرفة الافتراضات والتي تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما بحيث تستطيع الطالبة التعرف على الافتراضات المتضمنة، وقد يرجع ذلك إلى ما تتيحه أداة الويكي من إمكانية رؤية وإطلاع المجموعات الأخرى على صفحات ومنجزات المجموعة الأمر الذي دفع طالبات المجموعة الواحدة إلى تقصي وتحري الدقة فيما ينجزن ويجمعن من معلومات وفحصها وتحليلها لتحديد المعلومات المهمة وذات الصلة دون غيرها، والتأكد من مصداقيتها، لأجل استخدامها في بناء محتوى صفحة الويكي الخاصة بهن، وقد أكدت ذلك دراسة ويلر وآخرون (Wheeler et al, 2008) باهتمام الطلبة بمتابعة الآخرين لكتاباتهم مما خلق رغبة بين الطلاب لكتابة محتوى دقيق وذو صلة على صفحات الويكي.

أما بالنسبة لما ظهر من فرق دال على مستوى مهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية والتي يقصد بها قدرة الطالبة على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة، فإن ذلك قد يعزى إلى ما تتصف به الويكي من توفر صفحاتها بصورة مستمرة وإمكانية الوصول إليها من أي جهاز متصل بخدمة الانترنت، وما تتيحه من سهولة إجراء التغييرات والتعديلات، التي مكنت الطالبات في أي وقت ومن أي مكان من إضافة ما يرينه مناسباً أو حذف أو تغيير ما يعتقدن أنه غير مناسب أو غير مرتبط، وإعادة تنظيم المعلومات والأفكار بصورة منطقية، سعياً منهن للتوصل إلى النتائج المطلوبة.

كما أوضحت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة عند مهارة تقويم المناقشات والتي تتمثل في قدرة الطالبة على إدراك الجوانب المهمة المتصلة بقضية ما وتمييز نواحي القوة أو الضعف بها، وقد يعود ذلك إلى ما تتيحه الويكي من الاطلاع على صفحات المجموعات الأخرى وملاحظة أدائهن، الأمر الذي يمكن الطالبات من عقد مقارنة بين منجزاتهن ومنجزات المجموعات الأخرى والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينها، وقيام أفراد المجموعة كذلك بالتقييم الذاتي لأدائهن وفقاً للمعايير المحددة لهن مسبقاً، مما قد ساعد الطالبات في تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لديهن ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة للتغلب على نواحي الخلل والقصور وتعزيز نواحي القوة لديهن، وأيضاً ما تتيحه الويكي من إمكانية إضافة التعليقات أو الملاحظات على صفحات المجموعات الأخرى والتي مكنت الطالبات من التعبير عن آرائهن بحرية (خلاف ما يحدث في القاعة الدراسية) وكتابة تعليقاتهن وملاحظاتهم والتي تعد بمثابة تغذية راجعة تستفيد منها المجموعة في تحسين وتقويم أدائهن، كما أكدته دراسة سو وبومونت (Su & Beaumont, 2010) بأن الويكي تعزز تقييم الأقران، وتتفق هذه النتائج التي توصل إليها البحث مع دراسة (أمين، ٢٠٠٨م) والتي أثبتت فاعلية الويكي في تنمية مهارة معرفة الافتراضات ومهارة التفسير ومهارة تقويم المناقشات.

أما بالنسبة لمهارة الاستنباط ومهارة الاستنتاج فأظهرت نتائج البحث أنه لم يكن هناك أي أثر للويكي على تنميتها ويحتمل أن يرجع السبب إلى أن مهارة الاستنباط تتطلب معرفة العلاقات والربط بين المعلومات والحقائق للتوصل إلى نتائج منطقية، وأن مهارة الاستنتاج تتمثل في القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة والتي قد تحتاج كل منهما لمدة زمنية لتنميتها والتدرب عليها أطول من الزمن الذي طبقت فيه البحث، وقد يرجع إلى طول اختبار مهارات التفكير الناقد وكثرة فقراته، وأن أسئلة مهارتي الاستنباط والاستنتاج تقع في الجزء الأخير من الاختبار، مما يحتمل شعور الطالبات بالإرهاق الفكري والملل ومن ثم عدم جدية الطالبات عند الإجابة على أسئلة هاتين المهارتين، كما أن طبيعة بناء اختبار مهارات التفكير الناقد بالنسبة لمهارة الاستنتاج تختلف عن بقية المهارات فأُسئلة مهارة الاستنتاج تعتمد على الاختيار من خمس متغيرات هي (صادق تماماً - محتمل صدقه - البيانات ناقصة - محتمل خطؤه - خاطئ تماماً) بينما تعتمد أسئلة المهارات الأخرى على الاختيار من متغيرين فقط، مما قد يجعلها تشكل صعوبة أكثر للطالبات لتعدد الخيارات وتشابهها.

وقد تعود هذه النتائج أيضاً إلى بعض الصعوبات التقنية التي واجهت الطالبات أثناء تطبيق البحث مثل عدم التمكن من الدخول إلى الويكي في بعض

الأحيان أو عدم القدرة على عمل التعديلات في صفحات الويكي أو تحميل الملفات بسبب البطء في الشبكة أو الانقطاع المفاجئ للاتصال بالانترنت، وكذلك عدم الدعم الكامل للويكي للكتابة باللغة العربية خاصة بالنسبة للتنسيقات، وأن واجهة الويكي وأدواتها باللغة الانجليزية مما قد يشكل نوع من الصعوبة لبعض الطالبات خاصة اللاتي لديهن مشكلة في التعامل مع اللغة الانجليزية، كما قد يكون من أسباب هذه النتائج أن إنجاز المهام في الويكي يتطلب الكثير من الوقت والجهد في البحث والكتابة والتعديل كما أكدت ذلك كل من دراسة كارسافيديس (Karasavvidis, 2010)، ودراسة تشانج وآخرون (Chang et al, 2011)، والذي قد يسبب شعور الطالبات بالإرهاق الفكري، وتختلف هذه النتائج التي توصل لها البحث مع دراسة (أمين، ٢٠٠٨م) والتي أثبتت فاعلية الويكي في تنمية مهارة الاستنباط ومهارة الاستنتاج.

وفي مجمل مهارات التفكير الناقد أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة للأسباب التالية:

ما تم ملاحظته من تفاعل طالبات المجموعة التجريبية ومشاركتهن وتحملهن مسؤولية التعلم، وقيامهن بأدوار مختلفة ومحاولة تقديمهن أفضل ما لديهن لتحقيق أهدافهن المشتركة خاصة أمام زميلاتهن، فقد تشاركت الطالبات في بناء المحتوى المعرفي وتنقيحه، وتشاركت في نقد وتقييم صفحات وأعمال المجموعات الأخرى، مما ساعدهن على استخدام أنماط متعددة من التفكير، وقد أكدت ذلك نتائج عدة دراسات كدراسة دراسة نيومان و هود (Neumann & Hood, 2009)، ودراسة سو وبومونت (Su & Beaumont, 2010) ودراسة تشانج وآخرون (Chang et al, 2011)، ودراسة (عياد والأشقر، ٢٠١١م) ودراسة (سليمان، ٢٠١٢م) بأن الويكي تعزز وتدعم التشارك والعمل الجماعي بين الطلبة، وتختلف مع دراسة (آل محيا، ٢٠٠٨م)، ودراسة كارسافيديس (Karasavvidis, 2010) التي بينت قلة وانخفاض المشاركة بين الطلبة في الويكي.

كما أن الصفات والخصائص التي تتصف بها الويكي - والتي عبرت عنها الطالبات عند سؤالهن عن رأيهن في استخدام الويكي - وربما كانت سببا في جعل الطالبات يشعرن بالمتعة في التعلم وبيدّلن جهد للتوصل إلى النتائج المنشودة، من خصائص: البساطة والوضوح، وسهولة الاستخدام، وتعدد طرق التنقل بين صفحات الويكي، والمرونة التي تسمح لكل الطالبات بالدخول إلى الويكي والإطلاع والتعديل في نفس الوقت، وكذلك توفير الويكي للجهد المبذول في العمل الجماعي، فبدلاً من عملية تبادل الملفات عن طريق البريد الإلكتروني والتي غالباً ما تتم بين الأفراد في العمل الجماعي لإكمال المهام

المطلوبة وإجراء التغييرات، فإن صفحات الويكي متاحة للتعديل والتنقيح والتنظيم من قبل جميع أفراد المجموعة في كل الأوقات، ونتائج هذا التعديل تظهر على الفور دون الحاجة لتبادل الملفات أو انتظار إرسال الملف من أفراد المجموعة، مما قد يعطيهم وقت أكثر يقضيه في التأمل والتركيز والتفكير فيما ينجزن لتحقيق النتائج المطلوبة، كما أثبتت ذلك دراسة وو وآخرون (Woo et al, 2011) بأن المجموعات التي تقضي المزيد من الوقت في العمل على مشروعها في الويكي تحقق نتائج أفضل، وكذلك خاصية احتفاظ الويكي بسجل لكل التغييرات والتعديلات التي تم إجراؤها والتي يمكن استرجاع أيها منها عند حدوث أخطاء، قد جعل الطالبات يشعرن بالراحة وعدم القلق عند التعامل مع الويكي، وما سمحت به الويكي للطالبات بأن تتعلم بعضهن من بعض من خلال الاطلاع على صفحات ومنجزات بعضهن البعض، مما يحتمل أنه زاد ثقتهن بأنفسهن وحفزهن على المشاركة والمساهمة بما لديهن من أفكار دون خوف أو تردد، وطور قدرتهن على الملاحظة والمقارنة والتقييم واتخاذ القرار، وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة كوفاسيك وآخرون (Kovacic et al, 2007) ودراسة كويل (Coyle, 2007)، ودراسة تشن (Chen, 2008).

ودراسة سو وبومونت (Su & Beaumont, 2010) بأن الطلبة يشعرون بالراحة ويتعلمون من بعضهم البعض في بيئة الويكي، وما وفرته الويكي أيضا من مساحة للنقاش كما أثبتت دراسة تشن (Chen, 2008)، والتي أعطت الطالبات الفرصة للحوار والتعبير عن أفكارهن بأسلوبهن وإبداء وجهات نظرهن والدفاع عنها وتدعيمها بالمبررات، والبناء على أفكار الآخرين وتوليد أفكار جديدة، وذلك بحرية تامة الأمر الذي قد يكون ساعد الطالبات على ممارسة مهارات تفكير عليا، وكل هذه الخصائص للويكي مجتمعة ساعدت على توفير بيئة للطالبات يمكن أن تساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لديهن.

كما أن استخدام الويكي يعزز دمج التقنية في التعليم، ويشعر الطالبات بمواكبتها للتطور في مجال التعليم، وكذلك حدثتها بالنسبة لهن حيث لم يسبق لهن استخدام الويكي، مما يحتمل أنه قد ساهم في إثارة دافعية الطالبات وزيادة رغبتهم في التعلم والمشاركة كما أبدى ذلك من خلال اقتراحهن أن تستخدم الويكي في دراسة كافة موضوعات المقرر، وقد يكون صياغة المحتوى بصورة مواقف تعليمية تتضمن مشكلات أو أسئلة تفكيرية، تنبع من واقع الطالبات مما يشعرهن بأهميتها، والتنوع في طريقة طرح وعرض هذه الأسئلة والمواقف باستخدام النصوص والصور ومقاطع الفيديو، قد أثار أيضا اهتمام الطالبات والذي اتضح من خلال مشاركتهن اليومية وطرحهن للأسئلة بصورة مستمرة، مما أنشأ لديهن نوعا من الدافعية والتحفيز لتوظيف قدراتهن العقلية في جمع المعلومات من المصادر المتنوعة وتحليلها وتصنيفها وتقييم مصداقيتها

واتخاذ القرارات بشأن ذلك بهدف التوصل لحل لهذه المشكلات أو المواقف، مما قد يكون ساهم في تنمية تفكيرهن.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها البحث مع نتائج دراسة كوفاسيك وآخرون (Kovacic et al, 2007)، ودراسة (أمين، ٢٠٠٨م)، ودراسة ويلر وآخرون (Wheeler et al, 2008)، ودراسة وو وآخرون (Woo et al, 2011) والتي أثبتت فاعلية الويكي في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن اعتبار أن الويكي أحد الأدوات الفعالة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

#### • التوصيات:

تم التوصل إلى عدد من التوصيات في ضوء نتائج البحث هي على النحو التالي:

«توظيف أداة الويكي في العملية التعليمية، نظراً لما توفره من بيئة تشاركية تساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد.

«عقد دورات تدريبية وورش عمل لتوعية المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على الاستفادة من أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) التي تقدم فرص العمل الجماعي مثل الويكي في العملية التعليمية.

«حث المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على إنشاء مواقع ويكي خاصة بهم بحيث تكون مصدر للتواصل وتبادل الآراء والخبرات التعليمية بينهم.

«إعداد نشرات وأدلة باللغة العربية تتناول التعريف بأدوات الجيل الثاني للويب وأهميتها وكيفية استخدامها، وتوفير هذه الأدلة على شبكة الانترنت.

#### • المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث تم اقتراح الدراسات التالية:

«دراسة مماثلة للبحث الحالي لدراسة أثر استخدام الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد في مراحل تعليمية مختلفة من التعليم العام.

«دراسة أثر استخدام الويكي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

«دراسة أثر استخدام الويكي على تنمية أنماط أخرى من التفكير مثل: التفكير الابداعي، وما وراء المعرفة، وحل المشكلات.

«دراسة مقارنة بين استخدام الويكي وبين أدوات أخرى من أدوات الجيل الثاني للويب مثل: المدونات على تنمية التفكير الناقد.

«دراسة لإعداد قائمة بالمعايير التربوية والفنية الواجب توفرها في تصميم الويكي.

«دراسة للتعرف على اتجاه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الويكي في التعليم، والصعوبات التي تعوق ذلك من وجهة نظرهم.



• المراجع :

- إبراهيم، عطيات.(٢٠٠٩م). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، مجلد ١٢(٤)، ٤٣- ٨١.
- إبراهيم، فاضل.(٢٠٠١م). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٨، ٢٧٤- ٣٣٢.
- أبو زيد، أبو زيد.(٢٠٠٧م). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على بعض مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.
- أحمد، فايزة.(٢٠٠٨م). الويكي Wiki: تقنية واعدة. مجلة المعلوماتية، ٢٢، ١٦- ١٩.
- الأسطل، هند.(٢٠٠٨م). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم مناهج وطرق تدريس لغة عربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- الأكلبي، مفلح.(٢٠٠٨م). فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- أمين، زينب.(أبريل، ٢٠٠٨م). فاعلية استخدام النظم القائمة على الويب ويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي التاسع: تطوير كليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة والاعتماد، دمياط: كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة.
- تقرير لجنة إعادة وصف مقررات الإعداد المهنة التدريس المقدمة بقسم المناهج.(٢٠١٠م). كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- جستن.(٢٠٠٦م). اللقاء السنوي الثالث عشر: إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة. تم استرجاعه في ١٤٣٢/١١/٢٢هـ على الرابط:  
[http://www.gesten.org.sa/portal/index.php?option=com\\_content  
&view=article&id=83:2009-09-08-15-55-57&catid=34:news&Itemid=53](http://www.gesten.org.sa/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=83:2009-09-08-15-55-57&catid=34:news&Itemid=53)
- حجر، آمنة.(٢٠١٢م). أثر التدريس باستخدام إستراتيجية الويب كويست ( Web Quest) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- حسن، فريده.(٢٠٠٤م). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الحموري، هند، والوهر، محمود.(١٩٩٨م). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس ونوع وفرع الدراسة. دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، مجلد ٢٥(١)، ١١٢- ١٢٦.

- الخضراء، فادية. (٢٠٠٥م). تعليم التفكير الابتكاري والناقد: دراسة تجريبية. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.
- خليفة، محمود. (٢٠٠٩م). الجيل الثاني من خدمات الويب: مدخل إلى دراسة الويب ٢.٠ والمكتبات. Cybrarians journal، ١٨، تم استرجاعه في ١٧/٥/١٤٣٣هـ على الرابط: [http://www.journal.cybrarians.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=382:-20-20-&catid=141:2009-05-20-09-52-31&Itemid=59](http://www.journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view=article&id=382:-20-20-&catid=141:2009-05-20-09-52-31&Itemid=59)
- الخليفة، هند. (٢٠٠٦م). توظيف تقنيات ويب ٢.٠ في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. ورقة مقدمة للمؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني. الرياض: المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. تم استرجاعه في ١٦/٥/١٤٣٣هـ على الرابط: [http://hend-alkhalifa.com/wp-content/uploads/2008/02/alkhalifa\\_vet2.pdf](http://hend-alkhalifa.com/wp-content/uploads/2008/02/alkhalifa_vet2.pdf)
- الخوالدة، محمد. (٢٠٠٢م). أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.
- الدجاني، دعاء، ووهبة، نادر. (٢٠٠١م). الصعوبات التي تعيق استخدام الانترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية. بحث مقدم لمؤتمر جامعة النجاح: العملية التعليمية في عصر الانترنت. فلسطين: جامعة النجاح.
- دويدي، علي. (٢٠٠٤م). أثر العصف الذهني من خلال الانترنت في تنمية التفكير لدى طلاب مقرر طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة. المجلة التربوية، مجلد ١٨ (٧١)، ٥٥-٨٠.
- الزغول، عماد. (٢٠٠١م). مبادئ علم النفس التربوي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- سرحان، ابراهيم. (٢٠٠٠م). مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. الجامعة الإسلامية: غزة.
- سعادة، جودت، وأبو زيادة، إسماعيل، وزامل، مجدي. (٢٠٠٣م). أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٤ (٢)، ١٠٢-١٣٩.
- السعدي، محمد. (٢٠٠٧م). فعالية تدريس وحدة التلوث البيئي بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة بيشة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد: أبها.
- السليتي، فراس. (٢٠٠٦م). التفكير الناقد والإبداع: إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية. عمان: عالم الكتب الحديث.
- سليمان، حاتم. (٢٠١٢م). أثر أنموذج تعلم قائم على المشروعات باستخدام الويكي "Wiki" في تنفيذ المهام الأدائية لاستخدامات الحاسب في التعليم لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- شكشك، أنس. (٢٠٠٧م). التفكير: خصائصه وميزاته. لبنان: كتابنا للنشر.

- طالب، عبدالله. (٢٠٠٧م). فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بمادة الفيزياء وتنمية مهارات التفكير الناقد. مجلة التربية العلمية. مجلد ١٠(٤)، ٤٧- ٨٥.
- عبد السلام، فاروق، وسليمان، ممدوح. (١٩٨٢م). كتيب اختبار التفكير الناقد. عمان: دار الشروق. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية بجامعة أم القرى.
- العبيد، أفنان، والفريح، مها. (٢٠١١م). تطبيق نموذجي للتعليم التعاوني.. استخدام الويكي Wiki في التعليم. مجلة المعرفة، ١٩٨. تم استرجاعه في ١٠/٨/١٤٣٣هـ على الرابط: [http://www.almarefah.net/show\\_content\\_sub.php?CUV=386&Model=M&SubModel=135&ID=1164&ShowAll=On](http://www.almarefah.net/show_content_sub.php?CUV=386&Model=M&SubModel=135&ID=1164&ShowAll=On)
- العتوم، عدنان، والجراح، عبدالناصر، وبشارة، موفق. (٢٠٠٩م). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. (ط٢). عمان: دار المسيرة.
- العتيبي، هياء، وطيب، عزيزة. (يوليو، ٢٠١٠م). أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية القائمة على التعلم الشبكي التشاركي على النمو المهني لدى المشرفات التربويات. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس: مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة "تجارب ومعايير ورؤى"، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد) والجامعة العربية المفتوحة.
- عصر، رضا مسعد. (٢٠٠٣م). حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الخامس عشر بعنوان: مناهج التعليم والاعداد للحياة المعاصرة. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- عفانة، عزو. (١٩٩٨م). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد ١(١)، ٣٩ - ٨٢.
- علي، إسماعيل. (٢٠٠٩م). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.
- عماشة، محمد. (٢٠٠٨م). التعليم الالكتروني والويب ٢.٠. مجلة المعلوماتية، ٢٤، ١٨ - ٢٣.
- عياد، علي، والأشقر، عبدالكريم. (٢٠١١م). أثر استخدام أدوات الويب ٢.٠ في نظام إدارة التعلم (Moodle) على تحقيق التعلم التعاوني لدى طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية دراسات المعلومات، ١٠، ٢٠٧ - ٢٤١.
- فرجون، خالد. (٢٠١١م). أثر استخدام التعليم التعاوني بالبرمجيات الاجتماعية على التحصيل والأداء في مقرر "حاسوب ٢" والاتجاه نحوه. المجلة التربوية، مجلد ٢٥(٩٨)، ١٥ - ٦٤.
- قانع، أمل. (٢٠٠٩م). تنمية مهارات التفكير. الرياض: مكتبة الرشد.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٤م). مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر.
- لجنة الجداول بقسم المناهج وطرق التدريس. (٢٠١٣). الرياض: جامعة الملك سعود.
- اللميع، فهد، والعجمي، حمد. (٢٠٠٣م). أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الابداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات بدولة الكويت. مستقبل التربية العربية، ٩(٢٨)، ٤٥ - ٧٠.
- مجيد، سوسن. (٢٠٠٨م). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد. عمان: دار صفاء.
- آل محيا، عبدالله. (٢٠٠٨م). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الالكتروني E-Learning على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. رسالة

دكتوراه غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- المدهوني، فوزية. (٢٠١٠م). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الوسائل وتقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة القصيم: القصيم.

- مرعي، توفيق، ونوفل، محمد. (٢٠٠٧م). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، مجلة المنارة، مجلد ١٣ (٤)، ٢٨٩-٣٤١.

- المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (فبراير، ٢٠١١م). المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد: تعلم فريد لجيل جديد. الرياض: المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. تم استرجاعه في ١٧/٥/١٤٣٣هـ على الرابط: <http://eli.elc.edu.sa/2011/content/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%B8%D9%85%D9%88%D9%86>

- النبهاني، سعود سليمان. (٢٠١٠م). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد ٧ (٢)، ١١١-١١٧.

- ورشة الموارد العربية. (٢٠١٢م). مواقع الويكي - Wiki. تم استرجاعه في ٢٠/٨/١٤٣٣هـ على الرابط: [http://www.mawared.org/tamam/mod4/4\\_e\\_2.html](http://www.mawared.org/tamam/mod4/4_e_2.html)

- Abdulghani, B.(2003). An inquiry into the effects of cooperative learning on critical thinking and achievement in the Arabic language by female high school students in the United Arabic Emirates. Unpublished Doctoral Dissertation. Pennsylvania State University.
- Alshumaimeri, Yousif. (2011). the effects of wikis on foreign language students writing performance. Procedia Social and Behavioral Sciences, 28, 755-763.
- Al-Yahya, M. (2009). Using Wikis to Support Teamwork Skills in Software Engineering Courses. Paper presented at the 22nd Conference on Software Engineering Education and Training CSEE&T, IEEE. Hyderabad, India, February.
- Bold, M. (2006). Use of wikis in graduate course work. Journal of Interactive Learning Research, 17(1), 5-14.
- Celuch, k. & Slama, M.(1999). Teaching Critical Thinking Skill for the 21st Century: An Advertising Principle Case Study. Journal of Education for Business, 47(3), 134-139.
- Chang, Y.; Morales-Arroyo, M.; Than, H.; Tun, Z. & Wang, Z. (2011). Collaborative learning in wikis. Education for Information, 28, 291-303.
- Chen, H.L.; Cannon, D.; Gabrio, J.; Leifer, L.; Toye, G. & Bailey, T. (2005). Using wikis and weblogs to support reflective learning

- in an introductory engineering design course. Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Portland, Oregon, June 12-15. Retrieved June 9, 2012 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.127.5481&rep=rep1&type=pdf>
- Chen, Yu-ching (2008). The effect of applying wikis in English as a foreign language (EFL) class in Taiwan. Unpublished doctoral Dissertation. University of Central Florida.
  - Coyle, J. E. JR. (2007). Wikis in the college classroom: A comparative study of online and face-to-face group collaboration at a private liberal arts university. Doctoral Dissertation. Kent State University. Retrieved April 20, 2009 from [http://etd.ohiolink.edu/sendpdf.cgi/Coyle,%20James%20E.,%20Jr.pdf?acc\\_num=kent1175518380](http://etd.ohiolink.edu/sendpdf.cgi/Coyle,%20James%20E.,%20Jr.pdf?acc_num=kent1175518380)
  - Deters, F. & Cuthrell, K. & Stapleton, J. (2010). Why Wikis? Student Perceptions of Using Wikis in Online Coursework. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(1), p 122-134.
  - Duffy, P. & Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. Proceedings of the Online Learning and Teaching Conference, Brisbane, Australia, September 26.
  - Ennis, R. (1985). A logical basic for measuring critical thinking skills. Educational Leadership, 43(2), p44-48.
  - Franco, C. D. (2008). Using wiki-based peer-correction to develop writing skills of Brazilian EFL learners. Novitas-Royal, 2(1), 49-59.
  - Gooding, J. (2008). Web 2.0: A Vehicle for Transforming Education. International Journal of Information and Communication Technology Education, 4 (2), p 44-53.
  - Karasavvidis, I. (2010). Wiki uses in higher education: exploring barriers to successful implementation. Interactive Learning Environments, 18 (3), 219–231.
  - Kathleen, C. (2001). Teaching Thinking Skills. Retrieved November 1, 2011, from [http://hppa.spps.org/uploads/teaching\\_thinking\\_skills.pdf](http://hppa.spps.org/uploads/teaching_thinking_skills.pdf)
  - Klimoviene, G; Urboniene, J & Barzdziukiene, R. (2006). Developing Critical Thinking through Cooperative Learning. Studies about Languages, 9, 77-84.

- Kovacic, A.; Bubas, G. & Zlatovic, M. (2007). Evaluation of activities with a wiki system in teaching English as a second language. Retrieved July 10, 2012, from <http://www.leonardolets.net/ict/common/download/AndrejaKovacic.pdf>.
- Martin, P. & Premadasa, K. (2010). Effective use of Wikis in College Mathematics Classes. Systemics, Cybernetics and Informatics, 8(6), 76-78.
- Massey, S. (2003). The effects of cooperative learning versus traditional classroom instruction on cognitive achievement, critical thinking, and attitudes toward learning in teams in a physician assistant program. Unpublished doctoral Dissertation. Andrews University.
- Neumann, D. & Hood, M. (2009). The effects of using wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. Australian Journal of Educational Technology, 25(3), 382-398.
- O'Bannon, F. & Britt, V. (2012). Creating/Developing/Using a Wiki Study Guide: Effects on Student Achievement. Journal of Research on Technology in Education, 44(4), 293-312.
- Parker, K. & Chao, J. (2007). Wiki as a Teaching Tool. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 3, 57-71.
- Pifarré, M. & Staarman, J. (2011). Wiki-supported collaborative learning in primary education: How a dialogic space is created for thinking together. Computer-Supported Learning Collaborative, 6, 187-205.
- Reis, P. (2010). Collaborative learning in higher education: The use of wikis in language classes. Distance Learning, 7(3), 9-14.
- Schwartz, L. & Clark, S. & Cossarin, M. & Rudolph, J. (2004). Educational Wikis: features and selection criteria. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 5(1), 1-6.
- Su, F. & Beaumont, C. (2010). Evaluating the use of a wiki for collaborative learning. Innovations in Education and Teaching International, 47(4), p 417-431.
- Wang, C. & Turner, D. (2004). Extending the wiki paradigm for use in the classroom. Proceedings of the International Conference on Information Technology (ITCC 2004), Las Vegas, USA, April 5-7.

- West, J. & West, M. (2009). Using wikis for online collaboration: The power of the read-write web. San. Francisco: Jossey-Bass.
- Wheeler, S; Yeomans, P. & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. British Journal of Educational Technology, 39(6), 987-995.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a Wiki to Scaffold Primary-School Students' Collaborative Writing. Educational Technology & Society, 14 (1), 43–54.







## **البحث التاسع :**

**” القيم المتضمنة في كتب ” لغتنا العربية ” للصفوف الأساسية الثلاثة  
الأولى بالأردن ” دراسة تحليلية ” ”**

### **المصادر :**

**د/ عايدة ذيب محمد**

أستاذ مشارك بقسم المناهج  
كلية العلوم التربوية جامعة جرش الأردن

**د/ ختام أحمد بني عمر**

أستاذ مساعد بقسم المناهج  
كلية العلوم التربوية جامعة جرش الأردن

## القيم المتضمنة في كتب " لغتنا العربية " للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بالأردن " دراسة تحليلية "

د/خاتم أحمد بني عمر

د/ عايدة ديب محمد

### • المستخلص :

هدفت هذه الدراسة تعرف القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج تحليل المحتوى. تم تطوير أداة للتحليل تكونت من ستة مجالات للقيم، تم التأكد من صدق محتواها. تم التأكد من ثبات التحليل من خلال نسبة الاتفاق بين محللين. وأشارت النتائج إلى أن القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن تضمنت (١٠٥٨) قيمة، توزعت على النحو الآتي: المجال الديني الخلقي بلغ تكرار قيمه (٣٠١) قيمة بنسبة (٢٨.٤٤ ٪) من مجمل القيم وجاء بالترتيب الأول، تلاه المجال الاجتماعي بتكرار بلغ (٢٠٧) قيمة بنسبة (١٩.٥٧ ٪) من مجمل القيم، وتلاه المجال النظري العقلي بتكرار بلغ (١٩٥) قيمة بنسبة (١٨.٤٤ ٪) من مجمل القيم، وتلاه المجال الجمالي والترفيهي بتكرار بلغ (١٥١) بنسبة (١٤.٢٨ ٪) من مجمل القيم، وتلاه المجال السياسي والوطني بتكرار بلغ (١٢١) قيمة بنسبة (١١.٤٤ ٪) من مجمل القيم، وجاء المجال الاقتصادي والعملي بالترتيب الأخير بتكرار بلغ (٨٣) بنسبة (٧.٦٥ ٪) من مجمل القيم. أما تكرار القيم في كتب لغتنا العربية حسب الصف فقد جاء للصف الثاني الأساسي (٤١٢) قيمة، تلاه للصف الثالث الأساسي (٣٢٤) قيمة، تلاه للصف الأول الأساسي (٣٢٢) قيمة.

الكلمات المفتاحية : القيم ، كتب لغتنا العربية ، الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

### *The Values Embedded in "our Arabic Language ' Books for the First Three Basic Grades in Jordan" An Analytical Study "*

Dr.Ayda Deeb Mohammed

Dr. Khitam Bani Omar

### Abstract

This study aimed to identify the values embedded in our Arabic language books for the first three basic grades in Jordan. A tool was developed for analysis consisting of six areas of values and verified the validity of their content. The validity of the analysis was confirmed by the ratio of agreement between analysts. The results indicated that the values embedded in the books of our Arabic language for the first three basic grades of basic education in Jordan included (1058) values, distributed as follows: The religious moral domain reached a recurrence rate of (301) value by (28.44%) of the total values In the first order. followed by the social field with a frequency of (207) value by (19.57%) of the total values, Followed by the theoretical mental field with a frequency (195) value by (18.44%) of the total values Followed by the aesthetic and recreation Field with a frequency of (151) percentage (14.28%) of the total values, , Followed by the political and national arena with a frequency of (121) value by (11.44%) of the total values. The economic and practical field came in the last order with a frequency of (83) percentage (7.65%) of the total values. As for the

repetition of the values in the books of our Arabic language according to the grade, the second basic grade reached (412) values, followed by the third basic grade (324) value, followed by the first grade (322) values.

**Key words:** Values, our Arabic Language Books, The First Three Basic Classes.

• مقدمة :

تزايد الاهتمام بدراسة القيم في العصر الحالي؛ تمشيا مع التطورات العالمية المتسارعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما واکبها من تنافس بين الأفراد والمؤسسات، وانفتاح على الثقافات بفعل تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما أدى إلى بروز قيم واختفاء أخرى، وباعتبار القيم ضوابط لسلوك الأفراد والمؤسسات تسعى المجتمعات الى ترسيخها لدى أفراد المجتمع من خلال مجموعة من المؤسسات الاجتماعية، وفي مقدمة هذه المؤسسات المدرسة والتي تتحمل مسؤولية كبرى في ترسيخ النظام القيمي لدى أفراد المجتمع؛ لما لها من دور فاعل في اكساب الطلبة منظومة قيمية تنسجم مع فلسفة التربية وسياساتها، وأهدافها العامة، مما يسهم مع المؤسسات الأخرى في إعدادهم للنهوض بدورهم المستقبلي بكفاءة واقتدار.

تعد القيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفكرية والفلسفية؛ لأنها تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها، فالقيم هي معايير وأهداف لا بد أن نجدها في كل مجتمع منظم سواء أكان متقدما أم متأخرا (الخطيب والزيادي، ٢٠٠١).

تشكل القيم واحدة من القضايا التي دار حولها جدل كبير نتيجة التغيرات والمستجدات في العصر الحديث، وخاصة مع تنامي موجات العولمة، وما رافقها من تصورات هائلة في مجال المعلوماتية، ولقد تأثر مجال القيم بالمستجدات والمتغيرات العالمية، وكان من نتائج هذا التأثير أن انحسرت قيم، وظهرت أخرى جديدة، فانعكس ذلك كله على التنظيم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للإنسان، وعلى أساليب حياته، ولقد لعبت المناهج والمؤسسات التعليمية باعتبارها الموجهات الفكرية والثقافية والاجتماعية، دورا في تعليم الإنسان وتربيته على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات والتكيف مع المستجدات، والتمكن من الاختيار والانتقاء من البدائل العديدة التي تظهر في ظل الحداثة والعولمة (الزيود، ٢٠٠٦).

يعتبر تعليم القيم وتعلمها أهم غايات التربية ووظائفها، وللقيم وظائف اجتماعية متنوعة فهي تسهم في مساعدة الفرد على اتخاذ القرارات المتعلقة بسلوكه، وتعمل على تنمية قدرته على ضبط النفس، وتمكنه من التعرف على توقعاته عن الآخرين، وتنمي عنده المقدرة على تمييز الصواب من الخطأ، وتشكل

ضوابط قانونية في بعض المجتمعات، بحيث يعامل الفرد الذي لا يلتزم بالقيم الاجتماعية السائدة على أنه مذنب (سلامة، ٢٠٠٢).

تعرف القيم لغة بأنها قدر المستطاع، وهي الشيء القيم المعتدل، وفي القرآن الكريم "ذلك الدين القيم"، والقيم جمع قيمة، وهي كل ما يتمسك به فرد أو فئة اجتماعية (الخير، ٢٠٠٢). وتعرف اصطلاحاً بأنها "مجموعة من التنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط" (زهران، ٢٠٠٠، ١٥٨). ويعرفها صوالحة (٢٠٠٣، ١٦٨) بأنها مقياس أو معيار للحكم على الشيء باعتباره مرغوباً فيه أو مرغوباً عنه، وهي الأساس في تكوين الأهداف على اعتبار أن الهدف هو ما يطمح إليه الفرد ذاتياً بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

ثمة اختلاف حول موضوع تصنيف القيم، فقد أكد مرسى المشار إليه في الهندي (٢٠٠١) أنه بالرغم من تعدد تصنيفات القيم إلا أنها متداخلة مع بعضها البعض، فالقيم الرئيسية لها أبعاد مادية واجتماعية وأخلاقية وجمالية والقيم الأخلاقية والجمالية هي أيضاً قيم اجتماعية، والتصنيف يتم من أجل تسهيل المعالجة العلمية.

صنف حري (١٩٨٨) القيم إلى ستة مجالات: القيم الفردية وهي القيم التي تنظم سلوك الأفراد باعتبارهم أفراد. والقيم الأسرية وتمثل القيم التي تحكم حياة الأسرة أو التي تنظم العلاقات الأسرية. والقيم الاجتماعية تتضمن القيم التي تحكم سلوك أفراد يرتبطون فيما بينهم بعلاقات خاصة تميزهم عن غيرهم وتجعل منهم جماعة متميزة في أي زمان ومكان. والقيم الاقتصادية: وتحتوي القيم التي تحكم النشاط الاقتصادي. والقيم التربوية تحتوي على القيم التي تحكم عملية التربية أينما تمت، أي التربية بمفهومها الواسع التربية الأسرية والتربية المدرسية، والتربية بالقدوة، والتربية بالمشاركة. والقيم السياسية تتضمن القيم التي تحكم علاقة الحاكم بالمحكومين، وكذلك علاقة الدول.

أشار الجلال (٢٠٠٧) إلى تصنيف سبرنجر للقيم والذي تضمن: القيم الدينية وتتضمن الاهتمام بالمعتقدات والقضايا الروحية والدينية والغيبية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون. والقيم السياسية وتتضمن رعاية الفرد بالقوة والسلطة، والتحكم في الأشياء أو الأشخاص، والسيطرة عليها. والقيم الاجتماعية وتتضمن الاهتمام بالناس ومحبتهم ومساعدتهم وخدمتهم والنظر إليهم نظرة إيجابية كغايات لا وسائل لتحقيق أهداف شخصية، وتجسم نمط الفرد الاجتماعي. والقيم الجمالية التي تهتم بالشكل والجمال والتناسق، وهي تصف الشخص الذي يهتم بالأمور الفنية والجمالية. والقيم النظرية التي تسعى للتعرف على القوانين وتمثل العلماء والفلاسفة وتهتم باكتشاف

الحقيقة. والقيم الاقتصادية وتمثل رجال الأعمال والاقتصاد وتهتم بالمنفعة الاقتصادية والسعي من أجل زيادة الثروة والمال عن طريق الإنتاج واستثمار الأموال.

ونظراً لتعدد تصنيفات القيم اعتمد هذا البحث تصنيف سبيرنجر (SPRENGER) للقيم والذي أورده في كتابه أنماط الرجال المشار إليه في (Stewart, 1998) لمناسبته لأغراض هذا البحث، حيث صنفت في ست فئات لغايات هذا البحث: القيم الدينية والخلقية، والقيم النظرية أو العقلية المعرفية والقيم الاقتصادية والعملية، والقيم الجمالية والصحية والترفيهية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية والوطنية.

ولأهمية القيم في صقل الشخصية لدى الأفراد فقد تنبّهت دول أوروبا الغربية إلى الدور الكبير الذي تلعبه القيم في مستقبل أي مجتمع، وقامت بإنشاء ما يسمى المجموعة الأوروبية لدراسة النظم القيمية، ومركزها أمستردام، وهدفت هذه المجموعة إلى دراسات تجريبية حول القيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمعات الأوروبية (المغيض، ٢٠٠٧).

لقد أصبحت القيم من الضرورات اللازمة للتربية بمؤسساتها المختلفة وخاصة في الجوانب التي تُسهم القيم في بنائها والتي تتمثل في الصفات الشخصية المرغوبة والقادرة على تحقيق تكامل الفرد واتزان سلوكه والتي تجعله يسلك في حياته مضحياً بفرديته ليقدم المجموعة، ومن هنا كان لا بد أن تتاح لهذا الإنسان الحركة والتفكير والاجتهاد والحوار والنقاش والتشاور للوصول إلى الشخصية القيادية الاستقلالية السوية (العوضي، 2005).

ومع أهمية النمو الخلقي إلا أن معظم التربويين أكدوا أن التركيز الأكبر في المناهج ينصب لصالح الجوانب المعرفية، في الوقت الذي يرى فيه الآباء والمعلمون أن أبنائهم معرضون لرسائل مضللة مصدرها الإعلام والأقران، وهو ما يسمى المنهاج الخفي الذي يشكل إطاراً يعيش فيه الطلبة، ويدركون من خلاله المدرسة ومتطلباتها، حيث يعمل على تهميش دور المدرسة في البناء المعرفي لدى المتعلم، وتكون النتيجة أفراداً لا تنمو كفاءاتهم إلى الحد الأقصى (روبنز وسكوت، ٢٠٠٠).

توصل جاروس المشار إليه في خليفة (١٩٩٢) إلى أن هناك خمسة عوامل تؤثر في التوجهات القيمية للطلبة، وهي: محتوى المنهج وما يتضمنه من موضوعات وعلاقة المحتوى بأسلوب التدريس، وأفصاح المعلمين للطلبة عن قيمهم في الغرفة الصفية، وأفصاح المعلمين للطلبة عن قيمهم خارج الغرفة الصفية، ومدى توحيد الطلبة مع المعلمين.

وانطلاقاً من اعتبار المنهاج عامل مؤثر في التوجهات القيمية للطلبة، وأحد الوسائل لتحقيق غايات التربية، ولأهميته في عملية التعليم والتعلم فقد ازداد

الاهتمام بتحليله وتقويمه للتعرف على مدى ملائمة محتواه لمستوى الطلبة العمري والعقلي، وطبيعة المعارف التي يتضمنها، ويشير السليم (٢٠١٥) إلى أن تحديد قيم المجتمع وحاجاته يجب أن يحظى بالاهتمام الكافي في بناء المناهج وتطويرها؛ لأن البناء القيمي يعد أحد الأركان الأساسية في بناء الجانب الوجداني لأي منهاج تربوي.

ولاعتبار أن الكتاب المدرسي من أهم المدخلات المدرسية، وعنصراً مهماً من عناصر المنهاج المدرسي التي لها أكبر الأثر في تنمية القيم، فهو الوعاء الذي يحتوي الخبرات من خلال وظيفته المهمة التي تتمثل في تنمية القيم التي تهدف المؤسسات التربوية إلى إكسابها للطلبة في مرحلة تشكيل ملامح الشخصية. لذا جاء اهتمام عدد من الباحثين بدراسة القيم والدعوة إلى إجراء المزيد من الدراسات في مجال القيم باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وقد ذكر المطلس (١٩٩٨) أن لتحليل المحتوى عدة أهداف منها تحليل المحتوى لأغراض التقويم والتعرف على جوانب القوة والضعف، أو لتقديم التوصيات لمراجعتها وتعديلها وتطويرها، أو لإسداء النصح للمؤلفين والناشرين؛ مما يعينهم على تحديد ما ينبغي تضمينه، وما ينبغي الابتعاد عنه، وقد يرمي إلى وضع قاعدة معلوماتية يُعاد إليها عند مراجعة المناهج الدراسية لجميع المراحل ككل، في زمن انتشرت فيه أساليب الغزو الفكري في المجتمع، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لمعرفة القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن .

#### • مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يعد الكتاب المدرسي إطاراً مرجعياً للعملية التعليمية التعلمية؛ كونه أداة تربوية في تحقيق أهدافها، فهو يخضع للنقد والمراجعة والتحليل والتقويم باستمرار، ونظراً لأهمية موضوع القيم واتصاله اتصالاً مباشراً بالأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها لبناء إنسان يمتلك قيماً أصيلة وإدراكاً لأهمية موضوع توافر القيم في الكتاب المدرسي لحماية الطلبة من الانحرافات السلوكية والفكرية، فقد اشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تنميتها لدى الطلبة وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي (الصالح، ١٤٢٤)، ونظراً لدور كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في تكوين المتعلم وتأسيسه لغوياً وأخلاقياً وسلوكياً، ذلك أن اكتساب المهارات اللغوية لا يتم بمعزل عما تشتمل عليه نصوص اللغة العربية من مضامين أخلاقية ومواقف تربوية (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٤٠٥) الأمر الذي يؤكد أهمية تحليل هذه الكتب للوقوف على القيم المتضمنة فيها، وقد تم إجراء هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

وينبثق عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

- ◀ ما القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي في الأردن؟
- ◀ ما القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي في الأردن؟
- ◀ ما القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن؟

#### • أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن.

#### • أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع القيم؛ لأنها تعتبر محركاً للسلوك في مرحلة الانفتاح على العالم، ومن أهمية إبراز القيم المتضمنة في الكتب عينة الدراسة، وتوجيه النظر لمطوري المناهج إلى القيم التي قد لا تتوفر في الكتب عينة الدراسة، والقيم التي قد تتوفر بشكل قليل. ومن المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم العون لمطوري المناهج والمعلمين لتوظيف القيم الهادفة والمحافظة عليها، وتوجيه الأنظار إلى أهمية تضمين القيم في المناهج المقدمة للطلبة.

#### • المصطلحات والتعريفات الإجرائية :

تضمنت الدراسة المصطلحات والتعريفات الاجرائية الآتية:

#### • كتاب لغتنا العربية :

المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية الصادر عن وزارة التربية والتعليم والذي يدرس لطلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ . ويعرف إجرائياً بأنه المحتوى الدراسي المقرر تدريسه لطلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن (الأول الأساسي، والثاني الأساسي، والثالث الأساسي) لمادة اللغة العربية للفصلين الأول والثاني، والذي يتضمن (القراءة، والمحادثة والكتابة، والاستماع، والأناشيد والمحفوظات، وتدريبات للتراكيب اللغوية والإملاء المنظور، وبعض الأنشطة الأخرى).

#### • القيم :

"مجموعة من المعايير والمبادئ التي يكتسبها الطلبة لتوجيه سلوكهم وممارساتهم في الحياة، وتوظيفها في إصدار أحكامهم القيمة على الأشياء والأقوال، والأفعال في حياتهم اليومية" (السليم، ٢٠١٥، ٦٠٥). وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة المبادئ والمعايير التي تضبط تعامل الإنسان مع نفسه، ومع من حوله، والتي يعبر عنها بشكل ضمني أو صريح من خلال ألفاظ وعبارات والمتضمنة في مجالات أداة الدراسة وتشمل: المجال الديني والخلقي، والمجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي والعملي، والمجال السياسي والوطني، والمجال النظري المعرفي العقلي، والمجال الجمالي والصحي والترفيهي، والتي يحدد تضمينها بالتكرارات والنسب المئوية التي تحصل عليها.

الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى : هي أول ثلاثة صفوف في السلم التعليمي للمرحلة الأساسية المعمول بها في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتتراوح أعمار الطلبة الملتحقين بها بين ٧ إلى ٨ سنوات تقريبا .

#### • حدود الدراسة ومحدداتها:

تتضمن الدراسة الحدود والمحددات الآتية:

« **الحد الموضوعي:** تقتصر حدود الدراسة على تحليل كتاب لغتنا العربية للصفوف الأساسي الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية بفصليه الأول والثاني والتي تدرس في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ .

#### • أداة الدراسة:

أداة الدراسة التي اعتمدت عليها في التحليل، والتي استندت على تصنيف سبرانجر، الذي تألف من ستة مجالات: المجال الديني والخلقي، والمجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي والعملي، والمجال السياسي والوطني، والمجال النظري المعرفي العقلي، والمجال الجمالي والصحي والترفيهي .

#### • الدراسات السابقة :

تناولت مجموعة من الدراسات موضوع القيم في المناهج وفيما يلي استعراض لبعضها:

أجرى الخزيري (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تعرف القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل محتوى (١٢) كتابا للغة العربية والدراسات الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى أن القيم الإسلامية جاءت بأعلى نسبة بينما جاءت القيم في مجال العقائد في المرتبة الأخيرة .

وقام العبادي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت تعرف القيم المتضمنة في كتب القراءة في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان وتكونت عينة الدراسة من (٨) كتب للقراءة (أحب لغتي للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج تحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى أن القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية احتلت المرتبة الأولى في الكتب، بينما كانت القيم الصحية والترفيهية والجمالية والسياسية في المراتب الأقل عددا في الكتب عينة الدراسة.

أجرى شارب وود (Sharp & Wood. 2004) دراسة هدفت إلى رصد القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب القراءة والدراسات الاجتماعية للمصنفين الثالث والخامس من المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت النتائج إلى أن كتب القراءة احتوت على (٥٠ %) من القيم المطلوبة، في حين اشتملت كتب الدراسات الاجتماعية على (٧٥ %) من تلك القيم.



قام بركات (٢٠١٠) بدراسة هدفت تعرف مدى توافر القيم التربوية في قصص الأطفال الموجهة للمرحلة العمرية (٥ - ٨) سنوات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن القيم المعرفية والثقافية جاءت في المرتبة الأولى، في حين جاءت القيم الصحية والوقائية في المرتبة الأخيرة.

أجرى المغييض (٢٠١١) دراسة هدفت تعرف القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصف الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى أن القيم في المجال الأخلاقي جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت القيم في المجال العقدي والمعاملات في المراتب الأخيرة .

قام بهاء الدين وأصلان (٢٠١٢, Bahaddin & Aslan) بدراسة هدفت إلى الوصول لتصنيف جديد للقيم، من خلال التعرف إلى وجهات نظر المعلمين والوالدين في منطقة أشكهير في تركيا، تألف تصنيف القيم الذي استخدم في الدراسة من خمسة أصناف: القيم المحافظة التقليدية، وقيم المواطنة، والقيم الاجتماعية، والقيم الشخصية، والقيم العلمية الإبداعية. وأظهرت النتائج أن الآباء ركزوا على القيم المحافظة، والقيم الاجتماعية، في حين ركز المعلمون على فئات القيم الثلاث الأخرى.

أجرى السليم (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف إلى القيم التربوية المتضمنة في أناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية في الأردن، استخدمت الدراسة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن القيم العقدية جاءت في المرتبة الأخيرة، وأن القيم الوطنية جاءت أعلى تكراراً لصالح الصف الثاني الأساسي، كما أظهرت النتائج وجود تباين في التكرارات ونسبها لمجالات الدراسة.

قام العتوم (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تعرف القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية لصفوف الأساسية الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن (الرابع والخامس والسادس)، وترتيب مجالات القيم فيها، وقد استخدم أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهداف الدراسة، كما استخدم أداة تألفت من ستة مجالات للقيم، وأظهرت النتائج كانت أن كتاب الصف الرابع اشتمل على (٨٩) قيمة، أكثرها تكراراً قيمة الولاء للوطن وحب، وكتاب الخامس اشتمل (٧٩) قيمة أكثرها تكراراً قيمتي الإيمان، والولاء للوطن وحب، وكتاب الصف السادس اشتمل (٧٤) قيمة أكثرها تكراراً قيمة أداء الشعائر. أما ترتيب مجالات القيم فكان المجال الديني الخلقي في طليعة المجالات، وفي المرتبة الأخيرة كان المجال النظري المعرفي.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظمها تناول موضوع القيم، وقد تناولتها من جوانب متعددة، فقد جاءت دراسة المغييض (٢٠٠٧) لدراسة

القيم الإسلامية، وجاءت دراسة السليم (٢٠١٥) لدراسة القيم التربوية، أما دراسة بركات (٢٠١٠) فقد جاءت لدراسة القيم التربوية في قصص الأطفال. وتنوعت معظم الدراسات السابقة في تصنيف القيم، والتقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تبحث في موضوع القيم، واقتربت من دراسة العبادي (٢٠٠٣) لكنها تختلف معها في أن دراسة العبادي تناولت الصفوف الأساسية الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، ودراسة العتوم (٢٠١٦) إلا أنها اختلفت معها في عينة الدراسة التي تناولت الصفوف الأساسية (الرابع والخامس والسادس)، ودراسة المغيض (٢٠٠٧) واختلفت معها في أن دراسة المغيض تناولت القيم الإسلامية فقط. وتختلف هذه الدراسة عن باقي الدراسات في مجتمعها، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تطوير أدواتها ومنهجيتها، ومناقشة نتائجها.

#### • الطريقة والإجراءات :

##### • منهجية الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج تحليل المحتوى؛ وهو إجراء يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام للفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون، وتستخدم العديد من الوحدات في عملية تحليل المحتوى، وقد حصرها بيرلسون (Berslon) في خمس وحدات: الكلمة، والموضوع، والشخصية، والمفردة، ومقاييس المساحة والوزن ويقتصر بعض الباحثين في التحليل على استخدام وحدة واحدة، والبعض الآخر يزيد على ذلك (أحمد والحمادي، ١٩٨٧).

##### • مجتمع الدراسة وعينتها :

يمثل مجتمع الدراسة عينتها؛ إذ تضمن كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن (الجزء الأول والثاني) الصادرة من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، والتي تدرس في المدارس الأردنية وقد بلغ عددها (٣) كتب، كل واحد منها يقع في جزأين؛ واحد للفصل الدراسي الأول، والثاني للفصل الدراسي الثاني. وتضمن كتاب الصف الأول الأساسي (١٤) وحدة دراسية، وكتاب الصف الثاني الأساسي (١٦) وحدة دراسية، وكتاب الصف الثالث الأساسي (١٦) وحدة دراسية، وتضمنت كل وحدة دراسية من وحدات هذه الكتب المهارات الآتية: القراءة، والمحادثة، والكتابة، والاستماع والأنشيد والمحفوظات، وتدريبات للتركيب اللغوية، والإملاء المنظور، وبعض الأنشطة الأخرى.

##### • أداة الدراسة :

لإعداد أداة الدراسة - أداة التحليل - تم الاطلاع على الخطوط العريضة لكتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، ودليل المعلم، كما تم الاطلاع على المراجع

والدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيم في كتب لغتنا العربية كدراسة السليم (٢٠١٥)، ودراسة المغيض (٢٠١١) ودراسة بركات (٢٠١٠)، وتم إعداد قائمة مقترحة بعدد من القيم الواردة في كتاب لغتنا العربية في مجالاتها الستة وللتحقق من صدق أداة التحليل تم عرضها على (١٠) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس من حملة درجة الدكتوراه، حيث أبدى المحكمون آرائهم من ناحية الصياغة اللغوية ومدى ملائمة القيم للمجالات المعتمدة في هذه الدراسة، وأشار معظم المحكمين إلى ضرورة دمج القيم السياسية والوطنية في مجال واحد، وبعد اتفاق (٨٠ %) فأعلى من المحكمين على مجالات أداة التحليل تم اعتمادها بصورتها النهائية.

#### • إجراءات التحليل:

في هذه الدراسة اعتمد على العبارة والجملة كوحدة للتحليل، أما فئة التحليل فهي القيم المتضمنة في أداة الدراسة، وبعد تحديد فئات التحليل ووحداته أعدت أداة التحليل المناسبة، وهي الاستمارة المستخدمة لجمع البيانات ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد المحللة، وقد صممت ست استمارات لأغراض جمع البيانات كانت كما يأتي: الأولى للمجال الديني الخلقي والثانية للمجال الاجتماعي، والثالثة للمجال النظري العقلي، والرابعة للمجال الجمالي الترفيهي، والخامسة للمجال السياسي والوطني، والسادسة للمجال الاقتصادي والعملي.

جدول (١) نموذج لطريقة استخراج القيم ومجالاتها

| الجملة                                        | القيمة                       | المجال                   | الجزء والوصف             | الصفحة |
|-----------------------------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|
| تحية العلم                                    | حب الوطن                     | الوطني والسياسي          | الجزء الأول الصف الأول   | ٤      |
| ما أجمل علم بلادي!                            | الإعجاب بالعلم               | الجمالي الترفيهي والصحي  | الجزء الأول الصف الأول   | ٥      |
| نظر الطلبة إلى علم الوطن بفخر                 | الاعتزاز بالوطن              | الوطني والسياسي          | الجزء الأول الصف الأول   | ١١     |
| وطني الأردن                                   | الاعتزاز بالوطن              | الوطني السياسي           | الجزء الثاني الصف الثاني | ٢٣     |
| تواسي المريض                                  | مساعدة الآخرين               | اجتماعي                  | الجزء الأول الصف الأول   | ٢٤     |
| تقوم الممرضة بعمل نبيل                        | إتقان العمل                  | الاقتصادي والعملي        | الجزء الأول الصف الأول   | ٢٦     |
| إشارة المرور                                  | الالتزام بالنظام             | العقلي النظري المعرفي    | الصف الثاني الجزء الأول  | ٦٣     |
| هيا نحتفل بذكرى الاستقلال                     | حب الوطن                     | الوطني السياسي           | الصف الأول الجزء الثاني  | ٦٦     |
| اختارت ليلى كتاباً من مكتبة والدتها لتقرأ فيه | حب المطالعة                  | النظري والعقلي (معرفي)   | الصف الثاني الجزء الثاني | ٢٦     |
| يطيب لنا السهر في ضوء القمر                   | الاستمتاع بالطبيعة           | الجمالي والترفيهي والصحي | الصف الثاني الجزء الأول  | ٧٦     |
| قالت النملة: اجمع الطعام ودع الكسل            | الحث على العمل والكسب الحلال | الاقتصادي والعملي        | الصف الثالث الجزء الأول  | ٤٦     |

وبعد تحديد فئات التحليل ووحداته واستماراته شرع في عملية التحليل وصولاً إلى النتائج، لقد مرت عملية تحليل الوحدات في سلسلة من الخطوات المتأنيئة المتسلسلة، تبدأ بقراءة الجمل الوارد في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى والمتضمنة في مهارات القراءة، والمحادثة، والكتابة والاستماع، والأناشيد والمحفوظات، وتدريبات للتراكيب اللغوية، والإملاء المنظور، وبعض الأنشطة الأخرى، وتحليل هذه الجمل وعرضها على قوائم التحليل التي ضمت المجالات الستة الخاصة بمجالات القيم لتحديد القيمة المجال الذي تدرج تحته، والجدول (١) يبين نموذج لطريقة استخراج القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأساسية الجزء الأول والجزء الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

#### • ثبات التحليل :

تم التأكد من ثبات التحليل باستخدام نسبة الاتفاق بين المحللين، وذلك من خلال التحليل وإعادة التحليل لوحدة دراسية من كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن (الفصل الأول والفصل الثاني) من قبل الباحثين، وتحليل نفس الوحدة من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وتدریس بعد توضيح أداة التحليل له، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي التي استخدمها العتوم (٢٠١٦) في خطوات تحليل قيمة معامل الثبات: نسبة الاتفاق بين المحللين = عدد الفقرات التي اتفق المحللان على وجود القيمة فيها  $\times 100\%$  / عدد الفقرات الكلية التي شملها التحليل، وقد كان معامل الاتفاق المحسوب للصف الأول الأساسي (٨٥٪)، وللصف الثاني الأساسي (٨٣٪)، وللصف الثالث الأساسي (٨٣٪)، وتعتبر نسب الاتفاق هذه مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

#### • المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت التكرارات والنسب المئوية لكل قيمة من القيم الواردة في أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالات القيم.

#### • نتائج الدراسة ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيسي ومناقشتها: ما القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمجالات القيم في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، ويبين الجدول (٢) ذلك.

يبين الجدول (٢) أن كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى (الأول والثاني والثالث) تضمنت (١٠٥٨) قيمة، وأن تكرارات مجالات القيم المتضمنة فيها تراوحت ما بين (٨٣ - ٣٠١) تكراراً، حيث جاء أعلى تكراراً للمجال

الديني الخلقي بتكرار بلغ (٣٠١) ونسبة مئوية (٢٨.٤٤٪)، وتلاه المجال الاجتماعي بتكرار بلغ (٢٠٧) ونسبة مئوية (١٩.٥٧٪) وجاء المجال النظري العقلي بالترتيب الثالث بتكرار بلغ (١٩٥) ونسبة مئوية (١٨.٤٤٪)، وجاء المجال الجمالي والترفيهي بالترتيب الرابع بتكرار بلغ (١٥١) ونسبة مئوية (١٤.٢٨٪) وجاء المجال السياسي والوطني بالترتيب الخامس بتكرار بلغ (١٢١) ونسبة مئوية (١١.٤٤٪)، وجاء المجال الاقتصادي والعملي بالترتيب الأخير بتكرار بلغ (٨٣) ونسبة مئوية (٧.٦٥٪).

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لمجالات القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن مرتبة تنازلياً.

| القيم   |        |         | الصف              |
|---------|--------|---------|-------------------|
| الترتيب | النسبة | التكرار | المجال            |
| ١       | ٢٨.٤٤٪ | ٣٠١     | الديني الخلقي     |
| ٢       | ١٩.٥٧٪ | ٢٠٧     | الاجتماعي         |
| ٣       | ١٨.٤٤٪ | ١٩٥     | النظري العقلي     |
| ٤       | ١٤.٢٨٪ | ١٥١     | الجمالي والترفيهي |
| ٥       | ١١.٤٤٪ | ١٢١     | السياسي والوطني   |
| ٦       | ٧.٦٥٪  | ٨٣      | الاقتصادي والعملي |
|         | ١٠٠٪   | ١٠٥٨    | المجموع           |

وقد يعزى حصول مجال القيم الديني الخلقي على الترتيب الأول إلى اهتمام واضعي المنهج بالقيم الدينية والخلقية، وإبرازها في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى على اعتبار أهمية هذه القيم في هذه المرحلة الدراسية في تشكيل البعد الديني والأخلاقي لدى الطلبة انسجاماً مع المطالب الاجتماعية الداعية إلى ترسيخ القيم الدينية والخلقية، إضافة إلى أن العالم العربي والإسلامي يشهد تغيرات تهدد قيمه الخلقية والتي يجب أن تستجيب له المناهج والكتب المدرسية وذلك من خلال تضمينها قيم دينية وأخلاقية (سعادة وإبراهيم ٢٠٠٤)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخيزري (٢٠٠٢) والتي أظهرت أن القيم الإسلامية جاءت بأعلى نسبة، ودراسة العبادي (٢٠٠٣) والتي أظهرت أن القيم الدينية والأخلاقية جاءت بالمرتبة الأولى، ودراسة المغيض (٢٠١١) والتي أظهرت أن القيم الأخلاقية جاءت بالمرتبة الأولى، ودراسة العتوم (٢٠١٦) والتي أظهرت أن القيم في المجال الديني الخلقي جاءت في طليعة المجالات.

وقد يعزى حصول المجال الاقتصادي والعملي على الترتيب الأخير إلى أن طبيعة المرحلة العمرية المخصصة لها مناهج الصفوف الثلاثة الأولى لا تحتاج إلى التركيز على الجانب الاقتصادي والعملي أكثر من المجالات القيمية الأخرى كون هذا المجال يتشكل في مرحلة عمرية أكبر بصورة أوضح.

يلاحظ أن محتوى كتاب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى يظهر تبايناً في عدد التكرارات ونسبها على مستوى مجالات القيم، وقد يعزى ذلك إلى أزمة القيم التي تعاني منها الشعوب في ظل التقدم التكنولوجي وعصر

انفجار المعرفة والعولمة والانفتاح وما سببه من صراع بين التمسك بالقيم أو التمسك بالمال وبين الحفاظ على اللغة والتراث أو الذوبان في كل ما هو جديد وغياب الرقابة والشفافية في التخطيط والتعليم والإعلام والقذوة وتعرض لعالم العربي لتيارات تهدد القيم، كل ذلك شكل تحدٍ ينبغي أن تستجيب له المناهج والكتب المدرسية بجعل المعرفة المقدمة للمتعلمين محملة بقيم مقصودة (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤) خصوصا في كتب اللغة العربية حيث تشكل كتب اللغة العربية مصدرا هاما للمعرفة، ووعاء للفكر، وأداة لحمل الأفكار؛ لأنها بحر الألفاظ والتراكيب والمفردات ووسيلة التواصل والتفاهم والتخاطب وبتث المشاعر والأحاسيس، لما تحتويه من مهارات اتصال وتواصل، وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن عملية تخطيط وإعداد الكتب المدرسية قد تكون عملية عشوائية فضلا عن عدم امتلاك نماذج خاصة يمكن من خلالها مراجعة كم ونوع القيم التي ينبغي تضمينها في الكتب (السليم، ٢٠١٥) كم أن غياب الإطار المرجعي الذي يحدد أولويات القيم، وأهميتها، قد يكون سببا آخر في هذا التباين.

### النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي: ما القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسية في الأردن ؟

للتعرف على القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمجالات القيم المتضمنة فيه، وتم ترتيبها حسب النسبة المئوية، وبين الجدول (٣) ذلك.

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لمجالات القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي في الأردن مرتبة تنازليا.

| الترتيب | القيم  |         | المجال            |
|---------|--------|---------|-------------------|
|         | النسبة | التكرار |                   |
| ١       | ٢٤.٨%  | ٨٠      | النظري العقلي     |
| ٢       | ٢٣.٦%  | ٧٦      | الديني الخلقي     |
| ٣       | ٢٢.٠٤% | ٧١      | الاجتماعي         |
| ٤       | ١٠.٢٤% | ٣٣      | السياسي والوطني   |
| ٥       | ٩.٩٣%  | ٣٢      | الجمالي والترفيهي |
| ٦       | ٩.٣١%  | ٣٠      | الاقتصادي والعمل  |
|         | ١٠٠%   | ٣٢٢     | المجموع           |

يبين الجدول (٣) أن كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي تضمن (٣٢٢) قيمة، وأن تكرارات مجالات القيم المتضمنة فيه قد تراوحت ما بين (٨٠ - ٣٠) وجاء ترتيب التكرارات لمجالات القيم على النحو الآتي: المجال النظري العقلي بالترتيب الأول بتكرار بلغ (٨٠) ونسبة (٢٤.٨ ٪)، والديني الخلقي بالترتيب الثاني بتكرار بلغ (٧٦) ونسبة (٢٣.٦ ٪)، والاجتماعي بالترتيب الثالث بتكرار بلغ (٧١) ونسبة (٢٢.٠٤ ٪)، والسياسي والوطني بالترتيب الرابع بتكرار بلغ (٣٣) ونسبة (١٠.٢٤ ٪)، والجمالي والترفيهي بالترتيب الخامس بتكرار بلغ (٣٢) ونسبة (٩.٩٣ ٪)، والاقتصادي والعمل بالترتيب السادس بتكرار بلغ (٣٠) ونسبة (٩.٣١ ٪).

وقد يعزى حصول المجال النظري العقلي على الترتيب الأول إلى أن تركيز واضعي المنهاج على القيم التي ترتبط باهتمام الفرد، وسعيه لاكتشاف الحقائق والمعارف، والسعي لاكتساب المزيد من المعرفة العلمية وتنظيمها، يعد مطلباً هاماً في هذه المرحلة العمرية لحث الطلبة على تعرف الحقائق المحسوسة والسعي لاكتشافها.

وقد يعزى حصول المجال الاقتصادي والعلمي على الترتيب الأخير إلى ارتباط هذه القيم بالاهتمام بالعمليات ذات النفع المادي والصناعة والإنتاج والثروة واتخاذ العمل وسيلة للحصول على المال والجد والانجاز، وقد تكون هذه القيم ليست بأهمية القيم الأخرى في هذه المرحلة العمرية.

أما فيما يتعلق بالقيم المتعلقة بالمجال الديني الخلقي فقد جاءت قيمة الطهارة والنظافة، وقيمة التعاون في الترتيب الأول بتكرار بلغ (١١) ونسبة مئوية (١٤.٤٧٪). أما فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية فقد جاءت القيمة تنمية العادات الحسنة بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١٠) ونسبة (١٤.٠٨٪). أما مجال القيم النظري والعقلي فقد جاءت القيمة حب اللغة العربية بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١١) ونسبة (١٣.٧٥٪). أما مجال القيم الجمالي والترفيهي فقد جاءت القيمة المحافظة على الصحة بالترتيب الأول بتكرار بلغ (٧) ونسبة (٢١.٨٧٪). أما المجال السياسي والوطني فقد جاءت القيمة الولاء للوطن وحب بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١٣) ونسبة (٣٩.٣٪). أما المجال الاقتصادي والعلمي فقد جاءت القيمة الجد والاجتهاد بالترتيب الأول بتكرار بلغ (٨) ونسبة (٢٦.٦٪) انظر ملحق (١).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي: ما القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي في الأردن؟**

للتعرف على القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساس في الأردن تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمجالات القيم المتضمنة فيه، وتم ترتيبها حسب النسبة المئوية، ويبين الجدول (٤) ذلك.

**جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لمجالات القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي في الأردن مرتبة تنازلياً.**

| القيم             | الترتيب | النسبة | الترتيب | القيم             | الترتيب |
|-------------------|---------|--------|---------|-------------------|---------|
| الدين الخلقي      | ١١٥     | ٢٧.٩١٪ | ١       | الدين الخلقي      | ١١٥     |
| الجمالي والترفيهي | ٧٥      | ١٨.٢٠٪ | ٢       | الجمالي والترفيهي | ٧٥      |
| الاجتماعي         | ٧٢      | ١٧.٤٧٪ | ٣       | الاجتماعي         | ٧٢      |
| النظري العقلي     | ٧٠      | ١٦.٩٩٪ | ٤       | النظري العقلي     | ٧٠      |
| السياسي والوطني   | ٥٤      | ١٣.١٠٪ | ٥       | السياسي والوطني   | ٥٤      |
| الاقتصادي والعلمي | ٢٦      | ٦.٣١٪  | ٦       | الاقتصادي والعلمي | ٢٦      |
| المجموع           | ٤١٢     | ١٠٠٪   |         | المجموع           | ٤١٢     |

يبين الجدول (٤) أن كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي تضمن (٤١٢) قيمة، وأن تكرارات مجالات القيم المتضمنة فيه قد تراوحت ما بين (٢٦ - ١١٥) وجاء ترتيب التكرارات لمجالات القيم على النحو الآتي: المجال الديني الخلقي بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١١٥) ونسبة (٢٧.٩١ ٪)، والجمالي الترفيهي بالترتيب الثاني بتكرار بلغ (٧٥) ونسبة (١٨.٢٠ ٪)، والاجتماعي بالترتيب الثالث بتكرار بلغ (٧٢) ونسبة (١٧.٤٧ ٪)، والنظري العقلي بالترتيب الرابع بتكرار بلغ (٧٠) ونسبة (١٦.٩٩ ٪)، والسياسي والوطني بالترتيب الخامس بتكرار بلغ (٥٤) ونسبة (١٣.١٠ ٪)، والاقتصادي والعملي بالترتيب السادس بتكرار بلغ (٢٦) ونسبة (٦.٣١ ٪).

وقد يعزى حصول المجال الديني الخلقي على الترتيب الأول وبفارق كبير عن باقي المجالات إلى عدم وجود اطار مرجعي لوضعي المنهاج يحدد مجالات القيم التي يجب تضمينها للمناهج ونسبها، اضافة الى حرص واضعي المنهاج على تغطية هذا المجال انسجاما مع التوجهات الاجتماعية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة العبادي (٢٠٠٣).

أما حصول المجال الاقتصادي والعملي على الترتيب الأخير فقد يعزى الى اعتقادات واضعي المنهاج بان هذا المجال قد يتناسب مع المرحل الدراسية اللاحقة أكثر وهذا ينسجم مع نتائج السؤال الأول .

أما فيما يتعلق بالقيم المتعلقة بالمجال الديني الخلقي فقد جاءت قيمة الفرق بالحيوان في الترتيب الأول بتكرار بلغ (١٢) ونسبة مئوية (١٠.٤ ٪). أما فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية فقد جاءت القيمة التواصل مع الآخرين بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١٥) ونسبة (٢٠.٨ ٪). أما مجال القيم النظري والعقلي فقد جاءت القيمة احترام النظام بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١٢) ونسبة (١٧.١٤ ٪). أما مجال القيم الجمالي والترفيهية فقد جاءت القيمة التغني بجمال الوطن بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١٤) ونسبة (١٨.٦٦ ٪). أما المجال السياسي والوطني فقد جاءت احترام العلم والسلام الملكي بالترتيب الأول بتكرار بلغ (٩) ونسبة (١٦.٦٦ ٪). أما المجال الاقتصادي والعملي فقد جاءت القيمة الاجتهاد والانجاز بالترتيب الأول بتكرار بلغ (٥) ونسبة (١٩.٢٣ ٪) انظر ملحق (١).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي: ما القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن؟**

للتعرف على القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمجالات القيم المتضمنة فيه، وتم ترتيبها حسب النسبة المئوية، ويبين الجدول (٥) ذلك.



جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لمجالات القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن مرتبة تنازلياً.

| القيم | الترتيب | النسبة | الترتيب | النسبة | القيم             |
|-------|---------|--------|---------|--------|-------------------|
| ١     | ١١٠     | ٣٣.٩٥% | ١       | ٣٣.٩٥% | الديني الخلقي     |
| ٢     | ٦٤      | ١٩.٧٥% | ٢       | ١٩.٧٥% | الاجتماعي         |
| ٣     | ٤٥      | ١٣.٨%  | ٣       | ١٣.٨%  | النظري العقلي     |
| ٤     | ٤٤      | ١٣.٥٨% | ٤       | ١٣.٥٨% | الجمالي والترفيهي |
| ٥     | ٣٤      | ١٠.٤٩% | ٥       | ١٠.٤٩% | السياسي والوطني   |
| ٦     | ٢٧      | ٨.٣٣%  | ٦       | ٨.٣٣%  | الاقتصادي والعمل  |
|       | ٣٢٤     | ١٠٠%   |         |        | المجموع           |

يبين الجدول (٥) أن كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساس قد تضمن (٣٢٤) قيمة، وأن تكرارات مجالات القيم المتضمنة فيه قد تراوحت ما بين (٢٧ - ١١٠) وجاء ترتيب التكرارات لمجالات القيم على النحو الآتي: المجال النظري الديني الخلقي بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١١٠) ونسبة (٣٣.٩٥٪)، والاجتماعي بالترتيب الثاني بتكرار بلغ (٦٤) ونسبة (١٩.٧٥٪)، والنظري العقلي بالترتيب الثالث بتكرار بلغ (٤٥) ونسبة (١٣.٨٪)، والجمالي والترفيهي بالترتيب الرابع بتكرار بلغ (٤٤) ونسبة (١٣.٥٨٪)، والسياسي والوطني بالترتيب الخامس بتكرار بلغ (٣٤) ونسبة (١٠.٤٩٪)، والاقتصادي والعمل بالترتيب السادس بتكرار بلغ (٢٧) ونسبة (٨.٣٣٪).

وهذه النتائج تتسق مع النتائج المتعلقة بقيم الصفوف الثلاثة الاساسية الاولى مجتمعة ومع مجالات القيم في الصف الثاني الاساسي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الخزيري (٢٠٠٢).

أما فيما يتعلق بالقيم المتعلقة بالمجال الديني الخلقي فقد جاءت قيمة الايمان بالله في الترتيب الأول بتكرار بلغ (١٠) ونسبة مئوية (٩.٠٩٪). أما فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية فقد جاءت القيمة التعاون بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١٢) ونسبة (١٨.٧٥٪). أما مجال القيم النظري والعقلي فقد جاءت القيمة المطالعة وحب الكتب بالترتيب الأول بتكرار بلغ (٩) ونسبة (٢٠٪). أما مجال القيم الجمالي والترفيهي فقد جاءت الاستمتاع بالجمال بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١٢) ونسبة (٢٧.٢٧٪). أما المجال السياسي والوطني فقد جاءت القيمة الاعتزاز بالانتماء للوطن بالترتيب الأول بتكرار بلغ (١٢) ونسبة (٣٥.٢٩٪). أما المجال الاقتصادي والعمل فقد جاءت القيمة المحافظة على الممتلكات الشخصية بالترتيب الأول بتكرار بلغ (٩) ونسبة (٣٣.٣٣٪) انظر ملحق (١).

#### • التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بالآتي :

١١ العمل على إثراء الكتب ودروسها بالقيم والأنشطة التي تؤدي إلى تنمية القيم لدى الطلبة بكافة مجالاتها وبشكل متوازن من قبل مطورين المناهج .

« تفعيل دور المعلمين في العمل على تنمية القيم بما يناسب تعاليم الدين الإسلامي والمجتمع العربي وثقافته .  
« الاهتمام بالقيم التي لم تحظ بتكرارات كافية وإثرائها .

#### • المراجع :

- أحمد، شكري سيد و عبد الله، الحمادي (١٩٨٧ م) . منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة.
- بركات، فاتن (٢٠١٠). مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في سورية، مجلة جامعة دمشق، ٢٦(٣)، ١٩٣- ٢٣٤.
- روبنز، بام وسكوت، جان (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفا في القاهرة: دار قباء.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.
- الجلال، ماجد (٢٠٠٧) تعلم القيم وتعليمها، عمان، دار المسيرة للطبع والنشر.
- حريري، عبد الله (١٩٨٨) القيم في القصص القرآني الكريم، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة طنطا.
- الخيزري، عادل (٢٠٠٢) القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد ١٩ (١). ٦١٥.
- الخطيب، ابراهيم والزيادي، أحمد (٢٠٠١) مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية، عمان، الأردن، الدار العلمية ودار الثقافة.
- خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٢) ارتقاء القيم: دراسة نفسية، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٦) الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الزبيد، ماجد (٢٠٠٦) الشباب والقيم في عالم متغير، عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت و ابراهيم، عبدالله (٢٠٠٤) المنهج المدرسي المعاصر، ط٤، عمان : دار الفكر.
- سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٢). تخطيط وتطوير المنهج لطفل ما قبل المدرسة، عمان: دار اليازوري.
- السليم، بشار عبد الله (٢٠١٥) القيم التربوية المتضمنة بالأنشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٢، العدد ٢.
- الصالح، عطية (٢٠٠٢) تنمية القيم الاخلاقية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي العليا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في المملكة الاردنية الهاشمية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- صوالحة، محمد (٢٠٠٣) دراسة تحليلية لواقع القيم في عينة من قصص الأطفال، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق (١٥٧- ١٨٦) .
- العبادي، محمد (٢٠٠٣) القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة الخليج، العدد ٩١، ص ٦٥ - ١١٦.

- العتوم ، كامل (٢٠١٦) دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة جامعة مؤتة، ٣١(١)، ٤٠-١١.
- العوضي، رأفت (٢٠٠٥) أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٤) صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية، المجلد الأول، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المطلس، عبده (١٩٩٨) الدليل في تحليل المناهج: النظرية والتطبيق، المنار للطباعة وخدمات الحاسب، صنعاء.
- المغيض، ذياب (٢٠١١) القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي، في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية، الأردن.
- المغيض، عمر أحمد رجا (٢٠٠٧) القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- الهندي، سهيل احمد (٢٠٠١) دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة.
- Bahaddin, M & ASLAN, M. (2012). A New Value Classification and Values to Be Acquired by Students Related to This Classification. Educational Sciences:
- Sharp , Pat- Tipton, & Wood, Randy(2004) “ Morals Values: AReview of Selected Third and Fifth Grade Reading and Social Studies Texts “ .Texas Reading Report, 16 (4) , 6-7
- Stewart, D. J. (1998). SPRANGER'S DIMENSIONS OF VALUE. From.<http://www.hfr.org.uk/figures/spranger.htm>, 18-11-2014.





## البحث العاشر:

” مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم ”

### المصادر :

د/ سوزان بنت حسين حج عمر

أستاذ التربية العلمية المشارك قسم المناهج وطرق التدريس  
كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

أ/ عائشة بنت محمد عبدالله الأحمري

ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

## مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم<sup>١</sup>

عائشة بنت محمد عبدالله الأحمري

د/ سوزان بنت حسين حج عمر

### • المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، التصحيحية، التفسيرية، التعزيزية) لتعزيز التعلم ومجتمع الدراسة عينته المتمثلة في جميع معلمات المواد العلمية (كيمياء، فيزياء، أحياء) في الثانوية الثامنة والثلاثون بالرياض وعددهن ثمان معلمات. تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثتان أداتين، بطاقة ملاحظة للمعلمات، واستبيان للطالبات، وتم التحقق من صدق الأداتين عن طريق صدق المحكمين، وثباتها باتفاق الملاحظين لبطاقة الملاحظة ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ للاستبيان. وتم تحليل البيانات بالأساليب الإحصائية التي تتناسب مع أسئلة الدراسة. حيث أظهرت نتائج الأداتين أن نمط التغذية الراجعة الأكثر ممارسة من قبل المعلمات هو التصحيحية، كما بينت نتائج الاستبيان أن النمط الأقل ممارسة من قبل المعلمات هو التعزيزية، بينما النمط الأقل ممارسة في بطاقة الملاحظة هو التفسيرية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة المعلمات لأنماط التغذية الراجعة تعزى لمتغير المؤهل، ووجود فروق دالة إحصائية في ممارسة المعلمات لأنماط التغذية الراجعة: التصحيحية والتفسيرية والتعزيزية تعزى للتخصص لصالح معلمات الفيزياء، ووجود فروق دالة إحصائية في ممارسة المعلمات لنمط التعزيزية تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من ثلاث سنوات إلى عشر سنوات. (عدد الكلمات ١٨٣)

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، أنماط التغذية الراجعة، المرحلة الثانوية، ممارسة المعلمات، المواد العلمية.

### *The Level of High School Science Teachers' Implementation of Feedback Patterns to Enhance Learning*

Dr: Sozan Hussain H. Omar

Aisha Mohammed A. Alahmari

### Abstract:

The aim of the study was to identify the level of high school science teachers' practice of the different patterns of feedback (informative, corrective, interpretive, and reinforcement feedbacks) to enhance learning. The study population composed of eight school's female science teachers (Chemistry, physics, Biology), who were selected from the Thirty Eighth female High School in Riyadh city. To achieve the aim of the study, the researchers designed two instruments: an observation checklist for the teachers, And questionnaire for the students, The two instruments were validated by the jury members and its reliability for the observation checklist and the Alpha Cronbach correlation coefficient for the

١ هذه الدراسة مستله من رسالة ماجستير للطالبة عائشة الأحمري (قسم المناهج وطرق التدريس/ كلية التربية/ جامعة الملك سعود عام ١٤٣٧ هـ)

questionnaire. Data analysis detected that the corrective feedbacks was the most popular type, that used by the study modes. Results showed no variation in teachers' enforcement of modes feedback imputed to academic qualification. On the other hand, results detected considerable statistical differences in three models of feedbacks (corrective, interpretive, and reinforcement) imputed to scientific domain in corroboration of the Physics teachers. Also considerable statistical variations in reinforcement feedback imputed to teacher experience in corroboration of more than three to ten years of experience. (The number of words 192).

**Keywords:** Feedback, Feedback Patterns, High school, Teacher practice, Sciences.

#### • مقدمة :

يعد التقويم التربوي أحد أهم عناصر العملية التعليمية، ويهدف إلى تحسين التعلم ومخرجاته، وتطوير عملية التعليم بما يفي بمتطلبات العصر، وهذا الأمر يتطلب اهتمام الجهات المسؤولة عن عملية التعليم بالتقويم التربوي وأساليبه والذي من شأنه العمل على تقويم أداء الطلاب بغرض الكشف عن نواحي القوة والضعف في أدائهم، تمهيداً لعلاج نقاط الضعف والتأكيد على جوانب القوة وتعزيزها.

فالتقويم التكويني (البنائي) والذي يعرف بالتقويم المستمر، يقدم صورة دقيقة للمتعلم عن مدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة، وذلك من خلال التغذية الراجعة المستمرة، لإجراء التصويبات أولاً بأول، ولتصحيح مسار عملية التعلم وتحسينها (الحكمي، ٢٠١٠؛ عبدالهادي، ٢٠٠٧). حيث تعتبر التغذية الراجعة الجزء الأساسي والمهم في التقويم التكويني (البنائي)، والمؤشر الرئيس لمدى فاعلية التقويم، من خلال التعديل الذي يقوم به المتعلم على أدائه (الحكمي ٢٠١٠؛ نبهان، ٢٠٠٨). وتتمثل أيضاً في جميع المعلومات التي يحصل عليها المتعلم بشكل مستمر من مصادر مختلفة داخلية أو خارجية أو كليهما معاً، بحيث تقدم للمتعلم قبل أو أثناء أو بعد الأداء المطلوب القيام به، لتوضح له سير أدائه وتتيح له فرصة التعرف على صحة إجابته، ليتمكن بعد ذلك من تحسين أدائه من خلال التقويم الذاتي لأدائه، مع توضيح موقعه من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من المتعلمين (الخطيب، ٢٠١٠؛ سليمان ومحمد ومحمود وعوني ٢٠١٤؛ نبهان، ٢٠٠٨).

ويظهر الدور التعليمي للتغذية الراجعة من خلال النظرية الارتباطية السلوكية ومن قانون الأثر لثورندايك، حيث يوضحان أن السلوك ينتج من ارتباط مثير باستجابة ما، بحيث يحدث تغيير في السلوك الجديد تبعاً لمعرفة الفرد بنتائج سلوكه السابق، مما يشير لوظيفة التغذية الراجعة التوجيهية فتصبح بذلك جزءاً أساسياً من عملية التعلم، فهي توجه المتعلم نحو ما ينبغي أن يتعلمه، كما أنها تدفع المتعلم إلى المثابرة والمحاولة من أجل تحسين أدائه

اللاحق، كونها توضح الإجراءات المطلوب منه (الجبر، ٢٠١٤؛ دريب، ٢٠١١؛ شيمي ٢٠١١؛ المدني، ٢٠١٠؛ مقابلة والزيت، ٢٠١٥؛ ياركندي، ٢٠١١).

وتوضح دراسة سبلير (Spiller, 2014) أن كثيراً من الطلاب لا يستفيدون من التغذية الراجعة الاستفادة الكاملة، بل أنها قد تكون عامل إحباط بالنسبة لهم، ولا تؤدي إلى تطوير أدائهم، وأرجعت الدراسة ذلك لعدة أسباب منها: عدم فهمهم للهدف من التغذية الراجعة، أو بسبب ربط بعض المعلمين للتغذية الراجعة بالدرجات، إضافة إلى قيام بعض المعلمين بإجراء الإصلاحات على نقاط الضعف عند الطلاب دون تطبيق التغذية الراجعة بشكلها الصحيح.

فالتغذية الراجعة بمفهومها الصحيح تعمل على تقديم معلومات محددة حول عملية التعلم، والتي بدورها تعمل على تقليل الضجوة بين ما هو مفهوم وما هو مستهدف لفهمه، ويكون ذلك بواسطة عدة طرق مختلفة وفعالة يقوم بها المعلم مثل: ربطها بأهداف محددة، زيادة مجهود الطلاب ودافعتهم، وإشراكهم في المزيد من الأنشطة، إتاحة الفرصة لهم للقيام بالتقويم الذاتي وتقويم الأقران، استخدام المعلم لاستراتيجيات بديلة لفهم معلومات محددة، وإعادة بناء المفاهيم، والتأكيد على أنهم على صواب أو خطأ، ومبادراته بتعزيز الأداء الجيد بطرق لفظية أو غير لفظية مع توضيح الخطأ الذي يقعون فيه وإتاحة الفرص لهم لطلب معلومات أكثر، مع الإشارة إلى التعليمات التي يمكن للطلاب إتباعها (الجبر، ٢٠١٤؛ سلطان، ٢٠٠٨؛ عبيدات والطراونة والعطيات والغزو، ٢٠١١؛ Hattie 2007؛ & Timperley, 2014؛ Spiller, 2013؛ Tran, 2013).

فالطلاب عند أداء الواجبات يكونون بأمر الحاجة إلى الإرشادات والتوجيهات من قبل المعلم؛ لتوضيح الخطوات المتبعة لإتمام مسودة كتابتهم على أكمل وجه، مع ترك المجال لإثارة تفكيرهم وتحفيزه نحو التعلم بالشكل المطلوب (Chaqmaqchee, 2015). وإخبارهم بالنتائج التي حققوها في الاختبارات والواجبات التي تم تكليفهم بها سواء داخل المدرسة أو خارجها (خضير والرفاعي ومومني، ٢٠١٤).

كما أوضحت دراسة نيكول (Nicol, 2007) ضرورة مرور التغذية الراجعة بثلاثة مراحل، المرحلة الأولى إعلام الطلاب بأهداف التعلم وطبيعة مخرجات عملية التعلم المتوقع الوصول إليها، ثم إعلامهم بصحة أو خطأ أدائهم أثناء وبعد التعلم مع تقديم التوجيه المناسب لهم، وأخيراً إعلامهم بما يجب التركيز عليه مستقبلاً لإعطاء مخرجات أفضل. وتضيف دراسة الشويرخ (٢٠٠٩) أن التغذية الراجعة تعتمد بشكل كبير على الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم وأن معالجة الأخطاء ترتبط بالنقاش الحادث فيما بينهما، وبهذه الطريقة يستطيع المعلم قياس حاجات المتعلمين بشكل مستمر، ويكون قادراً على تقديم



المساعدة في الوقت المناسب. وتبين دراسة المدني (٢٠١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالتحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على تغذية راجعة بحيث زاد مستوى تحصيلهم الدراسي.

حيث أصبح توظيف التغذية الراجعة أساساً في العملية التعليمية، لتصبح كفاية أساسية لا بد أن يتقنها المعلم ويهتم بها عند اختيار إستراتيجية معينة بحيث لا يوجد نمط أفضل من نمط إنما على المعلم أن يكون ملماً ومدركا لمجموعة أنماط التغذية الراجعة والتي تتناسب مع الموقف التدريسي، للوصول بالطلاب لأعلى المستويات من الأداء الجيد (ياركندي، ٢٠١١؛ Tran, 2013).

ويشير التربويون إلى أن للتغذية الراجعة العديد من التصنيفات منها ما يكون حسب زمن تقديمها: التغذية الراجعة الفورية، والمؤجلة (الجبر، ٢٠١٤ عبيدات وآخرون، ٢٠١١؛ عفان، ٢٠١٠؛ كنعان، ٢٠١١؛ المدني، ٢٠١٠؛ نبهان، ٢٠٠٨) أو حسب طريقة الحصول عليها: التغذية الراجعة الداخلية، والخارجية (المدني ٢٠١٠؛ نبهان، ٢٠٠٨)، أو حسب الاتجاه: تغذية راجعة موجبة وسالبة (عبيدات وآخرون، ٢٠١١؛ المدني، ٢٠١٠)، أو حسب طبيعة التغذية الراجعة: نوعية، وكمية (المدني، ٢٠١٠)، أو حسب الدور الوظيفي لها: تغذية راجعة تصحيحية إعلامية تفسيرية، وتعزيزية (الجبر، ٢٠١٤؛ خضير وآخرون، ٢٠١٤؛ الشويرخ، ٢٠٠٩، عبيدات وآخرون، ٢٠١١؛ المدني، ٢٠١٠؛ المومني، ٢٠٠٩؛ نبهان، ٢٠٠٨؛ Sadler, 2010).

ركزت الدراسة الحالية للباحثان على التغذية الراجعة (الإعلامية والتصحيحية والتفسيرية والتعزيزية) وذلك حسب الدور الوظيفي لها، حيث يرى كل من نبهان (٢٠٠٨) وعبد الخالق (٢٠١٣) أن هذا النوع من التغذية الراجعة يتدرج من البساطة إلى الأكثر عمقا، بحيث يكون مستوى البساطة في إخبار المتعلم بمدى صحة إجابته صحيحة كانت أم خاطئة، فتسمى إعلامية وتزداد في التعمق عند تقديم المعلومات للمتعلم لتصحيح الخطأ الذي وقع فيه فتسمى تصحيحية، وقد يحتاج المتعلم إلى توضيح أكثر مما يتطلب إضافة معلومات جديدة لتفسير سبب الخطأ الذي وقع فيه، فتسمى تفسيرية، وقد يرافق كل ما سبق المدح والثناء والتشجيع، فتسمى تعزيزية.

«التغذية الراجعة الإعلامية: تعني إعطاء المتعلم معلومات حول مدى دقة إجابته (عبد الخالق، ٢٠١٣؛ عبيدات وآخرون، ٢٠١١؛ كنعان، ٢٠١٤؛ مبارز ٢٠١٤؛ نبهان، ٢٠٠٨)، أي مدى صحتها أو خطأها، والهدف الأساسي من هذا النمط هو التعزيز وزيادة فرص تكرار الاستجابات الصحيحة، بحيث يظهر لها دور تحفيزي رغم اقتصارها على إخبار المتعلم بمدى صحة إجابته (خضير وآخرون، ٢٠١٤؛ المومني، ٢٠٠٩)، ويرى المدني (٢٠١٠) أن هذا النمط قد يكون بوضع إشارة الصواب أو الخطأ للمتعلم على حسب صحة إجابته.

«التغذية الراجعة التصحيحية: هي التي تزود المتعلم بمعلومات حول صحة إجابته، مع تصحيح الإجابات الخاطئة (عبد الخالق، ٢٠١٣؛ عبيدات وآخرون

٢٠١١؛ مبارز، ٢٠١٤؛ نبهان، ٢٠٠٨)، أي بوضع إشارة الخطأ على الإجابة الخاطئة ويُعطى الجواب الصحيح للمتعلم (الجبر، ٢٠١٤؛ خضير وآخرون ٢٠١٤؛ المدني، ٢٠١٠؛ المومني، ٢٠٠٩).

«التغذية الراجعة التفسيرية: هي التي تزود المتعلم بمعلومات حول مدى صحة إجابته، مع توضيح الخطأ في الإجابة وتصحيحه، بالإضافة إلى شرح أسباب الخطأ (عبد الخالق، ٢٠١٣؛ عبيدات وآخرون، ٢٠١١؛ مبارز، ٢٠١٤؛ نبهان، ٢٠٠٨)، وذلك بتقديم تفسيرات كتابية على ورقة الإجابة، أو شفوية في الغرفة الصفية، بحيث تعمل على تصحيح أخطاء المتعلم وتوضيح أسباب تلك الأخطاء (الجبر، ٢٠١٤؛ خضير وآخرون، ٢٠١٤؛ المدني، ٢٠١٠؛ المومني، ٢٠٠٩)، من خلال طرح البراهين والحجج للمتعلم عن طريق المناقشة بين المعلم والمتعلم، أو المتعلم مع أقرانه.

«التغذية الراجعة التعزيزية: هي التي تقدم للمتعلم معلومات حول دقة إجابته، مع تصحيح الإجابات الخاطئة، وتفسير سبب الخطأ الذي وقع فيه المتعلم، في ضوء معايير تقويم الأداء المعتمدة، بالإضافة إلى تزويد هذا المتعلم بعبارات تعزيزية تشجيعية وتحفيزية (الجبر، ٢٠١٤؛ عبد الخالق، ٢٠١٣؛ عبيدات وآخرون، ٢٠١١؛ كنعان، ٢٠١٤؛ مبارز، ٢٠١٤؛ نبهان، ٢٠٠٨)، قد تكون بشكل عبارات لفظية أو غير لفظية (كتابية)، مثل أحسنت، أشكرك، ممتاز رائع، وغيرها (خضير وآخرون، ٢٠١٤؛ المدني، ٢٠١٠؛ المومني، ٢٠٠٩).

وتتضح أهمية الأنماط الأربعة للتغذية الراجعة وأثرها الإيجابي في زيادة تحصيل المتعلمين، وتطوير أدائهم دراسياً ومهارياً، من خلال الدراسات السابقة كنتائج دراسة المومني (٢٠٠٩) حيث أظهرت: أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداماً، فيما كانت التغذية الراجعة الإعلامية الأقل استخداماً لدى طلبة التربية العملية.

وأوضحت نتائج دراسة الجبر (٢٠١٤) أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس، بينما التغذية الراجعة الإعلامية كانت الأقل استخداماً.

فقد يكون سبب تدني استخدام طلبة التربية العملية وأعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة الإعلامية، هو في نوعية المعلومات التي يقدمها هذا النمط وبالتالي لا يستفيد المتعلمون منها في مواقف تعليمية جديدة؛ وذلك لأنها محصورة في مجرد إعلام المتعلم بالدرجة التي حصل عليها فقط، لكن نتائج دراسة خضير والرفاعي ومومني (٢٠١٤) بينت أن التغذية الراجعة التعزيزية هي الأكثر استخداماً لدى أفراد العينة من معلمون ومعلمات، بينما التغذية الراجعة التفسيرية كانت الأقل استخداماً.

كما أوضحت نتائج دراسة ماكجراث وتايلور وبيوتشي ( McGrath & Taylor & Pychy, 2011) أن أنواع التغذية الراجعة لها تأثير كبير على مدارك الطلاب وتحسين أدائهم في الكتابة، باستخدام الأساليب المتطورة لتقديم التغذية الراجعة المكتوبة، والتي تتضمن تفسيرات واضحة على شكل شرح موجز يرافق التعليق على المشكلة، مع تحديد مكان الخطأ أو المشكلة في مقال الطالب، مما أدى ذلك إلى زيادة مستوى تحصيل الطلاب، حيث جعلهم يواصلون التفكير حول ما تم طرحه من تغذية راجعة، والذي أدى بدوره إلى تعزيز الحوار والمناقشة بين الطلاب ومعلمهم، أما أساليب تقديم التغذية الراجعة المكتوبة الغير متطورة المتضمنة تعليقات مختصرة وغامضة، فلم يكن لها تأثير إيجابي وفعال على أداء الطلاب الكتابي.

#### • مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يعد التقويم البنائي (التكويني) تقويماً مستمراً لتعلم الطالب، حيث يبدأ مع بداية عملية التعلم ويستمر معها، وذلك لمتابعة أداء الطالب من خلال معرفة وقت حاجته لتقديم التغذية الراجعة المستمرة، ليحاول الطالب بذل الجهد لإعادة أدائه حتى يصل لمستوى الإتقان المطلوب، كما أن التقويم التكويني يساعد في إزالة الخوف والقلق لدى الطلاب من الاختبارات النهائية؛ وذلك بسبب التغذية الراجعة المستمرة التي يمتاز بها التقويم التكويني (الحكمي (٢٠١٠).

لذلك تعد التغذية الراجعة من الوسائل التعليمية المهمة، والتي تشكل السلوك التعليمي، فمن خلالها يتعلم الفرد العديد من القيم والاتجاهات والمعلومات والمهارات، لذا فإن إتقانها وتوظيفها بصورة فعالة من قبل المعلم يعد أمراً بالغ الأهمية، حيث لن تتوفر التغذية الراجعة الفعالة إلا إذا كان المعلم متمكناً من مادته، منوعاً ومجدداً لطرائق التدريس، حريصاً على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، لكي يكون للتغذية الراجعة أثر في تحسين عملية التعلم، وملاحظة الطلاب لنتائج أدائهم مباشرة، ومن ثم تصحيح الأداء غير المقبول، كما أنها تثير دافعتهم للمشاركة داخل الصف بشكل فعال وإيجابي (الجبر، ٢٠١٤؛ خضير وآخرون، ٢٠١٤؛ عبيدات وآخرون، ٢٠١١؛ العلوي ٢٠٠٩؛ العياصرة والشبيبي، ٢٠١٢).

وعلى الرغم من أهمية التغذية الراجعة، إلا أن المعلم في داخل الصف لا يعطي أهمية كافية لنوع النمط المستخدم للتغذية الراجعة (Tran, 2013)، بالإضافة إلى ما أشارت إليه العديد من الدراسات حول الاختلاف والضعف الواضح في فهم المعلمين والمعلمات للمفهوم الحقيقي للتغذية الراجعة وأنماطها، والاستمرارية في متابعة تقديمها، لما لها من دور مهم وفعال في تعزيز التعلم حيث يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب والطالبات، وتحسين أدائهم الأكاديمي والمهاري (العياصرة والشبيبي، ٢٠١٢؛ المومني، ٢٠٠٩)، ولمحاولة حل مثل هذه المشكلة التربوية الواقعية

في مراحل التعليم الأساسي، كما أوصت به بعض الدراسات (الجبر، ٢٠١٤: العياصرة والشبيبي، ٢٠١٢: المومني، ٢٠٠٩)، حيث جاءت فكرة الدراسة الحالية للبحث في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية (كيمياء، وفيزياء، وأحياء) في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية والتفسيرية، والتعزيزية) لتعزيز التعلم للإجابة عن الأسئلة التالية:

« ما مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية (كيمياء، وفيزياء، وأحياء) في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية والتفسيرية، والتعزيزية) لتعزيز التعلم؟

« هل يوجد اختلاف في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية والتعزيزية)، والذي يعزى إلى المؤهل الأكاديمي، ونوع التخصص العلمي (الكيمياء، والفيزياء، الأحياء)، وسنوات الخبرة؟

#### • أهمية الدراسة :

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في أنها تتقصى أحد المواضيع المهمة التي تخدم المعلمين في الموقف التعليمي، وهي أنماط التغذية الراجعة وأثرها على تعزيز التعلم، والتي تعطي المعلم فكرة عن مدى نجاحه في تحقيق أهدافه. كما أنها قد تفيد الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات الأخرى والتي تتناول فاعلية تطوير استخدامات أنماط التغذية الراجعة في الموقف التعليمي، في جميع مراحل التعليم الأساسي وفي مختلف المواد الدراسية.

أما الأهمية التطبيقية فقد تكون نتائجها داعمة ومهمة للمعنيين في وزارة التعليم، وتحديدًا مكاتب التدريب التابعة للإشراف التربوي، والتي تكون مسؤولة عن إعداد الورش التدريبية الخاصة بكيفية ممارسة أنماط التغذية الراجعة خلال الحصة الدراسية. وقد تفيد نتائجها أيضاً الباحثين التربويين والمختصين في مجال التقويم من أجل التعلم بما يخدم تطوير تطبيق التقويم المستمر وتقويم الأداء.

#### • محدّدات الدراسة :

اقتصرت الدراسة على: التعرف على مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية والتفسيرية، والتعزيزية). خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ في إحدى المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمكتب إشراف البديعة في الرياض في المملكة العربية السعودية.

#### • مصطلحات الدراسة :

##### • التغذية الراجعة:

عرفها العياصرة والشبيبي (٢٠١٢، ص ١٤٢) بأنها: "عملية يتم بموجبها تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته في النقاش الصفّي، بشكل منظم ومستمر، من

أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى التعديل أو التغيير"، ويعرفها عفيفي (٢٠١٥، ص ٩٦) بأنها: "المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد استجابته للمهام التعليمية المطلوبة من خلال بيئة التعلم، بحيث تساعده على معرفة نتائج أدائه، سواء كان صائباً أو ناقصاً أو به أخطاء تحتاج إلى تصويب؛ مما يساعده على توجيه تعلمه، وزيادة ثقته بنتائجه"، وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: أسلوب تستخدمه المعلمة بعد أداء الطالبة لسلوك معين بحيث يتم تزويد الطالبة بمعلومات، أو توجيهات أو تقديرات توضح مدى نجاحها، أو تقدمها في هذا الأداء بشكل مستمر بهدف تحسين عملية التعلم لديها.

#### • أنماط التغذية الراجعة:

تم تبني تعريف الجبر (٢٠١٤، ص ٢١٨) تعريفاً إجرائياً لأنماط التغذية الراجعة في هذه الدراسة، حيث عرف أنماط التغذية الراجعة بأنها: الطريقة الإعلامية أو التصحيحية أو التفسيرية أو التعزيزية بناءً على الدور الوظيفي لها، والتي يتبعها الأستاذ في تزويد الطلاب بجميع المعلومات والملاحظات للإجابة على تساؤلاتهم حول المادة الدراسية وسيرهم فيها، سواء كانت مكتوبة أو لفظية أو غير لفظية أو إلكترونية أو فورية أو مؤجلة، بهدف تبيان صحتها أو خطئها حسب ما تقتضيه أهداف التعلم في الموقف التدريسي.

#### • الطريقة وإجراءات الدراسة :

وظفت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوب دراسة حالة، كما عرفه النوح (٢٠١٥، ص ١٤٤) بأنه: "البحث المتعمق لحالة فرد ما أو جماعة ما، عن طريق جمع البيانات عن الوضع الحالي للحالة، وخبراتها الماضية، وعلاقتها بالبيئة باستخدام أدوات معينة؛ لمعرفة العوامل المؤثرة في الحالة، وإدراك العلاقات بينها" ولكونه يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة التي تهتم بالتعرف على مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم.

#### • مجتمع وعينة الدراسة :

تمثلت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمعها وهنّ جميع معلمات المواد العلمية البالغ عددهنّ تسع معلمات علوم من إحدى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، حيث تم اختيار المدرسة قصداً لتعاون إدارتها، وكثرة عدد معلماتها إضافة لموافقتهنّ على المشاركة في الدراسة. وبلغ أفراد الدراسة ثمان معلمات، بواقع: ثلاث معلمات فيزياء وثلاث معلمات كيمياء ومعلمتين أحياء حيث تمتعت إحدى معلمات الأحياء بإجازة وضع. وقد تم إعطاء المعلمات المشاركات أسماءً مستعارة لضمان السرية، وأيضاً تمثل أفراد الدراسة في طالبات كل معلمة من المعلمات الثمان وبلغ عددهنّ (٧٣٥) طالبة.

جدول (١) خصائص أفراد عينة الدراسة.

| المعلمات | الاسم المستعار للمعلمة | التخصص | المؤهل    | سنوات الخبرة            | عدد طالباتها |
|----------|------------------------|--------|-----------|-------------------------|--------------|
| ١        | ريم                    | فيزياء | تربوي     | أكثر من ١٠ سنوات        | ١١٣          |
| ٢        | رغد                    | فيزياء | تربوي     | من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات | ٥٤           |
| ٣        | ربي                    | فيزياء | تربوي     | من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات | ٤٥           |
| ٤        | عهود                   | كيمياء | تربوي     | أكثر من ١٠ سنوات        | ١٠٩          |
| ٥        | عزه                    | كيمياء | تربوي     | أكثر من ١٠ سنوات        | ٨٩           |
| ٦        | عبير                   | كيمياء | تربوي     | من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات | ١٢٥          |
| ٧        | فاطمة                  | أحياء  | غير تربوي | أكثر من ١٠ سنوات        | ١١٢          |
| ٨        | فهد                    | أحياء  | تربوي     | من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات | ٨٨           |

#### • أدوات الدراسة :

◀ الأداة الأولى بطاقة ملاحظة لممارسة المعلمات تألفت من جزأين: الجزء الأول: يحتوي على بيانات عامة متعلقة بأفراد العينة (متغيرات الدراسة): المؤهل الأكاديمي (تربوي/ غير تربوي)، التخصص (أحياء/ فيزياء/ كيمياء) سنوات الخبرة (أقل من ٣ سنوات/ من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات). الجزء الثاني: عبارة عن أربعة محاور رئيسة وهي أنماط التغذية الراجعة: الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية، بحيث يندرج تحت كل محور مجموعه من الملاحظات، وتكون الاستجابة لها حسب مقياس ليكرت الثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً).

◀ الأداة الثانية استبيان موجه للطالبات تألف من جزأين: الجزء الأول: يحتوي على بيانات عامة خاصة بالطالبة: المقرر الدراسي للطالبة (أحياء/ فيزياء/ كيمياء)، المرحلة العلمية للطالبة (الأول ثانوي/ الثاني ثانوي/ الثالث ثانوي). الجزء الثاني: يتضمن أربعة محاور رئيسة وهي أنماط التغذية الراجعة: الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية، بحيث يندرج تحت كل محور مجموعه من العبارات يكون الاستجابة لها حسب مقياس ليكرت الثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً).

#### • صدق أدوات الدراسة :

للتأكد من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة والاستبيان، حيث شملت بطاقة الملاحظة (١٣) فقرة في أربعة محاور تمثل أنماط التغذية الراجعة، وشمل الاستبيان (٢٦) فقرة في أربعة محاور أيضاً، تم عرضهما في الصورة الأولى على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس العلوم، للتأكد من مدى سلامة ووضوح صياغة العبارات وانتماءها للمحور، وبعد الحصول على الملاحظات والمقترحات تم إجراء التعديلات اللازمة على الأداتين حسب ما اتفق عليه آراء المحكمين، لتشمل بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية (١٢) فقرة في أربعة محاور، بينما الاستبيان في صورته النهائية شمل على (٢٧) فقرة في أربعة محاور أيضاً.

## • ثبات أدوات الدراسة :

### • ثبات بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثتان بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية تتألف من ثلاث معلمات علوم خارج عينة الدراسة، حيث تم ملاحظة كل معلمة ثلاثة حصص دراسية كاملة، بواسطة ملاحظتين كل على حدة ولكن في نفس الوقت وفي نفس الظروف، وتم حصر عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف في عبارات البطاقة، وبعدها تم حساب معامل الاتفاق بينهما، حيث بلغت النسبة المئوية للاتفاق بين الملاحظتين (٨٦٪) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة (العاني، ٢٠٠٩؛ عمرو وفخرو والسبيعي وتركي، ٢٠١٠).

### • ثبات الاستبيان:

لحساب معامل الثبات للاستبيان استخدمت الباحثتان معامل ارتباط ألفا كرونباخ، الذي يحدد مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الأداة بالدرجة الكلية للأداة، بحيث يعتبر معامل ألفا كرونباخ من المعاملات الأنسب للاختبارات التي تقيس مدى حدوث السلوك بعبارات (دائماً، أحياناً، أبداً) (علام، ٢٠٠٧؛ عمر وآخرون، ٢٠١٠؛ المنيزل والعتوم، ٢٠١٠). حيث قامت الباحثتان بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية من الطالبات يبلغ عددهن (٤٥ طالبة)، وتم حساب معامل الارتباط ألفا كرونباخ لفقرات الاستبيان، حيث كانت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٨٨)، وهذه القيمة تدل على مناسبة الاستبانة للتطبيق (علام، ٢٠٠٧؛ العاني، ٢٠٠٩؛ عمر وآخرون، ٢٠١٠).

## • إجراءات وخطوات تطبيق الدراسة :

- في سبيل الإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثتان بالخطوات الآتية:
- ◀ إعداد أداتين بطاقة الملاحظة واستبيان والتحقق من صدقها وثباتها.
- ◀ أخذ الموافقة على تطبيق الدراسة بالتنسيق مع الجهات المعنية بدءاً بالجامعة ثم وزارة التعليم ثم المدرسة، وذلك لتسهيل سير أمور الدراسة.
- ◀ ملاحظة أفراد العينة من قبل إحدى الباحثتين، خمس زيارات لكل معلمة بمعدل زيارة صفية أسبوعياً لكل معلمة.
- ◀ جمع وثائق من الميدان: أوراق عمل، واختبارات، ملفات انجاز الطالبات.
- ◀ بعد الانتهاء من ملاحظة المعلمات تم توزيع الاستبيان على الطالبات لتقييم ممارسة المعلمات لأنماط التغذية الراجعة.
- ◀ تحليل البيانات التي تم جمعها وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- ◀ مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أسئلة الدراسة.
- ◀ تلخيص أبرز النتائج التي تم التوصل إليها ووضع توصيات في ضوءها.

## • نتائج الدراسة ومناقشتها :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية (كيمياء، وفيزياء، وأحياء) في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية) لتعزيز التعلم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لنتائج كل من الاستبيان وبطاقة الملاحظة. ويلخص جدول (٢) نتائج الاستبيان وبطاقة الملاحظة لجميع المعلمات من حيث نمط التغذية الراجعة الأكثر والأقل ممارسة.

جدول (٢) مقارنة بين نتائج الاستبيان وبطاقة الملاحظة

| المعلمات | نمط التغذية الراجعة الأعلى ممارسة حسب الاستبيان | نمط التغذية الراجعة الأعلى ممارسة حسب بطاقة الملاحظة | نمط التغذية الراجعة الأقل ممارسة حسب الاستبيان | نمط التغذية الراجعة الأقل ممارسة حسب بطاقة الملاحظة |
|----------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| ريم      | التصحيحية                                       | التصحيحية                                            | التعزيزية                                      | التفسيرية                                           |
| رغد      | التصحيحية                                       | التصحيحية                                            | التعزيزية                                      | التفسيرية                                           |
| ربي      | التعزيزية                                       | التصحيحية                                            | الإعلامية                                      | التفسيرية                                           |
| عهود     | التصحيحية                                       | التصحيحية                                            | التعزيزية                                      | التفسيرية                                           |
| عزة      | التصحيحية                                       | الإعلامية                                            | التعزيزية                                      | التفسيرية                                           |
| عبر      | التصحيحية                                       | التصحيحية                                            | التعزيزية                                      | التفسيرية                                           |
| فاطمة    | التصحيحية                                       | التصحيحية                                            | الإعلامية                                      | التفسيرية                                           |
| فهد      | التصحيحية                                       | التصحيحية                                            | الإعلامية                                      | التفسيرية                                           |

يبين جدول (٢) أن النمط الأكثر ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية هو التصحيحية سواء في بطاقة الملاحظة أو في الاستبيان، ماعدا المعلمة ربي حيث أظهرت نتائج الاستبيان أن النمط الأكثر ممارسة لها هو التعزيزية، والمعلمة عزة حيث أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة أن النمط الأكثر ممارسة لها هو الإعلامية. واختلف النمط الأقل ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية بين الأداتين، فحسب نتائج الاستبيان كان نمط التغذية الراجعة التعزيزية الأقل تكراراً لخمس معلمات من ثمانية، عدا المعلمات ربي، فاطمة، وفهد، حيث أظهرت نتائج الاستبيان أن النمط الأقل ممارسة لهنّ هو الإعلامية. واتفقت نتائج بطاقة الملاحظة في أن النمط الأقل ممارسة لجميع المعلمات هو التفسيرية.

تبين النتائج في جدول (٢) أن النمط الأعلى ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية حسب وجهة نظر الطالبات والذي كان الأعلى متوسط حسابي (٢,٢١) وبنسبة (٧٣,٧ %) وهو نمط التغذية الراجعة التصحيحية، بينما النمط الأقل ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية من وجهة نظر الطالبات في الاستبيان هو نمط التغذية الراجعة التعزيزية، ذو المتوسط الحسابي المنخفض (١,٩٧) وبنسبة (٦٥,٧ %).

ويشير الجدول (٣) إلى النتائج العامة التي تم الحصول عليها من تحليل استجابات الطالبات حول مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة



الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، بحيث يتضح أن المتوسطات الحسابية محصورة بين (٢,٢١ - ١,٩٧).

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجاور الاستبيان وترتيبها  
(ن=٧٣٥) ♦ عدد الطالبات

| م | المجاور                   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---------------------------|-----------------|-------------------|----------------|---------|
| ١ | التغذية الراجعة الإعلامية | ٢,٠٢            | ٠,٣٣              | ٪٦٧,٣          | ٣       |
| ٢ | التغذية الراجعة التصحيحية | ٢,٢١            | ٠,٢٧              | ٪٧٣,٧          | ١       |
| ٣ | التغذية الراجعة التفسيرية | ٢,١٠            | ٠,٢٩              | ٪٧٠            | ٢       |
| ٤ | التغذية الراجعة التعزيزية | ١,٩٧            | ٠,٤٢              | ٪٦٥,٧          | ٤       |

بينما تشير النتائج العامة لبطاقة الملاحظة (جدول ٤) مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية لأنماط التغذية الراجعة، إلى أن المتوسطات الحسابية انحصرت بين (٢,٨٠ - ١,٨١).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجاور بطاقة الملاحظة وترتيبها  
(ن=٤٠) ♦ عدد مرات الملاحظة

| م | المجاور                   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---------------------------|-----------------|-------------------|----------------|---------|
| ١ | التغذية الراجعة الإعلامية | ٢,٣٣            | ٠,٨٨              | ٪٧٧,٥٠         | ٢       |
| ٢ | التغذية الراجعة التصحيحية | ٢,٨٠            | ٠,٢٠              | ٪٩٣,٣٣         | ١       |
| ٣ | التغذية الراجعة التفسيرية | ١,٨١            | ٠,٦٠              | ٪٦٠,٢٨         | ٤       |
| ٤ | التغذية الراجعة التعزيزية | ٢,٢٣            | ٠,٥٦              | ٪٧٤,١٧         | ٣       |

يتضح من نتائج جدول (٤) أن النمط الأكثر ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية من الأنماط الأربعة والأعلى متوسط حسابي (٢,٨٠) ونسبة (٩٣,٣٣ ٪) هو نمط التغذية الراجعة التصحيحية، كما أن النمط الأقل ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية حسب المتوسطات الحسابية لبطاقة الملاحظة جدول (٤) هو نمط التغذية الراجعة التفسيرية، ذو المتوسط الحسابي الأقل (١,٨١) ونسبة (٦٠,٢٨ ٪).

#### • مناقشة نتائج السؤال الأول:

تتفق نتيجة بطاقة الملاحظة مع نتيجة استجابات الطالبات من خلال الاستبيان (جداول ٣ - ٤) في أن النمط الأكثر ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية هو التغذية الراجعة التصحيحية، حيث تعتبر نتيجة إيجابية وبالتالي تتفق مع نتيجة دراسة مبارز (٢٠١٤)، التي تشير إلى أن التغذية الراجعة التصحيحية بجميع أنواعها (الصريحة، إعادة الصياغة، طلب التوضيح)، تساعد على زيادة الاستيعاب لدى جميع أفراد العينة من طلاب، كما أن هذه النتيجة تتفق أيضاً مع نتيجة دراسة مقابلة والزيوت (٢٠١٥)، والتي أوضحت أن التغذية الراجعة التصحيحية تساعد الطلاب في التعرف على أخطائهم ومحاولة تصحيحها والحرص على عدم الوقوع في مثل هذه الأخطاء في المستقبل، كما أنها تعمل على تطوير وتحسين أداء الطلاب.

بينما اختلفت نتيجة بطاقة الملاحظة (جدول ٤) مع نتيجة استجابات الطالبات حول ممارسة معلمات المواد العلمية لأنماط التغذية في الاستبيان (جدول ٣) في النمط الأقل ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية، فحسب المتوسطات الحسابية في الاستبيان (جدول ٣) كان نمط التغذية الراجعة التعزيزية، ذات الأقل متوسط حسابي (١,٩٧) ونسبة (٦٥,٧ ٪)، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة المومني (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن النمط الأعلى استخداماً من قبل طلبة التربية العملية هو التغذية الراجعة التعزيزية وكذلك اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة الجبر (٢٠١٤) التي توضح أن النمط الأعلى استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود هو التغذية الراجعة التعزيزية.

وقد يرجع سبب اختلاف المعلمات وتدرج ممارستهن لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم (جدول ٢) لعدة أسباب منها: أن المعلمة في المرحلة الجامعية لم تحصل على المعلومات الكافية والخاصة بالتغذية الراجعة وكيفية استثمارها خلال الحصة، أو أنها قد حصلت على تلك المعلومات ولكن بشكل نظري يفترق إلى التطبيقات العملية، فتكون تلك المعلومات عرضه للنسيان مع مرور الوقت وقد يعزى ذلك أيضاً إلى وجهة نظر المعلمة حيث قد ترى أن من الواجب الاهتمام بالمعلومات المقدمة للطالبات فقط، دون الاهتمام بمستوى تفاعل وفهم الطالبات، وعلى العكس من ذلك فقد يسبب قلة تفاعل الطالبات مع المعلمة تشييط لعزيمتها، مما يدفعها للاكتفاء بتقديم المعلومات العلمية للمادة دون مراعاة تفاعل ونشاط وفهم الطالبات وبالتالي تقل وتضعف ممارسة تلك المعلمة لأنماط التغذية الراجعة، وأيضاً ضعف التواصل والاتصال بين المعلمة والطالبات، حيث لن تتم عملية التغذية الراجعة بأنماطها بصورتها الصحيحة إلا من خلال التفاعل التشاركي والنقاش بين المعلمة وطالباتها، حتى تستطيع المعلمة قياس احتياجات الطالبات بشكل مستمر خلال الحصة، وبذلك تكون مستعدة وقادرة على تقديم المساعدة للطالبة في وقتها المناسب. وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة عبيدات والطراونة والعطيات والغزو (٢٠١١) التي بينت نتائجها وجود تفاوت في مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأنماط التغذية الراجعة وكذلك في درجة امتلاكهم لمهارات استخدامها.

كما ترى الباحنتان أن من أسباب التفاوت في ممارسة المعلمات لأنماط التغذية الراجعة هو عدم استحداث دورات تدريبية للمعلمات تتخصص في طريقة تقديم التغذية الراجعة بأنماطها المتعددة للطالبات خلال الحصة مع توضيح أهميتها لهن، أو قد يكون بسبب ذلك قلة الإشراف على العملية التعليمية من قبل إدارة المدرسة وكذلك من قبل المشرفة على المادة، حتى يتم متابعة نقاط الضعف عند المعلمة في كل زيارة ومحاولة إرشادها وتوجيهها

وتقديم النصح لها لكي تتمكن من تحسين مستواها التدريسي داخل الصف وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبيدات وآخرون (٢٠١١)، حيث توضح هذه الدراسة ترتيباً تنازلياً لمدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأنماط التغذية الراجعة وكذلك لمدى امتلاكهم لمهارة استخدام التغذية الراجعة، كما تتشابه هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة الشويرخ (٢٠٠٩) والتي وضحت نتائجها أسباب تفاوت المعلمين في استخدامهم لأنماط التغذية الراجعة.

ويتضح للباحثان أن سبب ظهور التغذية الراجعة التعزيزية في نتائج الاستبيان بأنها النمط الأقل ممارسة من قبل معلمات المواد العلمية (جدول ٣) هو المفهوم السابق لدى الطالبات حول معنى التغذية الراجعة التعزيزية، حيث كان ينحصر هذا المفهوم لديهن في أنه مجرد مجموعة من عبارات الشكر والثناء فقط، ولكن بعد قراءة الطالبات لعبارات محور التغذية الراجعة التعزيزية في الاستبيان، بدأت تتضح الصورة في أذهانهن حول المفهوم الصحيح للتغذية الراجعة التعزيزية، بحيث أنه مفهوم أعم وأشمل يضم التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتفسيرية، كما ذكرت دراسة الجبر (٢٠١٤) بأن التغذية الراجعة التعزيزية بصورتها الشاملة لبقية الأنماط الثلاثة تحقق أهداف التعلم بشكل أكبر، بالإضافة إلى ملاستها للجانب الوجداني لدى المتعلم.

بالإضافة إلى ذلك ومن خلال ملاحظة الباحثان للمعلومات خلال الحصة لوحظ من بعض المعلمات حصرهم لعبارات الشكر والثناء على الطالبة المجتهدة التي تشارك باستمرار فقط دون غيرها من الطالبات، فمثلاً عندما تختار المعلمة إحدى الطالبات لتطرح عليها سؤالاً محدداً وبعد إجابة الطالبة لا تجد من المعلمة إلا عبارة توبيخ لكونها تعرف الإجابة ولكن لا تشارك كبقية زميلاتهن أو أن المعلمة تكتفي فقط بالإشارة لها للجلوس. كما ترى الباحثان أن سبب تراجع نمط التغذية الراجعة التعزيزية ليصبح الأقل ممارسة من قبل المعلمات هو ضعف وعي المعلمات بالمفهوم الصحيح للتغذية الراجعة التعزيزية وحصره على مجرد عبارات ثناء تحصل عليها الطالبة المجتهدة فقط دون غيرها، سواء كان ذلك خلال الحصة أو في ورقة الاختبار.

أما عن النمط الأقل ممارسة حسب المتوسطات الحسابية لبطاقة الملاحظة هو نمط التغذية الراجعة التفسيرية (جدول ٤)، الأقل متوسط حسابي (١,٨١) وبنسبة (٦٠,٢٨ ٪)، حيث ترى الباحثان أن سبب ضعف ممارسة هذا النمط من قبل معلمات المواد العلمية قد يكون صعوبة تنفيذ إجراءاته، أي ضعف امتلاك المعلمة لمهارات تنفيذ مثل هذا النمط، والذي يحتاج إلى طرح براهين وحجج واستحداث جو من المناقشة والحوار بين المعلمة والطالبة، أو بين الطالبات مع أقرانهن، أيضاً من الصعوبات التي تواجههن تقديم تفسيرات واضحة وسليمة للاستجابات الخاطئة للطالبات، سواء كانت خلال الحصة أو في ورقة الاختبار.

الأمر الذي بدوره أضعف من ممارسة هذا النمط من قبل المعلمات، رغم أهمية هذا النمط في تقديمه تقييم واضح لاستجابة الطالبة على شكل درجات، مع عرض منطقي على شكل تعليقات مبسطة توضح نقاط القوة والضعف في إجابة الطالبة، وتقديم بعض النصائح والاقتراحات التي تساعد في بناء الاستجابة الصحيحة المطلوبة، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خضير والرفاعي ومومني (٢٠١٤)، حيث بينت أن النمط الأقل استخداماً من أنماط التغذية الراجعة من قبل أفراد عينة الدراسة من معلمون ومعلمات كان التغذية الراجعة التفسيرية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: هل يوجد اختلاف في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية)، والذي يعزى إلى نوع المؤهل الأكاديمي، ونوع التخصص العلمي (الكيمياء، والفيزياء، الأحياء) وسنوات الخبرة؟ تم دراسة الاختلاف في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات لمستوى ممارسة معلمات المواد العلمية للمرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة والتي تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي: تربوي وغير تربوي، (جدول ٥).

جدول (٥) اختبار (ت) لحساب الفروق باختلاف المؤهل (تربوي/ غير تربوي) مع المجموع الكلي لمحاور بطاقة الملاحظة

| الرقم | المحور                    | المؤهل    | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|-------|---------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| ١     | التغذية الراجعة الإعلامية | تربوي     | ٧     | ٤.٧٤٢٩          | ٠.٧٨٠٠٠           | ٠.١٤١  | ٠.١٤١         |
|       |                           | غير تربوي | ١     | ٤               | ٠.٧٠٧١١           |        |               |
| ٢     | التغذية الراجعة التصحيحية | تربوي     | ٧     | ٨.٣٧١٤          | ٠.٨٠٧٥٣           | ٠.٢٩٠  | ٠.٢٩٠         |
|       |                           | غير تربوي | ١     | ٨.٦٠٠٠          | ٠.٥٤٧٧٢           |        |               |
| ٣     | التغذية الراجعة التفسيرية | تربوي     | ٧     | ٥.٤٥٧١          | ١.٥٥٩٤٧           | ٠.٨١١  | ٠.٨١١         |
|       |                           | غير تربوي | ١     | ٥.٢٠٠٠          | ١.٦٤٣١٧           |        |               |
| ٤     | التغذية الراجعة التعزيزية | تربوي     | ٧     | ٨.٩٤٢٩          | ١.٧٨١٣٢           | ٠.٥٠٤  | ٠.٥٠٤         |
|       |                           | غير تربوي | ١     | ٨.٦٠٠٠          | ١.٣٤١٦٤           |        |               |

من خلال جدول (٥) يتضح أن قيم مستوى الدلالة للمحاور الأربعة في بطاقة الملاحظة أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً، أي لا يوجد اختلاف في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية) والذي يعزى إلى المؤهل الأكاديمي.

كما تم دراسة الاختلاف في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، لمتغير التخصص (كيمياء، فيزياء، أحياء) باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي (البسيط) (One-Way-ANOVA). ويوضح جدول (٦) نتائج الاختبار.

جدول (٦) اختبار تحليل التباين الأحادي لبطاقة الملاحظة لتغير التخصص مع المحاور الأربعة

| المحور                    | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---------------------------|----------------|----------------|-------------|--------|---------------|
| التغذية الراجعة الإعلامية | بين المجموعات  | ١.٩٣٣          | ٢           | ١.٥٤٤  | ٠.٢٢٧         |
|                           | داخل المجموعات | ٢٣.١٦٧         | ٣٧          |        |               |
| التغذية الراجعة التصحيحية | بين المجموعات  | ٤.٨٠٠          | ٢           | ٤.٧٢٣  | ٠.٠١٥*        |
|                           | داخل المجموعات | ١٨.٨٠٠         | ٣٧          |        |               |
| التغذية الراجعة التفسيرية | بين المجموعات  | ٢٤.٣٠٨         | ٢           | ٦.٤٧٤  | ٠.٠٠٤*        |
|                           | داخل المجموعات | ٦٩.٤٦٧         | ٣٧          |        |               |
| التغذية الراجعة التعزيزية | بين المجموعات  | ١٩.٢٣٣         | ٢           | ٣.٧١٥  | ٠.٠٣٤*        |
|                           | داخل المجموعات | ٩٦.٢٦٧         | ٣٧          |        |               |

\* تعني دال إحصائيًا عند (٠.٠٥) فأقل

يبين جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية لثلاثة أنماط من أنماط التغذية الراجعة، حيث بلغت قيمة (ف) للتغذية الراجعة التصحيحية (٤.٧٢) عند مستوى دلالة (٠.٠١٥)، وبلغت قيمة (ف) للتغذية الراجعة التفسيرية (٦.٤٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٤)، وبلغت قيمة (ف) للتغذية الراجعة التعزيزية (٣.٧٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٣٤)، وتم إجراء المقارنات البعدية بين المجموعات الثنائية باستخدام اختبار شيفيه، لمعرفة الفروق وفق التخصص (جدول ٧).

جدول (٧) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعات الثنائية.

| المحاور                   | التخصص | التخصص | الفروق في المتوسطات | الانحراف المعياري | مستوى الدلالة |
|---------------------------|--------|--------|---------------------|-------------------|---------------|
| التغذية الراجعة الإعلامية | فيزياء | كيمياء | ٠.٤٦٦٦٧             | ٠.٢٨٨٩٤           | ٠.٢٨٤         |
|                           |        | أحياء  | ٠.٤٣٣٣٣             | ٠.٣٢٣٠٤           | ٠.٤١٥         |
|                           |        | فيزياء | ٠.٤٦٦٦٧ -           | ٠.٢٨٨٩٤           | ٠.٢٨٤         |
|                           | أحياء  | أحياء  | ٠.٠٣٣٣٣ -           | ٠.٣٢٣٠٤           | ٠.٩٩٥         |
|                           |        | فيزياء | ٠.٤٣٣٣٣ -           | ٠.٣٢٣٠٤           | ٠.٤١٥         |
|                           |        | كيمياء | ٠.٠٣٣٣٣             | ٠.٣٢٣٠٤           | ٠.٩٩٥         |
| التغذية الراجعة التصحيحية | فيزياء | كيمياء | ٠.٨٠٠٠٠             | ٠.٢٦٠٢٨           | ٠.٠١٥         |
|                           |        | أحياء  | ٠.٤٠٠٠٠             | ٠.٢٩١٠١           | ٠.٣٩٨         |
|                           |        | فيزياء | ٠.٨٠٠٠٠ -           | ٠.٢٦٠٢٨           | ٠.٠١٥         |
|                           | أحياء  | أحياء  | ٠.٤٠٠٠٠ -           | ٠.٢٩١٠١           | ٠.٣٩٨         |
|                           |        | فيزياء | ٠.٤٠٠٠٠ -           | ٠.٢٩١٠١           | ٠.٣٩٨         |
|                           |        | كيمياء | ٠.٤٠٠٠٠             | ٠.٢٩١٠١           | ٠.٣٩٨         |
| التغذية الراجعة التفسيرية | فيزياء | كيمياء | ١.٨٠٠٠٠             | ٠.٥٠٠٣٣           | ٠.٠٠٤         |
|                           |        | أحياء  | ٠.٩٣٣٣٣             | ٠.٥٥٩٣٩           | ٠.٢٦١         |
|                           |        | فيزياء | ١.٨٠٠٠٠ -           | ٠.٥٠٠٣٣           | ٠.٠٠٤         |
|                           | أحياء  | أحياء  | ٠.٨٦٦٦٧ -           | ٠.٥٥٩٣٩           | ٠.٣١٣         |
|                           |        | فيزياء | ٠.٩٣٣٣٣ -           | ٠.٥٥٩٣٩           | ٠.٢٦١         |
|                           |        | كيمياء | ٠.٨٦٦٦٧             | ٠.٥٥٩٣٩           | ٠.٣١٣         |
| التغذية الراجعة التعزيزية | فيزياء | كيمياء | ١.٦٠٠٠٠             | ٠.٥٨٨٩٩           | ٠.٠٣٥         |
|                           |        | أحياء  | ٠.٦٦٦٦٧             | ٠.٦٥٨٥١           | ٠.٦٠٣         |
|                           |        | فيزياء | ١.٦٠٠٠٠ -           | ٠.٥٨٨٩٩           | ٠.٠٣٥         |
|                           | أحياء  | أحياء  | ٠.٩٣٣٣٣ -           | ٠.٦٥٨٥١           | ٠.٣٧٦         |
|                           |        | فيزياء | ٠.٦٦٦٦٧ -           | ٠.٦٥٨٥١           | ٠.٦٠٣         |
|                           |        | كيمياء | ٠.٩٣٣٣٣             | ٠.٦٥٨٥١           | ٠.٣٧٦         |

\* تعني دال إحصائيًا عند (٠.٠٥) فأقل

يوضح جدول (٧) أن اتجاه هذه الفروق كانت لصالح تخصص الفيزياء في الأنماط الثلاثة (التصحيفية والتفسيرية والتعزيزية)، أي أن معلمات تخصص الفيزياء أكثر ممارسة لنمط التغذية الراجعة التصحيحية من معلمات تخصص الكيمياء حسب مستوى الدلالة (٠,٠١٥) وقيمة الفروق في المتوسطات ذات الإشارة الموجبة التي تبين أنها لصالح تخصص الفيزياء، أما نمط التغذية الراجعة التفسيرية فتخصص الفيزياء أيضاً كان أكثر ممارسة له حسب مستوى الدلالة (٠,٠٠٤) والتي كانت لصالح تخصص الفيزياء كما يوضح ذلك قيمة الفروق في المتوسطات ذات الإشارة الموجبة، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية لنمط التغذية الراجعة التعزيزية، لصالح تخصص الفيزياء حسب مستوى الدلالة (٠,٠٣٥) وقيمة الفروق في المتوسطات ذات الإشارة الموجبة، والتي تشير إلى أنها لصالح تخصص الفيزياء، مما يدل على أن معلمات تخصص الفيزياء الأكثر ممارسة لهذا النمط بشكل أكثر من معلمات تخصص الكيمياء.

وأيضاً تم دراسة الاختلاف في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، لمتغير سنوات الخبرة (حتى ثلاث سنوات، أكثر من ثلاث سنوات لأقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر)، ونظراً لأن أفراد العينة وقعوا بين مستويين فقط (أكثر من ثلاث سنوات لأقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر) تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات (جدول ٨).

جدول (٨) اختبار (ت) لحساب الفروق باختلاف سنوات الخبرة مع المجموع الكلي لمحاوِر بطاقة الملاحظة

| الرقم | المحور                    | سنوات الخبرة                         | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|-------|---------------------------|--------------------------------------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| ١     | التغذية الراجعة الإعلامية | أكثر من ثلاث سنوات وأقل من عشر سنوات | ٤     | ٤,٩٠٠٠          | ٠,٧٨٨٠٧           | ٢,٠٥٠  | ٠,٩٤٢         |
|       |                           | عشر سنوات فأكثر                      | ٤     | ٤,٤٠٠٠          | ٠,٧٥٣٩٤           |        |               |
| ٢     | التغذية الراجعة التصحيحية | أكثر من ثلاث سنوات وأقل من عشر سنوات | ٤     | ٨,٥٠٠٠          | ٠,٧٦٠٨٩           | ٠,٨٠٩  | ٠,٨٨٢         |
|       |                           | عشر سنوات فأكثر                      | ٤     | ٨,٣٠٠٠          | ٠,٨٠١٣١           |        |               |
| ٣     | التغذية الراجعة التفسيرية | أكثر من ثلاث سنوات وأقل من عشر سنوات | ٤     | ٥,٧٠٠٠          | ١,٧١٩٨٥           | ١,١٢٥  | ٠,٠٨٥         |
|       |                           | عشر سنوات فأكثر                      | ٤     | ٥,١٥٠٠          | ١,٣٤٨٤٩           |        |               |
| ٤     | التغذية الراجعة التعزيزية | أكثر من ثلاث سنوات وأقل من عشر سنوات | ٤     | ٩,٤٥٠٠          | ٢,٠٣٨٤٥           | ٢,١٠٨  | *,٠٠٠٢        |
|       |                           | عشر سنوات فأكثر                      | ٤     | ٨,٣٥٠٠          | ١,١٣٧٧١           |        |               |

\* تعني دال إحصائياً عند (٠,٠٥) فأقل

يوضح جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات المواد العلمية في ممارستها لنمط التغذية الراجعة التعزيزية تعزي لمتغير سنوات الخبرة

لصالح المعلمات ذوات خبرة الأكثر من ثلاث سنوات إلى أقل من عشر سنوات، أي أنهنّ أكثر ممارسة لنمط التغذية الراجعة التعزيزية، وذلك حسب المتوسط الحسابي المرتفع لنمط التغذية الراجعة التعزيزية لصالح هؤلاء المعلمات.

#### • مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات لمستوى ممارسة معلمات المواد العلمية للمرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة والتي تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي: (تربوي وغير تربوي) (جدول ٥)، أن المعلومات المقدمة لمعلمات المواد العلمية الحاصلات على مؤهل تربوي عن مفهوم التغذية الراجعة وأنماطها وطريقة تفعيلها خلال عملية التدريس في أثناء مرحلة إعدادهن الجامعية قد تكون ضعيفة جداً، أو أن تلك المعلومات المقدمة لهنّ كانت تخلو من مواضيع التغذية الراجعة وأنماطها، إضافة إلى ذلك أن هذه الأنماط يمكن اكتسابها من خلال الخبرة والاطلاع على مراجع خارجية تختص بالأساليب والطرق التي تساعد وتساهم في تعزيز التعلم لدى المتعلم، لذلك قد يكون السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائية هو عدم وجود رغبة لدى هؤلاء المعلمات في تعلم أي شيء جديد خاص بأساليب وطرق حديثة متبعة لتقديم المعلومات للطالبات ومساعدة وتشجيع هؤلاء الطالبات على التعلم بالشكل الصحيح لذلك جاء مستوى ممارستهن لأنماط التغذية الراجعة بدرجة متقاربة مع مستوى ممارسة معلمة المؤهل الغير تربوي، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة عبيدات وآخرون (٢٠١١) حيث أوضحت أنها لم تختلف درجة المعرفة وامتلاك مهارات تقديم التغذية الراجعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية باختلاف المؤهل العلمي.

أما نتائج دراسة الاختلاف في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، لمتغير التخصص (كيمياء، فيزياء، أحياء) باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي (البسيط) (One-Way-ANOVA) (جدول ٧). تبين للباحثان أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى لصالح تخصص الفيزياء، أي أن معلمات تخصص الفيزياء قد تفوقن على معلمات تخصص الكيمياء والأحياء في مستوى ممارسة أنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المادة والتي تتطلب استخدام أكبر لعمليات العلم الأساسية والتكاملية، والتي تحتاج إلى إمداد الطالبات بقدر من أنماط التغذية الراجعة المختلفة بصورة مستمرة لمساعدتهن على فهم أجزاء المادة العلمية بطريقة صحيحة.

وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة عبيدات وآخرون (٢٠١١) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بدرجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التغذية الراجعة يعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص التاريخ، وأيضاً

هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الجبر (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أنماط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتعزيزية تعزى لمتغير القسم الأكاديمي لصالح قسم الكيمياء.

ويتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار تحليل التباين الأحادي في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية لنمط التغذية الراجعة الإعلامية تعزى لمتغير التخصص، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المومني (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام طلبة التربية العملية لمهارات أنماط التغذية الراجعة ومنها مهارة التغذية الراجعة الإعلامية يعزى لمتغير التخصص.

وترى الباحثان حسب نتائج دراسة الاختلاف في مستوى ممارسة معلمات المواد العلمية في المرحلة الثانوية لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، لمتغير سنوات الخبرة (أكثر من ثلاث سنوات لأقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر) باستخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات (جدول ٨)، تفاوت استخدام معلمات المواد العلمية لنمط التغذية الراجعة التعزيزية، حيث كانت لصالح المعلمات ذوات السنوات خبرة الأكثر من ثلاث سنوات إلى عشر سنوات، ويعود ذلك لأنهنّ معلمات حديثات التخرج من المرحلة الجامعية، أي لا تزال كمية المعلومات التي تلقينها في المرحلة الجامعية حاضرة بالنسبة لهنّ، إضافة لذلك تدعيم تلك المعلومات بالدورات التدريبية منذ بداية الخدمة وبشكل مستمر، حيث أدى ذلك إلى زيادة دافعية ونشاط هؤلاء المعلمات حيث استخدمنّ أساليب تدريس متطورة واستراتيجيات حديثة تتناسب مع المادة المقدمة للطالبات، حيث كانت دافع لتحفيز الطالبات وتشجيعهنّ على المشاركة والنشاط والتنافس داخل الصف. أدى ذلك أيضاً إلى ممارسة المعلمة لنمط التغذية الراجعة التعزيزية بصورته الأعم والأشمل من خلال مساعدة الطالبة على تصحيح الخطأ الذي وقعت فيه، وذلك من خلال إثارة تفكيرها بمجموعة من الأسئلة، ثم تفسير أسباب الخطأ الذي وقعت فيه الطالبة مع تشجيع وتحفيز للطالبة للوصول للإجابة الصحيحة.

أما سبب حصول المعلمات الأقدم ذوات سنوات خبرة عشر سنوات فأكثر على متوسط حسابي منخفض لنمط التغذية الراجعة التعزيزية (جدول ٨)، فقد يعود إلى أقدمية تخرجهنّ من المرحلة الجامعية وبالتالي نسيان ما تلقته تلك المعلمة من مواضيع خاصة بمقرر طرائق التدريس، بالإضافة إلى إحساسها بالملل من تكرار العملية التدريسية كل عام، إضافة إلى رفض هؤلاء المعلمات الخروج للدورات التدريبية الخاصة بتطوير الأساليب التدريسية، والاكتفاء بما لديهنّ من معلومات مع عدم وجود رغبة في تعلم أي شيء جديد يخص تطوير نموهنّ المهني وهنّ في هذا السن، كل ذلك أدى إلى انحصار مفهوم هذا النمط عند



هؤلاء المعلمات في أن التغذية الراجعة التعزيزية مجرد عبارات شكر وثناء للطالبة التي تجيب الإجابة المطلوبة فقط، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة خضير وآخرون (٢٠١٤) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التغذية الراجعة تعزى لمتغير الخبرة، كما تشير نتائج جدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات المواد العلمية في ممارستهن لأنماط التغذية الراجعة لتعزيز التعلم، في أنماط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية والتفسيرية تعزى لسنوات الخبرة، وهذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة خضير وآخرون (٢٠١٤) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التغذية الراجعة تعزى لمتغير الخبرة.

#### • توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الدراسة، تقدم الباحثان مجموعة توصيات على النحو الآتي:

« عقد دورات تدريبية وتفعيل ورش العمل من قبل وزارة التعليم للمعلمات فيما يخص مفهوم التغذية الراجعة وأنماطها وكيفية تفعيلها خلال مراحل سير العملية التدريسية.

« وضع حوافز للمعلمات اللاتي يطبقن حصيلة ما تم تعلمه خلال الدورات التدريبية بعد العودة لمدارسهن.

« الاهتمام بممارسة جميع أنماط التغذية الراجعة خلال العملية التدريسية وعدم التركيز على نوع واحد فقط، حتى تزيد كفاءة التعلم عند الطالبات كما يزيد ذلك من دافعيتهن للتعلم.

« استخدام أساليب تدريس واستراتيجيات تعلم حديثة ومتنوعة والبعد عن الأساليب التقليدية، والتي بدورها تساهم في استثمار أنماط التغذية الراجعة ودمجها بصورة صحيحة خلال سير الدرس، مما يساعد في زيادة قدرات الطالبات وتنمية مهاراتهم وتحفيزهن نحو التعلم، وزيادة مستويات تحصيلهن.

« التقليل من المهام الإدارية الموكلة للمعلمة لكي تتمكن من التخطيط الجيد للدروس اليومية وتفعيل أنماط التغذية الراجعة بشكل صحيح.

« تعاون إدارة المدرسة مع المعلمة لتوفير بيئة تعليمية جيدة للطالبات يمكن من خلالها دمج أنماط التغذية الراجعة بشكل يعود بالفائدة على مستوى تحصيل الطالبات.

#### • المراجع :

- أبو ناهية، صلاح الدين. (١٩٩٤). القياس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية للنشر.
- إدارة تعليم. الرياض. (١٤٣٧هـ). إحصائيات معلمات العلوم لمنطقة الرياض. وزارة التعليم (التعليم العام).

- الجبر، محمد بن جبر. (٢٠١٤). آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة. رسالة التربية وعلم النفس. السعودية، (٤٦)، ٢١٥- ٢٤٥.
- الحكمي، علي صديق. (٢٠١٠). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. التربية. البحرين، ٨(٢٨)، ٨٦- ٧٨.
- خضير، رائد محمود، الرفاعي، أروى عبد المنعم، ومومني، محمد أحمد. (٢٠١٤). أنماط التغذية الراجعة المكتوبة المستخدمة في مادة اللغة العربية في رياض الأطفال والصفوف الأساسية الأولى في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين، ١٥(٣)، ٥٠٧- ٥٣٠.
- الخطيب، محمد إبراهيم. (٢٠١٠). أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء الطلبة المعلمين وتحصيلهم في مادة أساليب تدريس اللغة العربية باستخدام التدريس المصغر. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية، (١٦)، ٥١- ٨٤.
- دريب، محمد جبر. (٢٠١١). أثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية على تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة - العراق، ٥(١٤)، ٣٩٧- ٤١٥.
- سلطان، سلوى بنت عبد الأمير. (٢٠٠٨). التغذية الراجعة 2-2. التطوير التربوي. عمان، ٧(٤٤)، ٢٤- ٢٥.
- سليمان، محمد وحيد، محمد، فارعة حسن، محمود، حسن فاروق، وعوني، عبير حسين. (٢٠١٤). أثر اختلاف تقديم أنماط التغذية الراجعة في العوالم الافتراضية على تنمية مهارات تصميم وإنتاج قواعد البيانات لدى طلاب المعاهد الأزهرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ٣(٤٨)، ٥١- ٩٤.
- الشويرخ، صالح بن ناصر. (٢٠٠٩). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. العلوم الإنسانية والاجتماعية - مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٩)، ١٩٨- ٢٥١.
- شيمي، نادر سعيد. (٢٠١١). بيئات التعلم الإلكترونية وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم والاتجاه نحو peer feedback نمطان للتفاعل (المتزامن/اللامتزامن) في استراتيجيات التغذية الراجعة بين الأقران. مجلة البحث العلمي في التربية - مصر ٣(١٢)، ٨٧٥- ٩١٣.
- العاني، نزار محمد. (٢٠٠٩). القياس والتقويم المدرسي المفاهيم الأساس والتطبيقات العلمية. الأردن. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
- عبد الخالق، حنان محمد. (٢٠١٣). نوع التغذية الراجعة ومستواها بالتعليم المدمج وقياس أثرهما على بعض نواتج تعلم طالبات برنامج الدبلوم التربوي بمقرر الحاسب في التعليم. تكنولوجيا التعليم - مصر، ٢٣(١)، ١٥١- ٢٠٠.
- عبد الهادي، محمد البشير. (٢٠٠٧). القياس والتقويم التربوي: رؤية تأصيلية. دراسات تربوية - السودان، ٨(١٦)، ٢- ٤١.
- عبيدات، هاني حتمل، الطراونة، محمد عبد الكريم، العطيات، خالد عبد الرحمن، والغزو، ختام محمد. (٢٠١١). مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأنماط التغذية الراجعة ودرجة امتلاكهم لمهارات استخدامها. دراسات - العلوم التربوية - الأردن، ٣٨، ١٢٢٦- ١٢٣٩.

- عفان، عذراء عزيز. (٢٠١٠). أثر استخدام أسلوبين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة الجغرافيا. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية - العراق، (٦٢)، ٦٤٩ - ٦٧٠.
- عفيفي، محمد كمال. (٢٠١٥). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التغذية الراجعة (الفورية - المؤجلة) في بيئة التعلم الإلكتروني عن بعد وأسلوب التعلم (النشط - التأملي) في تحقيق بعض نواتج التعلم لدى طلاب الجامعة العربية المفتوحة. تكنولوجيا التعليم - مصر، ٢٥(٢)، ٨١ - ١٦٦.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٧). القياس والتقويم التربوي في العمليات التدريسية. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العلوي، راشد بن حمد. (٢٠٠٩). التغذية الراجعة من الطلبة والزملاء المعلمين لتحسين طرق التدريس. مجلة التطوير التربوي - سلطنة عمان، ٨(٥٣)، ٥٣ - ٥٥.
- عمر، محمود أحمد، فخرو، حصة عبدالرحمن، السبيعي، تركي، تركي، أمينة عبدالله. (٢٠١٠). القياس النفسي والتربوي. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العياصرة، محمد عبدالكريم، والشبيبي، ثرياء سليمان. (٢٠١٢). واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، ١٣(١)، ١٣١ - ١٦٣.
- كنعان، عماد غازي. (٢٠١١). أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثامن للتعليم الأساسي بسوريا. رسالة التربية وعلم النفس - السعودية، (٣٧)، ١٣٧ - ١٦٥.
- كنعان، عماد غازي. (٢٠١٤). تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادئ التعلم في السنة النبوية: دراسة وصفية تحليلية مقارنة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين، ٢٢(٣)، ٦٣ - ٩٢.
- مبارز، منال عبد العال. (٢٠١٤). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدور وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا. تكنولوجيا التعليم - مصر، ٢٤(٤)، ١٤٧ - ٢١٠.
- المدني، يزن بن عبد الفتاح. (٢٠١٠). أثر التغذية الراجعة للواجبات المنزلية في التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية - مصر، ١٦(٤)، ٣٤١ - ٣٧٥.
- مقابلة، نصر خليفة، والزيوت، محمد أحمد. (٢٠١٥). فاعلية نمطي التغذية الراجعة: إعادة الصياغة وما وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية - الأردن، ١١(١)، ٨٣ - ٩٩.
- المنيزل، عبدالله فلاح، العتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٠). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. الأردن. عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.
- المومني، محمد أحمد. (٢٠٠٩). مدى فعالية التدريب الميداني في إكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - الأردن، ٣١(١)، ٧١ - ٩٠.
- نيهان، يحيى محمد. (٢٠٠٨). الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة. الأردن. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- النوح، مساعد عبدالله. (٢٠١٥). مبادئ البحث التربوي (ط٣). المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد.
- ياركندي، آسيا حامد. (٢٠١١). تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين، ١٢(٢)، ١٧٣- ٢٠٥.
- Chaqmaqchee, Z. (2015). Teacher's Attitude into Different Approach to Providing Feedback to Students in Higher Education. Journal of Education and Practice, 6(2), 150- 162, EJ1083811.
- Hattie, J, & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
- McGrath, A, Taylor, A, & Pychyl, T. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 2(2), 1-16, EJ985724.
- Nicol, D. (2007, May). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. A paper presented on Assessment Design for Learner Responsibility Conference, 29-31/5, Retrieved on 18, 2, 2016. From: <https://www.itl.usyd.edu.au/assessmentresources/pdf/Link9.pdf>.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. Assessment & Evaluation Higher Education, 35(5), 535-550, EJ895826.
- Spiller, D. (2014). Assessment: feedback to promote student learning. Teaching Development Unit. The University of Waikato. Retrieved on 20, 2, 2016. from: <http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/Booklets/2014/FeedbackPromoteLearn.pdf>.
- Tran, Thu H. (2013, Oct). Approaches to Treating Student Written Errors, Online Submission. A Paper presented at the MIDTESOL Conference, 11-12 Oct. 1-12, ED545655.





## البحث الحادي عشر:

” نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الالكترونية في ضوء متطلبات  
الجودة بجامعة نجران ”

### المصادر :

أ.د/ نشوى محمود نافع

أستاذ علم النفس ومستشار وكالة جامعة نجران للتطوير والجودة  
المملكة العربية السعودية

أ.م.د/ تيوليب عبد الحميد عبد الغفار

أستاذ مشارك صحة الحيوان والبيئة ومستشار وكالة جامعة نجران للتطوير والجودة



## نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الالكترونية في ضوء متطلبات الجودة بجامعة نجران

د/ تيوليب عبد الحميد عبد الغفار

د/نشوى محمود نافع

### • المستخلص :

نظرا لما يعرف بأزمة الحد الجنوبي بالملكة العربية السعودية وتأثيرها على منطقة نجران وبالتحديد ما يتعلق بالتوجه نحو إيجاد بدائل مناسبة لحصول طلبة الجامعة على الخدمات التعليمية مع تقليل متطلبات الحضور والتواجد بالحرم الجامعي حرصا على أمنهم فقد اتجهت الجامعة نحو تحويل عدد كبير من المقررات وخاصة المقررات النظرية الى صورة الكترونية، وحرصا من الجامعة على ضمان جودة هذه المقررات فقد استلزم الأمر وجود معايير يمكن الاستناد اليها في تقييم جودة المقررات الالكترونية قبل طرحها للطلبة، وعليه فإن هذا البحث يهدف إلى تصميم نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الالكترونية لضمان جودتها كأحد مدخلات العملية التعليمية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثان المنهج الوصفي في عرض لبعض النماذج المستخلصة من الدراسات والبحوث السابقة ودراساتها وتحليلها لاقتراح المعايير المناسبة لمجتمع البحث وعرضها على عينة من الخبراء والمختصين في مجال التعليم الالكتروني والتطوير والجودة، وذلك للوصول الى نموذج موحد قابل للتطبيق لمعايير تقييم المقررات الالكترونية بما يحقق متطلبات الجودة بالجامعة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الالكتروني - المقررات الالكترونية - الجودة - معايير التقييم

### *A proposed Model for Evaluation Standards of E- Courses in the Light of Quality Requirements of Najran University*

*Dr. Nashwa Mahmoud Nafea , Dr.Tulip Abdelhamied Abdelghaffar*

#### Abstract:

It was known as the southern border crisis in the Kingdom of Saudi Arabia and its impact on Najran district, specifically about the approach to find suitable alternatives for university students' access to educational services while reducing the requirements of attendance and presence in the campus for the sake of their safety, the university turned towards converting many courses, especially the theoretical ones into electronic form. To ensure the quality of these courses, it was necessary to have standards to assess the quality of the electronic courses before being offered to the students. To achieve this goal, the researchers used the descriptive approach in presenting and analyzing some of the models from the previous studies and research to propose a suitable model for Najran university, the proposed model was reviewed by experts in education technology.

**Key words:** E- Courses, Quality, Evaluation Standards, E- Learning.

### ١ شكر وعرفان :

تتقدم الباحثان بأسمى آيات الشكر والعرفان لعمادة البحث العلمي بجامعة نجران لما قدمته من دعم وتذليل للعقبات خلال مراحل تنفيذ هذا البحث والذي تم تمويله ضمن المشروعات البحثية للمرحلة السابعة بكوند. NU/SHED/15/106



• مقدمة :

يُعد التعليم الإلكتروني من أهم مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة في العملية التعليمية المعاصرة حيث أصبح سمة أساسية لكثير من المؤسسات التعليمية الحديثة خاصة بعد شيوع استخدام الانترنت في التدريس والتعليم في الدول المتقدمة وظهور ما يعرف ببيئات التعليم المبنية على الانترنت. (إسماعيل، الغريب زاهر؛ ٢٠٠٩، ومهدي، حسن ربحي؛ ٢٠١٢).

وقد أكدت كثير من الدراسات التربوية أن المقررات الإلكترونية وبيئات التعلم الإلكتروني لها دور فاعل وفائق في إيصال المعلومات وبنائها وبقاء أثرها في أذهان الطلاب مما يقلل من الهدر التربوي الذي تُعاني منه المؤسسات التعليمية في الوضع الراهن، ولقد قسم بعض خبراء ومختصي التعلم الإلكتروني المقررات الإلكترونية إلى ثلاثة أنواع:

« المقر الإلكتروني المتزامن - Synchronous e-course .

« المقر الإلكتروني غير المتزامن. Asynchronous e-course

« المقر الإلكتروني المدمج - Blended e-course . (الصعيد، عمر سالم ٢٠٠٩).

• مشكلة البحث :

تتبنى وكالة التطوير والجودة لجامعة نجران رسالة نصها "الإبداع في تطبيق نظم الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، والتحسين المستمر لنظم الجودة لتحقيق التميز في أداء الوحدات الأكاديمية والإدارية لتحقيق أهداف الجامعة في ظل القيم الإسلامية"، ولا يخفى على كل ذي لب أن أحد ضروب الإبداع التحلي بالمرونة في تطبيق النظم الداخلية لتواكب المتغيرات السريعة في البيئة الداخلية والخارجية، وقد واجهت جامعة نجران مؤخرًا تحديًا كبيرًا لما فرضته عليها الظروف السياسية والأمنية التي تمر بها المنطقة "مشكلة الحد الجنوبي" وما يترتب عليها من ضرورة إيجاد بدائل استراتيجية لتقديم الخدمة التعليمية المميزة مع ضمان سلامة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ونظرًا لما يتميز به نظام التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني من مميزات في هذا الشأن فقد لجأت الجامعة لتحويل بعض المقررات النظرية إلى صورة إلكترونية وإتاحتها للطلاب كأحد البدائل، وحيث أن الجامعة قد أرست نظامًا مؤسسيًا لضمان الجودة على مستوى مدخلات وعمليات ومخرجات الجامعة ووحداتها الأكاديمية فقد استلزم ذلك تصميم أداه تمكن المختصين بالجامعة من الاطمئنان إلى جودة المقررات الإلكترونية، من حيث التصميم والمحتوى والتقنية وأساليب تقييم الطلاب وإدارة المقرر بما يضمن تحقيق أهدافها التعليمية، قبل طرحها على الطلاب.

• هدف البحث :

« تصميم نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الإلكترونية لضمان جودتها كأحد مدخلات العملية التعليمية.

« وضع مؤشرات تفصيلية لمعايير تقييم جودة المقررات الإلكترونية.

#### • مصطلحات البحث :

التعلم الإلكتروني ويعرفه زيتون (٢٠٠٥) بأنه: "تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط".

المقرر الإلكتروني ويعرفه اسماعيل (٢٠٠٩) بأنه المقرر القائم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تصميمه وإنشائه وتطبيقه وتقويمه، ويدرس الطالب محتوياته تكنولوجياً وتفاعلياً مع عضو هيئة التدريس في أي وقت وأي مكان يريد.

وتصنف جمعية التعلم الإلكتروني OLC (٢٠١٥) استخدام المكونات الإلكترونية على مستوى المقررات الإلكترونية إلى سبع مستويات وهي:

« مقررات الفصول التقليدية والتي تعتمد على التواصل المباشر داخل قاعات الدرس بين المعلم والمتعلم مع استخدام بعض البرمجيات المعينة للتعلم مثل المعامل الافتراضية.

« المقررات المتزامنة التي تستخدم مؤتمرات عبر الإنترنت أو غيرها من وسائط التعلم الإلكتروني المتزامن لتوفير الوصول إلى الخبرة التعليمية للطلاب في مواقع خارج الحرم الجامعي (مثل أماكن العمل، وغيرها من الجامعات، وما إلى ذلك).

« المقررات المعززة بشبكة الإنترنت وهي تستخدم أنشطة الكترونية داعمة ومكملة للتجربة الصفية دون أن يقلل ذلك من متطلبات التواجد الصفّي والمشاركة وجه لوجه، وتشكل الأنشطة الإلكترونية حوالي ٢٠٪ من الأنشطة المرتبطة بالمقرر.

« المقررات المختلطة الصفية "أو الهجين الصفية" وفيها يتم خلط الأنشطة عبر الإنترنت مع الأنشطة الصفية داخل قاعات الدرس، واستبدال نسبة كبيرة "حوالي ٥٠٪"، ولكن ليس كل الأنشطة التعليمية المطلوب تنفيذها وجها لوجه.

« المقررات الإلكترونية المختلطة "أو الإلكترونية الهجين" وفيها تتم أغلب الأنشطة عبر الإنترنت مع وجود بعض الأنشطة التعليمية التي لا بد أن تتم وجها لوجه مثل المحاضرات، المناقشات، التجارب العملية أو الخبرات العملية التي تتطلب التفاعل الشخصي بين المعلم والمتعلمين.

« المقررات الإلكترونية وفيها تكون جميع الأنشطة بالكامل عبر الإنترنت حيث لا توجد متطلبات تواصل مباشر بين المعلم والمتعلم وليس للمقرر أي متطلبات يستلزم التواجد بقاعة الدرس أو الحرم الجامعي.

« المقررات المرنة وهي التي تقدم بطرق مختلفة وتوفر للطالب فرصة لاختيار الطريقة التي تناسبه في الشرح أو أداء الأنشطة التعليمية المطلوبة وهذا النوع من المقررات يزيد من سيطرة الطالب على الزمان والمكان المناسب له لتلقي الخدمة التعليمية.

#### • الدراسات السابقة :

« قام عبد العاطي، وحسن الباتع محمد (٢٠٠٨) بدراسة تهدف الي تحديد المعايير العلمية والتربوية والفنية الواجب توافرها في منتديات المناقشة الإلكترونية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في عرض الدراسات السابقة وتحليلها وتحليل منتديات المناقشة الإلكترونية عبر الإنترنت المستخدمة للأغراض التربوية وأعد الباحث (٣) قوائم محكمة ونظمها على هيئة (٣) استبيانات على مجموعة البحث المكونة من ٢٨ خبير في تكنولوجيا التعليم والمعلومات لاستطلاع آرائهم حول مدى درجة موافقتهم على كل معيار من تلك المعايير وقد اشارت اهم النتائج إلى أن معظم المعايير العلمية والفنية والتربوية حصلت على تقدير مرتفع

« قام فرجون، خالد محمد محمد (٢٠٠٨) بدراسة هدفت لإعداد مقرر التعلم الإلكتروني لطلبة قسم تكنولوجيا التعليم وفق نظام ويدز استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وطبق الباحث استبانة للتعرف على الكفايات (Wids) اللازمة لتصميم مقرر التعلم الإلكتروني ومواقع الانترنت، وبعد تطبيق الاستبانة واشارت اهم النتائج إلى ترتيب أهمية (Wids) تحديد الكفايات اللازمة لتصميم مقرر التعلم الإلكتروني وفق نظام ويدز هذه الكفايات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وخريجي القسم، ثم وضع تصور مقترح لإعداد مقرر التعلم الإلكتروني.

« قام الصعيدي، عمر سالم (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تقويم جودة المقررات الإلكترونية المتاحة عبر الانترنت في ضوء معايير القسم التعليمي بجامعة الملك بن عبد العزيز نموذجاً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي واشتملت العينة على (١٥١) طالباً وطالبة في برنامج التعليم عن بعد، واستخدم الباحث استبانة لجمع البيانات لجمع الآراء عن مدى تحقيق معايير جودة التعليم التعليمي في المقررات الإلكترونية المقدمة عبر الانترنت وقد اشارت أهم النتائج إلى قائمة معايير جودة التصميم التعليمي ومؤشراتها الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب.

« أصدر مجلس التعليم والتدريب الصحي الأسكتلندي NHS (٢٠٠٩) وثيقة قائمة بتقييم جودة موضوعات التعلم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية، وقد تضمن هذا الاصدار موجز لمخطط سير العمليات في المجلس بالإضافة الى قائمة التدقيق التي تستخدم لتقييم المقررات الإلكترونية قبل أن يتم تحميلها ونشرها. وأشار المجلس أن القائمة المعدة قد استندت على مراجعة النظراء والخبراء المختصين في مجال التعليم الإلكتروني ومعايير التقييم

الصادرة من مجلس التعليم الاقليمي الجنوبي (www.sreb.org) وهي تهدف إلى تغطية الجودة التقنية والتعليمية لموارد التعليم الإلكتروني.

« قام عبد الله عطية (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح قائم على التصميم التعليمي لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية وقياس أثره على تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة، استخدم الباحث المنهج الوصفي وتمثلت عينة الدراسة في (٢٨) طالبه من طالبات تكنولوجيا التعليم، وطبق الباحث الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية كما استخدم بطاقة ملاحظة لتقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية وأشارت أهم النتائج الي تصميم برنامج تدريبي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.

« طرحت أكاديمية التعلم الإلكتروني Connect Thinking© e learning academy (٢٠١٣) استمارة تدقيق لتقييم جودة مقرر الكتروني، حيث يمكن استخدام هذه القائمة المرجعية للمساعدة في تقييم جودة مقررات التعلم الإلكتروني الجاهزة قبل الشراء، والتقييم الذاتي لمقررات التعلم الإلكتروني الجاري اعدادها أو جودة مقررات التعلم الإلكتروني على نظام إدارة التعلم أو منصات التعلم الإلكتروني. وقد أشارت الأكاديمية أنها أدرجت في الاستمارة بنود من شأنها ان تقييم الاهتمام ببعض المسائل المتعلقة بتقليل الجهد المطلوب من المتعلم لتفسير ما هو موجود على الشاشة مثل انسجام الألوان والخط المستخدم، وسهولة التصفح والانتقال وغيرها، هذا بالإضافة الي البنود ذات العلاقة المباشرة بالتعلم مثل أهداف المقرر، وطريقة عرض المحتوى، وعمليات التقييم وغيرها.

« قام فيصل محمد عبد الوهاب وهاله إبراهيم حسن (٢٠١٤م) بدراسة تهدف إلى تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة على ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، وكذلك التعرف على معايير ضمان جودة المقررات الإلكترونية بجامعة السودان، واشتمل مجتمع الدراسة علي جميع المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة، أما العينة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية تمثلت من (٣٢) مقرر إلكتروني تقدم بكلية الدراسات العليا بالجامعة، وأشارت أهم النتائج الي إعداد قائمة تمثل معايير جودة المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة.

« استخدمت جامعة هاواي University of HAWAII (٢٠١٦) نموذج للقواعد الارشادية لجودة تصميم المقررات الالكترونية، وأشارت الجامعة أنه قد تم جمع أفضل الممارسات من اصدارات بعض الهيئات التعليمية والجامعات بالولايات المتحدة. كما أكدت أنه ليس من المتوقع أن تنطبق جميع

العناصر في كل بند على كل المقررات حيث تحدد طبيعة المقرر أفضل الأدوات التي يمكن استخدامها ويتحمل عضو هيئة التدريس المسئول عن المقرر مسئولية خلق أفضل بيئة تعليمية تتناسب مع المقرر.

◀ نشر مكتب أعضاء هيئة التدريس والتطوير التنظيمي بجامعة ميتشجن بالولايات المتحدة الأمريكية AAN Michigan State University (٢٠١٧) قائمة ضمت ١٩ من أهم المصادر المرجعية التي تم يمكن الاستناد اليها في تقييم المقررات الالكترونية لضمان اعداد مقرر الكتروني جيد وممارسات تعليمية فعالة، وتمت الاشارة الى أن تقييم المقررات الالكترونية يستند الى نفس المعايير المطبقة على المقررات التي تقدم بالصورة التقليدية بالإضافة الى المعايير المرتبطة مباشرة ببيئة الانترنت.

◀ نشرت منظمة شئون الجودة Quality Matters (٢٠١٧) نسختها الخامسة للمعايير الخاصة بالتعليم العالي والمقياس المتدرج لها حيث تضمنت ٨ معايير رئيسية و٤٣ عنصر للتقييم، وتعتبر المنظمة من أكبر الكيانات الرسمية فيما يتعلق بتقييم واعتماد المقررات والبرامج التي تقدم الكترونيا فقد أصبحت كيانا مستقلا عام ٢٠١٤ بأكثر من ١٠٠٠ مؤسسة مسجلة من ٤٨ ولاية أمريكية وسبعة بلدان كما قدمت المنظمة التطوير المهني لأكثر من ٤٥٠٠ عضو هيئة تدريس وموظف، ومنحت أكثر من ٥٠٠٠ مقرر الكتروني شهادة الاعتماد حتى منتصف.

#### • إجراءات البحث :

##### • منهج البحث :

في ضوء أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي باستخدام الدراسات المسحية في البحث.

##### • عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من أعضاء هيئة التدريس "الخبراء المتخصصين" في المناهج وطرق التدريس - تكنولوجيا التعليم.

##### • أدوات جمع البيانات :

قامت الباحثتان بإنجاز مجموعة من الخطوات بغرض تحقيق هدف البحث (تصميم نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الالكترونية ومؤشراتها) وهي على النحو التالي: الاسترشاد بالدراسات السابقة التي تناولت وضع معايير لتقييم المقررات الالكترونية.

إجراء المقابلات الشخصية مع الخبراء الأكاديميين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس - تكنولوجيا التعليم بهدف التوصل الى الشكل المبدئي لمعايير التقييم المقترحة من خلال عرضها على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين في المجال الذين أجمعوا على ملاءمتها لتحقيق هدف الدراسة مرفق (١).

ثم قامت الباحثتان بصياغة مجموعة من مؤشرات الاداء الخاصة بكل معيار كما استعانت الباحثتان بالمؤشرات التي حصلنا عليها من خلال المقابلات مع المتخصصين وكذلك الاسترشاد بالدراسات السابقة بما يتناسب مع الهدف من الدراسة.

وقد راعت الباحثتان في صياغة المؤشرات ما يلي:

- « أن تكون المؤشرات واضحة ومفهومة.
- « ألا تشمل المؤشرات على أكثر من معنى (الازدواجية).
- « ان تكون واقعية وقابلة للتطبيق.
- « أن تقيّم المؤشرات جانب من جوانب المعيار الذي تنتمي إليه.

وكان مجموع العبارات (٧٦) عبارة موزعة على (٩) محاور كما يوضحها جدول (١) وتم عرض العبارات على (السادة الخبراء) للتحقق من الصدق المنطقي وكذلك لتحديد مدى انتماء هذه العبارات للمحور الخاص بها جدول (١).

جدول (١) معايير التقييم ومؤشرات ادائها

| م | المعيار                                   | مؤشر الاداء |
|---|-------------------------------------------|-------------|
| ١ | بيانات المقرر                             | ١٣          |
| ٢ | الترابط بين المحتوى واهداف ومخرجات التعلم | ٦           |
| ٣ | تصميم المحتوى                             | ١٨          |
| ٤ | استراتيجيات التدريس وانشطة التعلم         | ٥           |
| ٥ | التقييم                                   | ٧           |
| ٦ | التغذية الراجعة                           | ٦           |
| ٧ | التصميم الفني                             | ٧           |
| ٨ | التفاعل                                   | ٧           |
| ٩ | المساعدة والتوجيه                         | ٧           |

#### • النتائج :

المعالجات الإحصائية لأراء الخبراء على مؤشرات الاداء الخاصة بكل معيار: قامت الباحثتان بتوزيع نموذج التقييم على الخبراء للوقوف على مدى انتماء المؤشرات للمعايير وذلك بوضع علامة (٧) أما المؤشرات التي تنتمي للمعيار وعلامة (x) أمام المؤشرات التي لا تنتمي للمعيار وكذلك إضافة أو حذف مؤشرات إذا لزم الأمر. جدول (٢)

قامت الباحثتان بتفريغ أراء الخبراء واجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- « التقدير الكمي لمؤشرات اداء المعايير.
- « التقدير الكيفي وذلك بإضافة أو حذف أو تعديل صياغة بعض المؤشرات.

#### • أولاً: التقدير الكمي لمؤشرات أداء المعايير:

وذلك عن طريق حساب الخطأ المعياري للنسبة باستخدام المعادلة الآتية:

$$ع = \sqrt{\frac{أ \times ب}{ن}}$$

حيث أن  $ع = خ = \text{الخطأ المعياري}$   
 $\text{نسبة الموافقة} = \frac{\text{عدد تكرارات الموافقين}}{\text{العدد الكلي للخبراء}}$

◀ ب = نسبة عدم الموافقة = ١ - أ .

◀ ن = العدد الكلي للخبراء .

ثم قامت الباحثتان بحساب حد الدلالة عند (٠.٠٥) =  $ع \times (١.٩٦)$  .

ثم مقارنة حد الدلالة عند (٠.٠٥) مع (ب) نسبة عدم الموافقة فإذا كانت  $ب < \text{حد الدلالة عند } (٠.٠٥)$  يحذف المؤشر أو يعدل وإذا كانت  $ب \geq \text{حد الدلالة عند } (٠.٠٥)$  يظل المؤشر كما ورد بمقترح النموذج.

جدول (٢) يوضح المعالجات الاحصائية الخاصة بالتقدير الكمي والكيفي للمؤشرات في كل معيار من معايير النموذج المقترح.

جدول (٢) تعديلات السادة الخبراء على مؤشرات أداء المعايير

| المعيار | عدد مؤشرات المعيار | عدد المؤشرات التي تم استبعادها | عدد المؤشرات التي تم تعديل صياغتها | العدد النهائي للمؤشرات |
|---------|--------------------|--------------------------------|------------------------------------|------------------------|
| الأول   | ١٣                 | (٢)                            | (١)                                | ١١                     |
| الثاني  | ٦                  | (٢)                            | (١)                                | ٤                      |
| الثالث  | ١٨                 | (٢)                            | (٣)                                | ١٦                     |
| الرابع  | ٥                  | لا يوجد                        | —                                  | ٥                      |
| الخامس  | ٧                  | لا يوجد                        | (٢)                                | ٧                      |
| السادس  | ٦                  | لا يوجد                        | (٢)                                | ٦                      |
| السابع  | ٧                  | لا يوجد                        | —                                  | ٧                      |
| الثامن  | ٧                  | لا يوجد                        | (١)                                | ٧                      |
| التاسع  | ٧                  | لا يوجد                        | —                                  | ٧                      |

يشير جدول (٢) إلى التعديلات التي أجريت على مؤشرات أداء المعايير بناء على رأي الخبراء .

بعد أن تم الانتهاء من إعداد مقترح نموذج التقييم في صورته الثانية وبعد اجراء التعديلات قامت الباحثتان بتطبيقه على عينة ممثلة من اعضاء هيئة التدريس بالبرامج الذين يقومون بتقديم مقررات الكترونية بكليات جامعة نجران، وذلك لتقنين النموذج قيد الدراسة.

وقد قامت الباحثتان بإيجاد معاملات الالتواء للتأكد من تجانس العينة قبل البدء في التطبيق وجدول (٣) يوضح ذلك.

#### • المعاملات العلمية للنموذج المقترح:

##### • صدق النموذج:

◀ صدق المحكمين: قامت الباحثتان بعرض معايير التقييم ومؤشرات أداء كل معيار على السادة الخبراء واعتبرت الباحثتان نسبة اتفاق السادة الخبراء على عبارات الاستبيان معياراً لصدقه.

٤٤ **صدق الاتساق الداخلي للمعايير ومؤشرات الاداء:** قامت الباحثتان بحساب الصدق وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل مؤشر على حده والدرجة الكلية للمعيار على عينة الدراسة والمثلة من اعضاء هيئة التدريس بالبرامج الذين يقومون بتقديم مقررات الكترونية بكليات جامعة نجران ولجعل المحور أكثر وضوحا قامت الباحثتان بإيجاد التحليل العاملي لعبارات المحور والجدول (٤) يوضح ذلك.

ثم قامت الباحثتان بحساب معامل الاتساق الداخلي ككل وذلك بحساب الاتساق الداخلي بين درجات كل معيار والدرجة الكلية للنموذج والجدول (٥) يوضح ذلك.

• **معامل الثبات:**

لإيجاد معامل ثبات معايير النموذج وعددهم (٩) معايير بمؤشراتهم وعددها (٧٠) مؤشر أداء قامت الباحثتان باستخدام التجزئة النصفية لإجابات عينة الدراسة بالنسبة لكل محور باستخدام معادلة "سبيرمان" - "براون spearman-prawn" "وجتمان Guttman" لإيجاد معامل الارتباط بين المؤشرات الزوجية والمؤشرات الفردية وجدول (٣) يوضح ذلك.

**جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء لمؤشرات أداء المعايير**

| رقم المؤشر | بيانات التفرع | الارتباط بين المؤشرات | المتوسط الحسابي | انحراف التوزيع | التقييم | التعددية | التصنيف | التفاعل | المساعدة والتوجيه |
|------------|---------------|-----------------------|-----------------|----------------|---------|----------|---------|---------|-------------------|
| ١          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ٢          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ٣          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ٤          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ٥          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ٦          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ٧          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ٨          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ٩          | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ١٠         | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ١١         | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ١٢         | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ١٣         | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ١٤         | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ١٥         | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ١٦         | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |
| ١٧         | ١.٨٦          | ١.٩٠                  | ١.٨٧            | ١.٨٧           | ١.٨٧    | ١.٨٧     | ١.٨٧    | ١.٨٧    | ١.٨٧              |





دلالة معامل الارتباط عند مستوى  $(0.05) = (0.404)$ .

يشير الجدول (٤) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى  $(0.05)$  كما يشير إلى أن قيم مؤشرات الاداء قد تراوحت بين  $(0.414, 0.780)$ .

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات كل معيار والدرجة الكلية للنموذج (الاتساق الداخلي لمعايير النموذج)

| م | المعايير                                  | عدد المؤشرات | قيمة ر | الدلالة |
|---|-------------------------------------------|--------------|--------|---------|
| ١ | بيانات المقرر                             | ١١           | ٠.٦٥٢  | دال     |
| ٢ | الترابط بين المحتوى واهداف ومخرجات التعلم | ٤            | ٠.٧٥٤  | دال     |
| ٣ | تصميم المحتوى                             | ١٦           | ٠.٧١٤  | دال     |
| ٤ | استراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم         | ٥            | ٠.٥٧٨  | دال     |
| ٥ | التقييم                                   | ٧            | ٠.٦٤٢  | دال     |
| ٦ | التغذية الراجعة                           | ٦            | ٠.٥٤٦  | دال     |
| ٧ | التصميم الفني                             | ٧            | ٠.٧٥١  | دال     |
| ٨ | التفاعل                                   | ٧            | ٠.٧٤١  | دال     |
| ٩ | المساعدة والتوجيه                         | ٧            | ٠.٨٨٢  | دال     |

ويشير جدول (٥) إلى أن قيمة معاملات الارتباط قد تراوحت قيمتها بين  $(0.546, 0.882)$  مما يدل على معامل صدق النموذج المقترح لما وضع من اجله.

جدول (٦) إيجاد الثبات بالتجزئة النصفية للمعايير

| م | المعايير                                  | عدد المؤشرات | التجزئة النصفية |       |
|---|-------------------------------------------|--------------|-----------------|-------|
|   |                                           |              | سبيرمان - براون | جتمان |
| ١ | بيانات المقرر                             | ١١           | ٠.٦٩٨           | ٠.٧٠٣ |
| ٢ | الترابط بين المحتوى واهداف ومخرجات التعلم | ٤            | ٠.٧٤٣           | ٠.٧١١ |
| ٣ | تصميم المحتوى                             | ١٦           | ٠.٦١٥           | ٠.٦٨٩ |
| ٤ | استراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم         | ٥            | ٠.٦٠٣           | ٠.٦٢٨ |
| ٥ | التقييم                                   | ٧            | ٠.٧١٤           | ٠.٧١٠ |
| ٦ | التغذية الراجعة                           | ٦            | ٠.٦٢٩           | ٠.٦٢٣ |
| ٧ | التصميم الفني                             | ٧            | ٠.٧٣٦           | ٠.٧٢٧ |
| ٨ | التفاعل                                   | ٧            | ٠.٨٤٣           | ٠.٧١٩ |
| ٩ | المساعدة والتوجيه                         | ٧            | ٠.٦٧٨           | ٠.٨١٤ |

ويوضح جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين نصفي النموذج للمعايير قد تراوحت ما بين  $(0.603, 0.843)$  بمعادلة سبيرمان - براون وقد تراوحت ما بين  $(0.623, 0.814)$  بمعادلة جتمان مما يدل على أن النموذج المقترح ذو معامل ثبات عالي.

وبناءً على ما سبق يمكن استخدام النموذج في شكله النهائي (مرفق ٤) في تقييم جودة المقررات الالكترونية بواسطة عضو هيئة التدريس المسئول عن تدريس المقرر قبل عرضة على لجان التقييم المختصة وقبل طرحه للطلاب وكذلك لتقييم جودة المقررات المطروحة حالياً بغرض تطويرها.

### • التعليق على النتائج :

في ضوء ما ورد من نتائج المعالجات الاحصائية السابقة يتضح مناسبة النموذج المقترح لمعايير ومؤشرات تقييم جودة المقررات الالكترونية قيد الدراسة فقد تم ملاحظة أن المعايير المختارة تم تصنيفها في عدة مجالات ارتبط كل منها بأحد مكونات المقرر الإلكتروني؛ مما يؤكد أنها تتصف بالشمول والتكامل فيما بينها مع استيفائها لجميع الجوانب الفنية والأكاديمية الخاصة بالمقرر الإلكتروني ويتفق هذا مع ما تناولته الأبحاث والدراسات السابقة وكذلك ما أقرته الهيئات المتخصصة لاعتماد مقررات التعليم الإلكتروني.

### • التوصيات:

- توصي الباحثان بما يلي:
- « تطبيق معايير تقييم المقررات الالكترونية المقترحة بالدراسة عند تصميم المقررات الإلكترونية ببرامج الجامعة.
- « تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة القائمين على تدريس المقررات الالكترونية على هذه المعايير بما ينعكس على أدائهم عند تصميمهم لمقررات الالكترونية مستقبلاً.
- « تقويم جودة المقررات الإلكترونية الجاهزة أو المتاحة حالياً بالجامعة بغرض تطويرها.

### • المراجع:

- إسماعيل، الغريب زاهر: المقررات الإلكترونية: تصميمها: إنتاجها - نشرها - تطبيقها - تقويمها، القاهرة، عالم الكمبيوتر، (٢٠٠٩).
- الصعيدي، عمر سالم: تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي، رسالة دكتوراه غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة أم القرى (٢٠٠٩).
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني ": المفهوم لقضايا - التطبيق التقييم المملكة العربية السعودية، الرياض: الدار الصوتية للتربية.
- عبد العاطي، حسن الباتع محمد: معايير منتديات المناقشة الإلكترونية- التصميم والاستخدام والإدارة والتقويم، مجلة المعلوماتية، وزارة التربية والتعليم - بالمملكة العربية السعودية، العدد ٢٥ نوفمبر (٢٠٠٩).
- عبد الله عطية: برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية - غزة (٢٠١٣م).
- فرجون، خالد محمد محمد: إعداد مقرر الكتروني لطلبة قسم تكنولوجيا التعليم وفق نظام (Wids)، دراسات تربوية واجتماعية، مجلة دورية محكمة تصدرها كلية التربية بجامعة حلوان بالقاهرة، مج ١٤، ج ٢، أبريل ٢٠٠٨، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- فيصل محمد عبد الوهاب وهاله إبراهيم حسن: تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، بحث منشور بالمجلة

السلطانية للتعليم المفتوح، جامعة القدس المفتوحة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، فلسطين. سنة ٢٠١٤م.

مهدي، حسن ربحي: فاعلية استراتيجيتين للتعليم التشاركي القائم على الويب في تنمية مهارات توليد وتطبيق المعرفة لدى طلبة جامعة الأقصى، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية جامعة عين شمس (٢٠١٢).

- Connect Thinking© e learning academy "2013": A checklist to assess the quality of an e-learning course. [www. Elearning academy.com.au/blog/2013/05/a-checklist-for-quality-elearning-courses](http://www.Elearningacademy.com.au/blog/2013/05/a-checklist-for-quality-elearning-courses)
- Michigan state university (2017): Evaluating online courses. Academic Advancement Network "AAN". <http://fod.msu.edu/printpdf/342>
- National Health Service "NHS", education for Scotland "2009": Quality Assurance Checklists for Evaluating Learning Objects and Online Courses. NHS- United Kingdom. [https://www.knowledge.scot.nhs.uk/media/4088630/quality\\_assurance\\_checklists.pdf](https://www.knowledge.scot.nhs.uk/media/4088630/quality_assurance_checklists.pdf)
- Online learning consortium (OLC) (2015): Definitions of E-Learning Courses and Programs Version 2.0 April 4, 2015. <https://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/>
- Quality Matters (2017): Non-annotated Standards from the QM Higher Education Rubric, Fifth Edition. <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/PDFs/StandardsfromtheQMHigherEducationRubric.pdf>
- University of HAWAII "2016": UHH Online Standards Checklist. Quality online course design guidelines. [https://hilo.hawaii.edu/academics/dl/documents/UHH\\_Online\\_Course\\_Guidelines.pdf](https://hilo.hawaii.edu/academics/dl/documents/UHH_Online_Course_Guidelines.pdf)

\*\*\*\*\*



## البحث الثاني عشر:

” تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل  
الدراسي للطلاب ”

### المصادر :

أ/فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحية  
مديرة مدرسة حليلة السعدية للتعليم ما بعد الأساسي  
طالبة دكتوراة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية  
د/ نور حياتي بنت الهاشم  
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية



## تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب

/ / فاطمة بنت محمد بن سالم الصالحية د / نور حياتي بنت الهاشم

### • المستخلص :

هدف هذا البحث إلى الكشف عن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، والتوصل إلى مقترحات لتفعيل الممارسات المهنية لدى المعلمين لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية. كما هدف البحث إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين تقديرات أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات التالية: (المرحلة التعليمية، النوع الاجتماعي المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). ولتحقيق تلك الأهداف؛ تم تحليل الأدب النظري المتعلق بموضوع البحث، وبناء أداة البحث وهي عبارة عن استبانة مكونة من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، ووزعت على (١٢٧) معلماً من المعلمين الأوائل في الحلقين الثانية والثالثة (التعليم ما بعد الأساسي). وقد توصل البحث إلى أن الممارسات المهنية في الحقل التربوي من وجهة نظر المعلمين الأوائل على جميع محاور الاستبانة تفتح المجال لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لخدمة التحصيل الدراسي. كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في تقديرات أفراد العينة. وفي ضوء تحليل نتائج البحث تم التوصل إلى عدد من المقترحات والتوصيات التي تساعد على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الممارسات المهنية لدى المعلمين وإدارة المدرسة وتطويرها لرفع المستوى التحصيلي للطلاب، مثل: توظيف إستراتيجية مجتمعات التعلم المهنية لدعم عملية التحسين المستمر للمدرسة.

الكلمات المفتاحية : مجتمعات التعلم المهنية. التحصيل الدراسي.

### *Application of Professional Learning Communities and their Role in Raising the Level of Students' Academic Achievement.*

*Fatma Mohammed Salem ALSalhi.*

#### Abstract

The aim of this research is to explore the applicability of professional learning communities and their role in raising the achievement level of students the aim is also to reach suggestions to incentivize the professional practices of teachers in applying professional learning communities. The aim of the research was to find out whether there were statistically significant differences at the level (0.05) between the estimates of the sample members due to the following variables: (educational stage, gender, scientific qualification, years of experience). In order to achieve these objectives, the theoretical literature on the subject of the research was analyzed and the research tool was constructed. It consists of (45) paragraphs divided into three themes, distributed to (127) of the best teachers in the second and third cycles. (Post-primary education). The research found that professional practices in the field of education, from the point of view of the primary teachers, on all themes of inquiry, open the opportunity for the application of professional learning communities to serve the educational achievement. The study also found that there were statistically significant differences in level (0.05) in the estimates of the



sample members. In the scope of the analysis of the results of the research, a number of suggestions and recommendations have been reached that help to apply professional learning communities to the development of professional practices of teachers and the management of the school and to adapt them to raise the level of achievement of students such as: employ the strategy of professional learning communities to support the process of continuous improvement of the school.

**Keywords: Professional Learning Communities. – Academic Achievement**

• مقدمة :

يعيش العالم عصرا تتقدم فيه المعرفة باستمرار، وهو تقدم فرضته مجموعة من العوامل كان أبرزها التطور التكنولوجي وتقدم العلوم؛ فقد أدى ذلك إلى ظهور معطيات جديدة في الحياة تحتاج إلى خبرات وفكر ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وهذا يقود إلى المحافظة على مبدأ التطوير ومواكبة المتغيرات والتقدم في المعرفة؛ حيث أصبحت المجتمعات الناجحة تقوم فيها مجتمعات تعلم تستعمل فيها كل مواردها المادية والفكرية من أجل أن تتوافق مع تلك المتغيرات المتسارعة.

فالتحولات العالمية في الوقت الحاضر تحمل العديد من التحديات المعاصرة والمستقبلية مما يجبر المنظمات المعاصرة أن تتخذ أشكالا وصيغا في ظل التغيير المستمر المتسارع والمتلاحق، ما يعني انتقال هذه الأنظمة من بيئة تنظيمية إلى بيئة تنظيمية أخرى مختلفة ومتأثرة في ذلك بالبيئة المحيطة بها، ويؤدي التدريب فيها دورا كبيرا في تسهيل وتعزيز هذا الانتقال. فعليه يقع عبء تهيئة العاملين في المنظمات والمؤسسات وإعدادهم بما يتناسب والتغيرات المعاصرة. (المفرج، والمطيري، وحماة، ٢٠٠٧م)

ويعد التدريب في عالم المجتمعات والمؤسسات المعاصرة أداة التنمية ووسيلتها التي إذا أحسن استثمارها وتوظيفها تمكنت من تحقيق الكفاءة والكفاية في الأداء والإنتاج، وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث أن للتدريب دورا أساسيا في نمو الثقافة والحضارة. وتبرز أهمية ذلك باعتباره أساس كل تعلم وتطوير وتنمية للعنصر البشري ومن ثم تقدم المجتمع وبنائه، وعن طريق التدريب يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها متغيرة بتأثير عوامل عدة كالانفجار المعرفي المتمثل في التقدم التقني في جميع مجالات الحياة، وكذلك سهولة تدفق المعلومات من المجتمع إلى آخر ومن حضارة إلى أخرى. فالتدريب يقدم معرفة جديدة، ويضيف معلومات متنوعة، ويعطي مهارات وقدرات، ويؤثر على الاتجاهات، ويعدل الأفكار ويغير السلوك، ويطور العادات والأساليب في العمل والتدريب، فهو ليس عملا عشوائيا أو مهمة زائدة يمكننا أن نمارسها أو لا نمارسها. (حسني، ٢٠١٤)

وفي سلطنة عُمان تحديداً؛ تنطلق أهمية التدريب من كونه عملية مستمرة تهدف إلى تنمية المهارات والقدرات وزيادة المعلومات وتحسين اتجاهات السلوك نحو ما يمكنه من أداء الوظيفة بكفاءة وفاعلية، ومن الإيمان التام بضرورة الانصهار في عالم الجودة الإدارية وتنمية الموارد البشرية بالاتجاهات الحديثة وذلك نظراً للثورة المعلوماتية والمعرفية في عصرنا الحالي، وتطور وسائل تقنيات الاتصال والتواصل، حيث أصبح لزاماً على المؤسسات والمنظمات تقديم برامج تدريبية مدروسة ووفق أسس ومعايير ترقى إلى العالمية.

وعطفاً على الملامح السابقة في تطوير النظام التعليمي والسعي للارتقاء بمستوى الأداء لمعلم المستقبل؛ أكد المولد (٢٠١٤م، ص٣) إستراتيجية جديدة وهي مجتمعات التعلم المهنية التي وصفها دوفور Dufour بأنها تركز على الشراكة والعمل التعاوني وتقاسم السلطة وتحمل المسؤولية بين كافة أركان النظام التعليمي.

وتأكيداً لما سبق؛ فإن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تصبح مدخلا قويا إلى التنمية المهنية وإستراتيجية فعالة لتطوير أداء المعلم وتغيير المدارس. من هنا جاء هذا البحث لاستقصاء فاعلية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

#### • مشكلة البحث :

إن نجاح العملية التعليمية يتوقف على الكثير من العوامل المختلفة، وفي ظل الثورة المعلوماتية أصبحت التنمية المهنية أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بكل ما هو جديد في العملية التربوية، التي تضمن رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية.

وأمام أهمية تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التوجهات العالمية ونتيجة للارتباط الوثيق بين عوامل المستوى النوعي للمعلم والتحصيل الدراسي للطلاب، وما يواجهه المعلمين من ضغوط ومشاكل داخل الفصول الدراسية أصبح من الضروري التوجه نحو تطبيق الإستراتيجيات الحديثة لتكون الحل الأمثل. وتعتبر مجتمعات التعلم المهنية من الإستراتيجيات المهمة التي تستخدم لإيجاد ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر.

مما سبق؛ تتضح الأهمية التي يمثلها مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في الارتقاء بمستوى أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم ودورها في معالجة الكثير من القضايا المتعلقة بالتحصيل الدراسي. غير أن المفهوم وبالرجوع للأدبيات العربية لمست الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع رغم أهميته، ومن ثم كان التفكير في القيام بهذه الدراسة في محاولة للتعرف على

إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع المستوى التحصيلي للطلاب.

ولتأكيد مشكلة البحث؛ أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من معلمي والمعلمات الأوائل في مدارس مكتب الإشراف التربوي بالسويق كما يوضحها الجدول (١):

جدول (١) عينة الدراسة الاستطلاعية

| فئات المستفتين |          |
|----------------|----------|
| المعلمون       | المعلمات |
| ١٠             | ١٠       |

حيث أبرزت الدراسة الاستطلاعية أن هناك معرفة واضحة ودقيقة لدى غالبية أفراد العينة حول مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، إلا أنه كان هناك خلط من بعض أفراد العينة حول مفهوم مجتمعات التعلم المهنية ومفهوم التوجيه المهني، كما اتضح من خلال الدراسة الاستطلاعية الدور الذي تلعبه مجتمعات التعلم المهنية في نجاح العمل المدرسي في إيجاد مناخ من الاحترام المتبادل والثقة والالتزام الجماعي من أجل تطوير العمل المدرسي من جانب، ورفع المستويات التحصيلية من جانب آخر، والمساهمة في حل الكثير من مشاكل المعلمين والطلاب. ومن خلال تحليل الدراسة الاستطلاعية أكد أفراد العينة الكثير من الصعوبات التي تواجههم في التطبيق ومن أبرزها:

- « قلة الثقافة لدى المعلمين حول أهمية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في تطوير الأداء وتحسين المستوى التحصيلي.
- « عدم رغبة بعض المعلمين في النمو المهني المستمر.
- « اتصاف بعض المعلمين بصفات غير مشجعة لتفعيل مجتمعات التعلم مثل الانطوائية والخجل وقلة المبادأة.
- « كثرة المهام وعدم تخصيص وقت لممارسة مثل هذا النوع من الإستراتيجية.
- « قلة الدعم المقدم لممارسة مجتمعات التعلم المهنية لخدمة العملية التعليمية التعليمية.

#### • أسئلة البحث :

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- « ما إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الثانية والتعليم ما بعد الأساسي بولاية السويق في مجالات تطوير أداء المعلمين ورفع المستوى التحصيلي للطلاب من وجهة نظر المعلمين الأوائل؟
- « هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول درجات تقدير إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بأبعادها المختلفة تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية و النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

« ما الحلول المقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية وتفعيل دورها في جميع الممارسات لرفع المستويات التحصيلية للطلاب من وجهة نظر المعلمين الأوائل؟

#### • أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- « تحديد درجة إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس الحلقة الثانية والحلقة الثالثة (التعليم ما بعد الأساسي) من حيث جوانب التطبيق بمجالات تطوير أداء المعلمين ورفع المستوى التحصيلي للطلاب.
- « الكشف عن الفروق الإحصائية حول درجات تقدير افراد العينة في إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بأبعادها المختلفة تعزى إلى الحلقة التعليمية و النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة .
- « الكشف عن دور المدرسة كمجتمع للتعلم المهني في تطوير أداء المعلمين ورفع المستوى التحصيلي للطلاب .
- « التوصل إلى حلول مقترحة لتفعيل دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير أداء المعلمين ورفع المستوى التحصيلي للطلاب.

#### • أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث من طبيعة الموضوع وأهميته الذي يتناوله من خلال مفهوم مجتمعات التعلم المهنية المرتبط بتحول البرامج التدريبية إلى مشروعات مهنية تساعد المعلمين على تطوير مهاراتهم وممارساتهم، التي تنعكس على أداؤهم داخل غرفة الصف الدراسي، وتتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- « يقدم البحث الحالي تغذية راجعة للمختصين في البرامج التدريبية للمعلمين حول الإستراتيجيات الحديثة في التنمية المهنية وتشخيص الوضع الحالي، وأهمية تحويل المدرسة لمجتمع تعلم مهني.
- « يواكب البحث موضوع البحث للمستجدات التربوية؛ حيث أصبح الاهتمام بتطبيق مجتمعات التعلم المهنية من الاتجاهات العالمية والإستراتيجيات الحديثة التي يعول عليها الكثير لرفع مستوى الأداء لدى المعلمين وانعكاس ذلك على المستوى التحصيلي للطلاب.
- « يمكن أن تقدم نتائج هذا البحث آلية تطبيق إستراتيجية مجتمعات التعلم المهنية وقياس أهمية تطبيقها في رفع المستوى التحصيلي للطلاب.

#### • مصطلحات البحث :

#### • مجتمع التعلم المهني :

يعرف بأنه: "الجو العام المحيط بالجماعة والذي يشارك فيه العاملين في المسؤولية تجاه تعليم بعضهم البعض وتحسين الأداء والمشاركة بشكل علمي في تحقيق ذلك. (المولد، ٢٠١٤م)

وعرفه روزماري ريشستيتير بأنه: "عبارة عن فرق عمل تتشارك بصورة منظمة نحو تحقيق التحسين المستمر للاستجابة لاحتياجات أعضاء ذلك المجتمع من خلال الرؤية المشتركة للمدرسة". (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٤م)

ويعتبره ريتشارد دوفور "عملية منهجية يعمل فيها المربون معا بشكل مستقبل، لتحليل ممارساتهم المهنية وتطويرها، من أجل تحقيق نتائج أفضل لطلابهم ولجموعتهم ومدرستهم". (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٤م)

وعرفه المولد بأنه: "المجتمع الذي يجمع بين المعلمين والإداريين في المدرسة نحو قيم ورؤية مشتركة تتركز حول فرص التعلم المستمر، والمعرفة والممارسة التطبيقية بشكل تشاركي يقوم على العمل بروح الفريق؛ سعياً نحو التعلم والنمو المهني المستمر الذي يزيد دافعية وفاعلية تعلم الطلاب". (المولد، ٢٠١٤م)

#### • التحصيل الدراسي:

عرفه أحمد (٢٠١٠م) بأنه: "إنجاز تعليمي للمادة ويعني بلوغ مستوى معين من تحصيل المعلومات والقيام بالمهارات المطلوبة ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معا".

ويذكره الجلالي (٢٠١١م) بأنه يتمثل "في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي، ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل عليه الفرد المتعلم من معلومات وفق برنامج معد يهدف الى جعل المتعلم أكثر تكيفاً مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بالإضافة الى إعداده للتكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامة"

ويرى "جابلن" أن التحصيل هو "مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معا". (المعمري، ٢٠١٤م)

ومن خلال التعريفات السابقة تخلص الباحثة إلى أن مجتمعات التعلم المهنية في هذا البحث تعني إجرائياً: ممارسات مهنية تقوم على أسس منهجية بهدف بناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التي تضمن استمرار عملية التطوير والتحسين في الأداء المهني، من خلال العمل بروح الفريق الواحد بين أفراد المجتمع المدرسي؛ من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلاب وتحقيق الجودة في التعليم.

#### • حدود البحث :

تتمثل حدود البحث في التالي:

« الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية والثالثة (التعليم ما بعد الأساسي) التابعة لمكتب الإشراف التربوي في السويداء.

- « الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م.
- « الحدود البشرية: المعلمون الأوائل المنتسبون لمكتب الإشراف التربوي بولاية السويق الذين على رأس عملهم للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م.

#### • الإطار النظري :

يتناول هذا الفصل الأدبيات التربوية المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية من حيث المفهوم العام لمجتمعات التعلم المهنية وأهميتها وفوائدها في تطوير العمل المدرسي، ورفع مستوى الأداء المهني وأثره على رفع المستوى التحصيلي للطلاب.

#### • التنمية المهنية:

يعد تحقيق التنمية المهنية الشغل الشاغل للمؤسسات الإنتاجية من أجل تحسين الأداء وتطويره للوصول إلى الجودة؛ فهي تزيد من تعلم الأفراد واكتساب الخبرة المعرفية والمعلوماتية التي تقدم لهم وتتماشى مع ظروفهم المهنية والاجتماعية.

وأكد رفاعي (٢٠٠٩م) أن التنمية المهنية عملية ملازمة ومصاحبة للأداء بصفة مستمرة ودائمة وصولاً إلى تطويره لمواجهة التغيرات المعرفية والتكنولوجية ومسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة، وهي نوع من التعليم والتربية المستمرة وفق برنامج علمي مخطط ومنظم لتزويد العاملين بالجوانب المعرفية والأكاديمية المتطورة لاستكمال الإعداد العلمي والعمل الذي يطور الأداء. ولأهمية التنمية المستدامة؛ أشار قاسم (٢٠٠٧م) إلى أنها تلبي احتياجات الحاضر دون الإخلال بقدرات الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها، كما أنها تعبير عن التنمية التي تتصف بالاستقرار والتواصل، والتفاعل بين الأنظمة الثلاثة الحيوية والاقتصادية والاجتماعية. لذلك نجد أن الاستدامة تتسم بالشمول والمدى الأطول والدينامية.

#### • الأدوار الحديثة للمعلم:

إن المعلم هو العنصر الفاعل والمؤثر في العملية التربوية، وترتبط به النواتج المتوقعة تحقيقها ارتباطاً وثيقاً؛ حيث أصبح دوره بارزاً في وضع مستقبل الأجيال. وفي السنوات الأخيرة طرأت تغييرات كثيرة على أدوار المعلم؛ وذلك نتيجة لتسارع المعرفة والتطوير المستمر في العملية التربوية. لقد أصبحت هذه الأدوار تسهم وبشكل مباشر في المحافظة على أصالة المدرسة، والمجتمع وقيمه، كما تسهم في استيعاب المستجدات، حيث أصبح المعلم كصانع قرارات من خلال السيطرة على المعرفة النظرية حول المتعلم، وسلوك المتعلم. بالإضافة إلى الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة والتركيز على المشكلات الطلابية التحصيلية والنفسية، وتزويدهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم. فالمعلم هو القائد الفعلي للتغيير الجوهرية في الحقل التربوي، بما يوفره من بيئة تعليمية تعليمية تساعده على إحداث التطوير المنشود الذي نريده في شخصية الطالب. (عبيدات، ٢٠٠٧م)

من خلال العرض السابق لأهمية التنمية المهنية والأدوار الحديثة للمعلم يتضح أن الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية والتدريب تعتمد على دور المعلم فيها، وتركز على تفعيل هذا الدور إيماناً منها أن المعلم يمتلك المهارات والإمكانات التي يمكن أن يستفيد منها في تطوير الأداء والكفاءة من خلال قدراته وخبراته، كما أن الحاجة أصبحت ماسة إلى تدريب المعلمين على مواكبة التغيرات والمستجدات المتلاحقة ليصبح منتجا مهنيا فاعلا للمعرفة، ومطورا لقدراته، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور.

#### • مجتمعات التعلم المهنية Professional learning communities:

شهد القرن الحادي والعشرون تغييرات متواصلة في البيئة الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي فإن المجتمعات الناجحة حرصت على تكوين مجتمعات تعلم التي تستعمل كل مواردها المادية والفكرية لتتوافق مع تلك المتغيرات المتسارعة. ويعد مفهوم مجتمعات التعلم المهنية من أهم الركائز في نموذج تطوير المدارس وفي مقدمة متطلبات تمكين المدرسة لتكون أداة للتطوير ويتطلب ذلك إعادة تنظيم عمل المدرسة وإعادة النظر بأساليب تقديم التنمية المهنية كما يتطلب إعادة رسم المهام. (الخبتي، ٢٠١٤م)

وفي هذا السياق يؤكد (DuFour, 2004) أهمية خلق مجتمع التعلم المهني والتركيز على التعلم بدلا من التركيز على التدريس، والعمل بشكل تعاوني وتهيئة النفس للمساءلة عن النتائج.

إن مجتمعات التعلم المهنية هي الإستراتيجية التي يستخدمها القائد لإيجاد ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر. (حيدر، ومحمد ٢٠٠٦م)

#### • تشكيل مجتمعات التعلم ودعمها:

إن منظمة التعلم تعمل على تيسير التعلم لكافة أعضائها، وتغير ذاتها بصفة مستمرة؛ حيث يتعلم الأفراد من خلال الخبرة والتأمل، وإن بناء مجتمع من المتعلمين ودعمه يعني بناء ثقافة مختلفة تتضمن رؤية مشتركة وتعاون حقيقي، وعندما تعمل المدرسة كمجتمع للتعلم المهني Professional Group فإنها تعمل بطريقة تشرك فيها كل الأفراد في المدرسة في عملية التعلم من أجل توفير البيئة لإيجاد مجتمع قادر على الإبداع الذاتي ويدعم عملية التعلم المستمر (المولد، ٢٠١٤م)

وأكد ذلك (Fullan, 2001) بقوله: "إن فوائد مجتمع التعلم المهني عديدة للمعلمين والطلاب، وتشمل خفض عزلة المعلمين، كذلك يكونون أكثر اطلاعا على البيانات ويصبح المعلمون ملتزمين، ومحافظين على المكاسب الأكاديمية للطلاب" وإن مجتمعات التعلم المهنية ونشر ثقافات العمل التعاوني في المدرسة

بمثابة العمل المثالي في مستوى منطقة حاسمة لتنفيذ محاولة الإصلاحات وتحسين مستوى الأداء بهدف الوصول إلى نتائج أفضل".

• دور مدير المدرسة في مجتمع التعلم المهني:

أشار دوفورو وإيكر (٢٠٠٨م) إلى أن المديرين لكي يتركوا الأثر الأكبر على مدارسهم؛ عليهم أن يحددوا وظيفتهم كمساعدين على إيجاد مجتمع تعلم مهني يتعاون فيه المعلمون باستمرار ويتعلمون كيف يصبحون أكثر فاعلية. ويستطيع المديرون أن يلعبوا دوراً أساسياً في إيجاد الظروف التي تساعد المدارس على أن تتحول إلى مجتمعات تعلم مهنية.

ويقول (Norwood, 2007) في هذا الصدد: قد يكون من الصعب في بداية الأمر تكوين جهود تعاونية على مستوى المدرسة أو مستوى الصف، وتبدو الجهود المبذولة للتنظيم والاستمرار ضعيفة، ولكن في إطار تنظيم مجتمعات التعلم المهني تكون العملية عكسية حيث يتحقق النمو للفرد والمجتمع المدرسي والعمل في إطار الرؤية المشتركة ونهج الفريق الواحد الفعال، وتعتبر هذه استراتيجية قوية لتغيير المدرسة وتحسين أفضل للأداء.

إن الفكرة السائدة قديماً بأن كل مؤسسة لها قائد واحد يصنع فيها القرار قد اختفت في ظل التطورات المعاصرة؛ حيث أصبحت المؤسسات والمنظمات تحتوي على مستويات متعددة من الأفراد الذين يتمكنون من العمل بشكل تعاوني، وفي ظل الاتجاهات المعاصرة يجب على جميع الأفراد داخل المجتمع المؤسسي أن يعملوا على نحو فعال لتحقيق الأهداف المشتركة. (Senge, 2000)

إن المدارس لكي تكون أكثر فاعلية يجب عليها أن تكسر النموذج الصناعي وتبني نموذجاً جديداً يمكنها من العمل كمنظمات تعلم؛ لأنه عندما تعمل المدرسة كمجتمع تعلم مهني فإنها تضع مزيداً من التركيز على العلاقات والمثل العليا المشتركة، وتصنع ثقافة قوية من أجل تحسين العمل وتجويده كما أن العمل وفق الرؤية والقيم المشتركة تؤدي إلى التزام جماعي من العاملين في المدرسة، وهو ما يعبرون عنه في الممارسات اليومية، من حيث:

« العمل بدافعية ونشاط والانفتاح على الأفكار الجديدة.

« العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق الأهداف المشتركة.

« تشجيع التجريب كفرصة للتعلم. (DuFour& Eaker, 2005)

• المدرسة بوصفها مجتمعا للتعلم:

إن المدرسة لكي تصبح مجتمعا للتعلم المهني؛ عليها أن تقوم بتطوير الآليات والإستراتيجيات التي تساعد العاملين فيها على التجديد والتطوير المستمر وامتلاك القدرة على الابتكار والاكتشاف والعمل على الحصول على رضا المتعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحيط. وذلك من خلال إعداد رؤية ورسالة



وأهدافا جديدة تتفق وتتماشى مع مستجدات العصر يشترك في إعدادها جميع العاملين بها والمعينين بخدماتها، كما يجب على المدرسة أن توفر فرص التنمية المهنية المستمرة للإداريين والمعلمين، بهدف تحسين الأداء. ويؤكد الكثير من الباحثين على أن مجتمعات التعلم في المدرسة يجب أن تركز على إثارة المناقشات وتبادل الأفكار والآراء بين جميع العاملين.

من خلال ما سبق؛ يتضح أن عملية تحسين التعليم والتعلم من الأولويات التي يحرص عليها التربويون من أجل تحقيق الأهداف ومواكبة المستجدات في الحقل التربوي، وتعتبر مجتمعات التعلم المهنية من الإستراتيجيات الحديثة التي يجب أن تطبق في الحقل التربوي من أجل إيجاد ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر، كما أنها تعتبر من الركائز الأساسية لتطوير العملية التعليمية في كافة جوانبها من حيث توفير البيئة الداعمة وتعميق الممارسات في التعليم والتعلم من خلال تطبيق وتجريب الإستراتيجيات الحديثة، وتشجع على العمل الجماعي بين الأفراد داخل المدرسة وخارجها.

#### • أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية :

يعد التحصيل الدراسي من أهم مخرجات التعليم التي يسعى إليها الطلاب ويعتبر من المجالات المهمة التي حظيت باهتمام الآباء والمربين باعتباره أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركة وتفتح المجال لشخصيته لتنمو بالشكل الصحيح، ويهدف التحصيل الدراسي للوصول إلى المعلومات التي من شأنها إعطاء المؤشر عن ترتيب الطلاب في الخبرة بالنسبة إلى المجموعات، كما أن التحصيل الدراسي يشبع حاجة من الحاجات النفسية التي يسعى إليها الطلاب.

كما اهتم الباحثون في مجال علم النفس بدراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية؛ حيث إن الدرجة العالية أو المنخفضة في التحصيل ظاهرة تربوية تستخلص منها النتائج لتعزيز الاتجاهات الإيجابية الصحيحة. (أحمد، ٢٠١٠م)

#### • العوامل المؤثرة في التحصيل:

إن تفحص عملية التحصيل الدراسي بنظرة تحليلية وما يرتبط بها من عوامل عديدة تؤثر فيها، لها الأهمية القصوى، ذلك أن بمعرفة هذه العوامل وآثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعوق تلك العملية، وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن. وهناك عوامل اجتماعية تتمثل في أسرة الطالب وحالتها التعليمية والاقتصادية، وعوامل بيئية تتمثل في المدرسة ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

« عوامل متعلقة بالمدرسة: إن المعلومات والخبرات التي يحصلها الطالب عن طريق البرامج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة ما هي إلا وسيلة لعملية

إعداد الإعداد الشامل والمتكامل التي تمكنه من ممارسة أدواره الوظيفية التي يعد لها.

« عوامل متعلقة بالشخص المتعلم: يؤكد الباحثون أن بعض الجوانب الشخصية الخاصة بالطالب تلعب دورا مهما في تأخر الطالب دراسيا ومنها العوامل الانفعالية، مثل ضعف الثقة بالنفس، والقلق والاضطراب والاختلاف في الاتزان الانفعالي والحمول الذي يمنع الطالب من المشاركة في الفصل.

« عوامل متعلقة بالبيئة المحيطة والأسرة: تملك الأسرة الدور الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية؛ إذ إنها تشارك المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية وتؤثر يقوه في استجابة الطفل للمدرسة. (البحرية، ٢٠١٥م)

#### • الدراسات السابقة :

بالرغم من أهمية موضوع مجتمعات التعلم المهنية في الوقت الحاضر وأثر تطبيقها على مستوى الأداء وتطوير الممارسات، إلا أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر تكاد تكون غير متوافرة، ولم تتمكن الباحثة إلا من الاطلاع على عدد قليل جدا وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

#### • الدراسات العربية:

أجرى المولد (٢٠١٤م) دراسة بعنوان إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المتوسط الكلي لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية حصل على درجة كبيرة كذلك تبين من الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق وفقا لمتغير نوع الثانوية، لصالح نظام المقررات، وللخبرة لصالح الذين خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر. ومن أبرز التوصيات التي توصلت لها الدراسة الاستفادة من الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية والاجتماعية التي كشفت عنها الدراسة في تعميمها.

وقدمت (الحارثية، ٢٠١٠) دراسة بعنوان خبرات وممارسات التنمية المهنية الذاتية لبعض مديري مدراس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. هدفت الدراسة إلى وصف خبرات وممارسات عينة الدراسة في التنمية المهنية الذاتية، والتعرف على العوامل التي تمكنهم من القيام بتنمية أنفسهم ذاتيا، وأجرت الباحثة مقابلات معمقة لجميع بيانات من المشاركين في الدراسة، وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج محسوب مختص بتحليل البحوث الكيفية يسمى nvivo، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن التنمية المهنية الذاتية تمثل إستراتيجية للنجاح لدى المشاركين.

وأجرى البلوشي (٢٠٠٩) دراسة تناولت فرص التنمية المهنية واحتياجاتها في مدارس شمال الباطنة بسلطنة عمان كما يدركها المعلمون. هدفت الدراسة إلى التعرف على فرص التنمية المهنية واحتياجاتها في مدارس الباطنة شمال بسلطنة عمان كما يدركها المعلمون. ومن أهم نتائجها إعطاء اهتمام أكبر لبرامج تنمية المهارات التدريسية، وإقامة دورات تثقيفية للمعلمين حول مهارات إجراء البحوث الإجرائية والإفادة منها في الملتقيات المحلية والخارجية.

وفي دراسة أجراها الياور (٢٠٠٥) عن التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة؛ كان هدفها التعرف إلى أهم التحولات المعاصرة المرتبطة بالتدريب التربوي والتعرف إلى أهم صيغ التدريب في ضوء التحولات المعاصرة، وطرحت الباحثة نموذجاً مقترحاً لنظام التدريب التربوي بالإضافة إلى عدد من المقترحات والتوصيات، منها تأسيس شبكة إلكترونية محلية داخلية، وإنشاء موقع إلكتروني لإدارة التدريب المحلية ومراكز التدريب التربوية، حيث يعمل نموذج نظام التدريب التربوي المقترح على تكوين مجتمع وطني غير مرئي من إدارة التدريب المحلية والإدارة التعليمية.

أما البلوشي (٢٠٠٤) فقد قدم دراسة بعنوان: عوامل تدني التحصيل في مادة الفيزياء لدى طلبة الشهادة العامة للتعليم العام في سلطنة عمان. هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض العوامل المؤدية إلى تدني تحصيل طلبة الشهادة العامة لتعليم العام القسم العلمي في مادة الفيزياء من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمشرفين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في تقديرات كل من الطلبة والمعلمين والمشرفين في محاور الطالب، المعلم، أساليب التقويم والامتحانات. وفي ضوء النتائج تم اقتراح مجموعة من التوصيات منها: الاستعانة بأدوات قياس دقيقة مناسبة للتحقق من توافر الأسس والمعايير التربوية والنفسية لصياغة أسئلة امتحانات الشهادة العامة للتعليم العام، وإعادة النظر في محتوى منهج الفيزياء للصف الثاني عشر بحيث يتلاءم المحتوى مع عدد الحصص التدريسية المخصصة له والتنوع في أساليب التدريس المستخدمة من أجل تعزيز الفروق الفردية بين الطلبة.

وكشفت دراسة (البحرية، ٢٠١٥م) عن أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الأحياء؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر بمحافظة جنوب الباطنة. ولتحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس واطسون وجلاسز للتفكير الناقد، وبناء اختبار تحصيلي في مادة الأحياء. كما صممت الباحثة دليل المعلمة القائم على استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

• الدراسات الأجنبية:

من بين الدراسات التي أجريت في هذا الجانب؛ دراسة ربيكا وآخرون (٢٠١٥م) بعنوان: أثر مجتمعات التعلم المهنية على مستوى الطلاب التحصيلي في المرحلة الابتدائية؛ حيث هدفت الدراسة إلى تقييم وصف معلمي المرحلة الابتدائية لمجتمعات التعلم المهنية وقدرته على تحديد تأثير ممارسة المبادئ العامة على مستوى الطلاب الأكاديمي، وطبقت في الدراسة البحوث الكمية لاستكشاف مدى الترابط بين تدريب المعلمين في مبادئ مجتمعات التعلم المهنية والتطبيق الواقعي لهذه المبادئ والمستوى التحصيلي للطلاب. وأشارت النتائج إلى الارتباطات الإيجابية بين مستوى المعلم الثقافى ومراقبة الأقران وبين مستوى التعليم والتغذية الراجعة على الممارسات التعليمية.

وذكرت دراسة مينديك (٢٠٠٦م) بعنوان: بناء مجتمع التعلم: قصة مدرستان؛ حيث هدفت الدراسة إلى جمع بيانات مسحية من (٣٣) مدرسة حكومية في نيوجرسي تشارك في برنامج تدريبي حول مجتمعات التعلم المهنية تنظمه الدولة مع دراسة حالة اثنتين من تلك المدارس من أجل تتبع العوامل المرتبطة بتنفيذ أو تطبيق مجتمعات التعلم المهني. وأظهرت المقابلات والملاحظات في المدرستين أن المتغيرات المقترحة والرؤية والمجتمع والموارد والعمليات مرتبطة بممارسة العمل الجماعي ونموه وأن كل هذه العوامل تتأثر بالقيادة الرئيسية وتوزيع هيكل المدرسة.

كما أجريت دراسة لويس وآخرون (٢٠٠٦م) بعنوان: مجتمعات التعلم المهني نظرة تاريخية، التي هدفت إلى الكشف عن قدرة المعلمين الفردية والجماعية وارتباطها مع قدرة المدرسة على تعزيز تعلم الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن هناك مجموعة من العوامل يجب أن تتوافر من أجل استدامة التعلم من بينها: ضرورة بناء القدرات من أجل تحسين مستدام والحرص على التحفيز وتنمية المهارات والتعلم الإيجابي.

• التعليق على الدراسات السابقة :

بعد مراجعة مجموعة من الدراسات السابقة المتوافرة والمتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية؛ وجد أن هذه الدراسات نادرة جداً خاصة العربية منها، بالرغم من أهمية الموضوع. ومن خلال الاطلاع على الدراسات تبين أهمية مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات في الحقل التربوي، وأثرها على تطوير الأداء والمستويات التحصيلية للطلاب.

وتستخلص الباحثة من الدراسات السابقة ما يلي:

« أثبتت غالبية الدراسات أهمية مجتمعات التعلم المهنية من أجل التطوير والتحديث في الحقل التربوي وفق مستوى الأداء، والتركيز على تحديد نواتج تعلم الطلاب.

« لا توجد من بين تلك الدراسات ما يتعلق بموضوع البحث الحالي بشكل مباشر، سوى دراسة ربيكا وآخرون (٢٠١٥م) التي تناولت أثر مجتمعات التعلم المهنية على مستوى الطلاب التحصيلي في المرحلة الابتدائية.

#### • الطريقة وإجراءات البحث :

يتناول هذا الفصل إجراءات البحث متضمنا وصف لمجتمع البحث والعينة والأدوات المستخدمة فيه من حيث: بناؤها والتأكد من صدقها وثباتها والإجراءات المتبعة في توزيع أدوات البحث وجمعها، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج.

#### • منهج البحث :

تم استخدام المنهج الوصفي من خلال الاطلاع على الأدب النظري (المراجع والدراسات السابقة) المتعلق بموضوع البحث، وبناء استبانة لجمع البيانات في الكشف عن الواقع ومن ثم تصنيفها وتحليلها واستخراج النتائج منها.

#### • مجتمع البحث وعينته :

تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين الأوائل في مدارس الحلقة الثانية والحلقة الثالثة (التعليم ما بعد الأساسي) التابعة لمكتب الإشراف التربوي بالسويق بمحافظة شمال الباطنة، البالغ عددهم (١٢٧) الذين كانوا على رأس عملهم خلال العام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦م)

#### • عينة البحث :

تمثل عينة البحث مجتمع البحث نفسة بعدد (١٢٧) معلم ومعلمة .

#### • أداة البحث :

تمثلت أداة البحث في استبانة أعدتها الباحثة؛ لكونها تتفق مع طبيعة الدراسات الوصفية، وقد قامت الباحثة بإعداد الأداة اعتمادا على الإجراءات المنهجية الآتية:

« الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمجتمعات التعلم المهني؛ والتحصيل الدراسي وذلك بهدف التعرف على الأدوات التي استخدمت من حيث المحاور التي اشتملتها وطريقة البناء.

« الاستفادة من الخبرة العملية الشخصية للباحثة.

#### • الصورة الأولية للاستبانة :

حددت الباحثة المحاور الرئيسية للاستبانة؛ بغرض الكشف عن الواقع الراهن لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على المستوى التحصيلي للطلاب، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور؛ للكشف عن الممارسات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء:

جدول (٢) محاور الاستبانة في صورتها الأولية

| م | المحاور الرئيسة              | عدد الفقرات | النسبة المئوية |
|---|------------------------------|-------------|----------------|
| ١ | ممارسات تتعلق بالمعلم الأول  | ١٩          | ٣١.٦٪          |
| ٢ | ممارسات تتعلق بالمعلم        | ٢٤          | ٤٠٪            |
| ٣ | ممارسات تتعلق بإدارة المدرسة | ١٧          | ٢٨.٣٪          |

أما الجزء الأخير من الاستبانة؛ فقد اشتمل على أسئلة مفتوحة تحدد فيما إذا كانت هناك ممارسات أخرى يعتقد المستجيب أنها تساعد في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لرفع المستوى التحصيلي للطلاب، وأهم المقترحات لتطويرها.

وللإجابة عن فقرات الاستبانة؛ تم استخدام مقياس " ليكرت " ذي التدرج الخماسي المتمثل في (الممارسة بدرجة كبيرة جداً، الممارسة بدرجة كبيرة الممارسة بدرجة متوسطة، الممارسة بدرجة قليلة، الممارسة بدرجة قليلة جداً).

#### • صدق الاستبانة :

للتحقق من صدق أداة البحث؛ تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (٦) من ذوي الاختصاص والخبرة في كل من جامعة السلطان قابوس، وعدد من المدربين في المركز التخصصي للتدريب المهني والمشرفين في مكتب الإشراف التربوي بالسويق.

#### • الاستبانة في صورتها النهائية :

بناء على تعديلات المحكمين؛ تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة حيث تكونت الاستبانة من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية، كالتالي:

« ممارسات تتعلق بالمعلم الأول: واشتمل على (١٥) فقرة؛ تكشف عن الممارسات التي تتعلق بالمعلم الأول.

« ممارسات تتعلق بالمعلمين: اشتمل على (١٥) فقرة توضح الممارسات التي تتعلق بالمعلمين.

« ممارسات تتعلق بإدارة المدرسة: اشتمل على (١٥) فقرة توضح الممارسات المتعلقة بإدارة المدرسة.

أما الجزء الرابع فقد اشتمل أسئلة مفتوحة تتعلق بأهم ملاحظات المستجيب حول مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على التحصيل الدراسي وأهم مقترحاته لتطويرها.

#### • ثبات الاستبانة :

تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha ، وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات الاتساق الداخلي للمحاور الثلاثة التي شملتها الاستبانة قد بلغت (٠.٨٧٩).

جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي لمحاوَر الاستبانة

| م | المحاوَر الرئيسية            | عدد الفقرات | معامل الاتساق الداخلي |
|---|------------------------------|-------------|-----------------------|
| ١ | ممارسات تتعلق بالمعلم الأول  | ١٥          | ٠.٧١٤                 |
| ٢ | ممارسات تتعلق بالمعلمين      | ١٥          | ٠.٦٧٨                 |
| ٣ | ممارسات تتعلق بإدارة المدرسة | ١٥          | ٠.٨٥٠                 |
|   | الثبات الكلي للاستبانة       | ٤٥          | ٠.٨٧٩                 |

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمحاوَر الثلاثة كانت (٠.٨٧٩)، وهي نسبة عالية في البحث العلمي.

#### • متغيرات البحث :

تضمن البحث المتغيرات التالية:

◀ الحلقة التعليمية، ولها مستويان:

✓ الحلقة الثانية .

✓ الحلقة الثالثة (التعليم ما بعد الأساسي) .

◀ النوع الاجتماعي، وله مستويان:

✓ ذكور .

✓ إناث .

◀ المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات:

✓ بكالوريوس .

✓ دبلوم + بكالوريوس .

✓ ماجستير .

◀ سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات.

#### • إجراءات التطبيق :

بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

◀ مخاطبة مكتب الإشراف التربوي بالسويق للحصول على الإحصائية الدقيقة للمعلمين الأوائل.

◀ توزيع الاستبانات على عينة البحث من المعلمين الأوائل في الحلقتين الثانية والثالثة حيث تم توزيع (١٢٧)

◀ جمع الاستبانات: بعد المتابعة الشخصية من الباحثة تم جمع الاستبانات الموزعة.

#### • المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة السؤال الأول عن طريق استخدام الحزمة الإحصائية (Spss)؛ حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية، أما السؤال الثاني فقد تمت الإجابة عنه باستخدام اختبارات (T-test) المتعلق باستخراج الفروق بين متوسطي المجموعتين، بالإضافة إلى حساب اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Analysis Anova) والمرتبط باستخدام الفروق بين

أكثر من مجموعتين، أما السؤال الثالث والرابع فقد تمت الإجابة عنهما من خلال استجابة أفراد العينة ومقترحاتهم.

#### • عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات :

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الجانب الميداني للبحث بعد تحليل بياناتها إحصائياً. وتم استخدام التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة البحث وتتلخص هذه التحليلات في استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول، واختبارات اختبار (T- test) للإجابة عن السؤال الثاني في البحث، بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) وفيما يلي عرض لهذه النتائج والبيانات الإحصائية.

#### • النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لكل محاور البحث. والجدول رقم (٤) يوضح ترتيب محاور الاستبانة ترتيباً تنازلياً حسب درجة وجودها النسبية.

| جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمحاور البحث |                              |                 |                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------|-------------------|
| المحور                                                                               | المحاور الرئيسية             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١                                                                                    | ممارسات تتعلق بالمعلم الأول  | ٣.٤٧            | ٠.٧٠٦             |
| ٢                                                                                    | ممارسات تتعلق بإدارة المدرسة | ٣.٤٤            | ٠.٦٧٤             |
| ٣                                                                                    | ممارسات تتعلق بالمعلمين      | ٣.٤٢            | ٠.٦٧٣             |
| المتوسط الحسابي للمجموع الكلي                                                        |                              | ٣.٤٤            |                   |

يلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموع الكلي في الاستبانة قد بلغ (٣.٤٤)، كما يتضح أن متوسطات المحاور الثلاثة قد تراوحت بين (٣.٤٢) و (٣.٤٧)؛ وهذا يعني أن المحاور المكونة للكشف عن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كانت عالية في تقدير وجودها لدى أفراد العينة.

#### • النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تمت الإجابة عن السؤال الثاني؛ من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، بالإضافة إلى حساب اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والانحرافات المعيارية والنسب، واستخدام اختبار t-test وفيما يلي عرض هذه النتائج:

#### • المتغير الأول: المرحلة الدراسية:

لقياس أثر المرحلة الدراسية على استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة المختلفة؛ تم إجراء اختبار "ت" على العينة، ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدولان (٥) و(٦) يوضحان ذلك.



جدول (٥) نتائج تحليل اختبار t-test لمتوسطات الأداء على المحاور المكونة لاستبانة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على المستوى التحصيل الدراسي للطلاب وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

| المحور                       | المرحلة الدراسية                                             | العدد    | المتوسط      | الانحرافات المعيارية | قيمة ت | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------|--------------|----------------------|--------|-------------------|---------------|
| ممارسات تتعلق بالمعلم الأول  | الحلقة الثانية<br>الحلقة الثالثة<br>(التعليم ما بعد الأساسي) | ٤٣<br>٦٥ | ٣.٤٢<br>٣.٥٢ | ٠.٦٩<br>٠.٧٣         | ٠.٧١   | ٠.٠٩              | ٠.٤٧٤         |
| ممارسات تتعلق بالمعلمين      | الحلقة الثانية<br>الحلقة الثالثة<br>(التعليم ما بعد الأساسي) | ٤٣<br>٥٧ | ٣.٢٢<br>٣.٥٧ | ٠.٥٥<br>٠.٧٢         | ٢.٥٨   | ٠.١٠              | ٠.٠١١         |
| ممارسات تتعلق بإدارة المدرسة | الحلقة الثانية<br>الحلقة الثالثة<br>(التعليم ما بعد الأساسي) | ٤٣<br>٥٦ | ٣.٤٠<br>٣.٤٨ | ٠.٥٥<br>٠.٧٥         | ٠.٥٢   | ٠.٨٧              | ٠.٥٩٨         |

لمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات على هذه المحاور ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ تم استخدام اختبار(ت) وذلك للمقارنة بين متوسط تقديرات أفراد عينة البحث؛ حيث أظهرت نتائج اختبار(ت) من خلال الجدول رقم (٥) وجود فروق بين المرحلتين لصالح الحلقة الثالثة في المحور الثاني.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على المحاور الثلاثة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

| المحور        | المرحلة الدراسية                                          | المتوسط      | الانحرافات المعيارية |
|---------------|-----------------------------------------------------------|--------------|----------------------|
| المحور الأول  | الحلقة الثانية<br>الحلقة الثالثة (التعليم ما بعد الأساسي) | ٣.٤٢<br>٣.٥٢ | ٠.٦٩<br>٠.٧٣         |
| المحور الثاني | الحلقة الثانية<br>الحلقة الثالثة (التعليم ما بعد الأساسي) | ٣.٢٢<br>٣.٥٧ | ٠.٥٥<br>٠.٧٢         |
| المحور الثالث | الحلقة الثانية<br>الحلقة الثالثة (التعليم ما بعد الأساسي) | ٣.٤٠<br>٣.٤٨ | ٠.٥٥<br>٠.٧٥         |

#### • المتغير الثاني: النوع الاجتماعي:

لقياس أثر النوع الاجتماعي على استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة المختلفة؛ تم إجراء اختبارات على العينة، ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدولان (٧) و(٨) يوضحان ذلك.

جدول (٧) نتائج تحليل اختبار t-test لمتوسطات الأداء على المحاور المكونة لاستبانة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على المستوى التحصيل الدراسي للطلاب وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

| المحور                       | النوع الاجتماعي | العدد    | المتوسط        | الانحرافات المعيارية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|------------------------------|-----------------|----------|----------------|----------------------|--------|---------------|
| ممارسات تتعلق بالمعلم الأول  | ذكور<br>إناث    | ٥٦<br>٤٦ | ٠.٣٦٣<br>٠.٦٣١ | ٠.٧١<br>٠.٦٨         | ١.٧٧   | ٠.٠٧٨         |
| ممارسات تتعلق بالمعلمين      | ذكور<br>إناث    | ٥٦<br>٤٦ | ٣.٤١<br>٣.٤٣   | ٠.٧٧<br>٠.٥٣         | ٠.٠٩٣  | ٠.٩٢٦         |
| ممارسات تتعلق بإدارة المدرسة | ذكور<br>إناث    | ٥٦<br>٤٥ | ٤.١٣<br>٣.٤٧   | ٠.٦٥<br>٠.٧٠         | ٠.٤٤٨  | ٠.٦٥٥         |

لمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات على هذه المحاور ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ تم استخدام اختبار (ت) وذلك للمقارنة بين متوسط تقديرات الذكور ومتوسط تقديرات الإناث؛ حيث أظهرت نتائج اختبار (ت) من خلال الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على المحاور الثلاثة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

| المحور        | النوع الاجتماعي | المتوسط | الانحرافات المعيارية |
|---------------|-----------------|---------|----------------------|
| المحور الأول  | ذكور            | ٣.٣٦    | ٠.٧١                 |
|               | إناث            | ٣.٦١    | ٠.٦٨                 |
| المحور الثاني | ذكور            | ٣.٤١    | ٠.٧٧                 |
|               | إناث            | ٣.٤٣    | ٠.٥٣                 |
| المحور الثالث | ذكور            | ٣.٤١    | ٠.٦٥                 |
|               | إناث            | ٣.٤٧    | ٠.٧٠                 |

يوضح الجدول رقم (٨) متوسطات الأداء (درجة التأييد) للمحاور الثلاثة أنها متساوية بين الذكور والإناث وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

#### • المتغير الثالث: المؤهل العلمي:

لقياس أثر المؤهل على استجابات عينة البحث على محاور الاستبانة الثلاثة تم إجراء تحليل التباين الأحادي (one-way-ANOVA) لمعرفة متوسطات تقديرات العينة في المحاور الثلاثة. ويلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود فروق بين المؤهلات الثلاثة، ويتضح ذلك من مستوى الدلالة الذي جاء أقل من ٠.٠٥ في المحاور الثلاثة.

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way-ANOVA) للمقارنة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تبعاً لاختلاف المؤهل

| المتغير                       | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| المحور الأول (المعلم الأول)   | بين المجموعات  | ٣.٨٥           | ٢            | ١.٩٣           | ٤.٠٩٨    | ٠.٠٢٠         |
|                               | داخل المجموعات | ٤٩.٦١          | ٩٩           | ٠.٤٧١          |          |               |
|                               | الكلية         | ٥٠.٤٧٣         | ١٠١          | —              |          |               |
| المحور الثاني (المعلم)        | بين المجموعات  | ١.٥٦           | ٢            | ٠.٧٨٤          | ١.٥٤     | ٠.١٧٨         |
|                               | داخل المجموعات | ٤٤.٢٤          | ٩٩           | ٠.٤٤٧          |          |               |
|                               | الكلية         | ٤٥.٨١          | ١٠١          | —              |          |               |
| المحور الثالث (إدارة المدرسة) | بين المجموعات  | ٣.٠٢           | ٢            | ١.٥١           | ٣.٤٩٩    | ٠.٠٣٤         |
|                               | داخل المجموعات | ٤٢.٤٢          | ٩٨           | ٠.٤٣٣          |          |               |
|                               | الكلية         | ٤٥.٤٥          | ١٠٠          | —              |          |               |

يتضح من خلال الجدول (٩) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ويعني ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المؤهل المختلفة (البكالوريوس، البكالوريوس + الدبلوم، الماجستير) على المحاور المتعلقة بتطبيق

مجتمعات التعلم المهنية وعلى الدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بهدف تحديد لصالح أي من المستويات تكون هذه الفروق، ويوضح الجدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه:

جدول (١٠) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للمحور الأول وفقاً لمتغير المؤهل

| المحور       | المؤهل (أ)               | المؤهل (ل)                           | فروق المتوسطات   | مستوى الدلالة  |
|--------------|--------------------------|--------------------------------------|------------------|----------------|
| المحور الأول | البكالوريوس              | البكالوريوس + الدبلوم<br>الماجستير   | ٠.١٥٦<br>❖ ٠.٩٨٨ | ٠.٩٢٠<br>٠.٠١٦ |
|              | البكالوريوس +<br>الدبلوم | البكالوريوس<br>الماجستير             | ٠.١٥٦<br>١.١٤٤   | ٠.٩٢٠<br>٠.٠٧٩ |
|              | الماجستير                | البكالوريوس<br>البكالوريوس + الدبلوم | ❖ ٠.٩٨٨<br>٠.١٤٤ | ٠.٠١٦<br>٠.٠٧٩ |

يتضح من بيانات الجدول (١٠) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مؤهل البكالوريوس ومؤهل الماجستير لصالح البكالوريوس في المحور الأول.

جدول (١١) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للمحور الثالث وفقاً لمتغير المؤهل

| المحور        | المؤهل (أ)               | المؤهل (ل)                           | فروق المتوسطات   | مستوى الدلالة  |
|---------------|--------------------------|--------------------------------------|------------------|----------------|
| المحور الثالث | البكالوريوس              | البكالوريوس + الدبلوم<br>الماجستير   | ٠.٣٣١<br>* ٠.٨٢٩ | ٠.٦٦٧<br>٠.٤٠  |
|               | البكالوريوس +<br>الدبلوم | البكالوريوس<br>الماجستير             | ٠.٣٣١<br>٦١١.١   | ٠.٦٦٧<br>٠.٠٥٩ |
|               | الماجستير                | البكالوريوس<br>البكالوريوس + الدبلوم | * ٠.٨٢٩<br>١.٦١١ | ٠.٤٠<br>٠.٠٥٩  |

يتضح من بيانات الجدول (١١) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مؤهل البكالوريوس ومؤهل الماجستير لصالح البكالوريوس في المحور الثالث.

#### • المتغير الرابع: سنوات الخبرة:

ولتحديد أثر الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في تقديرات أفراد عينة البحث وتظهر النتائج من خلال الجدول رقم (١٢).

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way-ANOVA) للمقارنة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تبعاً لاختلاف الخبرة

| المتغير                       | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| المحور الأول (المعلم الأول)   | بين المجموعات  | ٠.٩٤٥          | ٢            | ٠.٤٧٣          | ٠.٩٤٥    | ٠.٣٩٢         |
|                               | داخل المجموعات | ٤٩.٥٢          | ٩٩           | ٠.٥٠٠          |          |               |
|                               | الكلية         | ٥٠.٤٧٣         | ١٠١          | —              |          |               |
| المحور الثاني (المعلم)        | بين المجموعات  | ٣.٣٣١          | ٢            | ١.٦٦٥          | ٣.٨٨١    | ٠.٠٢٤         |
|                               | داخل المجموعات | ٤٢.٤٨١         | ٩٩           | ٠.٤٢٩          |          |               |
|                               | الكلية         | ٤٥.٨١١         | ١٠١          | —              |          |               |
| المحور الثالث (إدارة المدرسة) | بين المجموعات  | ١.٨٥٤          | ٢            | ٠.٩٢٧          | ٢.٠٨٤    | ٠.١٣٠         |
|                               | داخل المجموعات | ٤٣.٥٩٥         | ٩٨           | ٠.٤٤٥          |          |               |
|                               | الكلية         | ٤٥.٤٥          | ١٠٠          | —              |          |               |

يتضح من خلال الجدول (١٢) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة المختلفة لأفراد العينة في المحور الثاني الخاص بممارسات المعلمين؛ وهذا يدل على أن الخبرة بالنسبة إلى المعلمين تمثل عنصرا مهما في تطبيق الممارسات الصحيحة المبنية على أسس علمية لبناء مجتمعات التعلم المهنية.

#### • مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

بالنظر إلى نتائج السؤال الأول يمكن استنتاج ما يأتي:

بالنظر إلى جدول المتوسطات رقم (٦)؛ يلاحظ أن نتائج البحث قد أشارت إلى أن المتوسط الحسابي الإجمالي لجميع محاور البحث المتعلق بإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية قد بلغ (٣.٤٤) وهذا يعني أن درجة إمكانية تطبيقها في الواقع عالية. ويمكن تفسير ذلك بأن الممارسات المهنية في الحقل التربوي باتت تواكب مستجدات العصر في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة والمتعلقة برفع كفاءة المعلم وتطوير مهاراته التدريسية وإكسابه الخبرات التربوية إلى مستوى أفضل يساهم في تطوير العملية التعليمية. وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتيجة دراسة المولد (٢٠١٤م) التي أكدت أهمية توفير الخطط الإستراتيجية ودعم التعاون بين الاعضاء في المؤسسة التعليمية.

#### • مناقشة نتائج محاور البحث :

سيتم مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بكل محور، مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما وضحاها الجدول رقم (٤) .

#### • أولا: ممارسات تتعلق بالمعلم الأول:

أظهرت نتائج البحث أن محور الممارسات المتعلقة بالمعلم الأول حصل على أعلى متوسط حيث بلغ (٣.٤٧) كأعلى نسبة من بين المحاور الثلاثة، ويتضح من ذلك أهمية الدور الذي يقوم به المعلم الأول من وجهة نظر أفراد العينة، المنبثق من إطار إستراتيجية تطوير التعليم في سلطنة عمان الممتدة من عام ٢٠٠٦م حتى عام ٢٠٢٠م. كما تؤكد النتائج أن دور المعلم الأول أصبح من الأدوار الحيوية التي تركز على الممارسات العملية لخدمة عملية التعليم والتعلم كما هو واضح في الفقرة التي تنص على "نشر ثقافة التعاون بين المعلمين بما يشعرونهم بالمسؤولية عن تعلم طلابهم"؛ حيث احتلت المرتبة الأولى في هذا المحور بنسبة (٤.١٢) وهذه نتيجة منطقية؛ لإيمان المعلم الأول بأهمية التعاون بين المعلمين من أجل نجاح العمل المدرسي والذي ينصب في جملته لخدمة الطالب في جميع النواحي المعرفية والمهارية والسلوكية. حيث أكد كل من حيدر ومحمد (٢٠٠٦م) أن العمل التعاوني يساهم إسهاما رئيسيا في تكوين مجتمع التعلم .

ويلاحظ في نفس المحور أن الفقرة " يتم تشكيل فرق تعاونية متجانسة بين المعلمين والطلاب " قد حصلت على أقل نسبة في هذا المحور بلغت (٣.٠٠) بمعنى

أنها في آخر قائمة فقرات هذا المحور؛ وهذا يدل على أن المعلم الأول لا يحرص على تشكيل مثل هذه الفرق بالرغم من أهميتها بالنسبة إلى الطلاب.

• **ثانياً: محور ممارسات تتعلق بإدارة المدرسة:**

جاء هذا المحور في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدرة (٣.٤٤) حسب تقديرات أفراد عينة البحث؛ حيث تصدرت قائمة هذا المحور الفقرة رقم (١١) " تحرص إدارة المدرسة على بناء علاقات عمل إيجابية مبنية على الثقة والاهتمام والاحترام " بمتوسط بلغ (٣.٦٦) وهذه نتيجة منطقية على اعتباره من أساسيات نجاح عمل الإدارة المدرسية، ونجاح أداء رسالتها يتوقف على وجود مدير مدرسة ومساعدين مؤثرين يدفعون الآخرين بصورة احترافية إلى العمل الناجح.

• **ثالثاً: محور ممارسات تتعلق بالمعلمين:**

أما المحور المتعلق بممارسات المعلمين فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدرة (٣.٤٢)؛ حيث حصلت الفقرة رقم (٩) " يحرص المعلمون على نقل خبراتهم إلى زملائهم " على نسبة (٣.٨٢)، وهذا يدل على أن عمل المعلمين في الحقل التربوي قائم على فلسفة العمل على التعاون وتبادل الخبرات فيما بينهم. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة المراحل التعليمية الحلقة الثانية والثالثة حيث إنها مرحلة تحتاج إلى اكتساب الكثير من الممارسات للتمكن من نقلها للطلاب والعمل على تحسين المستوى التحصيلي من خلال الحرص على تطوير جودة الأداء. أما العبارة رقم (١٥) " يعمل المعلمون معاً في تحليل بيانات الطلاب لاكتشاف تحديات التعلم " جاءت في المرتبة الأخيرة في فقرات هذا المحور بنسبة (٣.٠٩)، وقد تكون هذه النتيجة مطابقة للواقع؛ حيث إن الكثير من المعلمين أن لم يكن جميعهم يستخدمون تحليل البيانات فقط عند ظهور نتيجة نهاية الفصل الدراسي وذلك لمعرفة مستويات التحصيل الدراسي.

• **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

نص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٥٠) حول درجات تقدير إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بأبعادها المختلفة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والحلقة التعليمية؟ تم مناقشة النتائج المتعلقة بهذا السؤال وتفسيرها وفقاً لكل متغير، وذلك حسب ظهور الفروق الدالة إحصائياً.

• **أولاً: وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية:**

أظهرت نتائج اختبارات (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة على المحاور المتعلقة بإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على التحصيل الدراسي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية جاءت جميعها لصالح الحلقة الثالثة (التعليم ما بعد الأساسي). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المولد (٢٠١٤م).

• **ثانيا: وفقا لمتغير النوع الاجتماعي:**

أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لجميع المحاور تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الممارسات القائمة في الحقل التربوي سواء كان بالنسبة إلى الذكور أو الإناث هي ممارسات قد تكون موحدة لأنها تنبثق من السياسات التربوية في السلطنة التي تركز على أن الطالب هو محور العملية التعليمية.

• **ثالثا: وفقا لمتغير المؤهل العلمي:**

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة على المحاور المتعلقة بإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي جاءت جميعا لصالح مؤهل البكالوريوس. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين من حملة البكالوريوس أكثر قدرة على التعامل مع المستجدات التربوية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المولد (٢٠١٤م) التي لم تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

• **رابعا: وفقا لمتغير الخبرة:**

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المحاور الثاني المتعلق بممارسة المعلمين طبقا لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الطويلة ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة المولد (٢٠١٤م) .

• **مناقشة نتائج الأسئلة المفتوحة في الاستبانة :**

جاءت نتائج الأسئلة المفتوحة موضحة لملاحظات أخرى لم تذكر سابقا ومؤكدة على بعض النقاط التي تم ذكرها في أداة الدراسة حول الممارسات المتعلقة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وقد قامت الباحثة بفرزها وعرضها كما يلي:

• **السؤال الأول:**

من أكثر الملاحظات التي أجمع عليها أفراد العينة ما يلي:  
« وضع إستراتيجيات محدده وموحدة لاشراك المجتمع في وضع وتنفيذ سياسات المدرسة لتحقيق الرضا لأفراد المجتمع وتضييق الفجوة بين المجتمع والمدرسة وضمان مشاركتهم بفعالية.  
« تحديد الآليات التي يجب أن يتواصل معها المعلمين مع أولياء الامور للوقوف على أسباب تدني التحصيل الدراسي.

• **السؤال الثاني:**

اتفق عدد من أفراد العينة على مجموعة من المقترحات المهمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة ومن أهمها :

- « ضرورة إخضاع جميع العاملين في المدرسة إلى برامج مهارية لتعريفهم بمجتمعات التعلم وإكسابهم مهارات متعددة .
- « إخضاع الطلاب إلى مواقف عملية حياتية من خلال التدريب العملي في كيفية التعامل مع المشكلات والصعوبات.
- « الاستفادة من برامج التواصل الاجتماعي في رفع المستويات التحصيلية للطلاب.
- « توظيف البوابة التعليمية من خلال أيقونة مخصصة لتواصل الطلاب مع بعضهم البعض في جميع المحافظات لتبادل الأفكار والآراء كذلك تواصل أولياء أمور الطلبة مع بعضهم البعض لمناقشة كافة الجوانب المتعلقة بتعلم أبنائهم.

#### • ملخص نتائج البحث :

- تمثلت نتائج البحث فيما يلي:
- « يعتبر واقع الممارسات في الحقل التربوي – حسب تقديرات أفراد العينة المتمثلة في المعلمين الأوائل – واقعا جيدا لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية وذلك في محاور البحث الثلاثة حيث جاءت درجة التطبيق للمحاور الثلاثة في أداة البحث بدرجة عالية.
- « أكد أفراد عينة الدراسة على أن العمل من خلال تبادل الأفكار والآراء والخبرات له دور كبير جدا في تحسين الممارسات وتطويرها باستمرار والتي تنعكس بشكل مباشر على مستوى الأداء من أجل رفع المستوى التحصيلي.
- « معظم أفراد عينة البحث على قناعة تامة بأن التعاون في العمل يعمل على زيادة كفاءة المعلمين وتطوير ادائهم.
- « وجود قصور في تشكيل الفرق التعاونية المتجانسة بين المعلمين والطلاب في جانب التعلم.
- « هناك قصور في وضع تصور مشترك من قبل المعلم الأول للمعايير التي ينبغي أن يحققها الطلاب.
- « تحرص إدارات المدارس على تحقيق أهداف فلسفة التربية والتعليم في السلطنة من خلال الحرص على بناء علاقات عمل إيجابية مبنية على الثقة والاحترام والاهتمام.
- « قلة وجود برامج تدريبية خاصة بمهارات العمل في مجتمعات التعلم المهنية.
- « وجود قصور من قبل المعلمين في تحليل بيانات الطلاب لاكتشاف تحديات التعلم.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الحلقة الثالثة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير المؤهل لصالح حملة البكالوريوس، وفروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المحور الثاني.

« عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

#### • التوصيات العامة للبحث :

- « في ضوء النتائج السابقة؛ يوصي البحث بما يأتي:
- « نشر ثقافة العمل بإستراتيجية مجتمعات التعلم المهنية وذلك من أجل إيجاد ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر.
- « توظيف استراتيجيات مجتمعات التعلم المهنية لدعم عملية التحسين المستمر للمدرسة .
- « إعداد خطة مركزية لبرامج تدريبية خاصة ببناء هيكليّة مجتمعات التعلم المهنية للإداريين والمعلمين وألية تفعيلها لتطوير الاداء وتحسين المستوى التحصيلي للطلاب.
- « تدريب جميع العاملين في الحقل التربوي على كيفية توظيف نظام المؤشرات التربوية في خدمة تطوير الأداء ورفع المستويات التحصيلية للطلاب من خلال توظيف مجتمعات التعلم المهنية.
- « تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كأداة لدعم التنمية المهنية.
- « إنشاء مجتمعات تعلم مهنية إلكترونية بين أولياء الأمور والمعلمين لتدارس مشكلات التحصيل الدراسي عند الطلاب.
- « تفعيل دور أخصائي الأنشطة والتوجيه المهني والاختصاصي الاجتماعي والنفسي في تشكيل مجتمعات التعلم المهنية وتوظيفها لخدمة الطلاب.

#### • المراجع :

- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحماده، محمد (٢٠٠٧م) الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا قطاع البحوث التربوية والمناهج - إدارة البحوث والتطوير التربوي - الكويت .
- الخبتي، علي بن صالح (٢٠٠٩م) نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين التعلم مدى حياة المعلم - مجلة المعرفة - العدد ٩٥- نموذج "التعلم مدى الحياة للمعلمين" - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - كلية التربية جامعة الملك سعود - الرياض .
- المولد، عبدالله بن امان عبدالله (٢٠١٤م) إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة - كلية التربية - جامعة أم القرى - قسم الإدارة التربوية والتخطيط - وزارة التعليم المملكة العربية السعودية - رسالة علمية متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط .
- قاسم، خالد مصطفى (٢٠٠٧م) إدارة البيئة التنموية المستدامة في ظل العولمة المعاصرة، الدار الجامعية، الإسكندرية .
- حيدر، عبداللطيف والمصليحي، محمد (٢٠٠٦م) دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها - مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الحادية والعشرون العدد (٢٣) ص ٣١ - ٥٨ .
- ريتشارد دوفور وروبرت إكر (٢٠٠٨م) المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل - أفضل الأساليب لزيارة تحصيل الطلاب - ترجمة مدارس الظهران الأهلية - المملكة العربية السعودية.



- برنامج تطوير مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (١٤٣٣هـ) أنموذج تطوير المدارس، الرياض.
- الرفاعي، عقيل محمود (٢٠٠٩م) إدارة التنمية المهنية - دار الجامعة الجديدة
- أحمد، علي عبدالحميد ( ٢٠١٠م) التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية - مكتبة حسن العصرية - الطبعة الأولى - بيروت - لبنان
- عبيدات، سهيل أحمد (٢٠٠٧م) إعداد المعلمين وتنميتهم - عالم الكتب الحديث - إربد - الأردن
- البحرية، نورة بنت سيف بن سالم ( ٢٠١٥م) أثر إستراتيجية التدريس في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الأحياء - رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان .
- الباور، عفاف صلاح حمدي (٢٠٠٥) التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة - دار الفكر العربي - القاهرة
- البلوشي، هاني بن عباس بن محمد (٢٠٠٩) فرص التنمية المهنية واحنياجاتها في مدارس الباطنة شمال سلطنة عمان كما يدركها المعلمون ، كتاب التطوير التربوي ، العدد الأول ، وزارة التربية والتعليم - مسقط
- الحارثية ، وحيدة سعيد سالم (٢٠١٠) خبرات وممارسات التنمية المهنية الذاتية لبعض مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان - رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إدارة تربوية - قسم الأصول والإدارة التربوية كلية التربية جامعة السلطان قابوس
- DuFour, R. (2004). "Schools as learning communities," Educational Leadership, 61(8) p 6-11.
- Norwood, J. (2007). Professional Learning Communities to Increase Student Achievement. Essays in Education 20, 33-42.
- Fullan, M. (2001). The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Senge, P. (2000). Give me a lever long enough...and single handed I can move the world. In The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership (pp.13-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- DuFour & Eaker, 1998, as cited in James, L. (2005)[dead link]
- Rebecca. Q. Ratz, James.l.bat, James.j.arkibled, et al. (2015) The impact of professional learning on the achievement level of the students at the elementary level communities - Publisher. Journal of Education of social policy 2(4).
- Mindik,d, Lieberman. a. (2006). build a community learning: the story of two schools - Publisher: Stanford center for opportunity policy in Education
- Sean Lewis, Ray Bolam, Agnes McMahon, et al. (2006). Publisher. Journal of Education change, 7,221- 258 .

