



# بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا  
دورية فصلية تصدرها رابطة التربويين العرب  
عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات  
العربية التابعة لاتحاد الجامعات العربية  
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

**العدد الخامس عشر .. يوليو ٢٠١٩م**

حقوق الطبع والنشر محفوظة لرابطة التربويين العرب

**الترقيم الدولي للمجلة**

Print:ISSN 2357-0296

Online:ISSN 2357-030X

**الموقع الإلكتروني للرابطة :**

<http://aae2018.org>

## هيئة تحرير المجلة

| م  | الاسم                                                                               | الوظيفة           |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| ١  | أ. د / ماهر إسماعيل صبري<br>رئيس رابطة التربويين العرب                              | رئيس هيئة التحرير |
| ٢  | أ. د / أماني حنفي محمد علي<br>عميد كلية التربية النوعية جامعة عين شمس               | نائب رئيس التحرير |
| ٣  | أ. د / حمدي إسماعيل شعبان<br>وكيل كلية التربية النوعية جامعة طنطا                   | مدير التحرير      |
| ٤  | أ. د / هناء عبده عباس<br>أستاذ بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة                 | عضواً             |
| ٥  | د / زيزي حسن عمر<br>أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية               | عضواً             |
| ٦  | د / هاني شفيق رمزي<br>أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة بنها                   | عضواً             |
| ٧  | د / هوايدا سعيد عبد الحميد<br>أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة عين شمس        | عضواً             |
| ٨  | د / عبد الرحمن أحمد سالم<br>أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة بورسعيد          | عضواً             |
| ٩  | د / شادية محمد جابر حسنين<br>مدرس الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط | عضواً             |
| ١٠ | أ / أمينة سلوم معتق الرحيلي<br>دكتوراه جامعة الملك سعود                             | سكرتيرة التحرير   |

## اعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

### الهيئة الاستشارية الدولية :

#### International Advisory Editorial Board

Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of  
CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland

أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد  
تدريب المعلمين، كاتناب 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. Aytekin 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 هونج ويلونج ، المعهد الوطني  
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،  
سنغافورة

Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational  
administration 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).

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

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

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

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.

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

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

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

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

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو 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 الاسنشارية العربية بالترتيب الابددي

مناهج وطرق تدريس العلوم :

- |                                   |   |                          |
|-----------------------------------|---|--------------------------|
| أ.د / السيد شحاته المراغي         | - | جامعة أسسوط              |
| أ.د / السيد علي شهدة              | - | جامعة الزقازيق           |
| أ.د / أمال ربيع كامل              | - | جامعة الفيوم             |
| أ.د / أمينة السيد الجندي          | - | جامعة عين شمس            |
| أ.د / بدرية محمد محمد حسانين      | - | 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 أمبوسعيد      | - | جامعة السلطان قابوس      |
| أ.د / عبد الله علي 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 بغداد     | - | جامعة المنصورة           |
| أ.د / فايز محمد عبده              | - | جامعة بنها               |
| أ.د / ليلي إبراهيم معوض           | - | جامعة عين شمس            |
| أ.د / ماجدة إبراهيم الباي         | - | 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 دمار 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 للامتحانات |
| 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 كفاقي           | - | 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 أبوسكينة - جامعة طنطا
- أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
- أ.د / وجيه المرسي 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 عييد - 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 أحمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
- أ.د / علي أحمد التجميل - جامعة عين شمس
- أ.د / علي جوده 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 حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
- أ.د / سماد محمد فتحي - 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 بي بشت
- 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 الجبرف - 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 قـورة - جامعة المنصورة  
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة  
 أ.د / عيد 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 زمـزع - 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 / صبرى عيد جـاد - جامعة حلوان  
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات  
 أ.د / لوسيل لـويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

- أ.د / أمـال عبد الله خليل - جامعة عين شمس  
 أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس  
 أ.د / نبيل أبو الفتـح قـاسم - جامعة عين شمس  
 أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجارى :

- 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 / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان  
 أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعات :

- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية  
 أ.د / خالد جـودة محمد - جامعة الزقازيق  
 أ.د / عادل حسين أبـوزيد - جامعة حلوان  
 أ.د / عبادة أحمد الخـولي - جامعة قناة السويس  
 أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسـيوط

رياض الأطفال:

- |                                |   |                  |
|--------------------------------|---|------------------|
| أ.د / أمل محمد القداح          | - | جامعة المنصورة   |
| أ.د / إنشراح إبراهيم المشري    | - | 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 / فائق زكريا النمر         | - | جامعة الدممام    |
| أ.د / فرماوي محمد فرماوي       | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / ماجدة محمود محمد صالح    | - | جامعة الإسكندرية |
| أ.د / محمد إبراهيم عبد الحميد  | - | جامعة بنها       |
| أ.د / منال عبد الفتاح الهندي   | - | جامعة عين شمس    |
| أ.د / منى محمد علي جاد         | - | جامعة القاهرة    |
| أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش       | - | جامعة المنيا     |

الاقتصاد المنزلي:

- |                                  |   |                  |
|----------------------------------|---|------------------|
| أ.د / أشرف عبد العزيز عبد المجيد | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / أشرف محمود أحمد هاشم       | - | جامعة المنوفية   |
| أ.د / الحسيني رجب بلال           | - | جامعة المنصورة   |
| أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافيوري | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / تسبي محمد رشاد علي         | - | جامعة الإسكندرية |
| أ.د / خديجة أحمد بخيت            | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / زينب عاطف خالد             | - | جامعة الأزهر     |
| أ.د / سونيا صالح المراسي         | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / عبد الغني محمود عبد الغني  | - | جامعة المنصورة   |
| أ.د / عزة محمد جاد               | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / علي السيد علي زلط          | - | جامعة المنصورة   |
| أ.د / عمر محمد أحمد إمام         | - | جامعة بنها       |
| أ.د / يوسف عبد العزيز الحسانين   | - | جامعة المنوفية   |

التربية الفنية :

- |                                 |   |                     |
|---------------------------------|---|---------------------|
| أ.د / إبراهيم نور البكري        | - | جامعة السلطان قابوس |
| أ.د / حمدي أحمد عبد الله        | - | جامعة حلاوان        |
| أ.د / سريته عبد الرزاق صدقي     | - | جامعة حلاوان        |
| أ.د / سلامة محمد علي إبراهيم    | - | جامعة المنصورة      |
| أ.د / صلاح الدين محمد خضر       | - | جامعة حلاوان        |
| أ.د / ماجدة مصطفى السيد         | - | جامعة حلاوان        |
| أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن | - | جامعة حلاوان        |
| أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس  | - | جامعة حلاوان        |

التربية الموسيقية :

- |                                  |   |                |
|----------------------------------|---|----------------|
| أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم        | - | جامعة حلاوان   |
| أ.د / أميرة سيد فرج              | - | جامعة حلاوان   |
| أ.د / جلال الدين صالح أحمد       | - | جامعة حلاوان   |
| أ.د / جيلان أحمد عبد القادر      | - | جامعة حلاوان   |
| أ.د / حسني جمال محمد نجم         | - | جامعة المنصورة |
| أ.د / حسين عبد الرحمن حسن        | - | جامعة حلاوان   |
| أ.د / فاطمة محمد البهنساوي       | - | جامعة عين شمس  |
| أ.د / كاميليا محمود جمال الدين   | - | جامعة حلاوان   |
| أ.د / محسن سيد أحمد مرسى         | - | جامعة حلاوان   |
| أ.د / محمد حيدر اليماني النافي   | - | جامعة حلاوان   |
| أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة | - | جامعة حلاوان   |

التربية الرياضية :

- |                                        |   |                  |
|----------------------------------------|---|------------------|
| أ.د / إيمان حسن الحاروني               | - | جامعة الزقازيق   |
| أ.د / سوسن محمد عبد المنعم             | - | جامعة الإسكندرية |
| أ.د / صادق خالد الحايك                 | - | الجامعة الأردنية |
| أ.د / ضياء الدين محمد العزب            | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / عزيزة محمود محمد سالم            | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين            | - | جامعة الإسكندرية |
| أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم             | - | جامعة المنيا     |
| أ.د / محمد جابر أحمد بريقع             | - | جامعة طنطا       |
| أ.د / محمد عبد العزيز سلامة            | - | جامعة الإسكندرية |
| أ.د / محمد نصر الدين رضوان إبراهيم     | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد | - | جامعة أسسيوط     |
| أ.د / ياسر عبد العظيم سالم             | - | جامعة الزقازيق   |

تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي :

- |                             |   |                  |
|-----------------------------|---|------------------|
| أ.د / أحمد كامل الحصري      | - | جامعة الإسكندرية |
| أ.د / أماني فوزي محمد بدوي  | - | جامعة المنصورة   |
| أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان | - | جامعة القاهرة    |
| أ.د / إيهاب محمد حمزة       | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / حمدي إسماعيل شعبان    | - | جامعة طنطا       |
| أ.د / حنان محمد الشاعر      | - | جامعة عين شمس    |
| أ.د / خالد محمد فرجون       | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / رضا عبد القاضى        | - | جامعة حلاوان     |
| أ.د / سمعاد أحمد شاهين      | - | جامعة طنطا       |
| أ.د / صفاء سيد محمود        | - | جامعة عين شمس    |
| أ.د / عادل السيد سرايا      | - | جامعة العريش     |

- 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 الكسو  
 أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس  
 أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها
- أصول تربية الطفل :**

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة  
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - 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 / ناديّة 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 الأحمد - جامعة دمشق  
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا  
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان  
أ.د / حمدي علي أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية  
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها  
أ.د / سامي محمود أبوبيه - 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 دمنهور  
أ.د / ناديّة السيد الحسيني - جامعة عين شمس  
أ.د / ناديّة عبده عواض أبودنيا - جامعة حلوان  
علم نفس الطفل :
- أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية  
أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المستنصرية  
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس  
أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس  
أ.د / ناديّة محمود صالح شريف - جامعة القاهرة  
الصحة النفسية والإرشاد النفسي :
- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظّة - 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 عيـد - 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 جـاب 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 الأردنية  
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 طريـة - جامعة اللبنانـة  
أ.د / راتب السـعود - الجامعة الأردنية  
أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت  
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس  
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة كفر الشيخ  
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة سوهاج  
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة حلوان  
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان  
أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

الإعلام والإعلام التربوي :

- أ.د / إيمان أحمد خضر - جامعة المنصورة  
أ.د / ثروت فتحي كامل - جامعة القاهرة  
أ.د / أمين سعيد عبد الغني - جامعة المنصورة  
أ.د / شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة  
أ.د / علي السيد إبراهيم عجوة - جامعة القاهرة  
أ.د / منى محمد سعيد الحديدي - جامعة القاهرة

## محتويات العدد (١٥)

| ٥  | بحوث ودراسات محكمة                                                                                                                                                                                                                                 | الصفحات  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| ١. | أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.. إعداد: د / هبة حسين عبد الحميد حسين دوام.                                                                 | ٩٢-٢١    |
| ٢. | فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.. إعداد: أ.م. د/ سهام أحمد رفعت الشافعي، د/ نورا إبراهيم غريب محمد، د/ فاطمة رجب شعبان شرف. | ١٤٩-٩٣   |
| ٣. | فاعلية وحدة مقترحة في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملبسي والتحصيل لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية.. إعداد: أ.م. د/ شيرين محمد غلاب، أ.م. د/ عزة عبد العليم سرحان.                                                           | ١٨٤- ١٥١ |
| ٤. | تصميم استراتيجيتين للتدريب المدمج وأثرهما على تنمية مهارات نظام إدارة التعلم (Blackboard) لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.. إعداد: أ.د/ وليد يوسف محمد إبراهيم، د/ أحمد مغاوري محمود بيومي العطار.                                                | ٢١٥- ١٨٥ |
| ٥. | فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.. إعداد: أ. د/ ماهر إسماعيل صبري، أ. د/ حمدي إسماعيل شعبان، د/ حنان محمد عمار، شروق حسن عبد المجيد عوض.                         | ٢٥٦- ٢١٧ |
| ٦. | معوقات الأداء المهني للأمر العاملة وأساليب مواجهتها دراسة وصفية على عينة من الأمهات العاملات في محافظة جدة.. إعداد: منال محمد غانم الخميس، د/ فتحية حسين القرشي.                                                                                   | ٢٨٠-٢٥٧  |
| ٧. | الوعي بإدارة الموارد وعلاقته بقيم الانتماء والمواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة.. إعداد: أ.د/ ربيع محمود علي نوفل، د/ أسامة عبد الحميد فكري سالم، ولاء عبد الرحمن محمد محمد، سارة أحمد شعبان إبراهيم.                                                | ٣٣٩-٢٨١  |
| ٨. | العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة.. إعداد: نسبية بنت عثمان الخضير، د/ خلود بنت راشد الكثيري.                                                                                                             | ٣٦٧-٣٤١  |

## تعريف بالمجلة:

### بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

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 الأساتذة في مجالات التربية النوعية بالجامعات المصرية والعربية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من البحوث في مجالات التربية النوعية ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ( تربية فنية . تربية موسيقية . تربية رياضية . اقتصاد منزلي . إعلام تربوي . تعليم صناعي . تعليم تجاري . تعليم زراعي . علوم تربوية ونفسية . رياض أطفال . تكنولوجيا التعليم ، الحاسب الآلي ) ؛ وذلك باللغتين العربية والأجنبية ، حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة .

المجلة دورية فصلية تصدر أربع مرات سنويا في شهور : يناير ، أبريل ، يوليو ، أكتوبر ، وقد صدر عددها الأول في يناير ٢٠١٦ م .

### 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 - باللغة العربية واللغات الأجنبية - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية النوعية بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم النوعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية النوعية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والتربية الرياضية ، والاقتصاد المنزلي ، ورياض الأطفال .
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي مجال من مجالات التربية النوعية .

- 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 بحث؛ ليقوموا بتحكيم البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث 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 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 المرسلة تكلفة 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 كالتالي :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- كتابة متن البحث بخط Fanan مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط Al-Mothnna مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١١ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي في شكل عبارات تقريرية متصلة بنفس خط المتن مقاس ١٣ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف ، مع كتابة الكلمات المفتاحية للبحث في نهاية المستخلص .
- كتابة المستخلص الأجنبي كما هو بالعربي ، بحيث يبدأ بعنوان البحث بخط Cambria 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 .. وتستخدم الصور والرسوم فقط في حالات الضرورة القصوى حين تكون في صلب البحث.
- 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 البريدية باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :  
جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش  
الشعراوي

التليفون والفاكس : 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)

أو عبر البريد الإلكتروني لسكرتيرة تحرير المجلة :

[ameena--2011@hotmail.com](mailto:ameena--2011@hotmail.com)

كما يمكن متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني على الرابط :

<http://jrsef.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aee2018.org/>

## مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الخامس عشر من مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. وفي هذا العدد ثمانية بحوث :

**أولها بعنوان :** " اثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم" .. إعداد: د / هبه حسين عبد الحميد حسين دوام.

**وثانيها بعنوان :** " فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية" .. إعداد : أ.م. د/ سهام أحمد رفعت الشافعي، د/ نورا إبراهيم غريب محمد، د/ فاطمة رجب شعبان شرف.

**وثالثها بعنوان :** " فاعلية وحدة مقترحة في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملبسي والتحصيل لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية" .. إعداد: أ.م. د/ شيرين محمد غلاب، أ.م. د/ عزة عبد العليم سرحان.

**ورابعها بعنوان :** "تصميم استراتيجيتين للتدريب المدمج وأثرهما على تنمية مهارات نظام إدارة التعلم (Blackboard) لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم" .. إعداد: أ.د/ وليد يوسف محمد إبراهيم، د/ أحمد مغاوري محمود بيومي العطار.

**وخامسها بعنوان :** "فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم" .. إعداد: أ.د/ماهر إسماعيل صبري، أ.د/ حمدي إسماعيل شعبان، د/ حنان محمد عمار، شروق حسن عبد المجيد عوض.

**وسادسها بعنوان :** "معوقات الأداء المهني للأُم العاملة وأساليب مواجهتها دراسة وصفية على عينة من الأمهات العاملات في محافظة جدة" .. إعداد : منال محمد غانم الخميس، د/ فتحية حسين القرشي.

**وسابعها بعنوان :** "الوعي بإدارة الموارد وعلاقته بقيم الانتماء والمواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة" .. إعداد: أ.د/ ربيع محمود علي نوفل، د/ أسامة عبد الحميد فكري سالم، ولاء عبد الرحمن محمد محمد، سارة أحمد شعبان إبراهيم.

**وثامنها بعنوان :** "العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة" .. إعداد: نسبية بنت عثمان الخضير، د/ خلود بنت راشد الكثيري.

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 نسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

هيئة تحرير المجلة









# البحث الأول

أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم  
المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية  
مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى  
طلاب تكنولوجيا التعليم

**إعداد:**

**د/ هبة حسين عبد الحميد حسين دوام**

مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم

كلية التربية النوعية جامعة بنها





## أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

د / هبة حسين محمد الحميد حسين دوا

### • المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة البحث من (٦٠) طالب من طلاب تكنولوجيا التعليم، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، وأُعدت الدراسة على أداتين، هما: اختبار تحصيلي وبطاقة الملاحظة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي والاختبار الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب لصالح نمط ممارسة الأنشطة التعاونية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي والاختبار الأدائي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين / مندفعين) لصالح الأسلوب المعرفي المترويين، وأيضاً توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي والاختبار الأدائي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي).

الكلمات المفتاحية: ممارسة الأنشطة - بيئة التعلم المقلوب - الأسلوب المعرفي - مهارات صيانة الحاسب الآلي.

### *The Effect Of The Interaction Between The Activities Type In Flipped Learning Environment And The Cognitive Style In Developing Computer Maintenance Skills Among Education Technology Student*

Dr. Heba Hussein Abdel Hamid

#### Abstract:

The study aimed at identifying the effect of the interaction between the activities type in flipped learning environment and the cognitive style in developing computer maintenance skills among education technology student. The study used semi-experimental method. The sample consisted of (60) students of educational technology, The results of the study were based on two tools: the achievement test and the observation card, and the results of the study showed that there were statistically significant differences in the level of (0.05) between the average scores of education

technology student in the post-application of the achievement test and the practical test of computer maintenance skills Which is due to the main effect of the difference in the activities type in flipped learning environment in favor of the type of practicing cooperative activities.

There are also statistically significant differences at (0.05) between the average scores of education technology student in the post-application of the achievement test and the practical test of computer maintenance skills due to the fundamental impact of the difference of cognitive style (Reflection /Impulsivity) in favor of cognitive style Reflection

The study also found that there were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of education technology student in the post-application of the achievement test and the practical test of computer maintenance skills Is due to the fundamental impact of the interaction between (activities type / cognitive style).

**Key words: The Activities Type - Flipped Learning Environment- The Cognitive Style - Computer Maintenance Skills**

### • مقدمة:

حققت بيئة التعلم المقلوب نجاحاً للمتعلمين حيث أصبحوا أكثر تحمل لمسئولية تعلمهم، وأكثر انخراطاً في المناقشات الصفية وأكثر قدرة على تنظيم وتوجيه العملية التعليمية الخاصة بهم، كما نجح في توفير الوقت من أجل فهم أفضل لأخطائهم، وتقييم نقاط القوة والضعف، كما سمح بالتدخل في وقت مبكر لمواجهة صعوبات التعلم، وتعزيز مهارات التفكير الناقد وإعداد المتعلمين لممارسة حياتهم في المستقبل بشكل أفضل، كما ساعدت المعلمين على النمو المهني المستمر.

وتعرف بيئة التعلم المقلوب بأنها: مدخل تربوي يتم فيه فهم محتوى الدروس التعليمية في البيت ويكون التطبيق من خلال الممارسه في الفصل الدراسي التقليدي، وهذا يسمح عكس نموذج التعلم ((reversed model)) لذا أصبح يعرف بالصف المعكوس. (Raja, 2013,139)

ويرى بريستول (Bristol, 2014, 44) أن بيئة التعلم المقلوب يركز على المتعلم الذي يصل إلى الصف الدراسي ولديه المعارف والمفاهيم الأساسية اللازمة للتعلم ويكون مستعداً لتطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة، وذلك في ضوء ما يوفره التعلم المقلوب من أنشطة تعليمية قائمة على التطبيق

والتحليل والتركيز، وتوفير مستويات من المعارف والمفاهيم، لأن المتعلم يكون لديه خبره سابقة بالتعلم الذي اكتسبه خارج الصف الدراسي .

وتتسم بيئة التعلم المقلوب بتخصيص المزيد من الوقت للتعلم النشط، حيث يوفر سهولة الوصول إلى المصادر الالكترونية التعليمية المتنوعة عبر شبكة الإنترنت والتي يقوم المعلم بتصميمها مسبقا ليتعلم من خلالها المتعلم، كما يقوم المعلم كذلك بتوفير عدد من الأنشطة التعليمية المختلفة التي تعتمد على حل المشكلات، والمناقشات، والواجبات في الفصل الدراسي (Davies, Dean & Ball, 2013)

وتدعم استراتيجيات التعلم المقلوب مبادئ النظرية البنائية، حيث أن المتعلم هو المسؤول عن التعلم الخاص به، كما تقوم على ربط تجربة تعليمية جديدة باستخدام مقاطع الفيديو التعليمية وغيرها مما يساعد على ترسيخ المعرفة والفهم، ويمكن للمتعلم استخدام وقت الفصل لتفسير تلك التجربة الجديدة بناء على ما هو معروف بالفعل (Ray & Powell, 2014, 1463)

ونظراً لأهمية التعلم المقلوب في التعليم، فقد تناولته العديد من الدراسات، حيث توصلت دراسة فهم أبا نمي (2016) إلى وجود أثر ايجابي كبير لاستخدام لبيئة التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي وتحسين اتجاهات الطلاب نحو مقرر التفسير، أما دراسة شوانكيل (Schwankl, 2013) فتوصلت إلى فاعلية استخدام بيئة التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات، وأظهرت البحث أن طلاب المجموعة التجريبية لديهم اتجاهات ايجابية نحو التعلم المقلوب في تدريس الرياضيات في حين توصلت دراسة كلارك (Clark, 2013) إلى وجود فاعلية لاستخدام بيئة التعلم المقلوب على التحصيل الأكاديمي في الرياضيات، وزيادة مشاركة الطلاب في حصص الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتعد ممارسة الأنشطة التعليمية أحد المكونات الأساسية لبيئة التعلم المقلوب، إذا أن أحد أهدافها تحقيق الأنشطة التعليمية من قبل المعلمين والطلبة، فمن خلال الأنشطة التعليمية يصبح التعلم مبسطاً ومتوافقاً مع البيئة المحيطة، وأكثر إقناعاً، إضافة إلى أن استخدام الأنشطة التعليمية في التعلم بصورة مقصودة يساعد على تدعيم المتعلمين أثناء نموهم كمفكرين مستقلين واثقين من قدراتهم، وقادرين على طلب مساعدة الآخرين حين الحاجة إليها، علاوة على سهولة تذكر المعلومات (ماجدة حبشي، 2006، 6)

ويستخدم عادة مصطلح الأنشطة التعليمية للإشارة إلى مهام وواجبات المتعلم التي يشارك بها المتعلم القيام بها لبلوغ نواتج تعلم محددة سلفاً من قبل المعلم، وعلى ذلك فهي عبارة عن جهد تعليمي منظم يقوم به المتعلم، بإشراف وتوجيه مباشرين من معلمه، يساعده على اكتساب مخرج تعليمي معرفي أو مهاري مرتبط بأهداف المنهج المدرسي (محمد الشيدي، 2008، 33)

ويتفق كارلا (Karla, 2013) ورجب الميهي (2003) على تصنيف أنماط ممارسة الأنشطة بناءً على الطريقة التي يألفها كل متعلم إلى نمط الأنشطة الفردية، ونمط الأنشطة التعاونية، حيث تهتم ممارسة الأنشطة الفردية بكشف ميول المتعلم واستعداداتهم وقدراتهم الذاتية بهدف التخطيط لتنميتها وتوجيهها وفقاً لوصفة تربوية خاصة بكل متعلم على حده لتقابل ميوله الخاصة وتتماشى مع حاجاته واستعداداته ونحضر دوافعه ورغباته الشخصية ليتمكن بذلك من الوصول إلى أقصى طاقاته وإمكاناته (Chen, 2014, 84-89)

فهو يتسم بالمرونة ويحقق إيجابيات كثيرة للمتعلم من أهمها: الاعتماد على نفسه في تنفيذ أنشطة التعلم، وتحمل المسؤولية كما تتيح له التفاعل الإيجابي مع عناصر الموقف التعليمي (Bonser, Et Al., 2013, 70-74) فهو مبني على فكرة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يسير كل متعلم في تعلمه وفق سرعته وقدراته الخاصة. (Chen, 2014, 89)

ويرى أسامة هندواوي (2014)، (25-26) أن إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة الأنشطة بصورة فردية إنما يأتي في إطار تفريد المواقف التعليمية لتناسب التغيرات في شخصيات المتعلمين، وقدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة، أي يتم في هذا النمط اعتماد الخطو الذاتي self – pacing للمتعلم وصولاً إلى مستوى الإتقان، وهو مبدأ أكدته العديد من نظريات علم النفس التعليمي التي تهتم بتفريد المواقف التعليمية للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين.

أما ممارسة الأنشطة التعاونية يقوم على تفاعل الطلاب مع أقرانهم الآخرين وذلك من خلال تزويدهم بمهام اجتماعية وتعاونية يكون الغرض منها مشاركة الخبرات وتفاعل الطلاب مع بعضهم، وذلك من خلال تصميم المهام التي تهدف إلى تأمين التواصل والمشاركة ومناقشة المعلومات والخبرات وتبادل الأعمال وأجراء مناقشات لتبادل الآراء ومعرفة آراء الآخرين والهدف من ذلك هو جعل الطالب مشاركاً إيجابياً ونشطاً أثناء عملية التعلم، والإحساس بروح الجماعة ومن ثم زيادة دافعيته للتعلم، وتوفير بيئة تفاعلية تقلل من الإحساس بالعزلة التي يعيشها الطالب وتعويض النقص في عدم وجود علاقة مباشرة بين المعلم والطالب (علي الكندري، 2013، 19)

وتناولت عديد من الدراسات نمط ممارسة الأنشطة الفردية مقابل نمط الأنشطة التعاونية، حيث قامت دراسة مندور فتح الله (2017) بالتعرف على فاعلية التعلم الإلكتروني الفردي والتعاوني في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية وإنتاجها وإتجاه نحو استخدامها، وتوصلت دراسة سعد الدوسري (2017) إلى فاعلية استراتيجية الأنشطة التعاونية في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مقرر لغتي الجميلة، وتوصلت دراسة أمل الجار الله (2016) إلى فاعلية استخدام الأنشطة التعاونية في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتوصلت نتائج دراسة محمد صبري غنيم (2017) ودراسة ستيفن (Stephen, 2012) ودراسة شين وإيمتي (Chen & Emity, 2011) والتي أظهرت تفوق الأنشطة الفردية مقارنة بالأنشطة التعاونية، في حين توصلت دراسة هويدا السعيد (2015)، ودراسة شانج (Chang, 2014)؛ ودراسة عزة جاد (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نمطي الأنشطة التعليمية الفردية والتعاونية.

وفى سياق متصل، ترتبط أساليب التعلم بمتغيرات تصميم بيئة التعلم المقلوب، حيث يتفاوت الأفراد في أساليبهم المعرفية عند التفاعل مع المادة التعليمية المقدمة لهم، ويرتبط ذلك بالفروق الفردية بينهم، ويؤثر في نواتج تعلمهم، وتهتم الأساليب المعرفية بالفروق الفردية بين المتعلمين في كل ما يتعلق باستقبال المعرفة، وترتيبها وتنظيمها وتجهيزها وتسجيلها وترميزها ودمجها والإحتفاظ بها في المخزون المعرفي وإستدعاؤها عند الحاجة) محمد عفيفي، 2015، 87)

حيث تعد الأساليب المعرفية أحد أهم العوامل التي تؤثر في استجابات المتعلمين واتجاهاتهم نحو عملية التعليم والتعلم، ويشير جمال الدين الشامي (2009)، (4 إلى أن الأساليب المعرفية تؤدي دورا مهما في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله من كونه الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد أثناء عملية التعليم .

ويعد الأسلوب المعرفي (الإندفاع /التروي (Reflectivity/ Impulsivity أحد أهم الأساليب المعرفية التي اهتمت بها الدراسات التربوية، ويشير حمدي الفرماوي (1994، 87) أن الأساس النظري لهذا الأسلوب يرتبط بحل المشكلات، حيث يشير إلى مدي التأمل للوصول إلى حل صحيح للمشكلة التي تصادف الأفراد، حيث يقضي الأفراد المتروون أوقاتا أطول في الاستجابة ويرتكبون أخطاء أقل من الأفراد المندفعين، وذلك حينما يواجه الفرد بمشكلات تتضمن عددا من البدائل.

ومن خلال ما سبق ونتيجة لاختلاف الدراسات حول تحديد أفضل نمط للممارسة الأنشطة التعليمية) الفردية مقابل التعاونية (في بيئة التعلم



المقلوب، وكذلك قلة الدراسات التي تناولت مدى تأثيرها بالأسلوب المعرفي (المثريين / المندفعين)، ودراسة مدى تأثيرهما في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ومن هنا نبعت مشكلة البحث وبالتالي الحاجة لإجراء البحث الحالي بهدف الوقوف على النمط الأنسب لممارسة الأنشطة في بيئة التعلم المقلوب لتعلم مهارات صيانة الحاسب الآلي في إطار تفاعله مع الأسلوب المعرفي (المثريين / المندفعين).

### • مشكلة البحث:

- نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال ما يلي:
- ١ تناقض نتائج بعض الدراسات التي تناولت نمط ممارسة الأنشطة التعليمية، الفردي قابل التعاوني، منها: دراسة مندور فتح الله (2017) و توصلت دراسة سعد الدوسري (2017) ودراسة أمل الجار الله (2016) التي توصلت إلى تفوق الأنشطة التعاونية، في حين توصلت نتائج دراسة محمد صبري غنيم (2017) ودراسة ستيفن (Stephen, 2012) ودراسة شين وإيمتي (Chen & Emity, 2011) والتي أظهرت تفوق الأنشطة الفردية مقارنة بالأنشطة التعاونية، في حين توصلت دراسة هويدا السعيد (2015)، ودراسة شانج (Chang, 2014)؛ ودراسة عزة جاد (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نمطي الأنشطة التعليمية الفردية والتعاونية.
  - ٢ قلة الدراسات التي تناولت ممارسة الأنشطة التعليمية في ضوء الأساليب المعرفية، خاصة في بيئة التعلم المقلوب، والذي يعتمد على الأنشطة التعليمية كركن أساس في طريقة تنفيذه.
  - ٣ من خلال قيام الباحثة بتدريس مقرر صيانة الحاسب الآلي لطلاب الفرقة الرابعة تكنولوجيا التعليم، لاحظت أن هناك ضعف في المهارات الأدائية المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي، وذلك أتضح من خلال ضعف مشاركتهم معها أثناء المحاضرة، كما ظهر في درجاتهم في الإمتحانات التكوينية أثناء المحاضرات.
  - ٤ من خلال مراجعة الباحثة الدراسات السابقة التي تناولت مهارات صيانة الحاسب الآلي، منها: دراسة حمدي عبد العزيز (2013)؛ ودراسة سامح العجرمي (2013)؛ ودراسة عبد الرؤوف إسماعيل (2011)؛ ودراسة حمدي شعبان (2011)؛ ودراسة محمد البسيوني (2010)، حيث أشارت الدراسات السابقة إلى وجود ضعف لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في مهارات صيانة الحاسب الآلي، وأرجعت الدراسات على أن ذلك يعود إلى الطريقة التقليدية المستخدمة، وقد أكدت على ضرورة الإهتمام بتنمية هذه المهارات باستخدام بيئات تعلم تفاعلية تسمح للطلاب بأن يكونوا أكثر مشاركة في عملية التعلم مثل بيئات التعلم المقلوب.

ومما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى دراسة تأثير ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب) الفردي مقابل التعاوني (في إطار تفاعلها مع الأساليب المعرفية للمتعلم، وذلك فيما يتعلق بتأثيرها على معدل الأداء المهاري لبعض مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وذلك في محاولة لتوفير المعالجة الملائمة لأكبر قاعدة من الطلاب، ويعد البحث الحالي أحد بحوث التفاعل بين الإستعداد والمعالجة Aptitude Treatment-Interaction (A. T. I)

وللتوصل لحل لمشكلة البحث يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:  
 ١ ما أثر نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب) الفردي /التعاوني) على كل من:

- ▲ مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ▲ تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ٢ ما أثر الأسلوب المعرفي (المترويين /المندفعين) على:
- ▲ مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ▲ تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ٣ ما أثر التفاعل بين ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب) الفردي /التعاوني (والأسلوب المعرفي) المترويين /المندفعين (على كل من:
- ▲ مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- ▲ تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

### • أهداف البحث:

- هدف البحث إلى:
- ١ نمط ممارسة الأنشطة التعليمية الأنسب لبيئات التعلم المقلوب الملائمة لطلاب تكنولوجيا التعليم فيما يتعلق بتأثيرها على كل من الجانب المعرفي والأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي.
- ٢ نمط الأسلوب المعرفي) المترويين في المندفعين (الأكثر إفادة من استخدام بيئات التعلم المقلوب مع طلاب تكنولوجيا التعليم.

◀ نمط ممارسة الأنشطة لبيئات التعلم المقلوب الملائمة لطلاب تكنولوجيا التعليم ذوي الأسلوب المعرفي المترويين والمندفعين فيما يتعلق بتأثيرهما على كل من الجانب المعرفي والأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي.

### • أهمية البحث :

- يفيد البحث الحالي في:
- ◀ إثراء مجال أبحاث التفاعل بين الاستعداد والمعالجة في مجال ممارسة الأنشطة التعليمية ببيئة التعلم المقلوب مع مراعاة الأساليب المعرفية للطلاب كخطوة نحو تطوير بيئات التعليم المدمج.
  - ◀ قد تسهم نتائج البحث في تعزيز توظيف والإفادة من بيئات التعلم المقلوب وعناصرها كأحد الإستراتيجيات التكنولوجية في تدريس المقررات الدراسية المختلفة.
  - ◀ التوصل إلى أحسن السبل لتسهيل التعلم من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية ببيئة التعلم المقلوب ورفع مستوى التحصيل المعرفي وتنمية الأداء المهاري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
  - ◀ الكشف عن طريق تعلم جديدة بالعملية التعليمية وذلك بالتركيز على المتعلم من خلال تطبيق النظريات التربوية والتقنيات الحديثة.

### • فروض البحث:

سعى البحث الحالي نحو التحقق من صحة الفروض التالية:

- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة بيئة التعلم المقلوب.
- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (متروين /مندفعين (لصالح المترويين.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي للتفاعل بين ( نمط ممارسة الأنشطة /الأسلوب المعرفي).
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة

الآداء المهاري المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة بيئة التعلم المقلوب.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الآداء المهاري المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (متروين /مندفعين) (لصالح المترويين).

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الآداء المهاري المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة /الأسلوب المعرفي).

### • حدود البحث :

- ◀ اقتصر البحث على:
- ◀ طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم) كلية التربية النوعية - جامعة بنها (باعتبارهم الطلاب المعنيين بدراسة مقرر صيانة الحاسب الآلي.
- ◀ الجانب العملي الخاص بمقرر صيانة الحاسب الآلي لطلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم.
- ◀ متغيران لممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب هما :الأنشطة الفردية / الأنشطة التعاونية.
- ◀ أسلوبيين فقط من الأساليب المعرفية وهما :المتروين /والمندفعين.

### • أدوات البحث:

- تمثلت أدوات البحث في:
- ◀ اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) Matching Familiar Figures Test (حمدي الفروماوي، 1985)
- ◀ اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي.
- ◀ بطاقة ملاحظة الآداء المهاري للجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي.

### • مصطلحات البحث:

#### • بيئة التعلم المقلوب:

عرفها كونج (Kong, 2014, 161) بأنها :طريقه تعليمية لتعزيز القدرة على نقل عملية التعلم من تعلم مرتكز على المعلم إلى تعلم مرتكز على المتعلم، وذلك من خلال توفير أنشطة تعليمية تنفذ داخل الصف.

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مدخل تربوي يقوم على دراسة الطالب لمحتوى دروس التعلم) مهارات صيانة الحاسب الآلي (بشكل إلكتروني في أي وقت ومكان خارج حدود الصف الدراسي، وقيامهم بالأنشطة والمهام التعليمية المتعلقة بتلك الدروس في المحاضرات التقليدية.

#### • ممارسة الأنشطة التعليمية:

يعرفها معتر إبراهيم (2011 ، 140) بأنها "مجموعة من الممارسات التربوية يخطط لها المعلم ويمارسها المتعلمون داخل الفصل أو خارجه، يعرض معالجة الصعوبات النمائية والأكاديمية التي يواجهها المتعلمون داخل المؤسسة التعليمية، مما يؤدي إلى نمذجة خبراتهم وتنمية قدراتهم، ويتيح التفاعل مع البيئة التعليمية بفاعلية."

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها " مجموعة من الممارسات التعليمية التي يقوم بها طالب تكنولوجيا التعليم في المحاضرات التقليدية تحت إشراف الباحثة سواء بشكل فردي منفرد وفقاً لقدراتهم الذاتية أو بشكل تعاوني مع الطلاب الآخرين بعد تقسيمهم إلى مجموعات وذلك لتنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم ."

#### • الأسلوب المعرفي [المترويين /المندفعين]:

هو أسلوب معرفي يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الإدلاء بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة . ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون، والدقة) عدد الأخطاء (للذين على أساسهما يمكن تقسيم الأفراد تبعاً لهذا الأسلوب(حمدي الفرماوي، 1994 ، 147)، وتتخذ الباحثة من هذا التعريف تعريفاً إجرائياً للبحث.

#### • مهارات صيانة الحاسب الآلي:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة طالب تكنولوجيا التعليم على أداء الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية التي تمكنه من صيانة الكمبيوتر سواء المتعلقة بصيانة المكونات المادية (Hardware) أو البرمجيات (Software) في أقل وقت وبأقل جهد وأعلى دقة وأقل عدد ممكن من الأخطاء بعد المعالجة التجريبية .

#### • الإطار النظري للبحث

اشتق الإطار النظري لهذا البحث من ثلاث مصادر، أولها ارتباط بيئة التعلم المقلوب والثاني الأنشطة التعليمية والثالث يتعلق بالأساليب المعرفية.

#### • المحور الأول -بيئة النعلج المقلوب:

بيئة التعلم المقلوب هو طريقة تربوية لنقل التعليمات المباشرة من فضاء تعلم المجموعة إلى فضاء التعلم الفردي، ويتم تحويل نتيجة فضاء

المجموعة إلى بيئة تعليمية تفاعلية ديناميكية حيث يوجه المعلم الطلبة أثناء تطبيق المفاهيم والانخراط بشكل خلاق في المادة أو الموضوع.

### • أولاً - مفهوم بيئة التعلم المقلوب:

تعددت التعريفات التي تناولت التعلم المقلوب، حيث يعرفه زو وجيانج (Zhou & Jiang 2014,8) بأنه " تقنية تعليمية تتكون من جزأين، أنشطته تفاعلية داخل الفصل ومهام تعليمية خارج الفصل".

ويعرفها ديمايو وأوكس (DeMaio & Oakes, 2014, 340) بأنها "تحريك التعلم بحيث يتم عرض عملية التعلم من خلال تسجيل للمحاضرة في المنزل، ويستخدم وقت الصف في حل المشاكل والأنشطة مع توجيه المعلم".

ويعرفه سي وكورني (See & Conry, 2014) بأنه " نهج التعلم الذي يحرك المحاضرات التقليدية خارج إطار الفصول الدراسية ويجلب الأنشطة المنزلية مثل المناقشات ودراسات الحالة وتجارب المحاكاة في الفصول الدراسية، ونتيجة لذلك، يتم تحقيق التعلم النشط خلال الفصول الدراسية من خلال تسهيل المعلم".

ويعرفه حمدان وآخرون (Hamdan, et al., 2013, 4) بأنه " تحويل التعلم المباشر من المجموعة الكبيرة والتعلم الفضاء ونقله إلى التعلم الفردي، باستخدام العديد من التقنيات".

ويعرفه شونكي (SchwanKI, 2013, 11) بأنه " طريقة تدريس يتم من خلالها عرض المعلومات على الطالب عن طريق المحاضرات المسجلة مسبقاً في المنزل بصورة غير متزامنة، ويتم حل المهام وأنشطة التعلم في الصف الدراسي".

- ومما سبق يمكن استنباط بعض الخصائص للتعلم المقلوب كالتالي :
- ◀ تقنية تعليمية تتكون من جزأين : أنشطته تفاعلية داخل الفصل ومهام تعليمية خارج الفصل .
  - ◀ تعلم يحدث عندما يشاهد الطلاب أشرطة الفيديو المحاضرة (التي أعدها معلمهم خارج وقت الحصة .
  - ◀ استخدام وقت الحصة لحل المهام والأنشطة التعليمية المتنوعة .
  - ◀ تحقيق التعلم النشط خلال الفصول الدراسية من خلال تسهيل عملية التعلم .

### • ثانياً - خصائص بيئة التعلم المقلوب:

تأتي بيئة التعلم المقلوب لتعالج مشكلات الطلاب الذين يتسمون بالخجل ولا يستطيعون طرح الأسئلة أثناء عملية التعلم، لذا فإنها توفر لهم طريقة

بسيطة للتعليم خارج التعلم التقليدي، كذلك تتيح هذه الطريقة أساليب متنوعة لتشجيع الأنشطة الذهنية للمتعلمين (Bergmann & Sams, 2008).

وتدعم بيئة التعلم المقلوب مبادئ النظرية البنائية، حيث أن المتعلم هو المسؤول عن التعلم الخاص به، وتقوم استراتيجية التعلم المقلوب على ربط تجربة تعليمية جديدة باستخدام أشرطة الفيديو التعليمية مما يساعد ترسيخ المعرفة أو الفهم، ويمكن للمتعلمين استخدام وقت الفصل لتفسير تلك التجربة الجديدة بناء على ما هو معروف بالفعل (Ray & Powell, 2014, 1463).

ويشير كرستنس وشيهان (Carstens & Sheehan, 2014, 93) ودايفز وآخرون (Davies, Et Al., 2013, 565) أن خصائص بيئة التعلم المقلوب تحدد في التالي:

- ◀ وسيلة لزيادة التفاعل والاتصال بين الطلاب والمعلمين.
- ◀ يصبح المتعلم مسئول عن تعلمه .
- ◀ يتحول دور المعلم من المصدر الوحيد للمعرفة إلى كونه ميسر لعملية التعلم.
- ◀ يدمج بين التعلم المباشر والتعلم البنائي.
- ◀ يتم أرشفة المحتوى عبر الويب بشكل دائم للمراجعة أو العلاج.
- ◀ يشارك جميع الطلاب في تعلمهم داخل التعلم الدراسي.
- ◀ يتيح بيئة تعلم شخصية تقوم على حاجات المتعلمين.
- ◀ تحويل المتعلم من مستمع سلبي إلى متعلم نشط.
- ◀ استخدام التكنولوجيا غالباً لتسهيل التعلم.
- ◀ يتم إجراء تبادل بين وقت الحصة، ووقت الواجب المنزلي التقليدي بحيث يكون الواجب المنزلي عبارة عن مشاهدة الدرس من خلال فيديو، ووقت الحصة يستخدم لحل التدريبات والأنشطة.
- ◀ يتم إعطاء المحتوى من خلال سياق العالم الواقعي.
- ◀ يستخدم وقت الحصة إما لمساعدة الطلاب على فهم المصطلحات الصعبة، أو لمساعدتهم على الانخراط في أنشطة التفكير العليا، وحل المشكلات.

### • ثالثاً - مميزات بيئة التعلم المقلوب:

حققت بيئة التعلم المقلوب نجاحاً للمتعلمين حيث أصبحوا أكثر تحمل لمسئولية تعلمهم، وأكثر إنخراطاً في المناقشات التعليمية وقادرون على تنظيم وتوجيه العملية التعليمية الخاصة بهم، وتوفير الوقت من أجل فهم أفضل لأخطائهم، وتقييم نقاط القوة والضعف، وسمحت بالتدخل في وقت مبكر لمواجهة صعوبات التعلم، وتعزيزات مهارات التفكير الناقد وإعدادهم لممارسة المستقبل، كما ساعدت المعلمين على النمو المهني المستمر (Critz & Night, 2013, 213).

ويشير جوناثان بيرجمان و وآرون سامز (2014) أن ميزة التعلم المقلوبة تكمن في أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التحصيل يتلقون أكبر قدر ممكن من المساعدة، فالمعلم يمضي وقته متجولاً في الفصل يساعد الطلاب على اكتساب المفاهيم واستيعابها، وأن استخدام مقاطع الفيديو التي تشرح المنهج ويشاهدها الطلاب المنزل تعمل على جعل المعلم يركز في الفصل على من يحتاج وقت أكثر للتعلم وفي توجيهه نحو أداء أفضل.

ويتفق والس (Wallace, 2014, 294) وروهيل وآخرون (Roehl, at al., 2013, 47) وهيريد وشيللر (Herreid & Schiller, 2013, 62) على أن

مميزات التعلم المقلوب تتمثل فيما يلي:

- ◀ يضمن الإستغلال الجيد لوقت الحصة.
- ◀ يتيح للمتعلمين إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على فروقاتهم الفردية.
- ◀ يستغل المعلم الفصل أكثر للتوجيه والتحفيز والمساعدة.
- ◀ يبنى علاقات أقوى بين المتعلم والمعلم.
- ◀ يشجع على الإستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم.
- ◀ يتحول المتعلم إلى باحث عن مصادر معلوماته.
- ◀ يعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين المتعلمين.
- ◀ يعد بيئة تعليمية تحفز مشاركة المتعلمين في تحمل مسؤولية تعلمهم.
- ◀ يتقدم كل طالب في التعلم حسب سرعته الخاصة.
- ◀ القيام بالواجب المنزلي داخل غرفة التعلم يعطي المعلم نظرة ثاقبة حول الصعوبات التي يعاني منها الطلاب بالإضافة الى التعرف على أساليب تعلمهم .
- ◀ يستطيع المعلم بسهولة تخصيص، وتحديث المناهج، وتقديمها إلى الطلاب .
- ◀ يمكن استخدام وقت الحصة بصورة أكثر ابداعية وفعالية .
- ◀ باستخدام هذه الطريقة يستطيع المعلم تقرير، ورؤية الزيادة المرتفعة في مستويات الطلاب التحصيلية، ومشاركتهم التعليمية.
- ◀ نظريات التعلم تدعم هذا المدخل الجديد في التعلم .
- ◀ استخدام التكنولوجيا في هذه الفصول يسمح بالمرونة، كما أن ذلك يناسب القرن الحادي والعشرين.
- ◀ توفر هذه الفصول مزيد من الوقت لقضائه مع الطلاب في إجراء البحوث الأخرى.
- ◀ توفر للطلاب مزيد من الوقت لاستخدام الأجهزة العلمية التي لا توجد إلا داخل الفصول الدراسية.



وترى الباحثة أنه يمكن إضافة مميزات بيئة التعلم المقلوب، على النحو التالي:

- ◀ إتاحة الفرصة للطلاب للحصول على معلومات أولية قبل النشاط التطبيقي .
- ◀ تشجيع الطلاب على مشاهدة المحاضرات عبر الإنترنت وإعدادهم قبل النشاط التطبيقي .
- ◀ تنظيم أساليب التقييم .
- ◀ ربط الأنشطة داخل الفصل مع المهام التعليمية خارجة .
- ◀ تقديم توجيهات واضحة المعالم ومنظمة تنظيماً جيداً .

#### • رابعاً - خطوات تصميم بيئة التعلم المقلوب:

تسير بيئة التعلم المقلوب في مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمرتبطة ببعضها البعض، وقد أشار كل من (Justin, 2014 ؛ Brunzell & Horejsi, 2013) إلى أهم هذه الخطوات والمتمثلة في :

- ◀ التخطيط: نجاح التعلم المقلوب يعتمد على المواءمة بين ما يجب أن ينجزه الطلاب قبل وأثناء وبعد التعلم، لذلك لابد من تحديد الأهداف بدقة واختيار المحتوى المناسب لتحقيقها، واختيار النمط التكنولوجي الذي ستقدم به المادة، مع ملاحظة أنه لا يشترط قلب الدرس بالكامل ولكن يمكن أن يكتفي ببعض أجزاءه والتي ستوفر للطلاب فرص التعلم ذي المعنى، ويأتي ذلك من خلال تحديد المهام المكلف بها الطلاب بدقة والأنشطة التي يشترك الطلاب في تنفيذها داخل الفصل، إلى جانب اختيار أسلوب التقويم المناسب طبقاً للأهداف المرجو تحقيقها.
- ◀ إعداد المحتوى قبل التعلم: بمجرد تحديد الأهداف، وطبيعة المادة لابد أن يتم الإعداد لتقديم المحتوى في قالب إلكتروني متاح للطلاب قبل التعلم الدراسي، ويشترط في اختيار هذا النمط أن يكون جذاباً وشيقاً ويقدم بشكل واضح ومفهوم ومناسب لطبيعة الأهداف، والذي قد يتنوع ما بين العروض التقديمية والفيديو والكتب الإلكترونية وغيرها.
- ◀ تحديد أنشطة التعلم قبل التعلم: في هذه المرحلة لابد من التفكير في نوع المهام والأنشطة الفردية التي سيؤديها الطلاب قبل حضورهم للصف الدراسي، لذلك لابد من الإعداد لبعض المهام التي تحفز الطلاب وتثير دافعيتهم نحو تنفيذها، ومنها على سبيل المثال: الأنشطة البحثية على الإنترنت، وطرح الأسئلة مفتوحة النهاية، الإعداد لمناقشة مشكلة معينة، إعداد عرض تقديمي عن أهم عناصر الدرس وكذلك النقاط التي ما تزال أسئلة بالنسبة للطلاب.
- ◀ تحديد أنشطة التعلم أثناء التعلم: تعتبر هذه الخطوة من أهم خطوات التعلم المقلوب التي تعبر عن فلسفته، فالبعض يعتقد أن الأداة

التكنولوجية هي الهدف منه، ولكن الاستفادة الحقيقية هنا تمثل فيما يمارسه الطلاب من أنشطة داخل التعلم، وقد تنقسم الى أنشطة فردية في بعض الأحيان، ولكن يغلب عليها الطابع الجماعي، وعلى المعلم تخصيص ما بين 10-15 دقيقة في بداية الحصة لغرض مقدمة مختصرة عن موضوع الدرس، والتعرف على أهم الأسئلة التي تشغل ذهن الطلاب نتيجة ما تم دراسته قبل الحضور للصف والإجابة عليها، ثم يتم ذلك تقسيم الطلاب الى مجموعات لممارسة التعلم النشط معاً، من خلال مناقشة موضوع ما، حل لمشكلة، عرض المحتوى الذي قام الطلاب بإعداده، وإتاحة الفرصة لكي يتبادل الطلاب الخبرات فيما بينهم.

◀ **ممارسة الأنشطة ما بعد التعلم:** لا تنتهي عملية التعلم بمجرد خروج الطلاب من التعلم، ولكن هناك بعد الأنشطة التي يجب ممارستها لاستمرار عملية التعلم، خاصة بعد أن تم استيعاب الدرس بشكل أفضل وتم الإجابة على أسئلة الطلاب، وقد تتمثل في المشروعات البحثية التي يكلف بها الطلاب، والإستعداد للدرس الجديد.

◀ **التقويم التكويني والنهائي:** يتم في هذه المرحلة الحكم على مدى تحقق الأهداف، ويتضح ذلك من خلال قدرة الطلاب على تنفيذ المهام المكلفين بها، حل مزيد من التدريبات، بالإضافة الى تلخيص الدرس وتقديم التغذية الراجعة للطلاب، وكما يتم تقييم الطلاب، لابد أن يقوم المعلم بتقييم نفسه، من حيث قدرته على اعداد مادة تعليمية شيقة قبل الدرس، وتوفير فرص ومهام تعلم نشطة داخل الدرس، وتحفيز الطلاب على مواصلة التعلم في نمط لم يعتادوه قبل ذلك.

### • خامساً - دور المعلم في بيئة التعلم المقلوب:

إن دور المعلم المحترف مهم جداً وأصبح مطلوباً بشكل أكبر في التعليم المقلوب أكثر من التعليم التقليدي، إنه يلاحظ طلابه بشكل مستمر أثناء وقت المحاضرة ويمدهم بردود أفعال ذات صلة، ويقيم أعمالهم، المعلم المحترف يكون انعكاسي في تدريبيه ويتواصل مع المعلمين لكي ينمي من تعلمه، ويقبل النقد البناء، المعلم المحترف يأخذ أدوار غير بارزة في التعليم المقلوب، فهو يحافظ على المكون الأساسي الذي يسمح بحدوث التعليم المقلوب حيث يوفر عدة أمور:

◀ توفير المكان والإطار الزمني الذي يسمح للمتعلمين أن يتفاعلوا ويفكروا في احتياجاتهم التعليمية.

◀ يستمر في ملاحظة وتقييم المتعلمين. (Nilson, 2013, 86)

◀ إمداد المتعلمين بطرق مختلفة ليتعلموا المحتوى العلمي المقصود.

◀ إعطاء المتعلم فرص لممارسة أنشطة ذات معنى بدون أن يكون المعلم هو المركز.

- ◀ يوفر الأنشطة وتوفر سهولة الوصول إليها من قبل المتعلم.
- ◀ يوفر أساليب التعلم المباشر وغير مباشر للمتعلمين لكي يتعلموا بأنفسهم (Bergmann & Sams, 2012, 33).
- ◀ يوفر المحتوى العلمي في أشكال مختلفة للمتعلمين (فيديوهات - عروض باوربوينت (يسهل الوصول إليها من قبل المتعلم.
- ◀ أن يكون متاحاً لكل المتعلمين الأفراد والمجموعات وردود الأفعال في الوقت الحقيقي كلما كان ذلك ضروري (Johnson & Renner, 2012, 46).
- ◀ القيام بإجراء تقييم تكويني مستمر أثناء وقت التعليم المقلوب من خلال الملاحظة وتسجيل البيانات.
- ◀ يتعاون ويفكر مع المعلمين الآخرين ويتولى مسئولية تحويل التدريب (Green, 2012, 80).

### • سادساً - أهمية بيئة التعلم المقلوب:

- ◀ لبيئة التعلم المقلوب أهمية كبيرة، يمكن توضيحها في النقاط التالية:
- ◀ يسمح التعلم المقلوب للمتعلمين بالمشاركة ومراجعة المحتوى بطريقتهم الخاصة. (Nilson, 2013)
- ◀ يمكن التعلم المقلوب المتعلمين من اختيار كيفية تمثيل التعلم، ما يتم استخدام المصادر والموارد اللازمة لاكتساب المعارف والمهارات المطلوبة، وإشراك المتعلمين في فرص التعلم الأصيلة. (Mazur, et al, 2015, 5)
- ◀ تساعد تكنولوجيا التعلم المقلوب على وصول المتعلم إلى جميع المصادر والوسائط التكنولوجية المختلفة، سواء مع المعلم أو مع أقرانهم من المتعلمين. (Kong, 2014, 161)
- ◀ يساعد التعلم المقلوب على جعل بيئة التعلم أكثر حيوية وتنوع تختلف بناءً على قدرات المتعلمين ويزيد من تحصيلهم الدراسي ودافعية التعلم لديهم. (Abdelaziz, 2014, 292)
- ◀ يسمح التعلم باستخدام التعلم المقلوب بتقسيم المعرفة إلى أجزاء صغيرة يمكن تعلمها بسهولة وهذا من شأنه اكتساب المعرفة، وتنمية دافعية الإنجاز لديهم. (An & Reigeluth, 2012)
- ◀ يتيح التعلم المقلوب تحسين نتائج التعلم، ويقوم ببناء معارف جديدة لدى المتعلمين نتيجة مشاركتهم في الأنشطة التعليمية وتحقيق التعلم الأصيل. (Rodriguez, 2016, 5)
- ◀ يقوم التعلم المقلوب بتقليل الضغط على الآباء والأمهات، ويتيح للمتعلمين بإجراء التفاعل بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين والمحتوى، وممارسة الأنشطة التعليمية القائمة على حل المشكلات (Bagby, 2014, 92)
- ◀ يساعد التعلم المقلوب على تحسين عملية التعلم واستيعاب المعرفة وزيادة الفهم والقدرة على حل المشكلات. (Tsai, et al., 2015, 838))

وقد أكدت عديد من الدراسات على فاعلية بيئة التعلم المقلوب، حيث استهدفت دراسة السواط (Alsowat, 2016) إلى تطوير نموذج فصل معكوس في اللغة الإنجليزية، وقياس أثره في مهارات التفكير العليا باللغة الإنجليزية ورضا الطلاب عن المقرر، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، على عينة قوامها (67) طالبة من طلاب الدراسات العليا بجامعة الطائف، قسمت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (33) طالبة، والأخرى ضابطة (34) طالبة، وقد استخدمت الدراسة اختبار لمهارات التفكير العليا، ومقياس ليكرت الخماسي لقياس التشارك، والرضا، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج المقلوب المقترح في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وزاد من رضاهم عن المقرر، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير العليا والارتباط والرضا عن المقرر.

بينما أجرى كل من سيق وباتي (Sage & Patti, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المقلوب في تحسين مستوى القراءة والمشاركة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي والاختبار كأداة لدراسة، وتم اختيار عينة بلغت (27) طالبا وطالبة من طلبة جامعة شيكاغو، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للتعليم المقلوب في تحسين مستوى مهارات القراءة، كما أظهرت النتائج وجود أثر للتعليم المقلوب في تحسين مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة ومعلميهم، وبين الطلبة والمجتمع المحلي، الأمر الذي انعكس إيجابيا على مستوى لمشاركة الاجتماعية ككل.

أما دراسة شوانكيل (schankle, 2013) فهدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الفصول الدراسية المقلوبة في تدريس علم المثلثات على تعلم الطلاب، وتصوراتهم نحو الفصول الدراسية المقلوبة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس (مينيسوتا)، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أنه على الرغم من عدم وجود فروق دالة بين طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبارات التحصيلية إلا أن طلاب المجموعة التجريبية التي درست أعلى بكثير في الاختبارات التحصيلية مندرجات المجموعة الضابطة، كما أظهر طلاب المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية نحو الفصول الدراسية المقلوبة.

ودراسة كلارك ((clark, 2013) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الفصول الدراسية المقلوبة على الأداء الأكاديمي في الرياضيات، وزيادة مشاركة الطلاب في حصص الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالبا بإحدى المدارس الثانوية بولاية لويزيانا يدرسون مقرر الجبر، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام

الفصول الدراسية المقلوبة على الأداء الأكاديمي في مقرر الجبر، كما أدت استراتيجيات التعلم المقلوب إلى زيادة مشاركة الطلاب في حصص الجبر، كما أظهر الطلاب اتجاهات إيجابية نحو هذه الفصول.

## • المحور الثاني - الأنشطة التعليمية:

### • أولاً - مفهوم الأنشطة التعليمية:

يستخدم مصطلح الأنشطة التعليمية للإشارة إلى مهام وواجبات التعلم التي يناط بالمتعلم القيام بها لبلوغ نواتج تعلم محددة سلفاً من قبل المعلم، وعلى ذلك فهي عبارة عن جهد تعليمي منظم يقوم به المتعلم، بإشراف وتوجيه مباشرين من معلمه، يساعده على اكتساب مخرج تعليمي معرفي أو مهاري مرتبط بأهداف المنهج المدرسي (محمد الشيدي، 2008، 33)

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الأنشطة التعليمية، حيث يعرف ابراهيم محمد، عبد الحميد عبد العزيز (2011، 851-850) الأنشطة الإلكترونية بأنها "مجموعة من الممارسات التعليمية التي يؤديها المتعلمون داخل البيئة التعليمية أو خارجها من خلال ما يبذل المتعلم من جهد عقلي وبدني وفقاً لميوله واهتماماته وقدراته بما يساعده على التعلم الفعال القائم على مشاركته وإيجابيته، كما يساعده على اكتساب المهارات المتنوعة في مختلف المجالات."

ويعرفها عبد العزيز عبد الحميد (2011، 261) بأنها "أنشطة تعليمية يقوم بها الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني وتستهدف من خلالها الاندماج في عمل شيء معين والتفاعل بينهم سواء في المعلومات أو الأفكار أو تبادل مصادر التعلم."

وعرفها كلا من إيمان متولي، حنان عبد الخالق (2008، 154) بأنها "مجموعة من الأنشطة المصممة باستخدام برامج الكمبيوتر ويتم تنفيذها في بيئة الويب، ويكون لكل نشاط منها هدف محدد، وتقوم على مبدأ التكامل والتتابع والتسلسل في إعطاء الخبرات بحيث تكون كل خبرة مكملية للخبرة السابقة لها."

### • ثانياً - أهداف الأنشطة التعليمية:

نظراً لأهمية الأنشطة التعليمية، ودورها في تكوين شخصية المتعلم، وتنميتها تنمية شاملة ومتكاملة ومتوازنة، فقد اهتمت عديد من الأدبيات والدراسات بتحديد أهدافها وفيما يلي بعض من تلك الأهداف (خضر عرفة، 2010، 25؛ هادي الفراجي وموسى أبو سل، 2006، 24-25)

١ غرس الخصال والأخلاق الحميدة النابعة من تعاليم ديننا الحنيف في نفوس الطلاب من خلال البرامج والأنشطة الهادفة.

- ◀ بث روح التعاون والإيثار والمحبة والتنافس الشريف وتعميق مبدأ الخدمة العامة مما يؤدي إلى إتقانه، والقدرة على الاعتماد على النفس.
- ◀ ربط المادة العلمية بواقع محسوس، وذلك عن طريق النشاط المصاحب للمادة لكي يستوعبها الطلاب بشكل أفضل.
- ◀ المساهمة في تحقيق النمو الجسمي للمتعلم، ويمكن أن يتم ذلك من خلال جماعات النشاط الرياضي وجماعة نشر الوعي الصحي وجماعة خدمة البيئة.
- ◀ تلبية الحاجات الاجتماعية والنفسية لدى الطالب كالحاجة إلى الانتماء الاجتماعي والصدقة وتحقيق الذات والتقدير ومساعدة المتعلم على التخلص من بعض ما يعانيه من مشاكل كالقلق والاضطراب والانطواء.
- ◀ مساعدة المتعلم لاكتساب مهارات العمل مثل تلك المتعلقة بالملاحظة، التصنيف والاتصال والاستدلال والتجريب.
- ◀ تهيئة مواقف تربوية محببة إلى نفس المتعلم.
- ◀ غرس روح التعاون وتعود العمل عند المتعلمين وتنمية العلاقات الاجتماعية بينهم.
- ◀ تربية المتعلمين على تخطيط العمل وتنظيمه، وعلى تحديد المسؤولية والتدريب على القيادة.
- ◀ يؤدي النشاط التعليمي وظيفته علاجية؛ لأنه يتيح الفرصة لعلاج الكثير من المشكلات النفسية التي يعاني منها بعض المتعلمين كالشعور بالخجل والانطواء على النفس وحب العزلة.
- ◀ القيام بدور اساسي وفعال في مساعدة المدرسة على تربية المتعلمين تربية متكاملة.
- ◀ توجيه المتعلمين ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم للعمل على تحسينها وتنميتها.
- ◀ إتاحة الفرصة للمتعلمين للاتصال بالبيئة والتعامل معها، لتحقيق مزيدا من التفاعل والإندماج.
- ◀ إتاحة الفرصة امام المتعلمين في استثمار أوقات الفراغ بما يعينهم على استمرار نموهم السوي والإنتفاع بما هو نافع ومفيد.

### • ثالثاً- خصائص الأنشطة العلمية:

للأنشطة التعليمية خصائص يمكن توضيحها كالتالي (خضر حسني عرفة، 2010: 38-39؛ داؤود الحمداني، 2010: 50-51؛ Lucinda, et al., 2010: 64)

- ◀ الكثرة والتنوع: بحيث تستوعب كل ما يراد للمتعلم تعلمه وأن تسعفه قدراته على بلوغ أهدافه في حياته الراهنة وأن يكون قادراً على أن يسلك طريقه في الحياة المستقبلية وفق المتغيرات المتلاحقة.

- ◀ أن يكون مستوى النشاط مناسباً للمتعلم وفي حدود خصائصه النمائية واستعداداته الإدراكية، وإقبال المتعلم على ممارسة النشاط يكون من خلال قناعاته الذهنية والنفسية.
- ◀ يكون ذا حماسة أكثر، مما يوفر له عوامل المتعة والاستغراق ويجنبه الملل والإرهاق ويدفعه إلى الاستمرارية والتركيز والإجادة.
- ◀ أن يسمح النشاط للمتعلم بالعمل وبذل الجهد الذاتي خلال النشاط، مما ينمي لديه الاتجاهات المرغوبة والإيجابية، كما يكشف عن المواهب والقدرات الخاصة من خلال الممارسة والعمل، ويشجع على التنافس مع الآخرين، بل مع الذات لأجل التفوق وتأكيد الذات.
- ◀ ينبغي أن يكون المتعلم عنصراً فعالاً في اختيار الأنشطة التي يشترك فيها، وكذا في وضع خطة العمل وتنفيذها، وبالتالي يكون أكثر حماساً مما يؤدي إلى تعلم أكثر اقتصاراً ودوماً في ذهن المتعلم.
- ◀ أن تراعي الأنشطة الفروق الفردية فتتاح أمام المتعلم الفرص للقيام بالأنشطة المختلفة حسب استعداداته وقدراته ووفقاً لاحتياجاته.
- ◀ أن تتيح الفرص للمتعلم، ليس فقط للتخطيط للأنشطة، بل لتقويم الأنشطة التي نفذوها والسماح لهم بالمناقشة الحرة والتعبير عن آرائهم وما يجول في أنفسهم من آراء وأفكار.
- ◀ تنوع الأنشطة المقدمة بما يشبع حاجات المتعلم العقلية والثقافية والعلمية والاجتماعية والدينية والرياضية والفنية.
- ◀ إشاعة جو خلال ممارسة الأنشطة من حرية للتعبير عن الرأي والمشاركة في إظهار الفروق الفردية واحترام أسلوب المناقشة واحترام الرأي الآخر.
- ◀ أن تكون وسيلة كشف الطاقات الإبداعية لدى المتعلمين وتنميتها وزيادة فاعليتها.

مما سبق تستخلص الباحثة أن أهم ما يميز الأنشطة التعليمية هو تنوع الأنشطة المقدمة بما يشبع حاجات المتعلم، والمرونة لكي تنمى مهارات التفكير العليا، والواقعية بحيث تقدم فرص للطلاب لتحقيق الذات، والتكامل بين أهدافها وأهداف المنهج الدراسي وقدرات الطالب.

#### • رابعاً- دور المعلم في بناء الأنشطة التعليمية:

يؤدي المعلم دوراً فاعلاً في بناء الأنشطة التعليمية التي ينتمي إليها، كونه يعد جزءاً من هذه المدرسة، وأن من ضمن مهامه الإعداد والتخطيط والتنفيذ لعملية التدريس التي تشمل داخلها أنشطة تعليمية صفية ولا صفية، ولكي يحسن المعلم التخطيط والإعداد والتنفيذ لهذه الأنشطة فمن المهم جداً أن يكتسب المعلومات والمهارات التي تؤهله للقيام بذلك، ومن ضمنها



معرفته بأسس بناء الأنشطة التعليمية، وكذلك خطوات بناءها وتنفيذها (عبد الله أبو سعيدي، 2008، 45)

ويمكن توضيح الدور الذي يقوم به المعلم في الأنشطة التعليمية كما يلي (وجيه المرسى، 2012، 1)

- ◀ يقوم المعلم بتعريف أهمية الأنشطة وكيفية المشاركة فيها ونظام العمل داخل الجماعة، ويشارك فيه المعلمون بحسب تخصصاتهم والأنشطة المرتبطة بهذه التخصصات.
- ◀ يشجع المعلمون طلابهم على المشاركة في الأنشطة وعليهم أن يبينوا لأولياء الأمور أهمية هذه المشاركة وعائدها التربوي والنفسي على أبنائهم.
- ◀ المعلم الناجح عليه أن يتفق وطلابه على النشاط الذي سيقومون به في جماعات وأن يوجههم ليقسموا أنفسهم إلى جماعات صغيرة لتعرف كل جماعة على الدور المناط إليها وعليه أن يهيئ ظروف العمل الجيد وإمكاناته وأماكنه ووقته وأهدافه.
- ◀ يجب على المعلم أن يبدأ مع الطلاب بوضع خطة للعمل الجماعي وأن يشارك الجماعة في حل المشكلات والصعوبات التي قد تعترضها وأن يوجهها عند التخطيط والتنفيذ.
- ◀ أن يكون المعلم مثقفاً واسع الأفق ومؤمناً بدور العلاقات الإنسانية الطيبة في تربية الطلاب تربية سليمة، وأن يكون قدوة في صفاته وسلوكه وعلاقاته الإنسانية، وأن يكون مبتكراً مبدعاً مقبلاً على الجانب العلمي الذي يعينه على النمو المهني المستمر.
- ◀ أن يتصف المعلم بالذكاء والحماسة في العمل فنجاح النشاط يرتبط بصفات المشرف عليه وقدراته والذكاء مطلب أساسي لفهم الطلاب وحسن قيادتهم بأسلوب ديمقراطي وتقديم أفكار مبتكرة.

### • خامساً - أسس بناء الأنشطة التعليمية:

لكي تتم عملية بناء الأنشطة التعليمية فإن هنالك مجموعة من الأسس من الضروري أخذها في الاعتبار، يمكن توضيحها كالتالي (نبيل عزمي، 2014، 176-177؛ عبد الله أبو سعيدي، 2008، 45)

- ◀ أن يكون لها أهداف محددة تسعى إلى تحقيقها.
- ◀ أن تتناسب وأعمار ونوع المتعلمين.
- ◀ يتم توزيعها وتطبيقها في الوقت المناسب.
- ◀ تصميم الأنشطة التعليمية وتوظيفها بحيث تشجع الطلاب على الاشتراك بفاعلية في عملية التعلم.
- ◀ تقديم الأنشطة التي تساعد الطلاب على تطبيق المفاهيم المتضمنة بالمحتوى، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية.



- ◀ مراعاة اختلاف الطلاب فيما بينهم في اساليب التعلم التي يفضلونها.
- ◀ المشاركة الفعالة تيسر التعلم بأكثر من السلبية في استقبال المعلومات فقط من جانب المتعلم.
- ◀ يمكن أن تتوافق الأنشطة مع مختلف اساليب التعلم، ولذلك لابد من استخدام أنشطة متنوعة، مع استخدام اساليب التفاعل المختلفة لتعزيز الخبرات التعليمية، ولجعل الطلاب متشوقين للانخراط في المحتوى الإلكتروني من خلال هذه الأنشطة والخبرات .

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنه عند تصميم الأنشطة التعليمية يجب مراعاة اختلاف الطلاب فيما بينهم في اساليب التعلم، وأن تتوافر فيها المصادر والإمكانات، وأن تتناسب مع أعمار ونوع المتعلمين، وأن تتوافق مع الأهداف المحددة التي تسعى إلى تحقيقها.

### • سادساً- أشكال الأنشطة التعليمية :

تعددت الدراسات والأدبيات التي تناولت أنواع الأنشطة التعليمية، حيث تصنف الأنشطة التعليمية على النحو التالي (فاطمة حمد، 2010، 33)

- ◀ تمهيدية: إجراء مسح او دراسة جدوى لموضوع معين.
- ◀ ميدانية: دراسة حالات معينة من البيئة تتعلق بمجالات المعرفة المختلفة.
- ◀ مكتبية: قراءة وتنظيم واعداد وتلخيص الكتب ... الخ.
- ◀ تصنيعية: تصنيع جهاز متكامل .
- ◀ تصميمية: تصميم جهاز معين .
- ◀ تجريبية: إجراء تجربة عن ظاهرة معينة .

في حين يمكن تصنيف الأنشطة على النحو التالي:

- ◀ أنشطة تمهيدية: وتهدف الى إثارة اهتمام الطلاب بموضوع الوحدة أو الدرس وللكشف عن خبراتهم السابقة لربطها بخبراتهم الجديدة.
- ◀ أنشطة تنموية: وهذه تشتمل على الأنشطة الأساسية التي يتوقع من كل طالب ممارستها.
- ◀ أنشطة اختيارية: التي تثرى عملية التعلم بالنسبة لمجموعة خاصة من الطلاب (عبد العزيز الرويس وعبد الناصر عبد الحميد وسمر الشهلوب، 2013، 493)

في حين تصنف هدى الفراجي وموسى أبوسل (2006 ، 25-26) وفق الآتي:

- ◀ على اساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده : بحيث يكون البدء بأنشطة قريبة من الواقع حيث الخبرات المباشرة الهادفة كالرحلات،

وتربية الحيوانات والزراعة، وينتهى بالرموز اللفظية متمثلة في اللغة المكتوبة.

◀ على أساس المكان الذي يتم فيه النشاط :حيث تقام بعض الأنشطة داخل الفصل ( الصف )، وأنشطة خارج الفصل في المدرسة، وأنشطة خارج المدرسة.

◀ على أساس حجم المشاركين في النشاط :حيث أن بعض الأنشطة يشترك فيها مجموعات كبيرة مثل الإستماع الى شرح المعلم، أو رحلة بها فصل أو مجموعة دراسية، والبعض الآخر تشترك فيها مجموعات صغيرة مثل إجراء تجربة معملية أو تحرير مجلة الفصل، وأنشطة يقوم بها فرد واحد مثل تنفيذ رسوم أو إعداد تقرير أو تلخيص.

◀ على أساس الحواس التي تستخدم النشاط :حيث أن بعض الأنشطة سمعية مثل الإستماع لتسجيل صوتي أو فقرة إذاعية أو لقصة يرويها شخص، ونشاطات بصرية مثل مشاهدة عرض الصور أو رسوم شافطة أو فلم ثابت، وأنشطة حركية مثل عمل نماذج، أو تجارب وعمل توصيلات كهربائية ورسم نبات أو قطاع في بعض اجزاءه.

◀ على أساس الهدف من النشاط :حيث تهدف بعض الأنشطة للحصول على معلومات مثل القراءة أو سماع محاضرة أو شرح أو لقاء عالم متخصص أو مشاهدة إجراء عملية أو تجربة عرض، وأنشطة لتنمية المهارات العملية مثل صنع نماذج وإجراء تجارب وإعداد رسم أو شكل وعمل قطاع وإعداد شريحة وفحصها تحت الميكروسكوب، وأنشطة تساعد على تحقيق اهداف وجدانية مثل قراءة عن كشف علمي أو تاريخ حياة عالم أو الإشتراك في تمثيلية.

ويصنف رجب الميهي(2003 ، 16) الأنشطة التعليمية إلى نمطين هما:

◀ الأنشطة الفردية :ويقصد بها قيام الطالب بالعمل أو النشاط بمفرده ذاتيا أثناء التعلم.

◀ الأنشطة التعاونية :ويقصد بها تعاون ثلاثة طلاب في القيام بالعمل أو بالنشاط أثناء التعلم.

وتعتمد الباحثة على نمطي الأنشطة الفردية والأنشطة التعاونية كمتغيرين للبحث الحالي لذا يمكن توضيحهم على النحو التالي:

### • الأنشطة الفردية:

تناولت كثير من الأدبيات والدراسات تعريف الأنشطة الفردية، منها (شحاته والنجار، 2011: 123 ؛ رضا سعد، 2007: 18) ، حيث أجمعت على ما يلي:

- ◀ نظام تعليمي يتم تصميمه بطريقة منهجية تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين داخل إطار جماعية التعلم؛ بغرض وصول نسبة كبيرة من المتعلمين إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه قدراتهم.
- ◀ استقلال المتعلمين في عملهم عن بعضهم معتمدين على أنفسهم في إنجاز المهمة الموكلة إليهم .
- ◀ نمط من أنماط التعلم، يقوم فيه المتعلم بأنشطته أو تكليفات تعليميه محدد، أو دراسة برنامج تعليمي كامل، معتمداً على نفسه ويشكل منفرد، حسب قدرته وسرعته الخاصة في التعلم ويكون مسئولاً عن تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.
- وللأنشطة التعليمية الفردية، خصائص متنوعة يمكن توضيحها كالتالي ( رشدي طيمتة ومحمود الناقية، 2009، 3؛ نادر شيمي وسامح اسماعيل، 2008، 193 – 192؛ عادل سرايا، 2007، 34-35)
- ◀ مراعاة الفروق الفردية :حيث يسمح هذا النوع من التعليم بإمكانية تعلم كل فرد تبعاً لإمكاناته واستعداداته وقدرته وسرعته الذاتية.
- ◀ الضبط والتحكم في مستوى إتقان المدة :فلا يسمح للمتعلم بالانتقال من وحدة إلى آخر قبل التأكد من إتقانه للوحدة الأولى ووصوله إلى مستوى الأداء المحدد مسبقاً في الأهداف التعليمية.
- ◀ تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية :فالمتعلم في التعليم الفردي ليس مستقبل للمعلومات وإنما مشارك نشط في الموقف التعليمي.
- ◀ التوجه الذاتي للمتعلم :حيث يسمح هذا النظام لكل متعلم بتوجيه ذاته نحو تحقيق أهداف محددة بدقة.
- ◀ التقويم الذاتي للمتعلم :حيث يسمح التعليم الفردي لكل متعلم أن يقوم بتقويم ذاته حتى يتعرف على مواطن الضعف ويعمل على علاجها ذاتياً أو بمساعدة معلمه.
- ◀ تحمل المتعلم لمسئولية اتخاذ قراراته.
- ◀ يركز التعليم الفردي على التعلم الذاتي أي التعلم الذي يقوم به المتعلم بمساعدة المعلم.
- ◀ يؤكد التعليم الفردي على إتقان التعلم حيث لا يسمح للمتعلم الانتقال من مادة تعليمية إلى أخرى إلا بعد إتقانها.
- ◀ يأخذ التعليم الفردي الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار.
- ◀ يتيح التعليم الفردي للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بشأن تعلمه.
- ◀ يسمح التعليم الفردي للمعلم بقضاء وقت أطول مع المتعلمين الأكثر حاجة من غيرهم.
- ◀ تعد حاجات الطالب وميوله واهتماماته المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية، ومن ثم تأخذ طريقها في مختلف مراحل هذه العملية بدءاً من الأهداف إلى التقويم.

- ◀ تنوع طرق التعليم الفردي، فلا توجد طريقة مثلى تصلح لجميع الطلاب في جميع المراحل وتحت نفس الظروف.
- ◀ إن عملية التفريد في أي نظام عملية نسبية، فهناك أنظمة على درجة عالية من التفريد، وهناك أنظمة أخرى على درجة منخفضة من التفريد.
- ◀ ايجابية المتعلم وتفاعله أن التعليم الفردي يتم من خلال نشاط المتعلم فيعمل على ايجابية المتعلم وتفاعله في عملية التعلم.
- ◀ الخطو الذاتى: يسمح تفريد التعليم لكل طالب أن يتقدم نحو تحقيق أهدافه وفقا لمعدله في التعلم .
- ◀ وترجع أهمية الأنشطة الفردية إلى التالي (محمد عبيد، 2006، 588 ؛ محمد الحيلة وتوفيق مرعى، 2005، 210)
- ◀ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فيتعلم كل تلميذ وفق قدراته الخاصة.
- ◀ يعود التلاميذ الاعتماد على الذات؛ مما يعطيهم الثقة في قدراتهم على التعلم.
- ◀ توليد اهتمامات واتجاهات إيجابية لدى المتعلم؛ مثل الاستقلالية، وضبط النفس.
- ◀ يسمح بالتدريب على المهارات التي يراها ضرورية وتكرارها من غير ملل.
- ◀ إيجاد بيئة خصبة للإبداع؛ حيث يسمح للطلاب باختيار المادة التي تناسب مع طبيعتهم وحاجتهم للتعلم؛ مما يجعلهم يبدعون فيها.

### • الأنشطة التعاونية:

- ◀ تعددت وتباينت تعريفات الأنشطة التعاونية، منها (رفيق البربري، 2012، 81؛ عماد خيرى، 2011، 20؛ ياسر محمد، 2007، 46) حيث أجمعت على ما يلي:
- ◀ أسلوب من أساليب التعلم، يعتمد على التعاون بين مجموعة متباينة- (2-6) من المتعلمين، يتطلب أن يعملوا معاً بطريقة إيجابية، وأن تتوافر في كل منهم المسئولية الفردية، ومهارات أخرى كالاتصال والثقة والقيادة وتقبل القرارات المعارضة، بحيث تصل المجموعة في النهاية لتحقيق الأهداف المرجوة.
- ◀ أسلوب من أساليب التعليم والتعلم يقوم على أساس تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة بحيث يتعاون ويتواصل أفراد المجموعة الواحدة من خلالها لتحقيق أهدافهم المشتركة في موقف تعليمي تعلمي يعمل فيه الطلاب بشكل تفاعل ايجابي متبادل يشعر فيه كل فرد بأنه مسئول عن تعلمه وتعلم الآخرين لتحقيق هذه الأهداف.

◀ أسلوب تعليمي يتم من خلاله تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتكون المجموعة الواحدة من ثلاثة إلى خمسة طلاب، يعملون معاً متعاونين، من أجل تحقيق أهداف محددة من خلال تناولهم لدروس معدة بطريقة معينة، مصاحبة بأنشطة وأدلة للدراسة.

ويشير كل من (علي العمدة، 2013، 28؛ عماد خيرى، 2011، 26؛ Ning 171-172، 2010؛ عمرو أحمد، 2006، 112) أن الأنشطة التعاونية تقوم على مجموعة من الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي:

◀ بيئة مرتكزة على المتعلم: تركز حول المتعلم، كما يتم توفير تغذية راجعة لمساعدة المتعلمين على التفكير واتخاذ القرارات.

◀ محتوى المنهج: تعمل على تكامل المحتوى مع معايير وأسس التعليم بحيث يكون هناك هدفاً واضحاً، وهناك دعم للمتعليم أثناء التعلم سواء أثناء عملية التعلم أو مرحلة الإنتاج.

◀ التشارك: تتاح للمتعلمين الفرصة لاكتساب مهارات التعلم التشاركي مثل مجموعات صنع القرار Group Decision-Making، وتوفير التغذية الراجعة للمتعليمين وأقرانهم والعمل مع كل طالب كباحث.

◀ إدارة الوقت: المتعلمون خلالها يمكنهم التخطيط، والمراجعة خلال عملية تصميم النظام، وأثناء عملية التعليم يقوم الطالب بتحديد الزمن الذي يستغرقه في عملية التعليم.

◀ تقييم مبتكر: تتطلب تقييماً مبتكراً حيث يقيم المتعلم نفسه، ويقيم زملائه، كما تتاح لكل من شارك في المهمة بحيث لا يقتصر التقييم على المعلم فقط كما كان يحدث سابقاً.

◀ الاعتماد الإيجابي المتبادل: الاعتماد الإيجابي المتبادل يعنى ادراك كل متعلم من أعضاء الفريق للإرتباط الوثيق بينهم، وأن نجاح أي منهم لا يتحقق إلا بنجاح الآخرين، اذ لابد وأن يتم العمل في صورة تحقيق النفع للفريق كله، وهذا من شأنه العمل على تأذر الجهود داخل الفريق لتحقيق الأهداف ويتحقق الاعتماد الإيجابي المتبادل من خلال مجموعة من الإجراءات هي المشاركة بالهدف والمهمة واسلوب التعزيز وفي المصادر والأدوار داخل كل فريق.

◀ المحاسبة الفردية: يعنى هذا المبدأ أن يتم محاسبة المتعلم داخل الفريق بصورة فردية، فالاختبارات لا يسمح فيها بالتعاون وهذا شأنه أن يحقق عدم التكاسل من قبل بعض المتعلمين اعتماداً على ما يقوم به زملاؤه، فإدراك المتعلم بأن جهده الفردي يساعده على تحقيق هدفه وهدف فريقه يدفعه الى النشاط والعمل بشكل أفضل.

◀ التفاعل المباشر بين المتعلمين: مبدأ يعمل على إشتراك افراد المجموعة في العمل بشكل يضمن المساعدة والتشجيع لكل أفراد المجموعة، كما يعمل

على توفير الأنماط والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل مما يزيد من الدافعية للتعليم.

المهارات الاجتماعية: يعني هذا المبدأ توظيف المهارات الاجتماعية أو الشخصية داخل المجموعة كلها كانت صغيرة ومن المهارات الشخصية التي ينبغي إمتلاكها القيادة واتخاذ القرار والثقة والاتصال وإدارة الصراع والنزاع.

تقويم الأفراد: يعني أن يسأل كل فرد عن إسهاماته، وأن يعرف مستوى كل فرد، وهل بحاجة إلى مساعدة أو تشجيع وذلك لأن الهدف الأساسي من العمل التعاوني جعل كل فرد أقوى فيما لو عمل بشكل فردي وذلك من خلال العمل التعاوني . لذلك لا يجوز ترك الأفراد دون تقويم وذلك لتعرف مدى التعلم الذي وصل إليه وكذلك تعرف إنتاج المتعلم وذلك لتقويمه وتقديم المساعدة له إن كان بحاجة لها.

التقويم الجمعي: ويعنى تقويم عمل المجموعة ككل وعمل كل فرد مستقل ، والتعرف إلى أعمال الأفراد التي كانت مساعدة في التقدم نحو الهدف وأي الأعمال كان معيقا في التقدم نحو الهدف، وبآلاتي فإن المجموعة تكون قادرة على اتخاذ قرار حول أي عمل تبقيه تلك المجموعة وأي عمل تتخلي عنه لأنه لا يوصل إلى الهدف الأساسي.

ويحدد الشحات عثمان (2006، 5-7) مجموعة من شروط الأنشطة التعاونية التي يجب توافرها لكي تنجح هذه المراحل " المجموعة التعاونية الواحدة " في إنجاز مهام التعلم ومن أبرزها:

أن تكون المجموعة صغيرة العدد (2-5) مثلا ويعرف أفرادها بعضهم بعضاً بشكل شخصي ومتنوعة من حيث الاهتمامات والقدرات الفردية.

أن يتعاون الأفراد بشكل متساو . غالباً في إنجاز مهام التعلم، ويكون كل منهم مسئولاً عن تعلمه وتعلم زملائه.

أن يتفاعل أفرادها بشكل مستمر.

أن تكون مهمة التعلم من النوع الذي يتطلب التفكير العميق أو حل المشكلات أو تعدد الآراء والاجتهادات.

أن تكون تحت توجيه وإشراف المعلم أو مساعديه إلا أن هذا التوجيه والإشراف يكون بالحد المعقول بحيث لا يتعاضد دور المعلم أو مساعديه ليسيطر على نشاط المجموعة سيطرة كاملة.

القيادة الموزعة: توزيع القيادة بين الطلاب يؤدي إلى انغماسهم في المهام، كما يسمح بأقصى نمو ممكن بينهم.

وضوح الأهداف :إن الصياغة الواضحة للهدف تزيد من الشعور بالجماعة، كما تزيد من اشتراك الطلاب في عملية اتخاذ القرارات.

- ◀ المرونة: على الجماعات أن تضع خطة عمل لإتباعها من البداية، مع وضع أهداف جديدة في ضوء الاحتياجات الجديدة، وحينئذ يمكن تعديل خطة العمل.
- ◀ توزيع الطلاب على المجموعات: ويتعين عند التوزيع مراعاة تنوع قدراتهم، وميولهم، ودرجات رغبتهم في المشاركة والتعاون.
- ◀ تحديد أنواع السلوكيات المرغوبة نتيجة عمل المجموعات التعاونية، ومتابعة وتوجيه هذه السلوكيات للوصول بها إلى الأفضل.
- ◀ مساعدة المجموعات المتعاونة في التغلب على صعوبات التعلم، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لتكميل وتصحيح ما أخفقوا فيه.
- ◀ تقويم كفاية تعلم الطلاب بالمجموعات التعليمية المتعاونة، بالاختبارات ومواقف التحصيل المتنوعة.

### • سابعاً-أهمية الأنشطة التعليمية:

تساعد الأنشطة في استثمار وقت وجهد الطالب، فالتركيز فيها يكون على استخدام المعلومات وليس مجرد البحث عنها، وبالتالي تتاح الفرصة للمتعلم للتعبير عن آرائه وأفكاره في ضوء ما أطلع عليه من معلومات، وليس مجرد الحفظ والاستظهار، وتطوير القدرات والمهارات التفكيرية العليا لدى الطالب، كالتحليل والتركيب والتقويم، لأن مهام الإستراتيجية لا تتطلب حفظ واستظهار المعلومات وإنما تتطلب استخدام الخيال والتأمل والإبداع (إبراهيم محمد، عبد الحميد عبد العزيز، 2011، 851).

يمكن للمتعلم من خلال الأنشطة أن يتعلم ما يريد أن يتعلمه في الوقت الذي يختاره وبالسعة التي تناسبه، كما يمكنه أن يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية، كما يمكنه تخطئ بعض المراحل التي يراها سهلة، أو غير مناسبة، كذلك يمكنه إعادة والاستزادة بالقدر الذي يحتاجه، ويتيح للمتعلم كما هائلا من المعلومات في متناول يده (أمل سويدان، منال مبارز، 2007، 122).

ويشير عدد من الباحثين إلى أن أهمية الأنشطة تتمثل فيما يلي ( سعيد عبد الله لايف، 2012، 235-236؛ عبد الله أبو سعيد، 2008، 45؛ محمد الشيدى، 2008، 34؛ رضا السعيد وهويدا الحسيني، 2007، 353-351؛ إبراهيم عبد الرحمن، 2008، 41).

- ◀ تشجيع المتعلم على المشاركة النشطة والفعالة من خلال استخدامها لاستراتيجية التعلم المتمركز حول المتعلم.
- ◀ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومراعاة نمط التعلم الخاص بكل متعلم.

- ◀ الاهتمام بالعمليات العقلية لأنها تعتمد على تخزين المعرفة فى ذاكرة الطالب واسترجاعها فى مواقف جديدة.
- ◀ تعمل على توفير الفرص للتفكير والتأمل بصورة فردية.
- ◀ تزيد من التفاعل بين المحتوى والمعلم والمتعلم.
- ◀ تعطى فرصة لتبادل الأفكار والقيم بين المتعلمين، وتساهم على التعرف على نواحي القوة والضعف لديهم.
- ◀ الحفاظ على مشاركة المتعلم وإيجابته، واعتماده على ذاته فى عملية التعلم.
- ◀ إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، فمثلا إثارة دافعية المتعلمين نحو العمل التطوعي.
- ◀ تعزيز ما تعلمه الطلاب من معارف وخبرات.
- ◀ توضيح فهم واستيعاب الطلاب للمفاهيم الصعبة.
- ◀ تعزيز التعلم العميق بدلا من التعلم السطحي.
- ◀ تمكين الطلاب من استيعاب المعرفة الجديدة وتمثيلها فى حياتهم اليومية.
- ◀ تعزيز وتعديل وتطوير عملية التعلم ذاتها.
- ◀ مساعدة الطلاب على الربط بين نواتج التعلم، المحتوى، والتقييم.
- ◀ دمج المحتوى التعليمي ضمن مختلف المواد الدراسية.
- ◀ المحافظة على معدلات الدافعية والاهتمام بالتعلم لدى الطلاب مرتفعة.
- ◀ اقتراح طرائق تعلم اختيارية إلى جانب (القراءة، البحث، وجمع المعلومات).
- ◀ تزيد من التفاعل بين المحتوى والمعلم والمتعلم.
- ◀ تعطى فرصة لتبادل الأفكار والقيم بين المتعلمين، وتساهم على التعرف على نواحي القوة والضعف لديهم.
- ◀ الحفاظ على مشاركة المتعلم وإيجابته، واعتماده على ذاته فى عملية التعلم.
- ◀ مساعدة المتعلم على فهم الحقائق بصورة أعمق، وتوفير الفرص بشكل لممارستها بشكل ذاتي.
- ◀ تلبية الحاجات الخاصة بالمعلم داخل الصف لمساعدة الطلاب فى فهم الدرس.
- ◀ إتاحة العديد من المصادر التعليمية الأخرى التي تناسب قدرات ومهارات الطالب.

ومن خلال ما سبق تستخلص الباحثة أهمية الأنشطة التعليمية تتمثل في أنها تساعد على ربط خبرات المتعلمين السابقة، تساعد المتعلم على فهم الحقائق بصورة أعمق، تشجع المتعلم على المشاركة النشطة والفعالة، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتعطى فرصة لتبادل الأفكار والقيم بين المتعلمين مما يؤدي إلى زيادة تحصيل المتعلمين وتنمية قدراتهم على حل المشكلات.



## • المحور الثالث - الأساليب المعرفية:

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين المتعلمين في سرعة إصدار الاستجابة ومدى دقة الاستجابة، ويعد أسلوب الإندفاع/ التروي من الأساليب التي حظيت باهتمام بعض الباحثين.

وتعددت تعريفات الأسلوب المعرفي الإندفاع / التروي ومنها ما يلي :

يعرفه محمد الشرقاوي (2003، 207) أنه " ميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات."

ويشير فؤاد أبو حطب وآمال صادق (2009، 624) أنه عبارة عن " متغير يمكن عن طريقة التمييز بين أولئك الذين يتأملون مدي المعقولية في الحلول العديدة المقترحة في سبيل حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون بفرورية لأول حل يطرأ على ذهنهم."

ويذكر هشام الخولي (2003 ، 113) أن هذا الأسلوب يعني " طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها، أو الإدراك بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون (زمن الاستجابة)، والدقة (عدد الأخطاء)، اللذين علي أساسهما يمكن تصنيف الأفراد إلى مترويين ومندفعين ."

وتستخلص الباحثة من خلال التعريفات السابقة أنه يمكن الإشارة إلى مفهوم الأسلوب المعرفي الإندفاع / التروي في النقاط التالية :

١ يتصل هذا الأسلوب بميل المتعلم إلى التأني قبل إصدار الاستجابة أو عدم التأني.

٢ يرتبط هذا الأسلوب بميل المتعلمين إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة وهم المندفعين، وبالتالي غالبا ما تكون استجاباتهم غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل، في حين يتميز المتعلمين المترويين بميلهم التأني في إصدار الاستجابات، لتأمل البدائل المتاحة لهم والتحقق منها قبل إصدار الإجابة.

٣ يتناول هذا الأسلوب الفروق بين المتعلمين في سرعة معالجة المعلومات فالمندفعين يستجيبون بسرعة على عكس المترويين.

وأشار عدد من الباحثين إلى خصائص المندفعين و المترويين مثل ( هشام الخولي، 2003، 120-122 ؛ أيمن عبده، 2005، 132-134) استخلصت الباحثة بعض هذه الخصائص، كما يلي :

◀ يتصف المتعلمين المتروون بالتأني والفحص الدقيق والتأمل في البدائل المتاحة لهم، لذلك تقل عدد الأخطاء لديهم، وعلي النقيض نجد أن المندفعين يميلون إلى إبداء استجابة سريعة دون التأمل في البدائل المتاحة ولذا تزداد عدد أخطائهم.

◀ يعد المتروون أكثر مرونة من المندفعين؛ حيث أنهم لديهم المقدرة على تعديل إستراتيجياتهم حسب المطالب أو التعليمات الخاصة بأسلوب أداء المهمة نفسها، أي أنهم يستجيبون بطريقة تعتمد على أساس تناوب السرعة والدقة معا على عكس المندفعين.

◀ يمكن أن نعتبر عامل الانتباه مهما وضرورياً في التمييز بين المتعلمين المندفعين والمتروين، حيث أنه من الممكن وصف المتعلمين المتروين بأنهم أكثر إنتباها من المندفعين وبالتالي فإن مستوى تحصيلهم أعلى منهم.

ونظراً لأهمية الأسلوب المعرفي المترويين والمندفعين، فقد استهدفت عديد من الدراسات الكشف عن واقع استدام المستحدثات التكنولوجية بالنسبة لهم، منها دراسة طلال كابي (2011) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر اختلاف نمط الاستجابة في الاختبارات الإلكترونية السحب والإسقاط - إدخال النص (على أداء الطلاب المندفعين والمترويين بكلية التربية جامعة طيبة في الاختبار، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يرجع إلى اختلاف الأسلوب المعرفي (متروي - مندفع) لصالح مجموعة (المترويين).

ودراسة سمر الذهبي (2011) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام ملف الانجاز الإلكتروني) ملف الإنجاز الإلكتروني عبر الويب - (Web folio) عبر القرص المضغوط ((E-Portfolio on CD) في التحصيل والإتجاه نحو الملف وعلاقة ذلك بالأسلوب المعرفي (متروي - مندفع) (لدى طلاب الحاسب الآلي بكلية التربية. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الإتجاه يرجع إلى اختلاف الأسلوب المعرفي (متروي - مندفع) لصالح مجموعة (المترويين).

ودراسة رانيا كساب (2009) التي استهدفت إلى التعرف على أثر اختلاف أساليب عرض المحتوى الإلكتروني) نصوص وصور ثابتة - نصوص مسموعة وصور متحركة" لقطات فيديو ("على الأداء المهاري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم) المترويين - المندفعين، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعات

التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري يرجع اختلاف الأسلوب المعرفي (متروى - مندفع).

### • أهمية تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي:

يأتي الإهتمام بتنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي، لما أكدته عديد من الدراسات من أهمية تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي، حيث تناولت دراسة محمد بدوي (2013) التي هدفت إلى دراسة فعالية حقيبة إلكترونية في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي السعات العقلية المختلفة وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي بإحدى المدارس منطقة عسير وذلك من خلال تطبيق حقيبة إلكترونية على شبكة الإنترنت، وتم استخدام اختبار تحصيلي معرفي وبطاقة ملاحظة للتعرف على مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى الطلاب، مقياس السعة العقلية كأدوات للبحث، وقد أسفرت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي السعة العقلية (مرتفع - منخفض) للمجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة حمدي عبد العزيز (2013) التي استهدف البحث قياس أثر النمذجة الإلكترونية القائمة على المحاكاة الافتراضية في تنمية مهارات تشغيل وصيانة الحاسب الآلي وتحسين درجة الرضا عن التعلم لدى طالبات كليات التربية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم فريق البحث منهج البحث التجريبي من خلال التجريب على عينة قوامها (75) طالبة من طالبات قسم الحاسب بكلية التربية بالجبل، جامعة الدمام. ولقياس مهارات تشغيل وصيانة الحاسب الآلي تم تصميم بطاقة ملاحظة تحتوي على (38) مهارة تعكس مهارات تشغيل وصيانة الحاسب الآلي، كما تم تصميم مقياس الرضا عن التعلم لقياس درجة التغير والتحسين في الرضا عن المحتوى، وأسلوب التدريب المستخدم، ومدرس المقرر. وبعد التدريب والممارسة الفردية المكثفة باستخدام برنامج في النمذجة الإلكترونية القائمة على المحاكاة الافتراضية أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مهارات تشغيل وصيانة الحاسب الآلي لصالح المجموعة التجريبية التي اعتمدت في تدريبها على المحاكاة الافتراضية. كما أظهرت نتائج البحث وجود تحسن ملحوظ وذو دلالة إحصائية في درجة الرضا عن التعلم لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة سامح العجرمي (2013) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسوب لدى طالبات قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه، وتكونت عينة الدراسة من (22) طالبة من طالبات قسم التكنولوجيا، كعينة قصدية وهن الطالبات المسجلات لمساق تكنولوجيا المعلومات وشبكات الحاسب الآلي في الفصل الثاني من العام الجامعي 2009/2010، وقد استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات صيانة الحاسوب، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري، ومقياس اتجاه نحو التعلم المدمج، حيث توفرت لأدوات الدراسة دلالات الصدق والثبات المناسبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الجانب المعرفي والمهاري والوجداني في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة تعزى إلى استخدام أسلوب التعلم المدمج.

دراسة عبد الرؤوف إسماعيل (2011) التي استهدفت التعرف إلى مدى فاعلية برنامج قائم على نظم التعليم الذكية لتنمية بعض مفاهيم ومهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. تم استخدام قائمة مفاهيم، وقائمة مهارات صيانة الحاسب الآلي، واختبار في مفاهيم، واختبار في مهارات صيانة الحاسب الآلي، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري بالبرنامج. اتبع المنهج شبه التجريبي. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات القياس البعدي لكل من الاختبار وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية. ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات صيانة الحاسب الآلي لصالح المجموعة التجريبية. كذلك، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وتشير النتائج إلى فاعلية استخدام نظم التعليم الذكية في تنمية بعض مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية في صيانة الحاسب الآلي أثناء استخدامهم، حيث وجد أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في بطاقة الملاحظة لقياس أداء الطلاب في مهارات صيانة الحاسب الآلي.

وتوصلت دراسة حمدي شعبان (2011) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات صيانة الحاسب داخل البيئة الافتراضية لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت نمط المساعدة (صوت)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات صيانة الحاسب داخل البيئة

الافتراضية لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب تقديم المساعدة (مستمر)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة ترجع لأثر التفاعل بين نمط المساعدة (نص/صوت) وأسلوب التقديم (مستمر/عند الحاجة) في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات صيانة الحاسب لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي تتعرض للبيئة الافتراضية القائمة على استخدام نمط المساعدة صوت بأسلوب تقديم مستمر.

دراسة محمد البسيوني (2010) التي استهدفت تصميم استراتيجيات قائمة على التوليف بين العمل الافتراضي ومعمل الحاسب الحقيقي، وتصميم برمجية تعليمية مبنية عليها، والتعرف على فاعليتها في تعليم مادة صيانة الحاسب الآلي لدى الطلاب المعلمين بقسم إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية، وحيث تألفت عينة البحث من (30) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية، وأظهرت نتائج البحث الحالي التوصل إلى عدد 12 مهارة رئيسية لصيانة مكونات الحاسب تتضح في متن البحث بعد تحكيمها، ووجود فرق دال إحصائي عند مستوي (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي في القياس (القبلي - البعدي) وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، لصالح التطبيق البعدي للاستراتيجية، مما يشير إلى فاعليتها في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى الطلاب.

دراسة أحمد عبد المنعم (2010) التي هدفت إلى تحديد نمط التعلم الأمثل (التعليم الإلكتروني، التعلم المدمج، التعلم التقليدي) في تنمية بعض مهارات صيانة أجهزة الكمبيوتر، لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم من المعلمين المساعدين، والتعرف على اتجاهات أخصائي تكنولوجيا التعليم نحو نمط التعلم المدمج، وتصميم موقع الكتروني (تزامني - غير تزامني) في ضوء معايير التعلم الإلكتروني، يساعد في تنمية التحصيل وبعض مهارات صيانة الكمبيوتر لأخصائي تكنولوجيا التعليم من المعلمين المساعدين، واستخدمت الدراسة عدة أدوات تمثلت في: اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة أجهزة الكمبيوتر، وقائمة تقويم مهارات أخصائي تكنولوجيا التعليم في صيانة أجهزة الكمبيوتر، ومقياس الاتجاه نحو استخدام نمط التعلم المدمج، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أخصائي تكنولوجيا التعليم للمجموعة الضابطة التي درست بالتعليم التقليدي والمجموعة التجريبية التي درست بنمط التعلم الإلكتروني، ووجود فروق بين متوسطي درجات أخصائي تكنولوجيا التعليم (مجموعة التعليم التقليدي) و (مجموعة التعلم المدمج) وهي دالة عند مستوى (0.05)، لصالح مجموعة التعلم المدمج، في تحصيل الجانب المعرفي.

## • إجراءات البحث

## • أولاً - منهج البحث ومنفيرائه :

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستخدم تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرين المستقلين للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم.

وتكونت متغيرات البحث من:

## • المنفيرائات المستقلة :

- اشتمل البحث على متغيرين مستقلين، هما:
- ◀ نمط ممارسة الأنشطة في بيئة التعلم المقلوب :وهما نوعين:
  - ▲ نمط ممارسة الأنشطة التعاونية.
  - ▲ نمط ممارسة الأنشطة الفردية.
- ◀ الأسلوب المعرفي، ويشمل:
  - ▲ المترويين.
  - ▲ المندفعين.

## • المنفيرائات التابعة :

- اشتمل البحث الحالي على متغيران تابعان هي:
- ◀ الجانب الأدائي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي.
- ◀ الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي.

## • ثانياً -النصميم التجريبي للبحث :

في ضوء المتغيرين المستقلين للبحث تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملي "2×2 Factorial Design" (2×2) ، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث الحالي.

جدول (1): التصميم التجريبي للبحث التصميم العاملي 2×2

| نمط ممارسة الأنشطة<br>الأسلوب المعرفي | التعاونية  | الفردية    |
|---------------------------------------|------------|------------|
| المترويين                             | مجموعة (1) | مجموعة (3) |
| المندفعين                             | مجموعة (2) | مجموعة (4) |

- ويتضح من التصميم التجريبي للبحث وجود ست مجموعات تجريبية:
- ◀ المجموعة التجريبية الأولى :طلاب مترويين يدرسون باستخدام نمط ممارسة الأنشطة في بيئة التعلم المقلوب (التعاونية).
  - ◀ المجموعة التجريبية الثانية :طلاب مندفعين يدرسون باستخدام نمط ممارسة الأنشطة في بيئة التعلم المقلوب (التعاونية).

- ١ المجموعة التجريبية الثالثة: طلاب مترويين يدرسون باستخدام نمط ممارسة الأنشطة في بيئة التعلم المقلوب (الفردية).
- ٢ المجموعة التجريبية الرابعة: طلاب مندفعين يدرسون باستخدام نمط ممارسة الأنشطة في بيئة التعلم المقلوب (الفردية).

### • ثالثاً - بناء بيئة النعل المقلوب:

أعتمدت البحث الحالي على نموذج الجزار (Elgazzar, 2013) للتصميم التعليمي والذي يهدف الى مساعدة الطلاب المعلمين والباحثين على تطوير الدروس والوحدات التعليمية كمنظومة تعليمية فاعلة، وتم تحديثه ليناسب تكنولوجيا التعلم الإلكتروني بأنواعها المختلفة ومنها تكنولوجيا بيئة التعلم المقلوب. ويتكون النموذج من خمس مراحل تتضمن : التحليل Analysis، والتصميم Design، والإنتاج والإشياء Production، التقويم Evaluation، ومرحلة الاستخدام Use. ويوضحه الشكل (1)

### • أولاً . مرحلة التحليل Analysis:

### • إغناء أو وضع معايير Instructional Systems Development (ISD) لبيئة النعل المقلوب :

قامت الباحثة بتصميم بيئة التعلم المقلوب، مع مراعاة معايير تصميمها، وتم بناء المعايير في ضوء إطلاع الباحثة على عديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت معايير بيئة التعلم المقلوب، وتوصلت الباحثة إلى قائمة بالمعايير.

### • تحليل خصائص الأساسية للمعلمين المستهدفين ونعلمهم السابق والنعل المطلوب لواجده لديهم والمهارات المعلوماتية والمعرفية وفعاليتها :

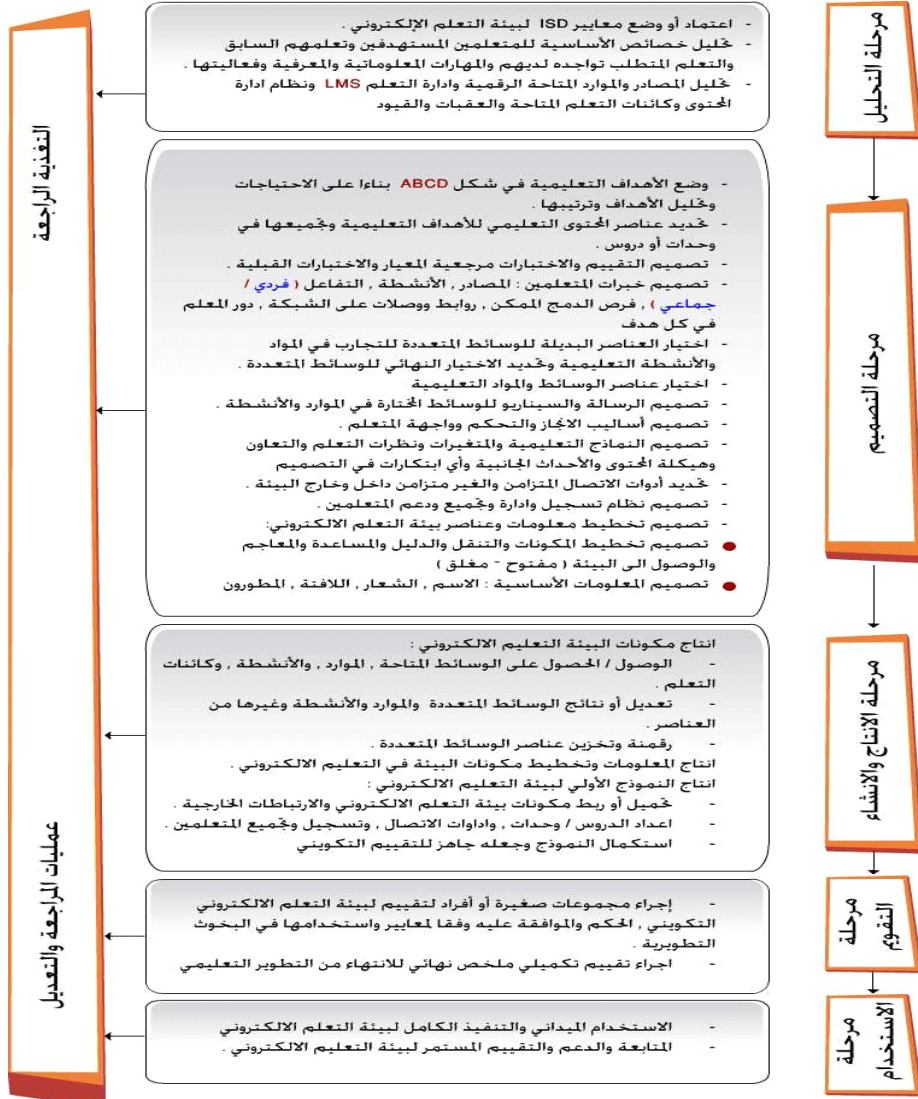
أهم خصائص عينة البحث هي:

- ▲ المرحلة العمرية: تتراوح أعمارهم بين (21-22) عام.
- ▲ عدد الطلاب 80: طالب من طلاب الفرقة الرابعة-قسم تكنولوجيا التعليم -كلية التربية النوعية -جامعة بنها.
- ▲ جميع الطلاب لديهم دافعية في التعلم باستخدام بيئة التعلم المقلوب.

### • تحديد النقص في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب :

حدد موضوع التعلم من خلال مشكلة البحث في ضعف مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.





نموذج : (1) نموذج الجزار (Elgazzar, 2013) للتصميم التعليمي

• تحديد الحاجات التعليمية والمهارات المطلوبة إكسابها للمتعلمين  
والغرض العام :

تحددت الحاجة التعليمية في البحث الحالي في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي، ويمكن تنميتها من خلال بيئة التعلّم المقلوب، ويتمثل الغرض العام للبحث في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي من خلال بيئة



التعلم المقلوب مع اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية للارتقاء بمستوى مهارات وقدرات طلاب تكنولوجيا التعليم، وفيما يلي استعراض الإجراءات التي استخدمت لإعداد قائمة بالمهارات اللازمة لصيانة الحاسب الآلي:

#### • تحديد الهدف من إعداد القائمة :

تهدف القائمة إلى حصر المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لتصميم لصيانة الحاسب الآلي لمجموعة من طلاب تكنولوجيا التعليم.

#### • تحديد مدنوى القائمة :

لتحديد المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لصيانة الحاسب الآلي التي تم تضمينها في القائمة، قامت الباحثة بما يلي:

- ١ الإطلاع على توصيف مقرر صيانة الحاسب الآلي، بما يتضمنه من أهداف عامة ومحتوى نظري وتطبيقي للمادة.
- ٢ الاستعانة بأراء بعض خبراء تكنولوجيا التعليم.

وبعد الحصول على المهارات تم تقسيمها إلى مهارات أساسية، ويتبع كل مهارة أساسية مجموعة من المهارات الفرعية المتعلقة بها.

#### • التحقق من صدق القائمة :

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وبعد تلقي الباحثة تعليقات المحكمين ومناقشاتهم فيما أبدوه من مقترحات أجرت الباحثة التعديلات؛ وبذلك تم الخروج بقائمة مهارات صيانة الحاسب الآلي بصورتها النهائية، وبلغ عدد المهارات الرئيسة (7) مهارات، والمهارات الفرعية (120) مهارة.

#### • ثانيًا . مرحلة التصميم: Design

• وضع الأهداف التعليمية في شكل ABCD بناء على الإحتياجات وتحليل الأهداف ونزنيها :

تعد عملية تحديد أهداف بيئة التعلم المقلوب من أهم خطوات بناء بيئة التعلم المقلوب، فهي تفيد عند تحديد عناصر المحتوى العلمي المناسب للأهداف، والوسائل والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة من بيئة التعلم المقلوب، كما أنها تساعد في تحديد وسائل وأساليب التقييم للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف، حيث قامت الباحثة بناء على الهدف العام المتمثل في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي باستخلاص الأهداف

التعليمية المطلوب تحقيقها وتصنيفها وفق مستويات بلوم المعرفية، وبلغ عددها (42) هدفاً تعليمياً.

### • تحديد عناصر المحتوى التعليمي للأهداف التعليمية ونجميتها في وحدات أو دروس :

قامت الباحثة بتحديد عناصر المحتوى التي تحقق الأهداف التعليمية المرجوة، وذلك بالرجوع عدد من الأدبيات والدراسات التي تناولت صيانة الحاسب الآلي، وتم تقسيمها إلى سبعة دروس، وتم تحديد العناصر التعليمية التي يمكن تقديم الدروس التعليمية من خلالها وتمثلت في الصور والرسوم والصوت والصور المتحركة والفيديوهات.

### • نصميص النقيص والإخبارات مرجعية المعيار والإخبارات القبلية :

قامت الباحثة ببناء الإختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، لتطبيقه على الطلاب.

### • نصميص خبرات المتعلمين :المصادر، والأنشطة، والفاعل) فردي / تعاوني(، التعليق المقلوب إذا ممكن، روابط ووصلات على الشبكة، دور المعلم في كل هدف :

بالنسبة لمصادر التعلم فقد تم الإعتماد على عدد من الدروس التعليمية والتي يتوافر فيها مجموعة من النصوص والصور والرسوم المتحركة والفيديو التعليمي بشكل تفاعلي .

وبالنسبة للأنشطة فقد تم الإعتماد على الأنشطة الفردية والأنشطة التعاونية، بناء على تقسيم مجموعات البحث، وذلك كالتالي:

١ ممارسة الأنشطة الفردية :وفيها يبدأ الطالب في القيام بالأنشطة والمهام المكلف بها في المحاضرات، منفرداً وفقاً لقدراته الذاتية، وبعد الإنتهاء منها يحصل على التغذية الراجعة المناسبة من الباحثة.

٢ ممارسة الأنشطة التعاونية :تم تطبيقها في ضوء خطوات استراتيجية الجيسو وفقاً للخطوات الآتية :

▲ تم قسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة وكل مجموعة أشتملت على أربعة أفراد وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأصلية أو الأساسية.

▲ يتم تعيين قائد للمجموعة.

▲ يقسم المحتوى بحيث يتوافق مع أفراد المجموعة.

▲ يجتمع المتعلمين ذو المهمة الواحدة المتماثلة لتعلم المهمة الموكلة إليهم وتسمى مجموعة الخبراء.

- ▲ يعد تعلمهم المهمة يعود كل متعلم لمجموعته الأصلية لتعليم زملائه ما تعلمه في مجموعة الخبراء، ويتعلم منهم في نفس الوقت ما تعلموه هم في مجموعات الخبراء الخاصة بالمهام المكلفين بها.
- ▲ يقوم المعلم خلال الخطوات السابقة بمتابعة المجموعات من خلال جودة كعضو في على مجموعات الواتس ومنتديات النقاش وغرفة النقاش والتدخل إذا لزم الأمر.
- ▲ يقوم أفرد المجموعة بكتابة تقرير الفريق عما تعلموه ثم يؤدون اختباراً، والاختبارات شاملة لجميع أجزاء المحتوى الذي درسه ويعقب عليه المعلم بتغذية راجعة على الأجزاء التي وجدوا صعوبة في تعلمها.

أما بالنسبة للتفاعلات فقد تنوعت أنماط التفاعل لتشمل: التفاعل بين المتعلم وواجهة التفاعل، التفاعل بين المتعلم والمحتوى، والتفاعل بين المتعلم والمعلم، وفيما يلي وصف تفصيلي لكل نوع من أنواع التفاعلات التي استخدمت في بيئة التعلم المقلوب:

- ١ التفاعل بين المتعلم وواجهة التفاعل: يحدث ذلك من خلال دخول الطلاب إلى واجهة بيئة التعلم المقلوب والضغط على الأزرار وقراءة النصوص الموجودة، ومشاهدة الفيديوهات المتوفرة داخل الدرس التعليمي.
  - ٢ التفاعل بين المتعلم والمحتوى: تم هذا النوع من التفاعل من خلال الإبحار بين صفحات الدروس التعليمية، حيث روعي عند تصميم صفحات الدروس التعليمية أن تحتوي على مجموعة من الأزرار، أو قوائم للتفاعل معها ويستطيع الطالب بواسطتها التنقل بين صفحات الدروس التعليمية وكذلك توفير القدرة على الضغط على زر الاختبار لإختبار مدى تقدمه في عملية التعليم .
  - ٣ التفاعل بين المتعلم والمعلم: تم من خلال مجموعة من الأدوات (الشات - منتدى تعليمي (حيث يحدث التفاعل حيث يمكن للطلاب ارسال الاستفسارات الخاصة به على من خلال الشات أو يمكنه النقاش مع الطلاب من خلال المنتدى التعليمي.
- أما دور الباحثة بالنسبة لتحقيق أهداف التعلم فقد كانت مرشدة وموجهة للطلاب في حالة إحتياج الطلاب لذلك أثناء تعلمهم من خلال الدروس التعليمية.

#### • إختيار العناصر البديلة للوسائط المنعددة للنجارب في المواد والأنشطة التعليمية ونحديه الإختيار النهائي للوسائط المنعددة :

تم في هذه الخطوة اختيار العناصر البديلة ووسائطه المتعددة بناء على أهداف كل موضوع تعليمي، حيث تنوعت المصادر ما بين نصوص وصور وصوت وفيديوهات تعليمية .

### • اختيار عناصر الوسائط والمواد التعليمية :

تم في هذه الخطوة اختيار الوسائط والمواد التعليمية، حيث قامت الباحثة بتحميل الصور المناسبة من خلال شبكة الويب، كما قامت الباحثة بمعالجة الصور من خلال برنامج (Adobe Photoshop)، كما قامت الباحثة بتصوير مهارات صيانة الحاسب الآلي باستخدام برنامج (Singate 9)، كما تم استخدام برنامج (Sound Forge) لتسجيل الصوت، وذلك بما يحقق الأهداف التعليمية وبشكل مناسب للفتة المستهدفة.

### • نصيغ الرسالة والسيناريو للوسائط المخزنة في الموارد والأنشطة :

قامت الباحثة بتصميم مجموعة من المخططات المبدئية للسيناريو بهدف إعطاء تصور أولى عن كيفية تناول معلومات المحتوى التعليمي، بحيث يتم تحديد ما سيتم تناوله من خلال الصور الثابتة والمتحركة، وما سيتم تناوله من خلال الرسومات التوضيحية والكتابات، والعلاقة بين التتابعات المرئية المتناولة .

### • نصيغ أساليب الإبحار والنحكم :

بالنسبة لأساليب الإبحار فإن الدروس التعليمية التي تم بنائها في بيئة التعلم المقلوب تم بنائها وفق نمط الإبحار الهرمي، حيث يمكن للطلاب الاختيار من بين بدائل متعددة حيث يكون هناك موضوع رئيس يتفرع منه موضوعات فرعية، بالنسبة للتحكم فيتم التحكم في الدروس التعليمية من خلال الضغط على أزرار في بيئة التعلم المقلوب للتنقل بين مكونات الدروس التعليمية.

### • نصيغ إستراتيجية النعلج :

الاستراتيجية التعليمية هي خطة عامة تتكون من مجموعة من الإجراءات التعليمية مرتبة في تسلسل مناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في فترة زمنية معينة، ولتنفيذ استراتيجية التعلم، تم عقد لقاء مسبق مع طلاب المجموعات التجريبية لتعريفهم بطبيعة البحث من حيث الأهداف، والخطة الموضوعية لدراسة المحتوى وتدريبهم على استخدام الموقع وعناصره، حيث تبنى البحث الحالي استراتيجية التعلم المقلوب، والذي يعتمد على أن يقوم الطلاب بدراسة محتوى التعلم في المنزل من خلال الدخول على موقع بيئة التعلم المقلوب عبر الويب، ثم دراسة المحتوى، وعندما يأتي للمحاضرة يقوم بالمهام والأنشطة التعليمية المحددة، وتقوم الباحثة بالإرشاد والتوجيه أثناء قيامه بالأنشطة التعليمية.

### • تحديد إدوات الاتصال المنزامن والغير منزل من داخل وخارج بيئة النعلج المقلوب :

تنوعت أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن، بالنسبة لأدوات الاتصال المتزامن تم استخدام غرفة النقاش، وبالنسبة لأدوات الاتصال غير المتزامن تم استخدام منتدى النقاش عبر بيئة التعلم المقلوب .

## • ثالثاً: مرحلة الإنتاج والإنشاء: Production:

• إنتاج مكونات البيئة التعليمي الإلكتروني:

• الوصول / الحصول على الوسائط المتاحة، والموارد، والأنشطة، وعناصر التعلم.

حيث تم الحصول على بعض الوسائط والمواد المتاحة من خلال البحث عبر شبكة الإنترنت والمتمثلة في بعض الصور والرسومات، التي يمكن استخدامها في إنتاج الدروس التعليمي التي تشتمل على (نصوص - صور - لقطات فيديو).

• تعديل أو إنتاج الوسائط المتعددة، والموارد، والأنشطة، وغيرها من العناصر :

تم تجهيز الموارد والوسائط المتعددة المتنوعة من صور ومقاطع فيديو وصوت، والتي كانت متوفرة من خلال شبكة الإنترنت وكانت تحتاج إلى تعديل، كما تم تجهيز الموارد والأنشطة والوسائط المتعددة التي كانت غير متوفرة و تحتاج إلى إنتاج.

• رقمنة وتخزين عناصر الوسائط المتعددة:

- ◀ تم تعديل الصور ببرنامج الفوتوسوب. Adobe Photoshop cs5
- ◀ تم تعديل النصوص ببرنامج MS Word 2013.
- ◀ برنامج Sound Frog لإعداد التسجيلات الصوتية.
- ◀ برنامج macromedia Dreamweaver لإنتاج صفحات بيئة التعلم المقلوب.
- ◀ برنامج (singate 9) لتسجيل لقطات الفيديو.

• إنتاج المعلومات ونخيط مكونات البيئة في بيئة التعلم المقلوب :

قامت الباحثة بتصميم الدروس التعليمية لتطبيق بيئة التعلم المقلوب، وتكونت من الآتي:

- ◀ النصوص :استخدام برنامج Microsoft Word لكتابة النصوص، مراعيًا في ذلك التوافق بين حجم النص Font وحجم الشاشة ككل، والمساحة المخصصة لعرض النص على الشاشة.
- ◀ الصور الثابتة :استخدم برنامج Adobe Photoshop لإنتاج الصور، وفقاً للحاجة وإضافة التعليقات النصية والتوضيحية، ثم حفظ الصور بالامتداد (jpg) والذي يصلح للنشر على الإنترنت من حيث الحجم والوضوح.
- ◀ لقطات الفيديو :قامت الباحثة باستخدام برنامج (singate 9) لتسجيل لقطات الفيديو.

١ اختيار نظام الآتيف :قامت الباحثة باستخدام برنامج Macromedia Dreamweaver لإنتاج صفحات بيئة التعلم المقلوب.

### • إنتاج النموذج الأولي لبيئة النعل المقلوب:

• تحميل أو ربط مكونات بيئة النعل المقلوب والارتباطات الخارجية :  
قامت الباحثة بربط صفحات موقع بيئة التعلم المقلوب بالموقع الشخصي للباحثة. ([www.hebahusseini.com](http://www.hebahusseini.com))

• إعداد الدروس / وحدات، وأدوات الاتصال، وتسجيل ونجميع المنعلمان :  
قامت الباحثة بتصميم صفحة ويب باستخدام برنامج (php) وربطها بصفحات موقع بيئة التعلم المقلوب، بحيث يكون لوحة تحكم للمعلم بمجموعات الطلاب، ومن خلاله قامت الباحثة بتسجيل طلاب المجموعات كلها في مجموعته.

### • استكمال النموذج وجعله جاهز للتقييم النكويني :

في هذه الخطوة تم اختبار بيئة التعلم المقلوب من الناحية الفنية، حيث قامت الباحثة بتجريب صفحات بيئة التعلم المقلوب على أكثر من نظام تشغيل، وأيضاً على أكثر من متصفح، وخلصت الباحثة من ذلك أن صفحات بيئة التعلم المقلوب جاهزة للعمل على أي متصفح بصورة جيدة.

### • رابعاً. مرحلة التقويم: Evaluation:

#### • عرض بيئة النعل المقلوب على مجموعة من المحكمين :

قامت الباحثة بعرض بيئة التعلم المقلوب على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ للتأكد من مناسبتها لمعايير تصميمها، وقد أبدى السادة المحكمين موافقتهم عليه مع إجراء بعض التعديلات، حيث اقترحوا تغيير تفريغ أشكال الصور بحيث لا تظهر الخليفة البيضاء الخاص بها أو تغيير الخليفة ليتوافق مع الرسوم الموجودة، وتعديل بعض الأصوات، وتم التعديل في ضوء مقترحاتهم.

#### • تطبيق بيئة النعل المقلوب على مجموعة من الطلاب :

تم تطبيق على عينة استطلاعية من (20) طالب للتعرف على مدى سهولة استخدام بيئة التعلم المقلوب ووضوح العناوين وسهولة التنقل، وأخذ ملاحظات الطلاب، وقد أبدت العينة الاستطلاعية رضاهم بتطبيق بيئة التعلم المقلوب مع اختلاف نمط ممارسة الأنشطة والرغبة في تعلم باقي المواد التعليمية من خلالها.

## • خامساً . مرحلة الاستخدام: Use

### • الاستخدام الميداني والتنفيذ الكامل لبيئة التعلم المقلوب :

يتم في هذه الخطوة تطبيق بيئة التعلم المقلوب في مختبر الحاسب لتنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لطلاب تكنولوجيا التعليم، حيث بدأ الطلاب في استخدام بيئة التعلم المقلوب مع اختلاف نمط ممارسة الأنشطة في عملية التعليم.

### • المتابعة والدعم، والنقيع المستمر لبيئة التعلم المقلوب :

قامت الباحثة بعملية المتابعة والتقييم المستمر لبيئة التعلم المقلوب للتأكد من فاعليتها وكفاءتها وصلاحياتها للتطبيق على الطلاب.

### • رابعاً - إعداد أدوات البحث:

أشتمل البحث الحالي على الأدوات الآتية:

### • الإخبار التحصيلي :

تم إتباع الإجراءات الآتية في إعداد الاختبار التحصيلي:

### • تحديد الهدف من الإخبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم، في الجانب المعرفي لمهارات صيانة الحاسب الآلي وفقاً لمستويات بلوم المعرفية.

### • صياغة مفردات الإخبار :

تم صياغة مفردات الاختبار في نمط أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد وقد روعي في هذه الأسئلة: أن تكون مقدمة المفردات على هيئة سؤال مباشر أو جملة أو عبارة ناقصة وتكون واضحة، ودقيقة علمياً، ومحددة ومختصرة، وقد تم توزيع الإجابات الصحيحة منها بشكل عشوائي بين الاختيارات الأخرى، وتقارب طولها.

### • تعليمات استخدام الإخبار :

تعد تعليمات الاختبار أحد العوامل الهامة لتطبيقه، حيث يترتب عليها وضوح الهدف منه وكيفية أدائه، وبالتالي الإجابة الصحيحة؛ ولذلك روعي عند كتابة تعليمات الاختبار أن تكون بلغة واضحة صحيحة تحدد لطلاب كيفية تسجيل الإجابة الصحيحة، وتضمنت تعليمات الاختبار وصفا مختصراً للاختبار وتركيب مفرداته، وطريقة الإجابة عليه .

## • إعداد جدول المواصفات :

حتى يمكن الربط بين الأهداف التعليمية وبيئة التعلم المقلوب تم تحديد عدد المفردات اللازمة للموضوعات في المستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق)؛ وتم اختيار هذه المستويات المعرفية وفقا لما أجمعت عليه آراء المحكمين.

## • التحقق من صدق الاختبار :

تم التحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق ما يسمى بصدق المحتوى "Content Validity"، وذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وبمراعاة التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم التوصل إلى الصورة الأولية للاختبار التحصيلي، والذي اشتمل على (42) مفردة، وبذلك أصبح الاختبار صادقا وصالحا للتطبيق على مجموعة التجربة الاستطلاعية لحساب معامل ثباته، وكذلك حساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لمفرداته، والزمن المناسب للإجابة على الاختبار.

## • طريقة تصحيح الاختبار :

يحصل الطالب على درجة واحدة على كل مفردة تجيب عنها إجابة صحيحة، وصفر على كل مفردة تتركها أو تجيب عنها إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار تساوي عدد مفردات الاختبار، وبلغت الدرجة النهائية للاختبار المعري (42) درجة.

## • التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم اختيار عينة التجربة الاستطلاعية من طلاب تكنولوجيا التعليم، وهي نفس عينة التجريب الاستطلاعي لبيئة التعلم المقلوب، وقد بلغ عددهم (20) طالب، وذلك بهدف الآتي:

## • حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

ص = عدد الإجابات الصحيحة.  
خ = عدد الإجابات الخاطئة.



وتراوحت معاملات السهولة ما بين (0.57-0.73) وهي معاملات سهولة مقبولة.

كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة الآتية:  
معامل الصعوبة- 1 = معامل السهولة.

وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.27-0.43) وهي معاملات صعوبة مقبولة.

#### • حساب معاملان التمييز لمفردات الاختبار:

تم حسابه من خلال المعادلة الآتية:

معامل التمييز للمفردة = معامل السهولة × معامل الصعوبة.

وتراوحت معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي ما بين (0.20-0.25) وهي معاملات تمييز مقبولة.

#### • حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (0.862) هي قيمة مرتفعة، ومن ثم يمكن الوثوق إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الأساسية.

#### • تحديد زمن الإجابة عن الاختبار :

يمكن حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار التحصيلي من خلال جمع متوسط زمن الطلاب اللائي يمثلن الإربعي الأقل زمنا مع متوسط زمن الطلاب اللائي يمثلن الإربعي أعلي ثم قسمتهم على (2) ، وقد بلغ زمن الاختبار (34) دقيقة.

#### • الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

وبعد هذه الإجراءات أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

#### • بطاقة ملاحظة مهاران صيانة الحاسب الآلي :

أتبعت الباحثة الإجراءات التالية في إعداد بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي:

#### • تحديد الهدف من بطاقة ملاحظة مهاران صيانة الحاسب الآلي :

استهدفت بطاقة الملاحظة تحديد مستوى أداء مهارات صيانة الحاسب الآلي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

## • تحديد الأداءات التي نلضمها بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي :

تمّ تحديد الأداءات من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة مهارات صيانة الحاسب الآلي، وقد اشتملت قائمة مهارات صيانة الحاسب الآلي على (7) مهارات رئيسه وبلغ إجمالي الأداءات به (120) مرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي، وقد روعي أن ترتب المهارات ترتيباً منطقياً.

## • وضع نظام تقدير درجات بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي :

تمّ استخدام التقدير الكمي لبطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي، حيث أشتمل على خيارين للأداء (أدى المهارة من أول مرة - أدى المهارة بعد محاولة - لم يؤدي المهارة)، وتمّ توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء وفق التقدير التالي:

◀ المستوى (أدى المهارة من أول مرة) (2) درجة.

◀ المستوى (أدى المهارة بعد محاولة) (1) درجة.

◀ المستوى (لم تؤدي المهارة) (صفر) درجة.

وبذلك تصبح الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي (240) درجة .

## • تعليمات بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي :

تمّ مراعاة توفير تعليمات بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي، بحيث تكون واضحة ومحددة في الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة، وقد اشتملت التعليمات على التعرف على خيارات الأداء ومستويات الأداء والتقدير الكمي لكل مستوى، مع وصف جميع احتمالات أداء المهارة، وكيفية التصرف عند حدوث أي من هذه الاحتمالات.

## • ضبط بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي :

يقصد بعملية ضبط بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي التحقق من صدق بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي وثباتها؛ وقد تمّ التحقق من ذلك وفق الإجراءات التالية:

## • التحقق من صدق بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي :

تمّ تقدير صدق البطاقة عن طريق الصدق الظاهري: ويقصد به المظهر العام للبطاقة من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ووضوحها، وتعليمات البطاقة، ومدى دقتها، حيث تمّ عرض بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي علي مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في

مجال تكنولوجيا التعليم، بهدف التأكد من دقة التعليمات، وسلامة الصياغة الإجرائية لمفردات بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي ووضوحه، وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، وإبداء أي تعديلات يرونها.

#### • حساب ثبات بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي :

تمّ حساب معامل ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين علي أداء الطالب الواحدة، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة " كوبر (Cooper, 1974) "، حيث قامت الباحثة بالإشتراك مع أحد الزميلات، بتقييم أداء مهارات خمسة من طلاب تكنولوجيا التعليم، وقد تمّ حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها، وبلغ متوسط اتفاق الملاحظتين على أداء الطلاب الخمس يساوي (96.88%) ، وهو يعد معامل ثبات مرتفعاً، وأن بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الحاسب الآلي صالحة للاستخدام والتطبيق على عينة الدراسة كأداة للقياس.

#### • خامساً - التجربة الأساسية للبحث :

مرت مرحلة التجربة الأساسية للبحث كالتالي:

##### • اختيار عينة البحث:

بلغ عدد الطلاب في التجربة النهائية (80) طالب، من (160) طالب هم حجم المجتمع الأصلي للعينة، ومرت عملية اختيار عينة البحث بالمراحل التالية:

١ تم تطبيق اختبار الأسلوب المعرفي الاندفاع والتروي (ت أ م ) 20 للطلاب الراشدين ( إعداد الفرماوي، 1985) ، علي عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم قوامهم (160) طالب.

٢ تم حساب كل من عدد الأخطاء التي ارتكبها كل طالب علي حدة في كل مفردات الاختبار، والزمن الذي استغرقه لإصدار استجابته الأولى لكل مفردة من المفردات، ثم حساب متوسط عدد الأخطاء، ومتوسط زمن الإجابة لكل أفراد العينة.

٣ تم تصنيف الطلاب وفقاً لأسلوب الاندفاع / التروي فكان التصنيف كما يلي:

▲ أفراد مندفعون وكان عددهم (77) طالب.

▲ أفراد متروون وكان عددهم (83) طالب.

▲ أفراد مندفعون مع الدقة وكان عددهم (40) طالب.

▲ أفراد متروون مع عدم الدقة وكان عددهم (40) طالب.

٤ تم الإبقاء علي عدد (80) طالبا هم المندفعون المتروون مع الدقة.

٤ تم تقسيم الطلاب المندفعون المتروون أربع مجموعات تجريبية بناء على التصميم شبه التجريبي للبحث.

#### • تطبيق إدوات القياس قبلياً:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة للتأكد من تجانس مجموعات البحث، وفيما يلي توضيح ذلك:

#### تجانس مجموعات البحث بالنسبة للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي:

للتأكد من تجانس مجموعات البحث بالنسبة للتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي، قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA Analysis of Variance، لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات ثم حساب قيمة "ف"، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسط فروق درجات الاختبار التحصيلي كما يوضحها جدول: (2)

جدول (2) يظهر المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ف" لدرجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي)

| مصدر التباين                        | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-------------------------------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| نمط ممارسة الأنشطة                  | 0.150          | 1            | 0.150          | 0.071  | 0.790         |
| الأسلوب المعرفي                     | 0.150          | 1            | 0.150          | 0.071  | 0.790         |
| نمط ممارسة الأنشطة* الأسلوب المعرفي | 0.017          | 1            | 0.017          | 0.008  | 0.929         |
| الخطأ                               | 117.867        | 56           | 2.105          |        |               |
| الكلي                               | 13829.00       | 60           |                |        |               |

يوضح جدول (2) قيمة "ف" (تساوي 0.008) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.929) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ≤ ، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط

ممارسة الأنشطة /الأسلوب المعرفي)، وبالتالي يمكن إرجاع أي فروض قد تحدث لاختلاف المعالجات التجريبية المستخدمة.

### تجانس مجموعات البحث بالنسبة لاختبار الجانب الادائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي:

للتأكد من تجانس مجموعات البحث بالنسبة للتطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي، قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA Analysis of Variance، لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات ثم حساب قيمة "ف"، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسط فروق درجات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري كما يوضحها جدول: (3)

جدول (3) يظهر المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ف" لدرجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق القبلي لاختبار الجانب الادائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين) نمط ممارسة الأنشطة /الأسلوب المعرفي

| مصدر التباين                       | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|------------------------------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| نمط ممارسة الأنشطة                 | 0.067          | 1            | 0.067          | 0.003  | 0.957         |
| الأسلوب المعرفي                    | 0.067          | 1            | 0.067          | 0.003  | 0.957         |
| نمط ممارسة الأنشطة*الأسلوب المعرفي | 0.067          | 1            | 0.067          | 0.003  | 0.957         |
| الخطأ                              | 1252.533       | 56           | 22.367         |        |               |
| الكلي                              | 129504.00      | 60           |                |        |               |

يوضح جدول (3) قيمة "ف" (تساوي 0.003) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.957) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ≤، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الادائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين) نمط ممارسة الأنشطة /الأسلوب المعرفي)، وبالتالي يمكن إرجاع أي فروض قد تحدث لاختلاف المعالجات التجريبية المستخدمة.

### • تطبيق مادة المعالجة التجريبية:

سار تطبيق التعلم المقلوب كالتالي:

◀ قبل المحاضرة: تكليف الطلاب بالدخول على بيئة التعلم المقلوب عبر شبكة الويب والتعلم من خلال الفيديو التعليمي، وتجهيز الأسئلة حول محتوى التعلم.

◀ أثناء المحاضرة: تم تقسيم المحاضرة إلى ثلاثة أجزاء كالتالي:

▲ أول 20 دقيقة تم عرض ملخص محتوى التعلم على الطلاب، والإجابة عن أسئلتهم حول الصعوبات التي واجهتهم أثناء التعلم.

▲ 30 دقيقة تقوم الباحثة بتقسيم عينة البحث إلى مجموعتين، وفقاً للتصميم التجريبي للبحث بحيث تقوم كل مجموعة بممارسة الأنشطة التي تم إعدادها من قبل الباحثة، وتقوم الباحثة بإرشادهم وتوجيههم حسب الحاجة داخل المحاضرة.

▲ 30 دقيقة تقوم فيها المعلمة بعرض بعض الأسئلة التكوينية على الطلاب بحيث يتم التحقق من تحقق أهداف التعلم وتقديم التغذية الراجعة وفقاً لاستجاباتهم.

◀ بعد المحاضرة: تكليف الطلاب بالبحث عبر الويب حول موضوع التعلم القادم والمرتبط بمقرر مهارات صيانة الحاسب الآلي.

### • تطبيق أدوات البحث بعدياً:

بعد إنتهاء مدة تجربة البحث قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على طلاب مجموعات البحث وتم رصد الدرجات لجميع الطلاب تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية.

### • نتائج البحث ونفسيرها والنوصيات والمقترحات • أولاً - اختبار فروض البحث:

#### اختبار الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه " : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)  $\leq$  بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة بيئة التعلم المقلوب."

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " T-test " لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب (التشاركي-التعاوني)، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول: (4)

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب (التشاركي-التعاوني)

| المجموعة                 | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | د.ح | قيمة "ت" | الدلالة Sig. | مستوى الدلالة         |
|--------------------------|-------|---------|-------------------|-----|----------|--------------|-----------------------|
| ممارسة الأنشطة الفردية   | 30    | 39.20   | 2.709             | 58  | 6.913    | 0.000        | دالة عند مستوى (0.05) |
| ممارسة الأنشطة التعاونية | 30    | 34.30   | 2.781             |     |          |              |                       |

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساويا (0.000) ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب عند مستوي الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) ، وحيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة التعاونية للتطبيق البعدي مساويا (39.20) ومتوسط طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة الفردية للتطبيق البعدي مساويا (34.30) ، فهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة التعاونية على طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة الفردية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي، مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة التعاونية في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي.

ومن النتائج السابقة يتم رفض الفرض الإحصائي الأول وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب لصالح نمط ممارسة الأنشطة التعاونية."

### اختبار الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين / مندفعين)."



شكل (2) متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "T-test" لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين / مندفعين)، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول: (5)

جدول (5) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين / مندفعين)

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | د.ح | قيمة "ت" | الدلالة Sig. | مستوى الدلالة         |
|----------|-------|---------|-------------------|-----|----------|--------------|-----------------------|
| مترويين  | 30    | 39.00   | 2.889             | 58  | 5.975    | 0.000        | دالة عند مستوى (0.05) |
| مندفعين  | 30    | 34.50   | 2.945             |     |          |              |                       |

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساويا (0.000)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )، وحيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية



ذوي الأسلوب المعرفي المترويين للتطبيق البعدي مساوياً (39.00) ومتوسط طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المندفعين للتطبيق البعدي مساوياً (34.50) ، فهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المترويين على طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المندفعين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي، مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المترويين في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي.

ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الإحصائي الثاني الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين /مندفعين) لصالح الأسلوب المعرفي المترويين."



شكل (3) متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين / مندفعين)

### اختبار الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث للبحث والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات

صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي).

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA Analysis of Variance ، لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات ثم حساب قيمة " ف " ، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسط فروق درجات الاختبار كما يوضحها جدول: (6)

جدول رقم (6) يظهر المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة " ف " للدرجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي)

| مصدر التباين                         | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  | مستوى الدلالة |
|--------------------------------------|----------------|--------------|----------------|---------|---------------|
| نمط ممارسة الأنشطة                   | 360.150        | 1            | 360.150        | 151.718 | 0.000         |
| الأسلوب المعرفي                      | 303.750        | 1            | 303.750        | 127.959 | 0.000         |
| نمط ممارسة الأنشطة * الأسلوب المعرفي | 0.417          | 1            | 0.417          | 0.176   | 0.677         |
| الخطأ                                | 132.933        | 56           | 2.374          |         |               |
| الكل                                 | 81831.00       | 60           |                |         |               |

يوضح جدول (6) قيمة ف (تساوي 0.176) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.677) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يتم قبول الفرض الثالث الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي)."

#### إختبار الفرض الرابع:

لاختبار الفرض الرابع للبحث والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب."

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار " T-test " لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول: (7)

جدول (7) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة بيئة التعلم المقلوب

| المجموعة                 | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | د.ح | قيمة "ت" | الدلالة Sig. | مستوى الدلالة         |
|--------------------------|-------|---------|-------------------|-----|----------|--------------|-----------------------|
| ممارسة الأنشطة الفردية   | 30    | 221.33  | 12.818            | 58  | 7.455    | 0.000        | دالة عند مستوى (0.05) |
| ممارسة الأنشطة التعاونية | 30    | 200.73  | 8.047             |     |          |              |                       |

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساويا (0.000) ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) ، وحيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة التعاونية للتطبيق البعدي مساويا (221.33) ومتوسط طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة الفردية للتطبيق البعدي مساويا (200.73) ، فهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة التعاونية على طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة الفردية فى التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي، مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يستخدمون نمط ممارسة الأنشطة التعاونية فى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي.

ومن النتائج السابقة يتم رفض الفرض الإحصائي الرابع وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب لصالح نمط ممارسة الأنشطة التعاونية."

### إختبار الفرض الخامس:

لاختبار الفرض الخامس للبحث والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم فى التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين /مندفعين)."



شكل (4) متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار مهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "T-test" لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين / مندفعين)، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول: (8)

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين / مندفعين)

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | د.ح | قيمة "ت" | الدلالة Sig. | مستوى الدلالة         |
|----------|-------|---------|-------------------|-----|----------|--------------|-----------------------|
| مترويين  | 30    | 219.37  | 14.547            | 58  | 5.228    | 0.000        | دالة عند مستوى (0.05) |
| مندفعين  | 30    | 202.70  | 9.657             |     |          |              |                       |

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساويا (0.000)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )، وحيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية

ذوي الأسلوب المعرفي المترويين للتطبيق البعدي مساويا (219.37) ومتوسط طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المندفعين للتطبيق البعدي مساويا (202.70) ، فهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المترويين على طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المندفعين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي، مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية ذوي الأسلوب المعرفي المترويين في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات صيانة الحاسب الآلي.

ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الإحصائي الخامس الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين /مندفعين) لصالح الأسلوب المعرفي المترويين."



شكل (5) متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين /مندفعين)

### اختبار الفرض السادس:

لاختبار الفرض السادس للبحث والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة

الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي)."

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه two way ANOVA Analysis of Variance ، لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات ثم حساب قيمة "ف"، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسط فروق درجات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري كما يوضحها جدول: (9)

جدول رقم (9) يظهر المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ف" للدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي)

| مصدر التباين                         | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  | مستوى الدلالة |
|--------------------------------------|----------------|--------------|----------------|---------|---------------|
| نمط ممارسة الأنشطة                   | 6365.400       | 1            | 6365.400       | 179.777 | 0.000         |
| الأسلوب المعرفي                      | 4166.667       | 1            | 4166.667       | 117.679 | 0.000         |
| نمط ممارسة الأنشطة * الأسلوب المعرفي | 3.356          | 1            | 3.356          | 0.926   | 0.421         |
| الخطأ                                | 1982.800       | 56           | 5.407          |         |               |
| الكل                                 | 2685112.00     | 60           |                |         |               |

يوضح جدول (9) قيمة "ف" (تساوي 0.926) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.421) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك يتم قبول الفرض السادس الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للتفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي)"

## • ثانياً - تفسير النتائج:

تفسير النتائج بالنسبة للجانب المهاري والمعرفي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة الفردية / التعاونية (بيئة التعلم المقلوب):

توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب لصالح نمط ممارسة الأنشطة التعاونية، ويمكن تفسير النتيجة السابقة كالتالي:

١ ممارسة الأنشطة التعاونية عبر بيئة التعلم المقلوب أتاحت الفرصة للطلاب للتعاون وتبادل وجهات النظر واحترام آراء الآخرين، إضافة إلى

- المنافسة التي تحدث بين المجموعات تقود الطلاب إلى التحقق من صحة إجاباتهم بشكل مستمر وعمل التعديلات اللازمة مما يزيد من تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي بشقيها المعرفي والمهاري لديهم.
- ◀ تقسيم التلاميذ في مجموعة صغيرة حتم وجود مسئوليات وأدوار لكل طالب تجاه مجموعته، مما جعل كل طالب يقوم بدور فعال وإيجابي مما ساعد في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي بشقيها المعرفي والمهاري لديهم.
- ◀ عملت ممارسة الأنشطة التعاونية عبر بيئة التعلم المقلوب على إثارة دافعية والتشويق نحو التعلم، وبآلاتي ساعدت الطلاب على اكتساب مهارات صيانة الحاسب الآلي المطلوبة.
- ◀ سمح تصميم بيئة التعلم المقلوب إلى سهولة وصول الطلاب للمحتوى والأنشطة، وتوافر المصادر الإثرائية التي تزيد من خبرات الطلاب، وهذا يساعد على زيادة اكتساب الجانب المعرفي والمهاري للتلاميذ في مهارات صيانة الحاسب الآلي .

وتفق نتائج البحث الحالي، مع دراسة دراسة مندور فتح الله (201)، (7، ودراسة الدوسري (2017) ؛ ودراسة أمل الجار الله (2016) التي توصلت إلى تفوق الأنشطة التعاونية؛ في حين تختلف مع نتائج دراسة ستيفن (Stephen, 2012) ودراسة شين وإيمتي (Chen & Emity, 2011) والتي أظهرت تفوق الأنشطة الفردية مقارنة بالأنشطة التعاونية، في حين توصلت دراسة هويدا السعيد (2015) ، ودراسة شانج (Chang, 2014) ؛ ودراسة عزة جاد (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نمطي الأنشطة التعليمية الفردية والتعاونية.

### تفسير النتائج بالنسبة للجانب المهاري والمعرفي لاختلاف الأسلوب المعرفي [المترويين / المندفعين]:

توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف الأسلوب المعرفي (مترويين / مندفعين) لصالح الأسلوب المعرفي المترويين، ويمكن تفسير النتيجة السابقة كالتالي :

أن الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المترويين لديهم المقدرة على التعامل مع مصادر التعلم المتنوعة بخصائص كل من المترويين والمندفعين كما أنهم يتسمون بالمرونة الفائقة في تعديل أسلوبهم المعرفي عن الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المندفعين والذين يتأثر أدائهم التعليمي إذا ما كان مصدر التعلم

المستخدم لا يتلاءم مع أسلوبهم المعرفي والذين يجدون صعوبة بالغة إذا كان موضوع التعلم يتضمن معلومات مليئة بالتفاصيل، وكذلك فإن الطلاب ذوي المجال المعرفي المترويين يتحسن أدائهم وسط المجموعات التي ينتمون إليها وهو ما لم يتوفر للطلاب ذوي المجال المعرفي المندفعين فوجودهم في مجموعات وأدائهم المهارات جعلهم يؤدون بصورة أقل من زملائهم.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة طلال كابللي (2011) ودراسة سمر الذهبي التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يرجع إلى اختلاف الأسلوب المعرفي (متروي - مندفع) لصالح مجموعة (المترويين).

في حين تختلف مع نتائج دراسة رانيا كساب (2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري يرجع إلى اختلاف الأسلوب المعرفي (متروي - مندفع).

### تفسير النتائج بالنسبة للجانب المهاري والمعرفي للفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة (الفردية / التعاونية) بيئة التعلم المقلوب والإسلوب المعرفي [المترويين / المندفعين]:

توصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب تكنولوجيا التعليم في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي والأدائي لمهارات صيانة الحاسب الآلي ترجع إلى الأثر الأساسي للفاعل بين (نمط ممارسة الأنشطة / الأسلوب المعرفي)، ويمكن تفسير النتيجة السابقة كالتالي:

ما أتاحته بيئة التعلم المقلوب مع اختلاف نمط ممارسة الأنشطة (الفردية / التعاونية) للطلاب سواء المترويين والمندفعين في التحكم والمشاركة في بيئة التعلم وهو ما ساعد الطلاب في التعلم بشكل فعال في ضوء خبراتهم واستعداداتهم ورغباتهم واهتماماتهم، مما أدى لزيادة دافعية الطلاب نحو المشاركة الفعالة والكثيفة في أنشطة التعلم، وهذه ما أكدته العديد من نظريات التعلم كنظرية معالجة المعلومات Information Processing Theory ونظرية السمات Attribution ونظرية الدافعية Motivation Theory والتي أكدت على أن تحكيم الطلاب في التعلم سوف يزيد من الدافعية والمواثمة لموضوع التعلم وأيضا توقعات المتعلمين للنجاح في تحقيق نواتج التعلم المختلفة وبالتالي مزيد من المشاركة في أنشطة التعلم



ونمو التحصيل الدراسي واكتساب المهارات، وهذا ساعد على أن يتعلم الطلاب بصورة فعالة باختلاف نمط ممارسة الأنشطة في بيئة التعلم المقلوب واختلاف أساليبهم المعرفية سواء مترويين أو مندفعين.

### • ثالثاً - توصيات البحث:

بناء على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، فإن البحث الحالي يوصي بالآتي:

- ◀ عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية التنوع في ممارسة الأنشطة التعليمية داخل المحاضرات، وتوظيفهم لهذه الأنشطة عند استخدام المستحدثات التكنولوجية المختلفة وأهمها بيئة التعلم المقلوب.
- ◀ إعادة تنظيم بيئة التعلم بتوفير الأدوات اللازمة بما يتناسب مع تطبيق الأنشطة التعاونية.
- ◀ الابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس إن أمكن والتنوع في استخدام الاستراتيجيات الحديثة، مثل استراتيجية التعلم المقلوب.
- ◀ تبنى أحد نماذج التصميم التعليمي عند تصميم بيئة التعلم المقلوب، ويسمح تعدد هذه النماذج باختيار النموذج المناسب لفريق الإنتاج وللإمكانات المتوفرة.

### • رابعاً - مقترحات البحث:

- يقترح البحث الحالي إجراء البحوث التالية:
- ◀ أثر التفاعل بين نمط عرض المحتوى في بيئة التعلم المقلوب والسعة العقلية على تنمية مهارات استخدام إنتاج برمجيات الواقع الافتراضي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- ◀ تصميم بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب وأثرها في تنمية مهارات استخدام برنامج البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- ◀ فاعلية بيئة تعليمية تعاونية قائمة على التعلم المقلوب على تنمية مهارات إدارة المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

### • قائمة المراجع

#### • أولاً - المراجع العربية:

- إبراهيم صابر عبدالرحمن. (2008) فعالية بعض الأنشطة التعليمية في تنمية الاتجاه نحو تربية المواطنة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية وأثرها على كل من تنمية المهارات العملية والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية - جامعة حلوان. (4) 14. أكتوبر.

- ابراهيم يوسف محمد محمود، عبد الحميد عامر عبد العزيز. (2011) أثر اختلاف نمط التفاعل الالكتروني وأسلوب توجيه الأنشطة الإلكترونية على تنمية مهارات تشكيل الخزف والقيم الجمالية لدى طلاب التربية الفنية. المؤتمر السنوي العربي السادس - الدولي الثالث (تطوير برامج التعلم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، في الفترة 13-14 أبريل. 2011
- أحمد فهم بدر عبدالمنعم. (2010) أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارة صيانة أجهزة الكمبيوتر لدى المعلم المساعد في ضوء معايير التعلم الإلكتروني والاتجاه نحو التعلم المدمج. تكنولوجيا التعليم - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 207- 161. (1) 20.
- أسامة سعيد علي هنداي. (2014) أثر التفاعل بين نمط وتوقيت ممارسة الأنشطة في وحدة تعليمية إلكترونية حول إدراك الألفاظ والخدع البصرية الرقمية على مهارات التمييز البصري ومستوى قراءة البصريات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 70-17. 53.
- أمل الصالح الجار الله. (2016) استخدام التعلم التعاوني بالحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر - مصر. (4) 14.
- أمل عبد الفتاح سويدان، منال عبد العال مبارز. (2007) التقنية في التعليم: مقدمات أساسية للطلاب والمعلم. عمان: دار الفكر.
- إيمان على محمد متولى، حنان محمد ربيع عبد الخالق. (2008) توظيف الأنشطة الإلكترونية لإكساب طفل الروضة مبادئ البرمجة. مؤتمر تكنولوجيا التربية والتعليم الطفل العربي. يومي 14 - 13 أغسطس.
- أيمن محمد عبد الهادي عبده. (2005) فاعليه أساليب التحكم التعليمي في برامج التوجيه الكمبيوترية علي مستوى الأداء المهاري والتحصيل المعرفي للطلاب المندفعين والمتروين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة حلوان.
- جمال الدين محمد الشامي. (2009) الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الانسانية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. كلية المعلمين بجده. جامعة الملك سعود.
- جوناثان بيرجمان؛ وآرون سامز. (2014) الصف المقلوب - الوصول كل يوم الى كل طالب في كل صف. ترجمة: زكريا القاضى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حسن شحاته؛ زينب النجار. (2011) معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حمدي أحمد عبدالعزيز. (2013) أثر النمذجة الإلكترونية القائمة على المحاكاة الافتراضية في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي و تحسين الرضا عن التعلم لدى طالبات كلية التربية جامعة الدمام. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين - كلية التربية. 172- 139. (4) 14.
- حمدي إسماعيل شعبان. (2011) اثر التفاعل بين أنماط مساعدات التعلم وأساليب تقديمها داخل البيئة الافتراضية في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسب الآلي لدى طلاب

- شعبة معلم الحاسب الآلي. تكنولوجيا التعليم -الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم 21 .  
(4). 149- 214.
- حمدي الفرماوي .(1985) كراسة تعليمات اختبار تزاوج الإشكال المؤلفه . القاهرة :  
مكتبة الأنجلو المصرية.
- حمدي الفرماوي .(1994) الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث . القاهرة :مكتبة  
الأنجلو المصرية.
- خضر حسني عرفة .(2010) دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في  
التغلب على معوقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية .رسالة ماجستير .كلية التربية .  
الجامعة الإسلامية – غزة.
- داؤود الحمداني .(2010) الأنشطة التعليمية على المواقع الإلكترونية والبوابات التربوية .  
مجلة رسالة التربية .(2) 6 .يناير.
- رانيا أحمد حسن كساب .(2009) أثر اختلاف أساليب عرض المحتوى الإلكتروني على  
الأداء المهاري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .رسالة ماجستير .كلية التربية النوعية .  
جامعة المنوفية.
- رجب السيد عبد الحميد الميهي .(2003) أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في  
نموذج تدريسي مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على  
التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الإبتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة  
الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي .مجلة التربية العلمية – مصر-1 .(3) 6.
- 44.
- رشدي أحمد طعيمة؛ محمود كامل الناقطة .(2009) التعليم الفردي .مقالة منشور على  
الانترنت في 10/3/2014 Available At: <http://M3aq.Net/Vb/Archive/Index.Php/T-8894.Html>
- رضا السعيد سعد .(2007) فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية  
التناولية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية .مجلة تربويات الرياضيات (3) 4 .  
يناير.
- رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني .(2007) استراتيجيات معاصرة في التدريس  
للموهوبين والمعوقين .الإسكندرية :مركز الإسكندرية للكتاب.
- رفيق سعيد البربري .(2012) فاعلية برنامج تعاوني مقترح قائم على تطبيقات الويب  
2.0 في تنمية الوعي بمتطلبات الامن الصناعي والسلامة المهنية لدى طلاب المدارس  
الثانوية الصناعية .مجلة التربية العلمية. 132-75 .(8) 2 .

- سامح جميل العجرمي. (2013) فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسوب لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 407- 373. (2) 21.
- سعد بن حمد الدوسري. (2017) فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني الحاسوبي في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مقرر لغتي الجميلة. *مجلة البحث العلمي في التربية* - مصر. (14) 17.
- سعيد عبد الله لافي. (2012) *أساليب التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.
- سمر أحمد بركات الذهبي. (2011) *فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في التحصيل والاتجاه نحوه وعلاقة ذلك بالأسلوب المعرفي لدى طلاب شعبة حاسب آلي بكلية التربية النوعية*. رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية. جامعة طنطا.
- الشحات سعد عثمان. (2006) فاعلية إستراتيجيتي التعلم الإلكتروني الفردي والتعاوني في تحصيل طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الويب. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. (2) 5- 62. 16.
- طلال بن حسن كابلي. (2011) أثر اختلاف نمط الاستجابة في الاختبارات الإلكترونية على أداء الطلاب المندفعين والمتروكين بكلية التربية جامعة طيبة في الاختبار. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر* (3) 146، 79-111.
- عادل سرايا. (2007) *تكنولوجيا التعليم المضرد وتنمية الابتكار رؤية تطبيقية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الرؤوف محمد محمد إسماعيل. (2011) فاعلية برنامج قائم على نظم التعليم الذكية لتنمية بعض مفاهيم ومهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *رسالة ماجستير*. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.
- عبد العزيز بن محمد الرويس، عبد الناصر محمد عبد الحميد، سمر بنت عبد العزيز الشلهوب. (2013) مدى مناسبة الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتب الرياضيات للتلاميذ مختلفي المستويات التحصيلية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود - السعودية*. (2) 487-512. 25.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد. (2011) أثر تصميم استراتيجيات للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير. *مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة*. (2) 75.
- عبد الله بن خميس أبو سعيد. (2008) أسس بناء الأنشطة التعليمية وخطواته. *دورية التطوير التربوي*. (11) 46. ديسمبر 2008، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- عزة محمد جاد. (2010) أثر اختلاف أسلوب عرض المحتوى ونمطي ممارسة الأنشطة التعليمية على تنمية التفكير الإبداعي ومهارات قراءة الصور في التربية الأسرية لدى كلية التربية. *مجلة العلوم التربوية*. (1) 101- 133. 1.

- على على عبد التواب العمدة. (2013) أثر إختلاف نمط المحاكاة ( ثنائى الأبعاد - ثلاثى الأبعاد (وأسلوب التعلم ) تعاوني - تنافسي (في ألعاب الفيديو على التحصيل الرياضى وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 48-13. (37)25 .
- عماد بديع بديع. (2011) فعالية التعلم الإلكتروني التعاوني الذكي للمقررات الإلكترونية فى تنمية التحصيل لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. رسالة دكتوراه. كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس.
- عمرو جلال الدين أحمد. (2006) فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارات تصميم مواقع الإنترنت التعليمية لدى معلمي الحاسب الآلي بالمعاهد الأزهرية واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. 179-111. (131) 12 .
- فاطمة بنت علي بن حمد. (2010) الأنشطة التعليمية الكفاءات المطلوبة والتدريب عليها. رسالة التربية- سلطنة عمان. 37-30. (3) 27 .
- فهد بن عبد العزيز أبانمي. (2016) أثر استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب فى تدريس التفسير فى التحصيل الدراسى والإتجاه نحو المقرر لدى طلاب التعلم الثانى الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة- مصر. 48-21. (4) 173 .
- فؤاد أبو حطب؛ آمال صادق. (2009) علم النفس المعرفي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ماجدة حبشي محمد. (2006) دور الأنشطة التعليمية الإثرائية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية. (3) 9. سبتمبر.
- محمد أنور الشرقاوي. (2003) علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد بن خلفان الشيدي. (2008) الأنشطة التعليمية: ماهيتها، وظائفها، وأنواعها. وزارة التربية والتعليم، دورية التطوير التربوي. (10) 46. ديسمبر.
- محمد عبدالله عبيد. (2006) فعالية التعلم الفردي الذاتي ببرمجة كمبيوتر مقترحة في تكنولوجيا التعليم على المهارات العملية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كلية التعليم الصناعى. المؤتمر العلمى الثامن عشر " مناهج التعليم وبناء الانسان العربى 26-25 )". يوليو. (دار الضيافة :جامعة عين شمس.
- محمد كمال عفيفي. (2015) أثر التفاعل بين توقيت تقديم التغذية الراجعة) الفورية - المؤجلة (في بيئة التعلم الإلكتروني عن بعد وأسلوب التعلم) النشاط - التأملى (في تحقيق بعض نواتج التعلم لدى طلاب الجامعة العربية المفتوحة. تكنولوجيا التعليم ...سلسلة دراسات وبحوث محكمة. 81-166. (25)2 .
- محمد محمد رفعت البسيوني. (2010) استراتيجيات مقترحة للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين العمل الافتراضى و الحقيقى لتنمية مهارات الصيانة لدى طلاب معلمي الحاسب. تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 298-245. (2) 20 .

- محمد محمد عبدالهادي بدوي. (2013) فعالية حقيبة إلكترونية في تنمية صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذي الساعات العقلية المختلفة. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر - كلية التربية. 165-215. (2) 153.
- محمد محمود الحيلة؛ توفيق أحمد مرعي. (2005) *طرائق التدريس العامة*. عمان: دار المسيرة.
- معتز أحمد إبراهيم. (2011) تصميم أنشطة تعليمية تعالج صعوبات التعلم في الرياضيات لدى التلاميذ العاديين بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية. *الثقافة والتنمية- مصر*. 134 - 177. (11) 45.
- مندور عبد السلام فتح الله. (2017) فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج كورس لاب Course Lab في تنمية مهارات معلمي الفيزياء لتصميم الدروس الإلكترونية وإنتاجها والإتجاه نحو استخدامها. *مجلة التربية العملية- مصر*. (6) 17. 137-190.
- نادر سعيد شيمي؛ سامح سعيد إسماعيل. (2008) *مقدمة في تقنيات التعليم*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- نبيل جاد عزمي. (2014) *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة. دار الفكر العربي.
- هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم أبو سل. (2006) *الأنشطة والمهارات التعليمية*. عمان: دار كنوز المعرفة.
- هشام محمد الخولي. (2003) *الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- هويدا سعيد عبد الحميد. (2015) أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى داخل العمل الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 67. 107- 144.
- وجيه المرسي. (2012) *الأنشطة التعليمية، متاح على 2-2- 2015* : <http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/448068>
- ياسر عبد العزيز محمد. (2007) *فاعلية التعلم التعاوني والفردي القائم على الشبكات في تنمية مهارات استخدام البرامج الجاهزة لدى طلاب كليات التربية واتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني*. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.

### • ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Abdelaziz, H. (2014). Immersive Learning Design (ILD): A New Model To Assure The Quality Of Learning Through Flipped Classrooms, 2014 IIAI 3rd International Conference On Advanced Annlied Informatics. P 291-297.
- Alsowat. H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills. Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), Pp.108-121.

- An, Y. & Reigeluth, C. (2012). Creating Technology-Enhanced, Learner-Centered Classrooms: K- 12 Teachers' Beliefs, Perceptions, Barriers, And Support Needs. *Journal Of Digital Learning In Teacher Education*, 28(2), 54-62.
- Bagby, M. (2014). The Flipped Approach: Past Research, Practical Applications, And Experiences In K-12 Science And Math Classrooms. *Practical Applications And Experiences In K-20 Blended Learning Environments*. IGI Global.
- Bergmann, I. & Sams, A. (2012). Flipping Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*.
- Bonser, S., De Permentier, P., Green, J., Velan, G., Adam, P. & Kurmar, R. (2013). Engaging Students By Emphasizing Botanical Concepts Over Techniques: Innovative Practical Exercises Using Virtual Microscopy. *Journal Of Biological Education*. 47 (6). 123-127.
- Bristol, T. (2014). Flipping The Classroom. *Teaching And Learning In Nursing*. 9.43-46.
- Brunsell, E. & Horejsi, M. (2013). Science 2.0: "Flipping" your classroom in one "take". *The Science Teacher* 8(3), 8.
- Carstens, F. & Sheehan, M. (2014). Triumphs And Tribulations Of The Flipped Classroom: A High School Teacher's Perspective, *Practical Applications And Experiences In K-20 Blended Learning Environments*. IGI Global.
- Chang, f. (2014). *The study of scorn based adaptation learning model for the learning management systems designed*, unpublished education. Dissertation, national Taichung teachers college.
- Chen, h. & Emily, d. (2011) Experience-Based Language Learning through Asynchronous Discussion. *Eric*, no: ed4900123.
- Chen, C. (2014). *The Study On Scrom-Based Adaptive 1eaminmodel For The Learning Management System Designed*, Unpublished Education Dissertation. National Taichung Teachers College.
- Clark, K. (2013). *Examining The Effects Of The Flipped Model Of Instruction On Student Engagement And Performance In The Secondary Mathematics Classroom: An Action Research Study*. Php Theses. Capella University.
- Critz, C. & Knight, D. (2013). Using The Flipped Classroom In Graduate Nursing Education. *Woiters Kluwer Health, Lippincott Williams & Wikins*, 3(5). 210—213.
- Davies, R., Dean, D., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Education Tech Research*. 61, 563—580.
- Demaio, D. & Oakes, C. (2014). Flipping The Classroom With Screencasts. *Radiologic Technology*. 85(3). 340-343.



- Green. G. (2012). The Flipped Classroom and School Approach: Clintondale High School. *Presented at the annual Building Learning Communities Education Conference*. Boston. MA. Retrieved from <http://2012.blcconference.com/documents/flipped-classroom-school-approach.pdf>
- Hamdan N., Mcknight P., Mcknight K., & Arfstrom K. M. (2013). *A Review Of Flipped Learning: Flipped Learning Network*. Pearson Education And George Mason University.
- Herreid. C. F.. & Schiller. N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of Col-lege Science Teaching*, 42, 62-66.
- Johnson. L. W.. & Renner. I. D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement* (doctoral dissertation). University of Louisville, Louisville, KY.
- Justin, F. (2014). *6 Steps For Flipping Your Classroom*, Available at:  
<http://www.Learndash.com/6-steps-for-flipping-your-classroom>
- Karla, d. (2013). The language teacher and students motivation. *Encounter*. 12 (3). 29- 37.
- Kong, S. (2014). Developing Information Literacy And Critical Thinking Skills Through Domain Knowledge Learning In Digital Classrooms: An Experience Of Practicing Flipped Classroom Strategy Siu Cheung Kong. *Computers & Education*. 78 .160-173.
- Kong, S. (2014). Developing Information Literacy And Critical Thinking Skills Through Domain Knowledge Learning In Digital Classrooms: An Experience Of Practicing Flipped Classroom Strategy Siu Cheung Kong. *Computers & Education*. 78 .160-173.
- Lucinda, G. (2010). *Teachers' Use Of Educational Technology In U.S. Public Schools*, National Center For Education Statistics. Project Officer, U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.
- Mazur, A.; Brown, B.; Jacobsen, M. (2015). Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction. *Canadian Journal Of Learning & Technology*. 41 (2), P1-26.
- Nilson, L. (2013). *Flipping Your Classroom: What Does It Mean? Powerpoint Presented At The Office Of Teaching Effectiveness And Innovation*. Clemson University. Clemson. SC.
- Nilson. L.. (2013). *Teaching at Its Best: A Research-Based Resource for Colleague Instructors*. San Francisco: John Wiley and Sons. pp. 176. ISBN 9780470401040.
- Ning, B. (2010). Applying Project-Based Learning To Product Design Teaching. *International Conference On System Science. Engineering Design And Manufacturing Information*.
- Raja, T. (2013). Flipped Classroom Concept Application To Management And Leadership Course For Maximizing The



- Learning Opportunities, *The Business & Management Review*, 3 (4).
- Ray, B. & Powell, A. (2014). Preparing To Teach With Flipped Classroom In Teacher Preparation Programs. *Promoting Active Learning Through The Flipped Classroom Model*. , Igi Global.
  - Rodriguez, J. (2016). A Massively Flipped Class. *Reference Services Review*, 44 (1). Pp 4 – 20.
  - Roehl, A., Reddy, S., & Shannon, G. (2013). The flipped classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*. 105(2). 44-49.
  - Sage, M. & Patti, S. (2015). Reflective Journaling as a Flipped Classroom Technique to Increase Reading and Participation with Social Work Students, *Journal of Social Work Education*, 51(4), Pp.668-681.
  - Schwankl, E. (2013). *Blended Learning: Achievement And Perception Flipped Classroom: Effects on Achievement and Student Perception*. Ph.D. dissertation, Southwest Minnesota State University.
  - See, S., & Conry, J. (2014). Flip My Class! A Faculty Development Demonstration Of A Flipped-Classroom. *Currents In Pharmacy Teaching And Learning*, 6(4), 585-588.
  - Stephen, M. (2012). The Impact Of Group Versus Individualized Classroom Activates On The Levels Of Achievement Of Student In Length Religion Course, *Da*, 45 (1).
  - Tsai, C.; Shen, P. & Lu, Y. (2015). The Effects Of Problem Based Learning With Flipped Classroom On Elementary Students' Computing Skills: A Case Study Of The Production Of Ebooks. *International Journal Of Information And Communication Technology Education (IJICTE)*. 11(2). 837-845.
  - Wallace, A. (2014). Social Learning Platforms And The Flipped Classroom. *International Journal Of Information And Education Technology*, 4(4). 293-296.
  - Zhou, G. & Jiang X. (2014). Theoretical Research And Instructional Design Of The Flipped Classroom. *Applied Mechanics And Materials*. 5 (6). 1-20.





## البحث الثاني

**فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الإسئقئائي  
في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح  
الإكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية  
الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية**

### إعداد:

**أ.م. د/ سهام أحمد رفعت الشافعي**

أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية

كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

**د/ نورا إبراهيم غريب محمد      د/ فاطمة رجب شعبان شرف**

مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية      مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية

كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية      كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية





## فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الإسقاطي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

أ.م. د/ سهام أحمد رفعت الشافعي

د/ نورا إبراهيم غريب محمد د/ فاطمة رجب شعبان شرف

### المستخلص:

هدف البحث الكشف عن فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى عينة قوامها (٦٠) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بقسم إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (٣٠) طالبا، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالبا، ولتحقيق ذلك تم بناء اختبار لمهارات التفكير المنطقي، ومقياس الطموح الأكاديمي، وأُتبع البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وبإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج SPSS أسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي، ومقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي، ومقياس الطموح الأكاديمي؛ مما يكشف فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي، وهذا ما أكدته نتائج "مربع إيتا" ( $\eta^2$ ) التأثير القوي لنموذج سوشمان في تنمية المتغيرات التابعة للبحث، وأيضا وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الطموح الأكاديمي، ومهارات التفكير المنطقي، وقد تم التوصية بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المنطقي، وكذلك تنمية الطموح الأكاديمي لدى الطلاب وبخاصة في مرحلة التعليم الجامعي، والعمل على استخدام نموذج سوشمان في تدريس مقررات أخرى في مختلف المراحل الدراسية، وعقد البرامج للتدريب عليها.

الكلمات المفتاحية: نموذج سوشمان- مهارات التفكير المنطقي- الطموح الأكاديمي.

### *The Effectiveness of Suchmans Inquiry Training Model in Developing Logical thinking skills and Academic Aspirations among Fourth Year Students at Faculty of Home Economics Menoufia University*

Dr. Seham Ahmed Refaat El-Shafei

Dr. Noura Ibrahim Gharib Mohammed

Dr. Fatma Rajab Shaaban Sharaf

### Abstract

The current research aims at examining the effectiveness of Suchmans Inquiry Training Model in developing logical thinking skills and academic aspirations among a sample of (60) fourth year students enrolled in department of Home and Institutions Administration at the Faculty of Home Economics, Menoufia

University. The sample was divided into two groups: an experimental group of (30) students, and a control group of (30) students. To achieve this aim, a logical thinking skills test, and an academic aspirations scale were prepared. The research applied the descriptive and the quasi-experimental approaches. Statistical analyses through SPSS revealed that the following results: there are statistically significant differences between the pre- and post-application of both The Logical Thinking Skills Test, and the Academic Aspirations Scale in favor of the post- application; there are statistically significant differences between the experimental and the control groups' mean scores on the post- application of both The Logical Thinking Skills Test, and the Academic Aspirations Scale in favor of the control group; and there is a statistically significant positive correlation between the logical thinking skills, and the academic aspirations. Thus, Suchmans Inquiry Training Model was proved to be effective in developing logical thinking skills and academic aspirations, also the Eta Square ( $\eta^2$ ) revealed the strong influence of the Suchmans Inquiry Training Model in developing the dependent variables. Recommendations were presented in the light of the research results: the importance of paying attention to develop logical thinking skills and academic aspirations among students, specially university students, and to apply Suchmans Inquiry Training Model in teaching other courses at various grades, and the need to hold training courses on this model.

**Keywords: Suchmans Inquiry Training Model-Logical thinking skills -Academic Aspirations**

### • مقدمة البحث:

يتميز العصر الحديث بالتقدم والتطورات السريعة المتلاحقة في كل مجالات الحياة، ولكي نواكب هذه التطورات والتغيرات السريعة لا بد من إعداد الفرد؛ بحيث يكون قادرا على استخدام قدراته العقلية في كل مجالات الحياة، والتعليم هو الأداة التي نعد بها الأفراد القادرين على مواجهة هذه التطورات والتحديات، فمن خلاله يمكن إكساب الفرد مهارات التفكير التي تساعد على حل المشكلات التي تواجهه، وعلى فك رموز كل ما يعترضه من مواقف، وتعقيدات مختلفة في حياته اليومية.

كما أن التطور العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم حاليا جعل الأهداف القائمة على حفظ المعلومات والحقائق؛ ليست هي المناسبة للتدريس سواء في مراحل التعليم العام أو الجامعات، بل انصب الاهتمام على الأهداف التي من شأنها إكساب الطلاب المهارات العلمية، ومهارات التفكير التي تمكنهم من استقصاء الحقائق بأنفسهم، وتكوين المفاهيم والمبادئ العلمية.

وبما أن التفكير عبارة عن معالجة عقلية للمدخلات الحسية فلا بُدَّ من تنميته، ومن المعروف أن تنمية التفكير يمكن أن يتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة، والمناهج باختلاف مجالاتها تسهم في تنمية التفكير، والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة؛ إذا توفر لتدريسها الإمكانيات اللازمة، لذا كان الاهتمام بالتفكير بصفة عامة، والتفكير المنطقي بصفة خاصة من المتطلبات الأساسية التي لا غنى عنها، ويُعد التفكير المنطقي أحد أنواع التفكير الذي يتم من خلاله الحصول على نتائج من المقدمات، وهو ضرورة لازمة للتفكير العلمي؛ حيث إن التفكير العلمي هو تفكير افتراضي استنتاجي، حيث نصوغ الفرضيات، ونختبر صحتها تجريبياً؛ لتتوصل إلى استنتاجات تخضع لقوانين منطقية (أبو غالي، ٢٠١٠: ٦).<sup>(١)</sup>

وهو أحد أنواع التفكير التي تعتمد على إدراك وتصور العلاقات بين معلومات سابقة؛ للتوصل إلى استنتاجات معينة خاصة بمواقف جديدة كانت غير معروفة، والتفكير المنطقي هو ذلك النوع من التفكير الذي نمارسه عند محاولة بيان الأسباب، والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، وهو يعني أكثر من تحديد الأسباب والنتائج، والحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها (القباطي والصبري، ٢٠١٥: ٥٧؛ عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٥٣).

كما أنه تفكير مقصود يتم بطريقة ذهنية متكاملة، ويتطلب أن يكون المتفكر ممتلكاً لمخزون وافر من المعلومات، والخبرات المنظمة، مع إعطائه زمناً كافياً؛ للتعامل مع القضية بعد التعرف على مسبباتها، والتوصل إلى أدلة تساعد على تذليلها (المفلح، ٢٠١٠: ٤).

ويرى (محمد، ٢٠٠٢: ٥) أنه نشاط عقلي يقوم به الفرد؛ بهدف حل مشكلة (مسألة) ما، وهو عملية تتضمن الوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة، وفي أثناءه يقوم الفرد بعدد من العمليات العقلية مثل إدراك العلاقات، وتوضيح الآثار الناتجة عن عدة متغيرات في حالة تثبيت إحداها، وفرض الفروض، وجدولة البيانات، واستخدام العلاقات الدالة، والتصنيف، والقياس والاستنتاج، والتنبؤ.

كما تساعد مهارات التفكير المنطقي الطلاب على فهم العالم بصورة أفضل، كما تزيد من إدراك الطلاب للأحداث، والمواد، والأشياء المحيطة بهم، ومن خلال ممارسة مهارات التفكير المنطقي ترتفع كفاءة القدرات التفكيرية لديهم، وتكوين المعرفة التنبؤية بالأحداث عن طريق إنتاج وتنسيق العلاقات البسيطة بين الأشياء (طافش، ٢٠٠٥: ١٠٣).

(١) تم كتابة المراجع باستخدام الإصدار السادس (APA)

ويرى (Stalhein, 1998:5) أن نمو مهارات التفكير المنطقي، وقيام المتعلم بإنتاج المعرفة معتمداً على نفسه يمكن أن يحدث باستخدام التعلم النشط والتعلم ذي المعنى، وذلك باستخدام أساليب تدريس تعتمد على مجموعات عمل صغيرة ومراعاة الفروق بين المتعلمين في بيئة تعلم إيجابية.

ولأهمية التفكير المنطقي فقد دعت العديد من الدراسات والبحوث لتنمية التفكير المنطقي مثل دراسة (أبو غالي، ٢٠١٠؛ الحضرمية وسعيد، ٢٠١٢؛ العفيفية وسعيد، ٢٠١٤؛ الحسني، ٢٠١٥؛ القباطي والصبري، ٢٠١٥؛ جودة، ٢٠١٦؛ آدم، ٢٠١٧؛ المجدلاوي والعايد، ٢٠١٨).

أما الطموح الأكاديمي فيُعدُّ من أهم أسرار نجاح الفرد والمجتمع، فالإنسان عندما ينجح في أمر ما، فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه، ويرفع من مستوى طموحه، فالنجاح يولد النجاح في أغلب الأحيان، ومثل هذا النجاح يعطي الفرد فرصة أفضل في نظرته للمستقبل، وعلى هذا يزيد من مستوى طموحه، وعلى النقيض تماماً تكرار الفشل عند الإنسان يعطيه فكرة سلبية عن ذاته، ويقلل من ثقته بنفسه، لذلك يمكن القول إن مستوى الطموح يرتفع وينخفض نسبياً كلما وصل الأداء أو لم يصل إلى مستوى الطموح (شبير، ٢٠٠٥: ٢٣).

ويُعدُّ الطموح مهماً جداً بالنسبة للأفراد والمجموعات؛ لأنه الدافع الذي يدفع الإنسان للوصول إلى ما يريد، وبالتالي يعتمد مقدار تحقيق أهداف الفرد على مدى طموحه وإصراره؛ لتحقيق هذه الأهداف، وهو عملية تخطيط الفرد في وضع أهدافه القريبة والبعيدة في ضوء قدراته، وإطاره المرجعي؛ بما يعزز أداءه وقدراته، وإمكاناته الدراسية، وفيما يتطلع إليه في المستقبل (شريف، ٢٠٠١: ١١).

ومن جهة أخرى يُعدُّ الطموح الأكاديمي جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان، فهو يبلور ويعزز الاعتقادات التفاضلية عند الفرد؛ بكونه قادراً على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة؛ يكون قادراً على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية، وبنشاط أكبر، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها (Schwarzer, 1997:43).

ويختلف الطموح من مرحلة عمرية إلى أخرى، حيث إنه متطور، فطموح الطفل يختلف عن طموح الشباب، عن طموح الفرد المتقدم في السن حسب ما يمر به الفرد من خبرات، خصوصاً وأن طموح الأفراد غير متشابه، فلكل فرد طموحه الخاص به، والذي يمكن أن يزيد أو ينقص حسب الظروف التي قد تعيق تحقيقه لطموحه، وكلما حقق الفرد طموحاً معيناً سعى إلى تحقيق المزيد من الطموح (القطناني، ٢٠١١: ٥٧-٥٨).



وأوضح (Andreopoulos et al, 2008: 8-17) أن الطموح الأكاديمي يرفع من المستوى الأكاديمي؛ حتى للطلاب الذين تضطربهم ظروفهم أن يقضوا ساعات طويلة في العمل في أثناء الدراسة، إذ إنه يساهم في إكسابهم كفاءة إدارة الوقت وتوظيفه في سبيل إنجاز المهام المتعددة للدراسة والعمل.

ولأهمية الطموح الأكاديمي فقد دعت العديد من الدراسات والبحوث لتنمية الطموح الأكاديمي مثل دراسة (مظلوم، ٢٠١٠؛ عبد العزيز وآخرون، ٢٠١٣؛ الخولي، ٢٠١٤؛ المطالقة، ٢٠١٤؛ عبيد، ٢٠١٦؛ العنزي، ٢٠١٦؛ أبو العيش، ٢٠١٧؛ محمود، ٢٠١٧).

ولتنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي يجب البعد عن الطرق التقليدية في التدريس إلى طرق تعتمد على إيجابية المتعلم، وتدفعه للبحث والاستقصاء، مما دعا ميدان التربية والتعليم للقيام بالعديد من التغيرات التربوية بما يتلائم مع طبيعة هذا العصر، وتُعد مداخل وطرق التدريس من أهم المجالات التربوية التي تم تجديدها، وذلك لتحويل التعلم القائم على الحفظ، والاستظهار إلى التعلم ذي معنى، تعلم قائم على التفكير والتحليل والتخيل والإبداع...

وهناك العديد من النماذج والاستراتيجيات والبرامج التي تم تطويرها واستخدامها لمساعدة المتعلمين على توليد أفكار جديدة، وتنمية مهاراتهم الاستقصائية والمنطقية.

ومن هذه النماذج نموذج سوشمان، وهو من نماذج الاستقصاء الموجه وقد طوّر هذا النموذج ريتشارد سكمان في ستينيات القرن العشرين، وذلك بغرض استخدامه في تعليم الطلاب عمليات البحث أو التقصي العلمي للظواهر وممارسة إجراءات شبيهة - إلى حد ما - بالإجراءات التي يستخدمها العلماء في الحصول على المعرفة، وتنظيمها وتوليد الفروض والنظريات، وبعبارة أخرى فإن الغرض الأساس لهذا النموذج هو التدريب على محاكاة سلوك العلماء عندما يبحثون ظاهرة بعينها أو يتصدون لدراسة مشكلة معينة (زيتون وآخرون، ٢٠٠١: ٢٣١).

وقد جاء بمسميات مختلفة منها سوخمان كما في دراسة (خطابية وعبيدات، ٢٠٠٦؛ الزغبى، ٢٠٠٧) وسكمان كما في دراسة (الشعيلي، ٢٠٠٥؛ أبو رومية، ٢٠١٢؛ إسماعيل، ٢٠١٦) وسوشمان كما في دراسة (لوندي، ٢٠٠٣؛ النجدي، ٢٠٠٣؛ الجندي وحسن، ٢٠٠٥؛ طلبية، ٢٠٠٧؛ عبد المجيد وآخرون، ٢٠١٨) لكن الترجمة الأجنبية للجميع واحدة، وقد وقع الاختيار على نموذج سوشمان؛ لوروده بهذا الاسم في أغلب الدراسات والبحوث التي اطلعنا عليها.

ويُعدُّ من النماذج التي نادت بضرورة تدريب الطلاب على عمليات البحث وتفسير الظواهر، فهو نموذج للتدريب على الاستقصاء (زيتون، ٢٠٠١: ٢٣٠).

وهو أسلوب تدريس يتعرض فيه الطلاب لموقف معضل يتحدى عقولهم؛ بحيث يتيح للطلاب تكوين الفرضيات، وجمع المعلومات لاختبارها، ويقودهم المعلم؛ للحكم على معقولية فرضياتهم دون شرح أو تفسير من جانبه (عطا الله، ٢٠٠١: ٢٩٨-٢٩٩).

فنموذج التدريب على الاستقصاء "سوشمان" عبارة عن نموذج تعليمي يحصل فيه المتعلم على حد أدنى من التوجيه من المعلم؛ ليقوم بالبحث أو لإيجاد جواب لمشكلة محددة وواضحة، أو للوصول إلى اكتشاف جديد بالنسبة له فيما يتعلق بمعلومة أو خبرة (قطامي، ١٩٩٠: ٢٩٩).

ويقوم نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي على تغيير نمط التدريس بالتلقين، وجعل التلاميذ يفكرون من خلال إجراءات محددة غير مأثوفة في التعليم والتعليم الصفي (قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ٢٠١).

ويحدث الاستقصاء عندما يستخدم المتعلم مهاراته الفكرية؛ للوصول إلى مفهوم أو مبدأ علمي بنفسه إذ يعطي المتعلم فرصة أن يعيش كشف المجهول بالنسبة له، فهو يلاحظ ويفترض ويقيس ويضيف ويصمم ويتنبأ ويستنتج إلى أن يصل إلى حل المشكلة (Chinn & Malhotra, 2002:176).

وقد حدد سوشمان ثلاثة شروط للاستقصاء الناجح كما ذكرها الزغبى (٢٠٠٧: ٤١٢-٤١٣):

- ١ تقديم موقف مشكل أمام الطلاب على شكل نشاط، أو عرض بوربوينت، أو فيلم تعليمي؛ لجذب انتباه الطلاب؛ مما يحدث خلخلة في البنية المعرفية التي يمتلكونها.
- ٢ توفير الحرية الخارجية للطلاب مثل التعبير والحركة والتقصي؛ إضافة إلى الحرية الداخلية التي تتمثل في التأمل والتفكير، واتخاذ القرار واستعمال لغته الخاصة.
- ٣ توفير البيئة التي تساعد الطلاب على الإجابة عن تساؤلاتهم، ومن ثم فإن هذا النموذج يتركز حول الطالب، فهو الذي يطرح الأسئلة من أجل جمع المعلومات، والتوصل إلى حل للمشكلة المطروحة من قبل المعلم، ومن ثم فإن له دوراً إيجابياً.

ويمر نموذج سوشمان بخمس مراحل أساسية كما حددها جمل (٢٠٠٥: ١٣٦) هي: مرحلة مواجهة الموقف المشكل - مرحلة جمع المعلومات - مرحلة التحقق من المعلومات - مرحلة التفسير - مرحلة عملية الاستقصاء وتقويمها.

ويؤكد الكثير من المربين أن الاستقصاء من أنسب الطرق لتعلم مهارات حل المشكلات، ومن هؤلاء المربين باير وجاروليمك، حيث يوضع المتعلم في موقف تعليمي يشيره، ويشككه في ظاهرة ما مما يدفعه - وب توجيه من المعلم -

لاستخدام خطوات حل المشكلة القائم على الأسلوب العلمي، والاستقصاء طريقة تدريس يواجه فيها المتعلم مشكلة، فيفترض الافتراضات، وي طرح التساؤلات، ويستخرج من مخزونه الفكري مصطلحات، ومفاهيم وأفكار؛ فيتأمل ويحلل باحثاً عن الأدلة التي تدعم وجهة نظره (البراعي، ٢٠٠٨: ٣٣٩).

ولكي يكتسب الطلاب مهارات الاستقصاء ينبغي أن تتيح لهم خبرات التعليم الفرص المتعددة للتدريب على مهارات الاستقصاء (الجندي وحسن، ٢٠٠٥: ١).

وقد أكدت العديد من الدراسات فاعلية استخدام نموذج سوشمان في التدريس، وفي تنمية بعض مهارات التفكير منها دراسة (لوندي، ٢٠٠٣؛ النجدي، ٢٠٠٣؛ الجندي وحسن، ٢٠٠٥؛ طلبة، ٢٠٠٧؛ الزغبى، ٢٠٠٧؛ عمار، ٢٠٠٩؛ عبد الرحيم، ٢٠٠٩؛ دنيور، ٢٠١٣؛ إسماعيل، ٢٠١٦).

لذا جاء البحث الحالي؛ ليلقي الضوء على مدى فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي، والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

## • الإحساس بالمشكلة

نبع الشعور بمشكلة البحث من خلال عدة شواهد أهمها:  
أولاً: بالنظر إلى واقع التدريس في المدارس والجامعات يتضح أن المعلم يقوم بدور الملقن، أما الطالب فيقتصر دوره على الحفظ والتذكر، وفي ظل هذا التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل لا بد أن يتغير هذا الدور؛ ليكتسب الطالب المهارات التي تمكنه من مواكبة التقدم السريع؛ مستخدماً أساليب التدريس الملائمة؛ لإكساب الطلاب هذه المهارات، وقد أكدت بعض الدراسات أن أغلب الطرق المتبعة في التدريس تعتمد على المحاضرة، والشرح النظري، ونادراً ما يتم الاستعانة بالاستراتيجيات الحديثة؛ وبالأشطة وحل تدريبات، أو ممارسة عملية، مما أثر على المتعلم في أن يتعلم بنفسه أو يفكر في حل مشكلاته.

ثانياً: يدعم الشعور بمشكلة البحث ما توصلت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية والتي أجريت على (٣٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، وذلك لمعرفة وجهة نظرهم في الأساليب المستخدمة في تدريس المواد النظرية بالكلية وأهدافها، من خلال تطبيق استطلاع رأي يضم مجموعة من الأسئلة عن أساليب التدريس النظرية هل تساعد هذه الأساليب على جمع المعلومات وحفظها وتنظيمها وتحليلها وإنتاج المعلومات وتقييمها، وهل تشجع هذه الأساليب الطلاب على الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية وتدفعهم للنجاح والتفوق، وتجاوز العقبات

الأكاديمية، وتجعلهم ينظرون إلى المستقبل نظرة تفاؤلية، إلى جانب بعض الأسئلة التي تحدد مستوى الطلاب في مهارات التفكير المنطقي، وبعض العبارات التي تحدد اتجاه الطلاب نحو الطموح الأكاديمي.

وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن ٨٥٪ من الطلاب أكدوا أن أغلب الأساليب المتبعة في الشرح هي المحاضرة، والشرح النظري فقط من جانب المحاضر، وهدفها حفظ المعلومة؛ لاستدعائها وقت الامتحان، كما أكدوا غياب الأنشطة اللاصفية التي تشجع على التفكير، وإنما يكتفوا فقط بالكتاب الذي يعده مدرس المادة، ويطلب منهم مذاكرته استعدادا للامتحان، كما أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية أيضا أن ٧٠٪ يعانون من انخفاض مستوى الطموح الأكاديمي.

ومن خلال العرض السابق تبين وجود قصور واضح في الأسلوب التقليدي للتعليم ووجود رغبة ملحّة نحو استخدام أساليب حديثة تعالج هذا القصور وتزيد من فاعلية الطالب في الموقف التعليمي.

**ثالثا:** المرحلة الجامعية وبخاصة طلاب الفرقة الرابعة، وما يعانون من ضغوط حياتية تتمثل في التفكير، والقلق الذهني من حيث متطلبات الحياة الجامعية، وبخاصة النجاح في المواد الدراسية، والحصول على معدلات تؤهل الطلاب لسوق العمل، ولا شك أن أكثر الأشياء المزعجة التخرج من الجامعة دون الحصول على وظيفة مناسبة تؤمن لهم حياة كريمة، فيفكرون كثيرا فيما ينتظرهم من شغل، وتجهيز للزواج، ومساعدة الأهل وغيرها... مما ينعكس على طموحهم الأكاديمي، وبما أنهم في مرحلة النضج وهي المرحلة التي تتضح فيها آفاق المستقبل لهم، وهذا يجعل طالب الجامعة يتوقع الفشل فيما يتعلق بطموحاته وأهدافه وبتحصيله الدراسي؛ لأن مستوى الطموح يعد جزءا مهما وأساسيا في البناء النفسي للإنسان، وهو الذي يحدد معالم شخصيته وقدرته على العطاء العلمي، والتوجه نحو أهدافه التي رسمها، وتحديد مستوى قدراته وطاقاته، والأسلوب الذي يسير عليه في حياته.

**رابعا:** الاطلاع على المؤتمرات العلمية التي تُعنى بالتعليم والتعلم وأساليب التدريس، والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة نموذج سوشمان وفعاليتها في تنمية كثير من المتغيرات منها التحصيل الدراسي، حل المشكلات، اكتساب المفاهيم، والتفكير الاستدلالي، والتفكير الناقد، والذكاء الأخلاقي في مجالات العلوم المختلفة، كما أنه لا توجد دراسات أو بحوث أجريت لقياس فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي، والطموح الأكاديمي لطلاب الجامعة، وهذا ما جعلنا نهتم بذلك.

لذا تم الاهتمام بدراسة فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي، والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

## • مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مستوى الطلاب في مهارات التفكير المنطقي، والطموح الأكاديمي، وفي ضوء ما أوصت به الدراسات السابقة من ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس، من هذا المنطلق تبلورت مشكلة البحث، والتي تمثلت في احتياج طلاب كلية الاقتصاد المنزلي الفرقة الرابعة بقسم إدارة المنزل والمؤسسات لاستخدام نموذج تدريسي يتلائم معهم، ولهذا اهتمت هذه الدراسة باستخدام نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي، والطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي في مقرر علم النفس الفسيولوجي.

ولهذا حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي، والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ١ ما فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ؟
- ٢ ما فاعلية نموذج سوشمان في تنمية الطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ؟
- ٣ هل هناك علاقة ارتباطية بين كل من مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ؟

## • أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- ١ الكشف عن فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- ٢ الكشف عن فاعلية نموذج سوشمان في تنمية الطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- ٣ تحديد العلاقة الارتباطية بين كل من مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

## • أهمية البحث :

يستمد البحث أهميته من:

- ١ قد يفيد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتبني أساليب تدريس حديثة تواكب الثورة المعلوماتية والتطور الهائل في المعرفة.

- ◀ القيمة التربوية لمتغيراته والمتمثلة في مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي، كنواتج تعلم مهمة وضرورية تصقل شخصية المتعلمين، وتمكنهم من مواجهة المهام التعليمية والحياتية بنجاح.
- ◀ تقديم نموذج يمكن الرجوع إليه عند استخدام نموذج سوشمان.
- ◀ توجيه أنظار الباحثين إلى الاهتمام بتوظيف نموذج سوشمان في أبحاثهم.
- ◀ تقديم أدوات قياس يمكن استخدامها في تقويم أداء الطلاب مثل: اختبار لمهارات التفكير المنطقي ومقياس للطموح الأكاديمي، والذي قد يفيد - أيضاً- الباحثين في إعدادهم لأدوات بحثية مماثلة.
- ◀ قد يُعد البحث الحالي إضافة للبحوث العلمية العربية؛ نظراً لندرة الدراسات ذات العلاقة، مما قد يفيد الباحثين والمختصين في المجال.

### • حدود البحث:

- تمثلت حدود البحث الحالي في الحدود التالية:
- ◀ الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩.
- ◀ الحدود المكانية: كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية.
- ◀ الحدود البشرية: تمثلت في (٦٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بقسم إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، قسمت إلى (٣٠) طالباً مجموعة تجريبية و(٣٠) طالباً مجموعة ضابطة.
- ◀ الحدود الموضوعية: تدريس مقرر علم النفس الفسيولوجي وفق نموذج سوشمان لطلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية الفصل الدراسي الثاني؛ بهدف تنمية مهارات التفكير المنطقي (جمع المعلومات، حفظ المعلومات، تنظيم المعلومات، تحليل المعلومات، إنتاج المعلومات، تقييم المعلومات) والطموح الأكاديمي (الاتجاه نحو التفوق والاجتهاد، النظرة إلى الحياة والمستقبل، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، تجاوز العقبات الأكاديمية، القدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها).

### • أدوات البحث:

- تم إعداد الأدوات التالية :
- (اختبار مهارات التفكير المنطقي - مقياس الطموح الأكاديمي).

### • مصطلحات البحث:

- نموذج سوشمان للتدريب الإسئقائي: Suchmans Inquiry Traning Model

يعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم، وذلك بوضع طلاب الفرقة الرابع بكلية الاقتصاد المنزلي أمام موقف حقيقي يتحدى

تفكيرهم، بحيث يجعلهم يطرحون الأسئلة ويناقشون الأفكار، ويقدمون تفسيرات علمية، للحصول على إجابات لحل المشكلة من خلال ثلاث خطوات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للأنشطة الاستقصائية: بهدف تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي.

### • مهارات التفكير المنطقي: Logical Thinking Skill

تعرف إجرائيا بأنها المهارات التي يستخدمها طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في ممارسة التفكير، ومحاولة بيان العلل والأسباب التي تكمن وراء الأشياء، والحصول على أدلة تؤيد أو تنفي وجهة نظرهم، وتنمي قدراتهم العقلية، وهذه المهارات هي (جمع المعلومات، حفظ المعلومات، تنظيم المعلومات، تحليل المعلومات، إنتاج المعلومات، تقييم المعلومات) ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات التفكير المنطقي المعد لذلك في البحث الحالي.

### • الطموح الأكاديمي: Academic Aspirations :

يعرف إجرائيا بأنه قدرة طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في معرفة المستوى الذي يتطلعون إليه، ويسعون للوصول إليه، من خلال (الاتجاه نحو التفوق والاجتهاد، النظرة إلى الحياة والمستقبل، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، تجاوز العقبات الأكاديمية، القدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها) ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الطموح الأكاديمي المعد لذلك في البحث الحالي.

### • إجراءات البحث:

- تم اتباع الخطوات التالية:
- ١ الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث؛ لتكوين الخلفية النظرية اللازمة، ولتحديد أسس استخدام نموذج سوشمان، وبناء مواد البحث وأدواته.
- ٢ إعداد دليل المعلم لتدريس محتوى الكتاب المحدد في مادة علم النفس الفسيولوجي؛ وفقا لنموذج سوشمان، كذلك بناء أدوات البحث وتشمل: اختبار مهارات التفكير المنطقي، ومقياس الطموح الأكاديمي، والتأكد من خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات.
- ٣ اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداها تجريبية يتم التدريس لها وفق نموذج سوشمان، والأخرى ضابطة يتم التدريس لها بالطريقة المعتادة.
- ٤ التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار مهارات التفكير المنطقي - مقياس الطموح الأكاديمي) على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

- ◀ تدريس الجزء المحدد من محتوى مقرر علم النفس الفسيولوجي للمجموعة التجريبية؛ وفقا لنموذج سوشمان، ونفس المحتوى للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- ◀ التطبيق البعدي لأدوات البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وتصحيحها، ورصد الدرجات.
- ◀ إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- ◀ تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

### • أدبيات البحث [الإطار النظري والدراسات السابقة]:

يهدف الإطار النظري استعراض الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت نموذج سوشمان، والتفكير المنطقي، والطموح الأكاديمي.

### • أولاً: نموذج سوشمان:

### • مفاهيم نموذج سوشمان

نموذج تدريسي يعتمد على مواجهة الطلاب بأحداث متناقضة، أو مشكلات محيرة، تدفعهم إلى التفكير، وتتطلب قيامهم بتصميم طريقة لحل الحدث، أو المشكلة من خلال ثلاث مراحل: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم (Eggen & Kauchak, 1996: 324-328).

وعرفه (جمل، ٢٠٠٥: ١٣٦) بأنه تدريب التلاميذ على منهجية البحث في التعليم باستخدام أسلوب التساؤل الذي يثيره المعلم من أجل تطوير نظريات أولية غير متوقعة، ويستشير خبراتهم السابقة من خلال طرح خبرات معاكسة؛ بهدف إثارة التشكيك لديهم من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه التلميذ نشطا فاعلا.

كما عرفه (علي، ٢٠٠٨: ٢٩٨) أنه تدريب الطلاب على البحث المنهجي من خلال عمليات الاستقصاء، وذلك لتمكينهم من تكوين تعميمات حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم على الرغم من أنه مألوف لديهم.

### • مراحل نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي:

تتلخص خطوات نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في مراحل ثلاث، تتضمن كل مرحلة عدة خطوات كما ذكرها (زيتون، ٢٠٠١: ٢٣٦-٢٤١؛ الجندي وحسن، ٢٠٠٥: ١٢-١٤؛ الحيلة، ٢٠٠٢: ٣٧٤).

◀ مرحلة التخطيط للنشاط الاستقصائي.

◀ مرحلة التنفيذ للنشاط الاستقصائي.

◀ مرحلة تقويم للنشاط الاستقصائي.



## • المرحلة الأولى: التخطيط للنشاط الاستقصائي Planning Sushman Inquiry Activities

ويتم التخطيط للنشاط الاستقصائي من خلال: تحديد الأهداف - إعداد المشكلة - اختيار الوسيلة التي يتم بها عرض المشكلة أو الحدث.

◀ تحديد الأهداف Identifying Goals: يتم تحديد الأهداف المناسبة التي يصل إليها الطالب كمخرجات لعملية الاستقصاء، ويبدأ نشاط الاستقصاء بعرض المعلم لمشكلة تحتاج تفسيراً، فيمكن المعلم توقع أن يتعلم الطلاب من عمليات الاستقصاء "الوصف - الملاحظة - التصنيف - التساؤل - فرض الفروض".

◀ إعداد المشكلة Preparing Problem: على المعلم أن يصمم المشكلة التي ستصبح محورا للنشاط، ويفضل أن تكون مشكلة تتضمن حدثاً متناقضاً؛ لأن ذلك يثير دافعية التلاميذ؛ للوصول إلى حل المشكلة، وعلى المعلم أن يراعي عند إعداد المشكلة أن تتناسب صعوبتها مع قدرات الطلاب وخلفيتهم المعرفية، وأن تكون المشكلة مثيرة لأذهان الطلاب لتحدي تفكيرهم.

◀ اختيار الوسيلة المستخدمة لعرض المشكلة Medium for Presenting The Problem: وفيها يقوم المعلم باختيار الوسيلة المناسبة لعرض المشكلة؛ حتى يتسنى للطلاب التفاعل مع المشكلة المثارة، وتُعدُّ الصور والأفلام والنماذج والعروض التقديمية وغيرها من الوسائل التي يمكن أن تستخدم في تقديم المشكلة والبدء في جمع المعلومات عنها

## • المرحلة الثانية: التنفيذ للنشاط الاستقصائي Implementing Sushman Inquiry Activities

ويتم التنفيذ للنشاط الاستقصائي من خلال: عرض المشكلة - فرض الفروض وجمع البيانات - الختام "الغلق" (طلبة، ٢٠٠٧: ٢٠-٢١؛ الجندي وحسن، ٢٠٠٥: ١٤-١٣؛ Eggen & Kauchak, 1996: 320-330).

◀ عرض المشكلة Presentation of The Problem: على المعلم أن يقوم بعرض المشكلة بصورة واضحة، وأن يتأكد من أن كل طالب قد فهم المشكلة التي عرضت، وعليه أن يقوم بتفسيرها.

◀ فرض الفروض وجمع البيانات Hypothesizing and Data Gathering: ويتم ذلك من خلال أسئلة يوجهها المعلم لطلابه، أو يوجهها الطلاب للمعلم، وعلى المعلم أن يشجع الطلاب على ذلك، وأن تكون إجابة الأسئلة بنعم أو لا، وعلى المعلم أيضاً تشجيع الطلاب على العمل التعاوني في أثناء التفكير، وذلك بطرح أسئلة تؤدي إلى حل المشكلة، وأيضاً إزالة الرهبة لدى

الطلاب، والبعد عن النقد الدائم والسخرية، بل عليه أن يشجعهم ويشثي عليهم ويمدحهم عند طرح الأسئلة الجيدة.

✦ الختام "الغلق" Closure وفي هذه المرحلة من المتوقع أن يصل الطلاب إلى حل المشكلة المطروحة فحل المشكلة يعد تفسيراً للظاهرة، أما إذا فشل الطلاب في الوصول إلى تفسير حقيقي عن المشكلة فعلى المعلم أن يشجعهم على جمع المزيد من المعلومات والبيانات وفرض فروض جديدة إلى أن يصوا إلى تفسير صحيح للمشكلة.

### • المرحلة الثالثة: النقيع للنشاط الإسئقصائى Evaluation Sushman Inquiry Activities

وهذه المرحلة الأخيرة التي يتم الحكم فيها بشكل كلى على مدى نجاح تدريس النشاط الاستقصائى من خلال تقويم المحتوى - تقويم العملية كما حددها (مرعى والحيلة، ٢٠٠٢: ١٥٩) في:

✦ تقويم المحتوى Content Evaluation وفيها يتم تقويم المحتوى بمعرفة مدى تقدم الطلاب في أثناء قيامهم بالأنشطة الاستقصائية، وعلى المعلم أن يلاحظ مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة وفي ممارسة مهارات الاستقصاء وفرض الفروض وجمع البيانات؛ ليصلوا إلى حل المشكلة؛ لأنها هي التي تساعد في تقويم المحتوى.

✦ تقويم العملية Process Evaluation وذلك من خلال إتاحة الفرصة للطلاب؛ لأن يقوموا بعملية التحليل والتقويم والخطوات التي اتبعت للوصول لحل المشكلة عن طريق تقويم نوعية أسئلتهم وطرق صياغة الفروض، وبذلك تتولد القدرة على إصدار أحكام تقويمية لكل مرحلة من مراحل نموذج سوشمان للاستقصاء ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف المتوقعة

### • الخطوات التنفيذية لنموذج سوشمان للتدريب الإسئقصائى

من خلال العرض السابق للمراحل الثلاث السابقة نجد أن المرحلة الأولى تتعلق بالإجراءات قبل تنفيذ الدرس، وتتضمن تحديد الأهداف، وإعداد المشكلة، واختيار الوسيلة المناسبة لعرض المشكلة، أما المرحلة الثانية فهي التي تقتصر على خطوات التنفيذ الفعلى للدرس، وتتضمن الخطوات الإجرائية؛ لتنفيذ الدرس باستخدام نموذج سوشمان، وأما المرحلة الثالثة فتتضمن تقويم الأنشطة.

ومن خلال المرحلتين الأولى والثالثة يتم التوصل إلى الخطوات التنفيذية لنموذج سوشمان للتدريب الاستقصائى كما ذكرها (Appleton, 1997: 305-315؛ عطاالله، ٢٠٠١: ٢٧٠-٢٧١؛ أبو رومية، ٢٠١٢: ٤٤؛ دنيور، ٢٠١٣: ١٧).

- ◀ عرض المشكلة المراد دراستها أو الموقف المعقد.
- ◀ جمع البيانات والمعلومات عن طريق طرح الأسئلة على المعلم الذي يجيب بنعم أو لا، ويساعد الطلاب على جمع المعلومات، والتأكد من حدوث الموقف المشكل، والتوصل إلى المعلومات عن طريق التجريب والاختبار.
- ◀ تقديم تفسيرات علمية للظاهرة أو المشكلة موضوع المناقشة حيث يقوم الطلاب بتكوين أفكار مبنية على العلاقة بين الخبرات والمعلومات المتوافرة والتفسير الصحيح المترقب على ذلك.
- ◀ يقوم الطلاب بعمليات تقويمية مرتبطة بالأسئلة التي تم طرحها، والبيانات والمعلومات التي تم التوصل إليها، وأسلوب صياغة الفرضيات، وصياغة تعميمات تتعلق بالخبرات التي مروا بها في أثناء ممارسة الاستقصاء، وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

كما سبق تم تحديد خطوات نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في الاتي:

- ◀ طرح مشكلة أو موقف محير على الطلاب: بحيث يعرض المعلم على الطلاب الدرس في صورة مشكلة ويبين لهم إجراءات الاستقصاء الواجب اتباعها.
- ◀ طرح أسئلة تتطلب الاجابة بنعم أو لا: وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بجمع المعلومات حول المشكلة عن طريق الأسئلة التي يوجهها الطلاب إلى المعلم، وهنا ينبغي أن يستثير المعلم أكبر قدر ممكن من الأسئلة؛ ليوفر قدرا كافيا من المعلومات؛ ليتمكن الطلاب من الوصول إلى الحل المناسب.
- ◀ مناقشة الأفكار التي تم التوصل اليها: تمثل أسئلة الطلاب نوعا من الفرضيات الأولية البسيطة والتي قد تحتمل الصواب والخطأ، ويتناقشون معا؛ للوصول إلى التفسيرات الصحيحة للمشكلات، وهذه المرحلة من المراحل المهمة التي يستطيع الطلاب من خلالها إصدار قرارات تقويمية تتعلق بنوعية الأسئلة المناسبة وأسلوب جمع المعلومات وغيرها؛ تحقيقا للهدف المتوقع.
- ◀ تقديم التفسيرات والنتائج: وفيها يتم التوصل إلى النتائج بناءً على المناقشات التي تمت داخل المحاضرة والعمل على تطبيقها في مواقف جديدة.

### • مميزات نموذج سوشمان

- أكدت العديد من الدراسات أهمية استخدام نموذج سوشمان الاستقصائي لما له من مميزات عديدة منها:
- ◀ ينمي التفكير الناقد، وهذا ما أكدته دراسة (لوندي، ٢٠٠٣) والتي أثبتت فاعلية استخدام نموذج سوشمان للتدريب على الاستقصاء في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- ◀ ينمي التفكير الرياضي، وهذا ما أكدته دراسة (عمار، ٢٠٠٩) والتي أثبتت فاعلية نموذج سوشمان الاستقصائي في تحصيل الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ◀ ينمي الاستقصاء العلمي، وهذا ما أكدته دراسة (الجندي وحسن، ٢٠٠٥) والتي أثبتت أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الانجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الإعدادية.
- ◀ ينمي عادات العقل، وهذا ما أكدته دراسة (دنيور، ٢٠١٣) والتي أثبتت أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- ◀ ينمي التفكير الاستدلالي، وهذا ما أكدته دراسة (النجدي، ٢٠٠٣) والتي أثبتت أثر استخدام نموذج سوشمان في تدريس قضايا التاريخ الجدلية على تحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (عبد الرحيم، ٢٠٠٩) والتي أشارت إلى فاعلية نموذج سوشمان للتعزيز المعرفي في تنمية التفكير الاستدلالي والميل نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (عبد المجيد وآخرون، ٢٠١٨) والتي أثبتت فاعلية نموذج سوشمان في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- ◀ ينمي مهارات حل المشكلات، وهذا ما أكدته دراسة (إسماعيل، ٢٠١٦) والتي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ◀ ينمي التحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة (الشعيلي، ٢٠٠٥) والتي أكدت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم بسلطنة عمان، ودراسة (خطابية وعبيدات، ٢٠٠٦) والتي أثبتت فاعلية طريقة سوخمان الاستقصائية في التحصيل الأنفي والمؤجل في مادة العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي، ودراسة (طلبة، ٢٠٠٧) والتي أثبتت أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية (الوجدانية) للتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (الزغبى، ٢٠٠٧) والتي أكدت وجود أثر كبير لاستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلاب الجامعة.
- ◀ يزيد الكفاءة والفاعلية العقلية عند الطالب؛ لأن هذا النوع من التعلم يساعد على تمثيل المعلومات والبيانات وتكييفها في مواقف حل المشكلة،

وبذلك يصبح الطالب منتجاً للمعرفة وليس مستهلكاً لها، وبذلك يصبح الطالب إيجابياً في العملية التعليمية (علي، ٢٠٠٢: ٣٠٤).

◀ يساعد على تحويل الدوافع للتعليم من دوافع خارجية إلى دوافع وحوافز داخلية بذلك يصبح التلميذ أكثر استقلالية (الحصين، ١٩٩٧: ١٣١، Carin, 1997, 76-77).

◀ يؤكد استمرارية التعلم الذاتي للطالب (البكري والكسواني، ٢٠٠١: ٧٢).  
 ◀ ينمي لدى الطلاب عمليات العلم "الملاحظة وجمع وتنظيم البيانات، وضبط المتغيرات واختبار صحة الفرض والتفسير" (Joyce & Weil, 1996: 204).

يتضح من الدراسات والبحوث السابقة مدى فاعلية نموذج سوشمان في تحقيق العديد من أهداف التدريس.

### • دور المعلم في نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي:

من خلال العرض السابق لنموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي يتضح دور المعلم كما حدده إسماعيل (٢٠١٦: ١٥٩) في:

◀ يختار المشكلة أو الموقف الذي يستثير دهشة وحيرة الطلاب، ويدفعهم للبحث والتقصي للوصول إلى حل المشكلة.

◀ يسمح للطلاب بالتعبير عن رأيهم.

◀ يجيب على الطلاب عند تقديم الأسئلة له بنعم أو لا، وبالتالي فهو لا يقدم أي تفسير للمشكلة.

◀ يعمل على ضبط البيئة الصفية والمجموعات حتى يتم عمل مناقشات استقصائية ويتحول الصف إلى بيئة مفتوحة للنقاش بين الطلاب وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم.

### • دور الطالب في نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي:

من خلال العرض السابق لنموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي يتضح الدور المهم الذي يقوم به الطالب كما ذكرها (البغدادى، ٢٠٠٣: ٤٤١) في:

◀ المشاركة الإيجابية النشطة في الموقف التعليمي من جمع للمعلومات وحفظها وتنظيمها وتحليلها وإنتاجها وتقييم المعلومات بالإضافة إلى الإجابة عن الأسئلة، مع إلقاء المزيد منها لإثراء عملية المشاركة.

◀ للطالب دور في تعليم نفسه ذاتياً، فالاستقصاء والمناقشة الاستقصائية تمكن الطالب من التوصل للمعرفة، واستخدام مهارات التفكير المنطقي في ربط الأحداث والملاحظات والبيانات وابتكار الأساليب التي تحكم في المتغيرات لاستنتاج الأسباب وتفسير الظواهر والتنبؤ بالمزيد من الملاحظات.

◀ طرح العديد من الأسئلة على المعلم والتي تبدأ بـ (هل...؟).

١ تجميع المعلومات حول المشكلة التي يطرحها المعلم.

### • صعوبات ومعوقات تطبيق نموذج سوشمان:

حدد (إبراهيم، ٢٠٠٩: ٥٩١) بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه التدريس باستخدام نموذج سوشمان منها:

- ١ صعوبة تحويل بعض الموضوعات الدراسية إلى أنشطة استقصائية تتضمن مشكلات يمكن استقصائها من قبل الطلاب.
- ٢ قد لا يتناسب مع جميع المتعلمين؛ لأنه قد يكون ملائماً لفئة محدودة من الطلاب المتفوقين أو أصحاب خبرة معرفية واسعة.
- ٣ يتطلب توافر إمكانيات مادية معينة مثل الفصول والمعامل والورش والأدوات والأجهزة ومصادر التعلم من أفلام، صور، شرائط، تسجيل...
- ٤ يحتاج إلى نوعية خاصة من المعلمين لديهم مهارات تمكنهم من استخدامه داخل الفصل وأيضاً لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من التدريس.
- ٥ لا يتناسب مع أنظمة التعلم التي تركز على تزويد المتعلمين بأكبر قدر من المعلومات.

وفي هذا البحث تم التغلب على معظم هذه العقبات فقد قام بالتدريس عضو هيئة تدريس ذو خبرة، وتم تزويد عدد الأنشطة؛ لتزويد الطلاب بأكبر قدر من المعلومات، تحويل مقدمة كل درس إلى نشاط استقصائي مثير لاهتمامات الطلبة.

### • ثانياً: التفكير المنطقي

#### • مفاهيم التفكير المنطقي

هو التعبير عن الحكم الصائب للأشياء والكشف عن خواصها، والتأكد من وجود العلاقة أو عدم وجودها بين الأشياء، وتوضيح الأسباب والنتائج التي تكمن وراء هذا الحكم (النجاحي، ٢٠٠٥: ٩).

وهو النمط من التفكير الذي يعتمد على قواعد وقوانين الفكر والذي يفترض وجود تفكير فلسفي خال من الأخطاء المنطقية (سعادة، ٢٠٠٦: ٤١).

كما يعرفه (إسماعيل، ٢٠١٠: ١٩٢) أنه نشاط عقلي للفرد يستهدف حل مشكلة ما، واتخاذ قرار، فيقوم الفرد بعدد من العمليات العقلية المترابطة للوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة.

ويضيف (أبو غوش، ٢٠١١: ٦٥) أن التفكير المنطقي يتضمن معرفة الفرد لنتائج أعماله، كما يتضمن عمليات ذهنية يكون فيها الفرد حيويًا ونشطًا

وفاعلاً، ويتطلب مخزوناً منظماً ومدمجاً في بناء الفرد المعرفي، كما يتطلب انتباهاً مستمراً لتحقيق الهدف

كما يرى (نجم، ٢٠١٢: ١١) أنه نوع من التفكير يستهدف الحصول على نتيجة من المقدمات ويرتكز التفكير المنطقي على استخلاص التخمينات الضرورية من المقدمات أو تلك التي تتفق معها، كما أن استخلاص النتائج الصحيحة من المقدمات يخضع لقواعد المنطق.

ويرى (الغزوي، ٢٠١٣: ٨٦) أن التفكير المنطقي هو التعبير عن حكم صائب للأشياء والكشف عن خواصها وتصنيفها، والتأكد من وجود علاقات أو عدم وجودها بين الأشياء وتوضيح الأسباب والنتائج التي تكمن وراء هذا الحكم وهو بذلك نشاط أو عملية عقلية معرفية ذهنية تتمثل في إيجاد العلاقات بين الأشياء والتعرف على الأسباب والنتائج التي تكمن وراء هذه الأشياء فهو تفكير قصدي موجه نحو هدف معين وهو الوصول إلى أفضل حل للمشكلة التي تواجه الفرد.

من خلال العرض السابق لتعريفات التفكير المنطقي يتضح أن: التفكير المنطقي هو نوع من التفكير يبحث عن الأسباب والمسببات، ويأتي بأدلة منهجية، ويختبر صحتها أو ينفيها ولذلك فهو بحاجة إلى قدرات ذهنية خاصة، ومنهجية منظمة يجب أن يتبعها الفرد؛ للوصول إلى الحل، أو إصدار الحكم، كما ينظر له البعض على أنه عملية ذهنية يكون فيها الفرد حيويًا ونشطًا وفعالًا، والبعض الآخر على أنه نوع من التفكير يستهدف الحصول على نتيجة من المقدمات، كما أنه يستخدم لبيان العلل والنتائج.

### • خصائص التفكير المنطقي:

يتميز التفكير المنطقي بمجموعة من الخصائص تميزه عن غيره من أنماط التفكير كما حددها (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥: ٧٨؛ عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٥٤) في:

- ١ تفكير علمي يسند إلى عمليات عقلية.
- ٢ تفكير متطور ينمو مع تقدم العمر، ويعتمد على العقل وعلى المعلومات والخبرات المخزونة.
- ٣ تفكير منهجي محدد الأدوات وواضح الأساليب، يتطور من خلال البحث عن العلاقات بين الأشياء وربط الأشياء ببعضها البعض.
- ٤ يعتمد على عدد من المهارات والعمليات العقلية المتكاملة لتحقيق الهدف، وهذه العمليات هي: المقارنة والتصنيف، والبحث عن السبب والنتيجة، وإدراك العلاقات والاستدلال والاستنباط والاستقراء.

- ◀ يتسم بتدرج مراحلہ وترتيب خطواته ويستدل عليه من خلال آثاره المتمثلة في القدرة على حل المشكلات أو اتخاذ القرارات.
  - ◀ يهتم بمعرفة الأسباب والعلل التي تقف وراء حدوث الأشياء.
  - ◀ هدفه الوصول إلى دليل يثبت أو ينفي الفروض.
  - ◀ ينتقل من المحسوس إلى المجرد.
  - ◀ تفكير متعدد المستويات ويتضمن أكثر من عملية عقلية مثل التنظيم والمقارنة والتفسير والتصنيف والاستقراء والاستنباط والاستنتاج.
  - ◀ يتأثر بقدرات الفرد العقلية والبيئية التي يعيش فيها.
  - ◀ تفكير يتطور من خلال البحث عن العلاقات بين الأشياء وبعضها معاً.
- مما سبق يتضح أن للتفكير المنطقي خصائص مهمة فهو تفكير علمي متعدد المستويات يتسم بتدرج مراحلہ، كما أنه يعتمد على مهارات وعمليات عقلية متعددة.

### • مراحل التفكير المنطقي:

- تتم عملية التفكير المنطقي في أربعة مراحل متكاملة يحددها ( القباطي والصبري، ٢٠١٥ : ٧٩ ) في:
- ◀ الشعور بالحاجة إلى التفكير من أجل التعامل مع قضية حياتية.
  - ◀ استحضار المعلومات والخبرات السابقة للاستفادة منها من أجل التوصل إلى حلول جديدة .
  - ◀ البحث عن أفكار أخرى مساندة، ودراستها؛ للتعرف على مدى الاستفادة منها لتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج.
  - ◀ اختيار الحل المناسب واختباره للتأكد من صحته.
- إذا فالتفكير المنطقي يعتمد على فهم معاني الكلمات المكونة للعبارة، وعلى الأدلة المتضمنة فيها، وتبرز الأفكار في النص على هيئة عناوين تساعد في تفسير الظاهرة أو القضية موضوع الدراسة.

### • مهارات التفكير المنطقي:

- تُعدُّ مهارات التفكير المنطقي من المهارات الضرورية؛ لتوافق الطالب مع بيئته الطبيعية والمادية والاجتماعية، فهي تعطى الطلاب إحساس السيطرة الواعية على تفاعلهم؛ لأن أداءهم في المواقف الحياتية هي نتاج تفكيرهم الحسي؛ وبموجبها يتعرف الطلاب على مدى نجاحهم وفشلهم (القداح، ٢٠٠٨: ٧٩).

وبالرغم من الاتفاق العام بين الباحثين الذين تناولوا مهارات التفكير المنطقي على مبدأ وجود المهارات بدءاً من التصنيف وانتهاءً بالتوصل للنتائج،



إلا أن هناك تبايناً في وجهات النظر حول ما يعنيه تعبير التفكير المنطقي وطبيعته وتلك المهارات.

فحددها ( أبو هاشم، ٢٠٠٤: ١١٠ ) في التنظيم والتصنيف والتركيب والتناظر، وحددها (أبو غالي، ٢٠١٠) في جمع المعلومات، وحفظ المعلومات، وتنظيم المعلومات، وتحليل المعلومات، وإنتاج المعلومات، وتقييم المعلومات. كما صنفها (أبو غوش، ٢٠١١: ٣٤) إلى الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج.

وصنفها (القباطي والصبري، ٢٠١٥: ٨٠) في العلاقات المنطقية والتصنيف والترتيب والتسلسل والسبب والنتيجة. وحددها (غرابي، ٢٠١٦) في جمع المعلومات وحفظ المعلومات وتنظيم المعلومات وتحليل المعلومات وإنتاج المعلومات وتقييم المعلومات.

### • أبعاد التفكير المنطقي المستخدمة في البحث:

- ١ مهارة جمع المعلومات: قدرة الطلاب على الملاحظة المنظمة والدقيقة، والحصول على المعلومات عن طريق الحواس المختلفة في مقرر علم النفس الفسيولوجي.
- ٢ مهارة حفظ المعلومات: قدرة الطلاب على تخزين المعلومات وتذكرها واستدعائها عند الحاجة إليها.
- ٣ مهارة تنظيم المعلومات: قدرة الطلاب على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر، ووضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.
- ٤ مهارة تحليل المعلومات: قدرة الطلاب على تحديد الخصائص والمكونات، وأيضاً تحديد العلاقات.
- ٥ مهارة إنتاج المعلومات: قدرة الطلاب على التوقع والتنبؤ وصياغة الفروض.
- ٦ مهارة تقييم المعلومات: قدرة الطلاب على اتخاذ القرار والحكم على مصداقية المعلومات.

ونظراً لأهمية التفكير المنطقي فقد رصدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تهتم بدراسة التفكير المنطقي من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة، أو إعداد برامج لنفس الغرض، من هذه الدراسات دراسة (Yilmas&Alp, 2006) والتي أكدت أن قدرات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الحادي عشر أفضل من طلبة باقي الصفوف (الثامن والعاشر) كما أن هناك علاقة خطية دالة إحصائية بين قدرات التفكير المنطقي وتحصيل الطلبة.

ودراسة (Lewis & Lewis, 2007) والتي أثبتت قدرة نتائج التفكير المنطقي بالتنبؤ بنتائج الطلبة متدني التحصيل الدراسي، وبالتالي يمكن مساعدتهم على تحصيل أفضل في المادة إذا تم تطوير قدرات التفكير المنطقي لديهم.

ودراسة (أبو غالي، ٢٠١٠) والتي أكدت فاعلية توظيف استراتيجية (فكر- زواج - شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، كما أكدت دراسة (الحضرمية وسعيد، ٢٠١٢) على العلاقة بين مستوى التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، وفهمهم للمفاهيم الوراثية، ودراسة (العفيفية وسعيد، ٢٠١٤) والتي أثبتت العلاقة بين مستوى مهارات الاستقصاء وقدرات التفكير المنطقي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان.

ودراسة (الحسني، ٢٠١٥) والتي أثبتت فاعلية النموذج التوليدي في تحسين مهارات الحس العددي والتفكير المنطقي والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، ودراسة (عبد الله، ٢٠١٥) والتي أكدت فاعلية الممارسات التعليمية في الرياضيات في تطوير التفكير المنطقي والتعليل الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة (القباطي والصبري، ٢٠١٥) والتي أكدت فاعلية استخدام برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في تنمية التفكير المنطقي لدى طفل ما قبل المدرسة.

ودراسة (جودة، ٢٠١٦) والتي أثبتت فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي، والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك، ودراسة (نصور، ٢٠١٦) والتي أكدت فاعلية استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ودراسة (آدم، ٢٠١٧) والتي أثبتت فاعلية وحدة مقترحة في مبادئ المنطق الرياضي في تنمية التحصيل والتفكير المنطقي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة (المجدلاوي والعايد، ٢٠١٨) والتي أثبتت فاعلية استخدام النموذج التوليدي في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في ضوء تفكيرهم المنطقي.

### • ثالثاً: الطموح الأكاديمي

#### • مفاهيم الطموح الأكاديمي:

يعرفه (أباطة، ٢٠٠٤: ٥) بأنه: الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية، ويحاول تحقيقها والتي تتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصيته أو القوي البيئية المحيطة به.

وعرفه (عبد الفتاح، ٢٠٠٧: ١٥) بأنه: سمة ثابتة نسبياً للتمييز بين الأفراد في الوصول إلى مستوى تعليمي يتفق مع التكوين النفسي لديهم، ويتحدد إطراره المرجعي وفق خطوات خبرات النجاح والفشل التي يمرون بها.

واتفق (الزبيدي، ٢٠٠٧: ٨٣؛ مظلوم، ٢٠١٠: ٢٠١) بأنه بذل الجهد اللازم من أجل تحقيق المستوى العلمي والدراسي الذي تصبو إليه الطالبة الجامعية؛ لتحقيقه في المستقبل.

### • جوانب الطموح:

هناك ثلاثة جوانب أساسية تميز مستوى الطموح كما ذكرها (أبو بكر الصديق، ٢٠١٣: ١٢) في:

- ١ الأداء: وهو نوع الأداء الذي يعدّه الفرد مهما ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.
- ٢ التوقع: مدى توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذاك.
- ٣ الأهمية: يقصد به إلى أي مدى يعدُّ هذا الأداء مهما بالنسبة للفرد.

### • سمات الشخص الطموح أكاديمياً:

اتفق العديد من الباحثين على أن الشخص الطموح أكاديمياً يمتاز بعدة خصائص كما حددها (الحلي، ٢٠٠٠: ٥٩؛ المشيخي، ٢٠٠٩: ١٠١) من أهمها: النظرة للحياة والمستقبل نظرة تفاؤلية، القدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها بدقة، الميل إلى التفوق والاجتهاد، عدم الرضا بمستواه الراهن - المثابرة في الأعمال التي يقوم بها، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، الإيمان بأن جهده هو الذي يحقق نجاحه، لا يؤمن بالحظ، لا يترك الأمور للظروف، لديه القدرة على تجاوز العقبات الأكاديمية التي يتعرض لها.

### • أبعاد الطموح الأكاديمي

حددها (محمود، ٢٠١٧) في النظر إلى المستقبل والاتجاه نحو الدراسة والاتجاه نحو التفوق والمثابرة، وتحمل المسؤولية، والإيمان بالحظ والرضا بالواقع. كما حددها (الخولي، ٢٠١٤) في تحمل مسؤولية التعلم - تقدير دوره في تحقيق مستقبل متميز - الاستمرار في الأداء والتغلب على العقبات (الأكاديمية الشخصية الاجتماعية) - مقاومة الفشل والإحباط.

وحدها (عبد العزيز، ٢٠١٥) في: العقبات الشخصية والاجتماعية - العقبات الأسرية - العقبات المادية - العقبات المستقبلية الأكاديمية - العقبات المدرسية - العقبات الدراسية.

وحدها (عبيد، ٢٠١٦) في: التخطيط للأهداف وإمكانية تحقيقها - الاجتهاد والمثابرة - التطلع إلى ما هو أفضل - النظرة التفاؤلية للمستقبل.

كما حددها (العنزي، ٢٠١٦) في: التفاؤل - القدرة على وضع الأهداف - تقبل الجديد - تحمل الإحباط. وحدها (أبو العيش، ٢٠١٧) في: القدرة على وضع الأهداف - تقبل الجديد - تحمل الإحباط - تجاوز العقبات الأكاديمية.

## • أبعاد الطموح الأكاديمي المستخدمة في البحث:

- ◀ **الاتجاه نحو التفوق والاجتهاد:** قدرة الطلاب على البحث والاطلاع والاجتهاد والتفوق، والاستزادة من المعلومات؛ لكي يجتازوا الامتحانات بامتياز.
- ◀ **النظرة إلى الحياة والمستقبل:** قدرة الطلاب على النظرة للحياة والمستقبل نظرة تفاؤلية، والتخطيط للمستقبل، والتفكير الدقيق قبل اتخاذ القرار؛ لتحقيق آمالهم وطموحاتهم بقدر عال من الذكاء.
- ◀ **الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية:** قدرة الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في صنع قرارهم، وتحمل مسئوليات أخطائهم، وتحمل الصعاب؛ ليصلوا إلى تحقيق أهدافهم؛ ليسمو بحياتهم إلى أعلى المراتب، ويقدموا ثمار نجاحهم لخدمة المجتمع.
- ◀ **تجاوز العقبات الأكاديمية:** قدرة الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في حل مشاكلهم، وتطوير أدائهم وتعلمهم الجديد، والتخلص مما يعوق قدراتهم على الأداء؛ للحصول على مراكز اجتماعية مرموقة.
- ◀ **القدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها:** قدرة الطلاب على وضع أهداف محددة لحياتهم، وبذل الجهد؛ لتحقيق أهدافهم؛ لأنها مستمرة، ولا تقف عند حد معين.

ونظراً لأهمية الطموح الأكاديمي فقد رصدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تهتم بدراسة الطموح الأكاديمي منها: دراسة (شعلة، ٢٠٠٤) والتي أكدت وجود علاقة بين الإنجاز الأكاديمي ومستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية المعلمين، ودراسة (Margoribanks, 2004) والتي أكدت وجود فروق في مستوى الطموح وكل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور والطلاب من التخصصات العلمية والمهنية، ودراسة (Brice, 2004) والتي أكدت وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين مستوى الطموح ومفهوم الذات ومتغيرات الجنس والتخصص والعمر.

ودراسة (مظلوم، ٢٠١٠) والتي أكدت وجود علاقة عكسية بين مستوى الطموح وحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، ودراسة (عبدالعزیز وآخرون، ٢٠١٣) والتي أثبتت وجود علاقة سالبة بين العنف الأسري ومستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل، ودراسة (الخولي، ٢٠١٤) والتي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسياً، ودراسة (المطالقة، ٢٠١٤) والتي أثبتت وجود علاقة

بين إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية ومستوى الطموح الأكاديمي لديهم، دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٥) والتي أثبتت وجود علاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالعريش، ودراسة (عبيد، ٢٠١٦) والتي أكدت وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح وتحسين مستوى الشعور بالسعادة النفسية لدى طالبات الجامعة.

ودراسة (القلي، ٢٠١٦) والتي أثبتت أيضا وجود علاقة بين قلق المستقبل والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ودراسة (العنزي، ٢٠١٦) والتي أثبتت وجود علاقة سلبية بين أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي من جهة والتسويق الأكاديمي من جهة أخرى، كما أنه يمكن التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ودراسة (محمد، ٢٠١٦) والتي أكدت وجود علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ودراسة (النور، ٢٠١٦) والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطية بين التفوق الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (خزعلي ومومني، ٢٠١٧) والتي أثبتت وجود فروق في التصورات المستقبلية تعزي لمستوى الطموح الأكاديمي، وعدم وجود فروق في التصورات المستقبلية تعزي للبرنامج الدراسي لدى طالبات الجامعة.

وكذلك دراسة (محمود، ٢٠١٧) والتي أكدت مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهم بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة، ودراسة (أبو العيش، ٢٠١٧) والتي أثبتت وجود علاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

من العرض السابق للدراسات السابقة والبحوث يتضح وجود عوامل تؤثر على الطموح الأكاديمي منها: العنف الأسري- الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية- الشعور بالسعادة النفسية- حوادث الحياة الضاغطة- التسويق الأكاديمي- القدرة على اتخاذ القرار- الإنجاز الأكاديمي- التحصيل الدراسي- الاندماج الأكاديمي كلها عوامل تؤثر سواء بالسلب أو الإيجاب على الطموح الأكاديمي، لذا لا بد من معرفة العوامل الإيجابية التي ترتبط بالطموح الأكاديمي، والعمل على تنميتها؛ ليرتفع مستوى الطموح مما ينعكس على الفرد والمجتمع ومعرفة العوامل السلبية لعلاجها.

### • فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية:  
١ يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي لصالح التطبيق البعدي.

- ◀ يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي ككل ومهاراته لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي ككل وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التفكير المنطقي ككل والطموح الأكاديمي ككل بدلالة كل من الاختبار والمقياس في التطبيق البعدي.

### • إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث واختبار صحة فروضه تم اتخاذ الإجراءات التالية:

### • منهج البحث والتصميم التجريبي:

تم استخدام المنهج الوصفي لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث وإعداد أدوات البحث وتفسير ومناقشة النتائج.

وكذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ وفقاً لتصميم المجموعات المتكافئة (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)؛ مجموعة تجريبية يتم التدريس لها باستخدام نموذج سوشمان، والأخرى ضابطة يتم تدريس نفس المحتوى بالطريقة المعتادة، مع تطبيق المقياس القبلي / البعدي؛ لبيان مدى فاعلية المتغير التجريبي وتأثيره على المتغيرات التابعة للبحث، والتي تم تحديدها فيما يلي:

◀ **المتغير المستقل:** التدريس بنموذج سوشمان مقابل الطريقة المعتادة في التدريس.

◀ **المتغيرات التابعة:** تمثلت في مهارات التفكير المنطقي (جمع المعلومات، حفظ المعلومات، تنظيم المعلومات، تحليل المعلومات، إنتاج المعلومات، تقييم المعلومات)، والطموح الأكاديمي وفقاً للأبعاد (الاتجاه نحو التفوق والاجتهاد، النظرة إلى الحياة والمستقبل، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، تجاوز العقبات الأكاديمية، القدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

## • عينة البحث:

- ١ العينة الاستطلاعية: تم اختيارها من طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، وقد بلغ عددهم (٣٠) طالبا، وقد استخدمت الدرجات في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.
- ٢ العينة الأساسية: تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة عددها (٣٠) طالبا، والمجموعة التجريبية عددها (٣٠) طالبا.

## • إعداد مواد وأدوات البحث:

لتطبيق تجربة البحث استلزم بناء دليل للمعلمة، واختبار مهارات التفكير المنطقي، ومقياس الطموح الأكاديمي لقرر علم النفس الفسيولوجي، تم إعدادهم على النحو الآتي:

## • أولا: دليل المعلم [ملحق ١]

تم بناء دليل إرشادي يوضح كيفية تدريس موضوعات مقرر علم النفس الفسيولوجي على طلاب الفرقة الرابعة بقسم إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، في ضوء فلسفة نموذج سوشمان، بحيث يتضمن العناصر التالية:

**مقدمة نظرية للدليل:** بحيث تتضمن (مقدمة توضح الهدف منه، وخلفية نظرية عن نموذج سوشمان وأهميتها، وأدوار المعلم والمتعلم، والخطوات المتبعة للتدريس من خلالها).

**الجانب التطبيقي للدليل:** ويشمل عرضا مختصرا للخطة التدريسية للمقرر وفق نموذج سوشمان، وعرضا تفصيليا لكل موضوع من حيث: (الأهداف الإجرائية، محتوى الدليل، تحديد الخطة الزمنية، خطة السير في الدرس وفقا لنموذج سوشمان، الوسائل التعليمية، أنشطة التعلم، أساليب التقويم).

وفيما يلي توضيح مختصر للهيكل العام لدليل المعلم بحيث يشمل:

- ١ تحديد الأهداف العامة لتدريس مقرر علم النفس الفسيولوجي: بحيث يصبح الطالب قادرا على أن:
- ▲ التعرف على مقدمة عن علم النفس الفسيولوجي.
  - ▲ توضيح الفرق بين الجهاز العصبي الطرفي والجهاز العصبي المركزي.
  - ▲ تحديد العوامل المؤثرة على نمو الجهاز العصبي.

- ▲ تلخيص الوظائف الحسية للجهاز العصبي.
- ▲ شرح فسيولوجية الانفعالات.
- ▲ التعرف على الأمراض النفسية وأسبابها الفسيولوجية.
- ▲ محتوى الدليل: تضمن الدليل بعض المحاضرات واشتملت على ما يلي:
  - ▲ مقدمة عن علم النفس الفسيولوجي.
  - ▲ الجهاز العصبي الطرفي والجهاز العصبي المركزي.
  - ▲ العوامل المؤثرة على نمو الجهاز العصبي.
  - ▲ الوظائف الحسية للجهاز العصبي .
  - ▲ فسيولوجية الانفعالات.
  - ▲ الأمراض النفسية وأسبابها الفسيولوجية.
- ▲ تحديد الخطة الزمنية لتدريس المقرر: تم التدريس على مدى (٨) محاضرات بمعدل ساعتين أسبوعياً خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٨/٢٠١٩.

جدول (١) بوضوح خطة تدريس مقرر علم النفس الفسيولوجي وفق نموذج سوشمان

| م | موضوع المحاضرة                                                                                                                                | الوسائل التعليمية المستخدمة | المهام المطلوبة                                                                                                                                           |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | يتضمن توعية هادفة (بأهداف ومبررات استخدام نموذج سوشمان، إجراءات وقواعد استخدامها وأدوار المعلم والمتعلم في ضوءها، التطبيق القبلي لأدوات البحث | عرض تقديمي                  | رسم مخطط توضيحي لأدوار المعلم والمتعلم في ضوء نموذج سوشمان، التطبيق القبلي لأدوات البحث، عرض مقترحاتهم في موضوعات المقرر، التحضير لموضوع المحاضرة المقبلة |
| ٢ | مقدمة عن علم النفس الفسيولوجي.                                                                                                                | فيديو+ عرض تقديمي           | كتابة مقال عن علم النفس الفسيولوجي وما يتضمنه من مفهوم وخصائص، وما علاقته بال تخصص؟ ولماذا تتم دراسته؟ التحضير لموضوع المحاضرة المقبلة                    |
| ٣ | الجهاز العصبي الطرفي والجهاز العصبي المركزي                                                                                                   | فيديو+ مجموعة من الصور      | رسم جدول يتم التفريق فيه بين الجهاز العصبي الطرفي والجهاز العصبي المركزي، التحضير لموضوع المحاضرة المقبلة                                                 |
| ٤ | العوامل المؤثرة على نمو الجهاز العصبي.                                                                                                        | عرض تقديمي+ لوحة مغناطيسية  | رسم خريطة ذهنية مبسطة توضح العوامل المؤثرة على نمو الجهاز العصبي، التحضير لموضوع المحاضرة المقبلة                                                         |
| ٥ | الوظائف الحسية للجهاز العصبي .                                                                                                                | عرض تقديمي                  | تحليل العرض التقديمي عن طريق رسم خريطة ذهنية توضح الوظائف الحسية للجهاز العصبي، التحضير لموضوع المحاضرة المقبلة                                           |
| ٦ | فسيولوجية الانفعالات.                                                                                                                         | فيديو                       | كتابة تقرير عن فسيولوجية الانفعالات، التحضير لموضوع المحاضرة المقبلة                                                                                      |
| ٧ | الأمراض النفسية وأسبابها الفسيولوجية                                                                                                          | فيديو+ عرض تقديمي           | رسم خريطة ذهنية توضح الأمراض النفسية وأسبابها.                                                                                                            |
| ٨ | مراجعته سريعة على المقرر، التطبيق البعدي لأدوات البحث                                                                                         |                             | التطبيق البعدي لأدوات البحث                                                                                                                               |



٤ تم صياغة كل محاضرة من المحاضرات وفقا للخطوات التالية:

- ▲ تحديد عنوان كل درس.
- ▲ تحديد الأهداف الإجرائية لكل درس.
- ▲ تحديد مصادر التعلم لكل درس.
- ▲ تحديد طريقة السير في الدرس.
- ▲ تحديد الأنشطة المصاحبة.
- ▲ التقويم.

وقد تم تنفيذ خطة السير في الدرس وفق نموذج سوشمان على النحو التالي:

- ٤ تهيئة البيئة الصفية.
- ٤ التمهيد للدرس.
- ٤ تعريف الطلاب بنموذج سوشمان من خلال:
- ▲ طرح مشكلة أو موقف محير على الطلاب: بحيث يعرض المعلم على الطلاب الدرس في صورة مشكلة ويبين لهم اجراءات الاستقصاء الواجب اتباعها.
- ▲ طرح أسئلة تتطلب الاجابة بنعم أو لا: وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بجمع المعلومات حول المشكلة عن طريق الأسئلة التي يوجهها الطلاب إلى المعلم، وهنا ينبغي أن يستثير المعلم أكبر قدر ممكن من الأسئلة؛ ليوفر قدرا كافيا من المعلومات؛ ليتمكن الطلاب من الوصول إلى الحل المناسب.
- ▲ مناقشة الأفكار التي تم التوصل اليها: تمثل أسئلة الطلاب نوعا من الفرضيات الأولية البسيطة والتي قد تحتل الصواب والخطأ، ويتناقشون معا للوصول إلى التفسيرات الصحيحة للمشكلات، وهذه المرحلة من المراحل المهمة التي يستطيع الطلاب من خلالها إصدار قرارات تقويمية تتعلق بنوعية الأسئلة المناسبة، وأسلوب جمع المعلومات وغيرها؛ تحقيقا للهدف المتوقع.
- ▲ تقديم التفسيرات والنتائج: وفيها يتم التوصل إلى النتائج بناءً على المناقشات التي تمت داخل المحاضرة والعمل على تطبيقها في مواقف جديدة.

### • الوسائل والمواد التعليمية:

وشملت: مقاطع فيديو، عروض تقديمية، صور، لوحات.

### • أنشطة التعلم:

تم تصميم الأنشطة التعليمية وفق فنيات وإجراءات التدريس باستخدام نموذج سوشمان، وقد رُوِيَ في ذلك مناسبتها لمستوى الطلاب وقدراتهم،

وبأسلوب يعتمد على التفاعل الإيجابي بين الطلاب، وينمي مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي.

### • أساليب التقويم:

تمثل التقويم القبلي في تطبيق أدوات البحث ( اختبار مهارات التفكير المنطقي، والطموح الأكاديمي) للوقوف على المستوى المبدئي للطلاب، أما التقويم البنائي والمستمر فمن خلال الأسئلة التي نطرحها على الطلاب في أثناء التعلم والأنشطة والتمارين والتكليفات والتدريبات وتقديم التغذية المرتدة، في حين كان التقويم النهائي أو البعدي متمثلاً في التطبيق البعدي لأدوات البحث.

### • أدوات البحث:

- لزم البحث تصميم وبناء الأدوات التالية:
- ١ اختبار مهارات التفكير المنطقي ( إعداد الباحثات).
- ٢ مقياس الطموح الأكاديمي ( إعداد الباحثات).
- ويمكن تناول كل منهما بشيء من التفصيل على النحو التالي:

### • ثانياً: إخبار مهارات التفكير المنطقي: [ ملحق ٢ ]:

تم إعداد الاختبار بما يتلائم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث، وفقاً للخطوات الآتية:

- ١ الهدف من الاختبار: هدف الاختبار قياس مستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية بقسم إدارة المنزل والمؤسسات من خلال تدريس مقرر علم النفس الفسيولوجي باستخدام نموذج سوشمان.
- ٢ مصادر بناء الاختبار: تم بناء الاختبار من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات التفكير المنطقي منها: اختبار (أبو غالي، ٢٠١٠؛ الحسن، ٢٠١٥؛ عبد الله، ٢٠١٥) وتم تحديد مهارات الاختبار كالتالي: (جمع المعلومات، حفظ المعلومات، تنظيم المعلومات، تحليل المعلومات، إنتاج المعلومات، تقييم المعلومات) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- ٣ صياغة الصورة الأولية للاختبار: تم تحديد المهارات التي تتناسب مع أغراض البحث الحالي، وذات أهمية لعينته، من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال التفكير المنطقي، كما أنه يمكن تنميتها من خلال تدريس مقرر علم النفس الفسيولوجي؛ وفق نموذج سوشمان، وهذه المهارات هي (جمع المعلومات، حفظ المعلومات، تنظيم

المعلومات، تحليل المعلومات، إنتاج المعلومات، تقييم المعلومات)، ويندرج تحت كل مهارة من المهارات السابقة عدد من الأسئلة التي تقيس هذه المهارة، بحيث تم صياغة أسئلة الاختبار؛ لتغطي المهارات التي تم تحديدها، وقد تكونت الصورة المبدئية للاختبار من (٥٠) عبارة موزعة على مهارات الاختبار بواقع (٧) أسئلة للمهارة الأولى، و(١٢) سؤالاً للمهارة الثانية، و(٧) أسئلة للمهارة الثالثة و(١١) سؤالاً للمهارة الرابعة و(٧) أسئلة للمهارة الخامسة و(٦) أسئلة للمهارة السادسة وتم رصد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وقد روعي الشروط الآتية في إعداده وهي: أن تكون الأسئلة واضحة تباعد عن الغموض، وألا تكون الأسئلة مركبة تحمل أكثر من معنى.

٤ الخصائص السيكومترية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية من خارج عينة البحث الأصلية قوامها (٣٠) طالب؛ بغرض التحقق من كفاءة الاختبار كأداة للقياس من حيث معاملات الصدق والثبات، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية من خلال حساب:

أولاً: صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار عن طريق:

الاتساق الداخلي: من خلال نتائج التجربة الاستطلاعية تم التحقق من صدق الاختبار بفحص تجانس الاختبار داخليا من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب عن كل بُعد من أبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار بدلالة معامل بيرسون Pearson Correlation، وجاءت النتائج كما هي موضحة:

جدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار (معاملات ارتباط بيرسون)

| البعد                         | جمع المعلومات | حفظ المعلومات | تنظيم المعلومات | تحليل المعلومات | إنتاج المعلومات | تقييم المعلومات |
|-------------------------------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| معامل الارتباط بالدرجة الكلية | ♦♦٠,٦٨        | ♦♦٠,٦٨        | ♦♦٠,٦٥          | ♦♦٠,٦٩          | ♦♦٠,٦٧          | ♦♦٠,٦٤          |

♦♦ دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية هي قيم دالة إحصائية؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق مقبولة ومناسبة.

ثانياً: ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات مهارات الاختبار الفرعية، وحساب ثبات الاختبار ككل.

جدول (٣) ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach

| البعد        | جمع المعلومات | حفظ المعلومات | تنظيم المعلومات | تحليل المعلومات | إنتاج المعلومات | تقييم المعلومات | الاختبار ككل |
|--------------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| ألفا كرونباخ | ٠,٧٢٩         | ٠,٧٢١         | ٠,٧٢٨           | ٠,٧٢٥           | ٠,٧٢٤           | ٠,٧٢٧           | ٠,٧٢٩        |

يتضح من الجدول أن الاختبار يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

٤ الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير المنطقي: بعد التحقق من صدق وثبات الاختبار اقتضت الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير المنطقي على (٥٠) عبارة توزعت على (٦) مهارات رئيسة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) توصيف اختبار مهارات التفكير المنطقي

| مهارات التفكير المنطقي  | عدد مفردات كل مهارة | أرقام المفردات التي تقيسها                 | النسبة المئوية |
|-------------------------|---------------------|--------------------------------------------|----------------|
| ١ مهارة جمع المعلومات   | ٧                   | ٣٦، ٣٠، ٢٩، ٤٤، ٣٢، ٢١                     | ١٤٪            |
| ٢ مهارة حفظ المعلومات   | ١٢                  | ٤٧، ١٣، ١٤، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٤٧ | ٢٤٪            |
| ٣ مهارة تنظيم المعلومات | ٧                   | ٥٠، ٣٥، ٢٦، ١٨، ١٧، ٧، ٦                   | ١٤٪            |
| ٤ مهارة تحليل المعلومات | ١١                  | ٤٨، ٤٣، ٤٢، ٤١، ٤٠، ٣٩، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ٨  | ٢٢٪            |
| ٥ مهارة إنتاج المعلومات | ٧                   | ٤٦، ٤٥، ٤٤، ٢٣، ٢٢، ١٦، ١٥                 | ١٤٪            |
| ٦ مهارة تقييم المعلومات | ٦                   | ٤٩، ٢٥، ٢٤، ١٢، ١١، ١٠                     | ١٢٪            |
| المجموع الكلي           | ٥٠                  |                                            | ١٠٠٪           |

٤ تصحيح الاختبار: ترصد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وذلك لجميع الأسئلة، وعليه تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٥٠) درجة.

٤ زمن الاختبار: تم تحديد الزمن المناسب لاختبار مهارات التفكير المنطقي وفق معادلة التالية: زمن الاختبار = الزمن الذي استغرقه كل طالب / عدد الطلاب، وبحساب المتوسط للزمن المستغرق وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (٥٠) دقيقة.

### • ثالثاً: مقياس الطموح الأكاديمي [ملحق ٣]:

تم إعداد مقياس الطموح الأكاديمي بما يتلائم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث، والاستعانة بمقاييس سابقة، وتم بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

- ٤ الهدف من المقياس: يهدف إلى قياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- ٤ مصادر بناء المقياس: تم بناء المقياس من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت الطموح الأكاديمي منها: مقياس (محمود، ٢٠١٧؛ الخولي، ٢٠١٤؛ عبد العزيز، ٢٠١٥؛ عبيد، ٢٠١٦؛ العنزي، ٢٠١٦؛ أبو العيش، ٢٠١٧)، وتم تحديد أبعاد المقياس كالتالي: (الاتجاه نحو التفوق والاجتهاد، النظرة إلى الحياة والمستقبل، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، تجاوز

العقبات الأكاديمية، القدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

❖ **صياغة الصورة الأولية للمقياس:** بالرجوع إلى الإطار النظري والعديد من البحوث السابقة ذات الاهتمام بموضوع الطموح الأكاديمي، وبدراسة وتحليل ما اشتملت عليه من مقاييس واختبارات مشابهة تم تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته، واشتمل في صورته الأولية على (٥٠) عبارة تحت خمسة أبعاد رئيسية: (الاتجاه نحو التفوق والاجتهاد، النظرة إلى الحياة والمستقبل، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، تجاوز العقبات الأكاديمية، القدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها) بواقع (١٠) عبارات للبعد الأول، و(١٢) عبارة للبعد الثاني، و(١٠) عبارات للبعد الثالث، و(١٠) عبارات للبعد الرابع، و(٨) عبارات للبعد الخامس، ويقابل كل منها تدريب ليكرت الثلاثي (دائما - أحيانا - نادرا) ليمثل مستويات تقدير الطلاب للطموح الأكاديمي، وقد روعي في صياغة العبارات دقة ووضوح المعنى، واقتصار كل منها على فكرة واحدة ومناسبتها لمستوى المرحلة العمرية لعينة البحث، مع توافر عدد من العبارات السلبية.

❖ **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية من خارج عينة البحث الأصلية قوامها (٣٠) طالب؛ بغرض التحقق من كفاءة المقياس إحصائيا من حيث معاملات الصدق والثبات، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولا: **صدق المقياس:** تم حساب صدق الاختبار عن طريق:

**الاتساق الداخلي:** من خلال نتائج التجربة الاستطلاعية تم التحقق من صدق المقياس بفحص تجانس المقياس داخليا من خلال حساب معاملات الارتباط لكل بُعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس بدلالة معامل بيرسون كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد لمقياس الطموح الأكاديمي (معاملات ارتباط بيرسون)

| البعد                         | الاتجاه نحو التفوق | النظرة إلى الحياة | الاعتماد على النفس | تجاوز العقبات | القدرة على تحديد الأهداف |
|-------------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|---------------|--------------------------|
| معامل الارتباط بالدرجة الكلية | ♦♦٠.٨٥             | ♦♦٠.٧٨            | ♦♦٠.٧٩             | ♦♦٠.٧٢        | ♦♦٠.٧٤                   |

♦♦ دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية جميعها قيم دالة إحصائيا، وتشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق مناسبة ومقبولة.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال قيم معاملات ألفا كرو نباخ، والجدول التالي يوضح معاملات ألفا كرو نباخ.

جدول (٦) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرو نباخ

| البعد         | الاتجاه نحو التفوق | النظرة الى الحياة | الاعتماد على النفس | تجاوز العقبات | القدرة على تحديد الأهداف | الطموح ككل |
|---------------|--------------------|-------------------|--------------------|---------------|--------------------------|------------|
| ألفا كرو نباخ | ٠.٧١٢              | ٠.٧١٤             | ٠.٦٩٩              | ٠.٧٠٩         | ٠.٧١١                    | ٠.٧١٤      |

يتضح من الجدول أن المقياس يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات وصالح للتطبيق.

٤ الصورة النهائية لمقياس الطموح الأكاديمي: بعد التحقق من صدق وثبات المقياس اقتصرَت الصورة النهائية لمقياس الطموح الأكاديمي على (٥٠) عبارة توزعت على خمسة أبعاد كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) توصيف مقياس الطموح الأكاديمي

| أبعاد المقياس                        | عدد العبارات | ارقام العبارات في المقياس                      | النسبة المئوية |
|--------------------------------------|--------------|------------------------------------------------|----------------|
| ١ الاتجاه نحو التفوق والاجتهاد       | ١٠           | ١٠، ٢٠، ٣٠، ٤٠، ٥٠، ٦٠، ٧٠، ٨٠، ٩٠، ١٠٠        | ٢٠%            |
| ٢ النظرة إلى الحياة والمستقبل        | ١٢           | ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢ | ٢٤%            |
| ٣ الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية | ١٠           | ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢         | ٢٠%            |
| ٤ تجاوز العقبات الأكاديمية           | ١٠           | ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢         | ٢٠%            |
| ٥ القدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها  | ٨            | ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠                 | ١٦%            |
| المقياس الكلي                        | ٥٠           |                                                | ١٠٠%           |

(❖) تشير إلى العبارات السالبة

٤ تصحيح المقياس: لتقدير علامة المقياس تُحسب الدرجة في ضوء التقدير الذي يقابل استجابة إطلاب، وذلك على النحو الآتي: (دائماً = ٣ درجات، أحياناً = ٢ درجة، نادراً = درجة واحدة)، وبالعكس عند تقدير العبارات السلبية (دائماً = درجة واحدة، أحياناً = ٢ درجة، نادراً = ٣ درجات)، وعليه يكون الحد الأعلى لدرجة المقياس ككل (١٥٠) درجة، والحد الأدنى (٥٠) درجة أي تتراوح درجة المقياس ما بين (٥٠-١٥٠) درجة.

٤ حساب الزمن اللازم للمقياس: تم تحديد الزمن المناسب لمقياس الطموح الأكاديمي وفق المعادلة التالية: زمن المقياس = الزمن الذي استغرقه كل طالب للإجابة / عدد الطلاب وبحساب المتوسط للزمن المستغرق وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (٤٠) دقيقة.

## • تجربة البحث:

بعد الانتهاء من بناء مواد البحث وأدواته كان التطبيق الميداني لتجربة البحث باتباع الخطوات الآتية:

## • أولاً: قبل التجربة:

تم عقد جلسة تمهيدية مع الطلاب تتضمن توعية هادفة بأهداف ومبررات استخدام نموذج سوشمان في التدريس ودور المعلم ودورهم في هذا النموذج، وإجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار التفكير المنطقي، ومقياس الطموح الأكاديمي)، على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لحساب الفرق بين مجموعتي البحث والتأكد من تكافؤهما على النحو التالي:

تم حساب الفرق بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية، والضابطة في اختبار التفكير المنطقي ومقياس الطموح الأكاديمي باستخدام اختبار "ت" T-Test لمتوسطين غير مرتبطتين، والجدولين الآتين يوضحان ذلك:

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار مهارات التفكير المنطقي

| الطموح الأكاديمي  |        | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المجموعة  | الأداة                   |
|-------------------|--------|-------------------|-----------------|-------|-----------|--------------------------|
| الاحصائية         | قيمة ت |                   |                 |       |           |                          |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٥٧٣  | ٢.٢٢              | ٢١.٤٣           | ٣٠    | التجريبية | الاتجاه نحو التفوق       |
|                   |        | ١.٨١              | ٢١.١٣           | ٣٠    | الضابطة   | النظرة الى الحياة        |
| غير دالة إحصائياً | ١.٥٦٢  | ٢.٨٠              | ٢٥.٦٠           | ٣٠    | التجريبية | الاعتماد على النفس       |
|                   |        | ٢.١١              | ٢٤.٦٠           | ٣٠    | الضابطة   | تجاوز العقبات            |
| غير دالة إحصائياً | ٠.١٩٥  | ٣.٦٨              | ٢٣.٣٣           | ٣٠    | التجريبية | القدرة على تحديد الأهداف |
|                   |        | ٢.٩٠              | ٢٣.٥٠           | ٣٠    | الضابطة   | الطموح الأكاديمي         |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٣٧١  | ٢.٩٩              | ٢٢.٢٧           | ٣٠    | التجريبية | جمع المعلومات            |
|                   |        | ٢.٥٦              | ٢٢.٠٠           | ٣٠    | الضابطة   | حفظ المعلومات            |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٤٩٤  | ٢.٦٩              | ١٨.٧٧           | ٣٠    | التجريبية | تنظيم المعلومات          |
|                   |        | ١.٩٦              | ١٨.٤٧           | ٣٠    | الضابطة   | تحليل المعلومات          |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٨١   | ١٠.١٤             | ١١١.٤٠          | ٣٠    | التجريبية | إنتاج المعلومات          |
|                   |        | ٥.٤٢              | ١٠٩.٧٠          | ٣٠    | الضابطة   | تقييم المعلومات          |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٩٦٢  | ١.٠٤              | ٢.٧٧            | ٣٠    | التجريبية | التفكير المنطقي          |
|                   |        | ١.١١              | ٢.٥٠            | ٣٠    | الضابطة   |                          |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٧٣٢  | ١.٦٥              | ٥.٢٠            | ٣٠    | التجريبية |                          |
|                   |        | ٢.٥٠              | ٥.٦٠            | ٣٠    | الضابطة   |                          |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٠٩٢  | ١.٣٨              | ٣.٢٣            | ٣٠    | التجريبية |                          |
|                   |        | ١.٤٤              | ٣.٢٧            | ٣٠    | الضابطة   |                          |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٩٩٣  | ١.٥٩              | ٤.٤٧            | ٣٠    | التجريبية |                          |
|                   |        | ٢.٢٥              | ٤.٩٧            | ٣٠    | الضابطة   |                          |
| غير دالة إحصائياً | ١.٠٦٢  | ١.٢٨              | ٢.٥٠            | ٣٠    | التجريبية |                          |
|                   |        | ١.١٥              | ٢.١٧            | ٣٠    | الضابطة   |                          |
| غير دالة إحصائياً | ١.٦٣٢  | ٠.٩٢              | ٢.١٠            | ٣٠    | التجريبية |                          |
|                   |        | ١.١٢              | ١.٦٧            | ٣٠    | الضابطة   |                          |
| غير دالة إحصائياً | ٠.٠٨   | ٤.٣٢              | ٢٠.٢٧           | ٣٠    | التجريبية |                          |
|                   |        | ٥.٢٦              | ٢٠.١٧           | ٣٠    | الضابطة   |                          |

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المنطقي ومقياس الطموح الأكاديمي؛ مما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث قبلية.

#### • ثانياً: في أثناء التجربة:

تم التدريس للمجموعة التجريبية وفق فنيات نموذج سوشمان الموضحة بالتفصيل في دليل المعلمة، وبالتزامن مع المجموعة التجريبية، تم التدريس للمجموعة الضابطة نفس المحاضرات باستخدام الطريقة المعتادة (المحاضرة) والتي اعتمدت على التلقين وسرد المعلومات بشكل كبير، مع جانب من الأسئلة والمناقشات الصفية البسيطة، وذلك على مدار (٨) أسابيع متتالية بواقع ساعتين أسبوعياً لكل مجموعة.

#### • ثالثاً: بعد التجربة:

بعد الانتهاء من تجربة البحث تم إجراء التطبيق البعدي للأدوات (اختبار مهارات التفكير المنطقي، ومقياس الطموح الأكاديمي)، وقد تم تصحيح أدوات البحث، ورصد الدرجات؛ تمهيداً لتحليل البيانات، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة؛ للتوصل لنتائج البحث.

#### • نتائج البحث ومناقشتها:

لإجراء التحليل الإحصائي لبيانات البحث تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم (SPSS) <sup>(٢)</sup>، وفيما يلي عرض لنتائج البحث للإجابة عن أسئلته، والتحقق من فروضه:

**اختبار صحة الفروض الأول:** والذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي لصالح التطبيق البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنطقي وهو ما يوضحها الجدول الآتي:

(٢) Statistical Package for the Social Sciences: (SPSS) (الإصدار ١٦)

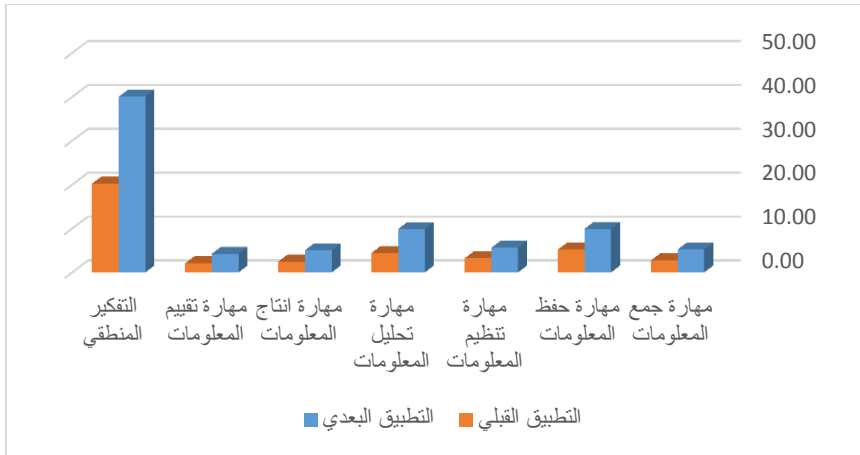


جدول (٩) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنطقي

| الدرجة النهائية | أكبر درجة | أصغر درجة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | التطبيقين | البعد           |
|-----------------|-----------|-----------|-------------------|-----------------|-------|-----------|-----------------|
| ٧               | ٧         | ٢         | ١.١٩              | ٥.٢٣            | ٣٠    | البعدي    | جمع المعلومات   |
|                 | ٥         | ١         | ١.٠٤              | ٢.٧٧            | ٣٠    | القبلي    |                 |
| ١٢              | ١٢        | ٨         | ١.٠٨              | ٩.٩٣            | ٣٠    | البعدي    | حفظ المعلومات   |
|                 | ٨         | ١         | ١.٦٥              | ٥.٢٠            | ٣٠    | القبلي    |                 |
| ٧               | ٧         | ٤         | ٠.٨٥              | ٥.٦٣            | ٣٠    | البعدي    | تنظيم المعلومات |
|                 | ٥         | ٠         | ١.٣٨              | ٣.٢٣            | ٣٠    | القبلي    |                 |
| ١١              | ١١        | ٦         | ١.٢٤              | ٩.٩٠            | ٣٠    | البعدي    | تحليل المعلومات |
|                 | ٧         | ١         | ١.٥٩              | ٤.٤٧            | ٣٠    | القبلي    |                 |
| ٧               | ٧         | ٣         | ٠.٩٨              | ٥.٠٧            | ٣٠    | البعدي    | إنتاج المعلومات |
|                 | ٦         | ٠         | ١.٢٨              | ٢.٥٠            | ٣٠    | القبلي    |                 |
| ٦               | ٦         | ٣         | ٠.٩٤              | ٤.٢٧            | ٣٠    | البعدي    | تقييم المعلومات |
|                 | ٤         | ٠         | ٠.٩٢              | ٢.١٠            | ٣٠    | القبلي    |                 |
| ٥٠              | ٤٦        | ٣٥        | ٢.٨٥              | ٤٠.٠٣           | ٣٠    | البعدي    | التفكير المنطقي |
|                 | ٢٨        | ١١        | ٤.٣٢              | ٢٠.٢٧           | ٣٠    | القبلي    |                 |

يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالنسبة للتفكير المنطقي ككل بلغت (٤٠.٠٣) من الدرجة النهائية ومقدارها (٥٠) درجة، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (٢٠.٢٧) درجة من الدرجة النهائية، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي؛ نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (التدريس بنموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي).

وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (١) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات التطبيقين

يتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيقين لأداة البحث المعبرة عن التفكير المنطقي، ولتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المترابطتين (مجموعة واحدة تطبيق متكرر) Paired-Samples T-Test، وبتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين اتضح ما يلي:

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين في التفكير المنطقي

| البعد               | فرق المتوسطين | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | مربع إيتا ( $\eta^2$ ) | حجم الأثر (d) | الفاعلية والأثر |
|---------------------|---------------|-------------------|--------|-------------|---------------|------------------------|---------------|-----------------|
| جمع المعلومات       | ٢.٤٧          | ١.٨٣              | ٧.٣٧   | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٦٥                   | ٢.٧٤          | فاعلية مرتفعة   |
| حفظ المعلومات       | ٤.٧٣          | ٢.٢٤              | ١١.٥٦  | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٨٢                   | ٤.٢٩          | فاعلية مرتفعة   |
| تنظيم المعلومات     | ٢.٤٠          | ١.٤٨              | ٨.٩١   | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٧٣                   | ٣.٣١          | فاعلية مرتفعة   |
| تحليل المعلومات     | ٥.٤٣          | ٢.٠٨              | ١٤.٣١  | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٨٨                   | ٥.٣٢          | فاعلية مرتفعة   |
| إنتاج المعلومات     | ٢.٥٧          | ١.٧٤              | ٨.١٠   | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٦٩                   | ٣.٠١          | فاعلية مرتفعة   |
| تقييم المعلومات     | ٢.١٧          | ١.٢٩              | ٩.٢١   | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٧٥                   | ٣.٤٢          | فاعلية مرتفعة   |
| التفكير المنطقي ككل | ١٩.٧٧         | ٥.٤٢              | ١٩.٩٨  | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٩٣                   | ٧.٤٢          | فاعلية مرتفعة   |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بالنسبة لجميع مهارات الاختبار وللدرجة الكلية للاختبار لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني قبول الفرض الذي يعني وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي لصالح التطبيق البعدي.

لذا وجب أن تتبع اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائياً، وتحديد أهمية النتائج التي تم التوصل إليها، فبالنسبة لمهارات التفكير المنطقي ككل بلغت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) ٠.٩٣، وهي تعني أن ٩٣٪ من التباين بين متوسطي درجات التطبيقين يرجع إلى متغير المعالجة التدريسية، وقد تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية والدلالة العملية ومقدارها (٠.١٤) (مراد، ٢٠٠٠)، كما أن قيمة حجم الأثر بلغت ٧.٤٢ بالنسبة للاختبار وقد تجاوزت الواحد الصحيح مما يعني وجود أثر كبير للمتغير المستقل في التابع وذلك بالنسبة للاختبار ككل، ولكل مهارة من مهاراته على حدة أي أن هناك فاعلية كبيرة ومهمة تربوياً لتطبيق

نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير المنطقي ككل وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية على حدة.

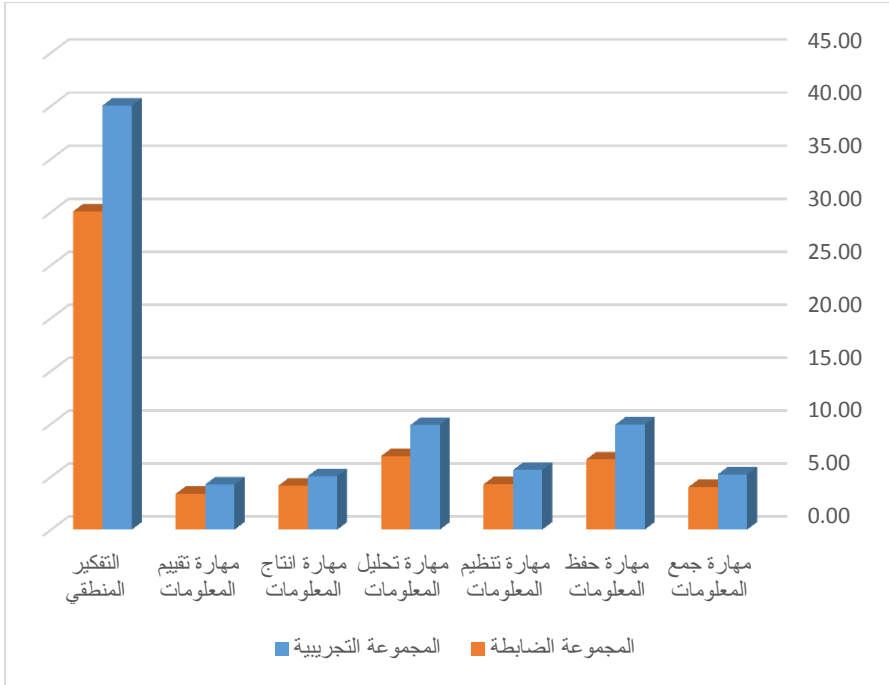
اختبار صحة الفرض الثاني: والذي ينصُّ على: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي ككل ومهاراته لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي.

| البعد           | المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أصغر درجة | أكبر درجة | فرق المتوسطين | الدرجة النهائية |
|-----------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|-----------|-----------|---------------|-----------------|
| جمع المعلومات   | الضابطة   | ٣٠    | ٤.٠٣            | ١.٣٣              | ٢         | ٦         | ١.٢٠          | ٧               |
|                 | التجريبية | ٣٠    | ٥.٢٣            | ١.١٩              | ٢         | ٧         |               |                 |
| حفظ المعلومات   | الضابطة   | ٣٠    | ٦.٦٣            | ١.٢٥              | ٤         | ٨         | ٣.٣٠          | ١٢              |
|                 | التجريبية | ٣٠    | ٩.٩٣            | ١.٠٨              | ٨         | ١٢        |               |                 |
| تنظيم المعلومات | الضابطة   | ٣٠    | ٤.٣٠            | ١.٠٢              | ٢         | ٧         | ١.٣٣          | ٧               |
|                 | التجريبية | ٣٠    | ٥.٦٣            | ٠.٨٥              | ٤         | ٧         |               |                 |
| تحليل المعلومات | الضابطة   | ٣٠    | ٦.٩٧            | ١.٧٣              | ٢         | ١١        | ٢.٩٣          | ١١              |
|                 | التجريبية | ٣٠    | ٩.٩٠            | ١.٢٤              | ٦         | ١١        |               |                 |
| إنتاج المعلومات | الضابطة   | ٣٠    | ٤.١٧            | ١.٢٦              | ١         | ٧         | ٠.٩٠          | ٧               |
|                 | التجريبية | ٣٠    | ٥.٠٧            | ٠.٩٨              | ٣         | ٧         |               |                 |
| تقييم المعلومات | الضابطة   | ٣٠    | ٣.٤٠            | ١.٥٧              | ٠         | ٦         | ٠.٨٧          | ٦               |
|                 | التجريبية | ٣٠    | ٤.٢٧            | ٠.٩٤              | ٣         | ٦         |               |                 |
| التفكير المنطقي | الضابطة   | ٣٠    | ٣.٠٧            | ٤.٣١              | ٢٠        | ٣٧        | ٩.٩٧          | ٥٠              |
|                 | التجريبية | ٣٠    | ٤.٠٣            | ٢.٨٥              | ٣٥        | ٤٦        |               |                 |

يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة للتفكير المنطقي ككل بلغت (٤.٠٣) من الدرجة النهائية ومقدارها (٥٠) درجة، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٣.٠٧) درجة من الدرجة النهائية بفارق مقداره (٩.٩٧) درجة مما يدل على وجود

فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي لصالح المجموعة التجريبية؛ نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (التدريس بنموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي) وذلك بالنسبة للاختبار ككل ولكل مهارة من المهارات الفرعية. ويتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٢) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي يتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بين درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداة البحث المعبرة عن التفكير المنطقي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمجموعتين المستقلتين Independent-Samples T-Test المتساويتين في عدد الأفراد، لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي وقيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار مهارات التفكير المنطقي

| البعد           | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | مربع إيتا ( $\eta^2$ ) | حجم الأثر (d) | الفاعلية والأثر |
|-----------------|----------|-----------------|-------------------|--------|-------------|---------------|------------------------|---------------|-----------------|
| جمع المعلومات   | ٣٠       | ٥.٢٣            | ١.١٩              | ٣.٦٨٤  | ٥٨          | مستوى ٠.٠١    | ٠.١٩                   | ٠.٩٧          | فاعلية مرتفعة   |
|                 | ٣٠       | ٤.٠٣            | ١.٣٣              |        |             |               |                        |               | مرتفعة          |
| حفظ المعلومات   | ٣٠       | ٩.٩٣            | ١.٠٨              | ١٠.٩٦٣ | ٥٨          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٦٧                   | ٢.٨٨          | فاعلية مرتفعة   |
|                 | ٣٠       | ٦.٦٣            | ١.٢٥              |        |             |               |                        |               | مرتفعة          |
| تنظيم المعلومات | ٣٠       | ٥.٦٣            | ٠.٨٥              | ٥.٤٩٣  | ٥٨          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٣٤                   | ١.٤٤          | فاعلية مرتفعة   |
|                 | ٣٠       | ٤.٣٠            | ١.٠٢              |        |             |               |                        |               | مرتفعة          |
| تحليل المعلومات | ٣٠       | ٩.٩٠            | ١.٢٤              | ٧.٥٤   | ٥٨          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٥٠                   | ١.٩٨          | فاعلية مرتفعة   |
|                 | ٣٠       | ٦.٩٧            | ١.٧٣              |        |             |               |                        |               | مرتفعة          |
| إنتاج المعلومات | ٣٠       | ٥.٠٧            | ٠.٩٨              | ٣.٠٨٥  | ٥٨          | مستوى ٠.٠١    | ٠.١٤                   | ٠.٨١          | فاعلية مرتفعة   |
|                 | ٣٠       | ٤.١٧            | ١.٦٦              |        |             |               |                        |               | مرتفعة          |
| تقييم المعلومات | ٣٠       | ٤.٢٧            | ٠.٩٤              | ٢.٥٩٥  | ٥٨          | مستوى ٠.٠١    | ٠.١٠                   | ٠.٦٨          | فاعلية مرتفعة   |
|                 | ٣٠       | ٣.٤٠            | ١.٥٧              |        |             |               |                        |               | مرتفعة          |
| التفكير المنطقي | ٣٠       | ٤.٠٣            | ٢.٨٥              | ١٠.٥٧٥ | ٥٨          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٦٦                   | ٢.٧٨          | فاعلية مرتفعة   |
|                 | ٣٠       | ٣.٠٧            | ٤.٣١              |        |             |               |                        |               | مرتفعة          |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بالنسبة لجميع مهارات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني قبول الفرض الذي يعني وجود فرق دال إحصائي عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي لصالح المجموعة التجريبية ( ذات المتوسط الأكبر).

وبحساب مربع إيتا ( $\eta^2$ ) وحجم الأثر (d) حيث يهدف اختبار مربع إيتا تحديد نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل فبالنسبة لاختبار مهارات التفكير المنطقي ككل بلغت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) ٠.٦٦، وقد تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية والدلالة العملية، وهي تعني أن (٦٦٪) من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع إلى متغير المعالجة التدريسية، كما أن قيمة حجم الأثر بلغت ٢.٧٨ بالنسبة للاختبار ككل، وقد تجاوزت تلك القيمة الواحد الصحيح مما يعني وجود أثر كبير للمتغير التابع، وذلك بالنسبة للاختبار ككل ومهاراته، أي أن هناك فعالية كبيرة ومهمة تربوياً لتطبيق نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي ككل وكذلك بالنسبة لكل مهارة من المهارات الفرعية على حدة.

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني ويمكن تفسير تلك الفاعلية إلى أن نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي:

١ له فاعلية كبيرة في تعامل الطلاب مع مراحل وخطواته وبخاصة أنها تعتمد على الأسئلة التي يطرحها الطالب، مما يساعد على تكوين

الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير بشكل عام، والتفكير المنطقي بشكل خاص، وذلك من خلال تقديم الموضوع في شكل موقف يتحدى تفكيرهم أو مشكلة محيرة، ويتلقى المعلم أسئلة من الطلاب تكون إجاباتها نعم أو لا؛ مما يملأ جو المحاضرة بالعديد من الأفكار؛ لأن الطلاب يكثرون من الأسئلة التي توصلهم لحل المشكلة أو الموقف، وبالتالي يتيح فرصة للطلاب للتفكير المنطقي ككل ولكل مهارة فرعية على حده إلى أن يتم التوصل للإجابات الصحيحة.

◀ يضع الطلاب في موقف المستقصي لا موقف المتلقي فيتعرض لموقف أو مشكلة محيرة تحتاج إلى حل، أي اكتشاف مفهوم أو تعميم لم يسبق له أن تعلمها وعليه لابد من أن يستخدم منهج البحث العلمي ويتبع مهارات التفكير المنطقي من جمع وحفظ وتنظيم وتحليل وإنتاج وتقييم للمعلومات، ويعيد تنظيم ما لديه من معرفة سابقة تنظيمًا جديدًا؛ حتى يستطيع الوصول للحل الأمثل.

◀ يساعد الطلاب على استخدام خطوات منطقيّة في التوصل إلى النتائج من خلال المناقشة والتنظيم والتفسير والتحليل التي تتم من أجل التوصل إلى النتائج وتفسيرها وتقييمها.

◀ يزيد من قدرة الطلاب على تحديد العلاقات والأنماط، وتحديد الخصائص والمكونات، وذلك عن طريق مناقشة الموضوعات، أو الأسئلة والتفاعل بين الطلاب.

◀ يساعد في تطوير مهارة إنتاج المعلومات من خلال الإجابة على الأسئلة وبالتالي تزيد من قدرة الطالب على الاستنتاج والتنبؤ.

◀ يساعد نموذج سوشمان على إتاحة فرصة للطلاب للمشاركة الفعالة والتفاعل الصفي في أثناء مناقشة الأسئلة وإجاباتها، وبالتالي اكتشاف معلومات جديدة وتطبيقها في مواقف جديدة.

◀ يساعد الطلاب؛ ليكونوا مشروع علماء يطوروا معلوماتهم وقدراتهم من خلال الأنشطة البحثية والاستقصائية.

◀ ساعد الطلاب على كسر الروتين المتميز بالصمت، وإنصاتهم للمدرس طوال مدة الدرس حيث وجدوا أنفسهم في موقف تعليمي يوفر لهم حرية النقاش والحوار مع بعضهم البعض مما أدى إلى زيادة حُبهم للمادة وشغفهم بالجديد.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت فاعلية استخدام نموذج سوشمان في التدريس، وفي تنمية بعض مهارات التفكير كالتفكير الناقد والتفكير الرياضي والتفكير الاستدلالي، والتفكير الابتكاري، وعادات العقل، وعمليات العلم، ومهارات حل المشكلات كما في دراسة (لوندي، ٢٠٠٣؛ النجدي، ٢٠٠٣؛ طلبية، ٢٠٠٧؛ عمار، ٢٠٠٩؛ عبد الرحيم، ٢٠٠٩؛ دنيور، ٢٠١٣؛

إسماعيل، ٢٠١٦)، ولكن هناك استراتيجيات أخرى أكدت على تنمية التفكير المنطقي كدراسة (أبو غالي، ٢٠١٠؛ الحسن، ٢٠١٥؛ جودة، ٢٠١٦؛ نصور، ٢٠١٦؛ المجدلاوي والعايد، ٢٠١٨) ولكن لم توجد دراسة استخدمت نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير المنطقي.

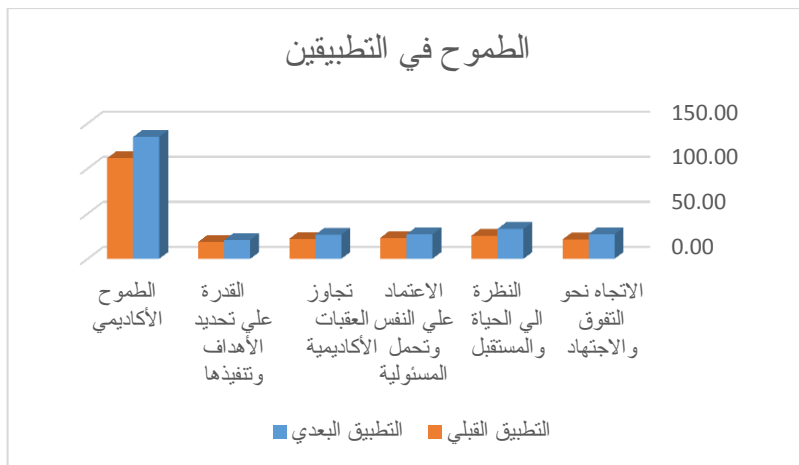
**اختبار صحة الفرض الثالث:** والذي ينصُّ على: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي، ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي

| البعد                    | التطبيقين | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أصغر درجة | أكبر درجة | الدرجة النهائية |
|--------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|-----------|-----------|-----------------|
| الاتجاه نحو التفوق       | البعدي    | ٣٠    | ٢٧.٢٧           | ١.٨٩              | ٢٢        | ٣٠        | ٣٠              |
|                          | القبلي    | ٣٠    | ٢١.٤٣           | ٢.٢٢              | ١٧        | ٢٧        |                 |
| النظرة الى الحياة        | البعدي    | ٣٠    | ٣٣.١٧           | ١.٥٣              | ٣٠        | ٣٦        | ٣٦              |
|                          | القبلي    | ٣٠    | ٢٥.٦٠           | ٢.٨٠              | ٢٠        | ٣٠        |                 |
| الاعتماد على النفس       | البعدي    | ٣٠    | ٢٧.١٠           | ١.٧٥              | ٢٣        | ٣٠        | ٣٠              |
|                          | القبلي    | ٣٠    | ٢٣.٣٣           | ٣.٦٨              | ١٨        | ٢٩        |                 |
| تجاوز العقبات            | البعدي    | ٣٠    | ٢٦.٧٣           | ٢.٢٧              | ٢٣        | ٣٠        | ٣٠              |
|                          | القبلي    | ٣٠    | ٢٢.٢٧           | ٢.٩٩              | ١٨        | ٢٩        |                 |
| القدرة على تحديد الأهداف | البعدي    | ٣٠    | ٢٠.٧٧           | ٢.٤٢              | ١٥        | ٢٤        | ٢٤              |
|                          | القبلي    | ٣٠    | ١٨.٧٧           | ٢.٦٩              | ١٣        | ٢٤        |                 |
| الطموح الأكاديمي         | البعدي    | ٣٠    | ١٣٥.٠٣          | ٤.٩٦              | ١٢٨       | ١٤٨       | ١٥٠             |
|                          | القبلي    | ٣٠    | ١١١.٤٠          | ١٠.١٤             | ٩٥        | ١٣٦       |                 |

يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالنسبة لحب الاستطلاع ككل بلغت (١٣٥.٠٣) من الدرجة النهائية ومقدارها (١٥٠) درجة، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (١١١.٠٤) درجة من الدرجة النهائية؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي؛ نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (التدريس بنموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي).

وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٣) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات التطبيقين

يتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التطبيقين لأداة البحث المعبرة عن الطموح الأكاديمي، ولتحقق من دلالة الإحصائية للفرق بين متوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المترابطتين، وبتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

جدول (١٤) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين في مقياس الطموح الأكاديمي

| البعد                    | فرق المتوسطين | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | مربع إيتا ( $\eta^2$ ) | حجم الأثر (d) | الفاعلية والأثر |
|--------------------------|---------------|-------------------|--------|-------------|---------------|------------------------|---------------|-----------------|
| الاتجاه نحو التفوق       | ٥.٨٣          | ٢.٩٨              | ١٠.٧١  | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٨٠                   | ٣.٩٨          | فاعلية مرتفعة   |
| النظرة إلى الحياة        | ٧.٥٧          | ٣.١٨              | ١٣.٠٣  | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٨٥                   | ٤.٨٤          | فاعلية مرتفعة   |
| الاعتماد على النفس       | ٣.٧٧          | ٤.٣٦              | ٤.٧٣   | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٤٤                   | ١.٧٦          | فاعلية مرتفعة   |
| تجاوز العقبات            | ٤.٤٧          | ٣.٩١              | ٦.٢٦   | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٥٧                   | ٢.٣٢          | فاعلية مرتفعة   |
| القدرة على تحديد الأهداف | ٢.٠٠          | ٣.٧٥              | ٢.٩٢   | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٢٣                   | ١.٠٨          | فاعلية مرتفعة   |
| الطموح الأكاديمي         | ٢٣.٦٣         | ١٢.١٨             | ١٠.٦٣  | ٢٩          | مستوى ٠.٠١    | ٠.٨٠                   | ٣.٩٥          | فاعلية مرتفعة   |



يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة لجميع أبعاد المقياس ولدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني قبول الفرض الذي يعني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي ( ذي المتوسط الأكبر).

**كما يوضح الجدول أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) بالنسبة لمقياس الطموح الأكاديمي ككل (= ٠.٨٠) وهي تعني أن ٨٠٪ من التباين بين متوسطي درجات التطبيقين يرجع إلى متغير المعالجة التدريسية، وقد تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية والدلالة العملية ومقدارها (٠.١٤) (مراد، ٢٠٠٠) كما أن قيمة حجم الأثر بلغت ٣.٩٥ بالنسبة للمقياس ككل وقد تجاوزت تلك القيمة الواحد الصحيح، مما يعني وجود أثر كبير للمتغير المستقل في التابع وذلك بالنسبة للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده على حده أي أن هناك فاعلية كبيرة ومهمة تربوياً لتطبيق نموذج سوشمان في تنمية الطموح الأكاديمي ككل وكذلك للأبعاد الفرعية على حدة.**

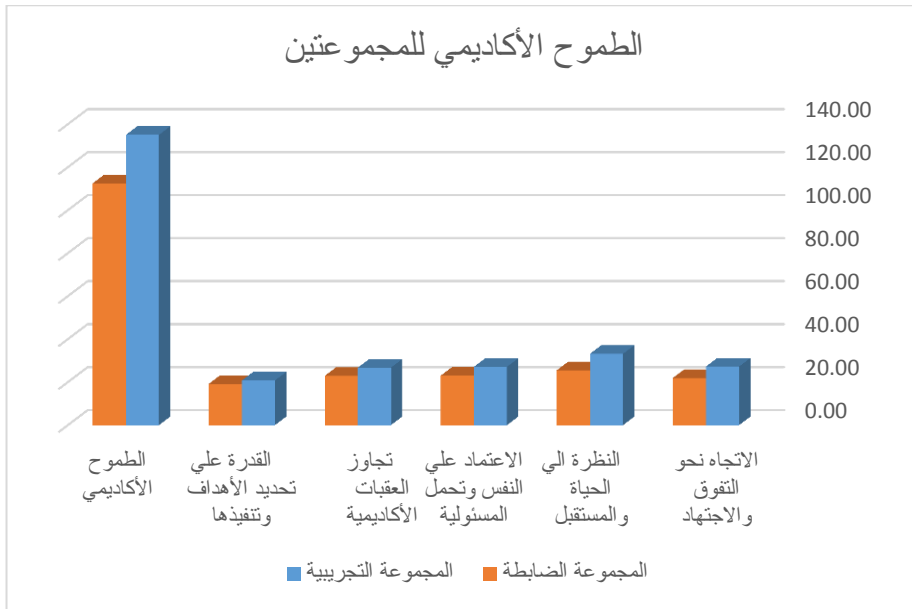
**اختبار صحة الفرض الرابع: والذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي ككل وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، واختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي كما يوضحها الجدول التالي:**

جدول (١٥) الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي.

| البعد                    | المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أصغر درجة | أكبر درجة | فرق المتوسطين | الدرجة النهائية |
|--------------------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|-----------|-----------|---------------|-----------------|
| الاتجاه نحو التفوق       | الضابطة   | ٣٠    | ٢١.٩٣           | ٢.٦٤              | ١٧        | ٢٧        | ٥.٣٣          | ٣٠              |
|                          | التجريبية | ٣٠    | ٢٧.٢٧           | ١.٨٩              | ٢٢        | ٣٠        |               |                 |
| النظرة إلى الحياة        | الضابطة   | ٣٠    | ٢٥.٥٠           | ٢.٧٤              | ٢٠        | ٣٠        | ٧.٦٧          | ٣٦              |
|                          | التجريبية | ٣٠    | ٣٣.١٧           | ١.٥٣              | ٣٠        | ٣٦        |               |                 |
| الاعتماد على النفس       | الضابطة   | ٣٠    | ٢٣.٠٠           | ٢.٠٧              | ١٨        | ٢٧        | ٤.١٠          | ٣٠              |
|                          | التجريبية | ٣٠    | ٢٧.١٠           | ١.٧٥              | ٢٣        | ٣٠        |               |                 |
| تجاوز العقبات            | الضابطة   | ٣٠    | ٢٢.٩٠           | ٢.٠٢              | ١٩        | ٢٦        | ٣.٨٣          | ٣٠              |
|                          | التجريبية | ٣٠    | ٢٦.٧٣           | ٢.٢٧              | ٢٣        | ٣٠        |               |                 |
| القدرة على تحديد الأهداف | الضابطة   | ٣٠    | ١٩.١٧           | ١.٨٤              | ١٥        | ٢٢        | ١.٦٠          | ٢٤              |
|                          | التجريبية | ٣٠    | ٢٠.٧٧           | ٢.٤٢              | ١٥        | ٢٤        |               |                 |
| الطموح الأكاديمي         | الضابطة   | ٣٠    | ١١٢.٥٠          | ٤.٢١              | ١٠٢       | ١١٩       | ٢٢.٥٣         | ١٥٠             |
|                          | التجريبية | ٣٠    | ١٣٥.٠٣          | ٤.٩٦              | ١٢٨       | ١٤٨       |               |                 |

يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة للاتجاه نحو مقياس الطموح الأكاديمي بلغت (١٣٥.٠٣) من الدرجة النهائية ومقدارها (١٥٠) درجة، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (١١٢.٥٠) درجة من الدرجة النهائية بفارق مقداره (٢٢.٥٣) درجة مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية؛ نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (التدريس بنموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي) وذلك بالنسبة للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده.

وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٤) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي يتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بين درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداة البحث المعبرة عن الطموح الأكاديمي.

وللتحقق من دلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في العدد، وبتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لمقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

جدول (١٦) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في مقياس الطموح الأكاديمي

| البعد                    | المجموعة  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا (2) | حجم الأثر (d) | الفاعلية |
|--------------------------|-----------|-----------------|-------------------|-------------|--------|---------------|---------------|---------------|----------|
| الاتجاه نحو التفوق       | التجريبية | ٢٧.٢٧           | ١.٨٩              | ٥٨          | ٨.٩٩٧  | مستوى ٠.٠١    | ٠.٥٨          | ٢.٣٦          | فاعلية   |
|                          | الضابطة   | ٢١.٩٣           | ٢.٦٤              |             |        |               |               |               | مرتفعة   |
| النظرة إلى الحياة        | التجريبية | ٣٣.١٧           | ١.٥٣              | ٥٨          | ١٣.٣٧  | مستوى ٠.٠١    | ٠.٧٦          | ٣.٥١          | فاعلية   |
|                          | الضابطة   | ٢٥.٥٠           | ٢.٧٤              |             |        |               |               |               | مرتفعة   |
| الاعتماد على النفس       | التجريبية | ٢٧.١٠           | ١.٧٥              | ٥٨          | ٨.٢٩٢  | مستوى ٠.٠١    | ٠.٥٤          | ٢.١٨          | فاعلية   |
|                          | الضابطة   | ٢٣.٠٠           | ٢.٠٧              |             |        |               |               |               | مرتفعة   |
| تجاوز العقبات            | التجريبية | ٢٦.٧٣           | ٢.٢٧              | ٥٨          | ٦.٨٩٩  | مستوى ٠.٠١    | ٠.٤٥          | ١.٨١          | فاعلية   |
|                          | الضابطة   | ٢٢.٩٠           | ٢.٠٢              |             |        |               |               |               | مرتفعة   |
| القدرة على تحديد الأهداف | التجريبية | ٢٠.٧٧           | ٢.٤٢              | ٥٨          | ٢.٨٨   | مستوى ٠.٠١    | ٠.١٣          | ٠.٧٦          | فاعلية   |
|                          | الضابطة   | ١٩.١٧           | ١.٨٤              |             |        |               |               |               | مرتفعة   |
| الطموح الأكاديمي         | التجريبية | ١٣٥.٠٣          | ٤.٩٦              | ٥٨          | ١٨.٩٨  | مستوى ٠.٠١    | ٠.٨٦          | ٤.٩٨          | فاعلية   |
|                          | الضابطة   | ١١٢.٥٠          | ٤.٢١              |             |        |               |               |               | مرتفعة   |

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات البحث دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بالنسبة لجميع أبعاد المقياس وللدلالة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية ( ذات المتوسط الأكبر)، وهذا يعني قبول الفرض الذي يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح التجريبية

كما يوضح الجدول أن قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) بالنسبة للمقياس ككل بلغت ٠.٨٦ وهي تعني أن (٨٦٪) من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي يرجع إلى متغير المعالجة التدريسية، كما أن قيمة حجم الأثر بلغت ٤.٩٨ بالنسبة للمقياس ككل، وقد تجاوزت تلك القيمة الواحد الصحيح مما يعني وجود أثر كبير للمتغير المستقل في المتغير التابع وذلك بالنسبة للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده على حدة، أي أن هناك فاعلية كبيرة ومهمة تربوياً لتطبيق نموذج سوشمان في تنمية الطموح الأكاديمي ككل وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية على حدة.

**تفسير نتائج الفرض الثالث والرابع ويمكن تفسير تلك الفاعلية إلى نموذج سوشمان:**

١ يهيئ بيئة تعليمية ثرية لتنمية الطموح الأكاديمي بداية من طرح المشكلة أو الموقف المحير على الطلاب مروراً بطرح الأسئلة ومناقشة الأفكار التي تم التوصل إليها وانتهاءً بتقديم التفسيرات والنتائج؛ مما يجعل الطلاب أكثر متعة وتشويقاً وأكثر دافعية واجتهاداً وبحثاً وتحليلاً وتقييماً للمعلومات من خلال الاعتماد على النفس والقدرة على تحقيق

الأهداف، مما ساعده على إزالة مشاعر الملل والإحباط اللذين يرافقان أسلوب التدريس التقليدي وبالتالي زيادة القدرة على التفوق.

◀ ساعد الطلاب على تجاوز العقبات الأكاديمية التي يتعرضون لها في كل محاضرة عند عرض المشكلة مما يؤدي إلى تجاوز العقبات التي يتعرضون لها في حياتهم بعد ذلك؛ لأن طبيعة المرحلة العمرية لهذه الفئة والتميزة بالنشاط والحيوية والتحدى والمثابرة والتي تصبو دائما للتقدم ومواكبة العصر في كل شيء وتحدي الصعاب؛ للوصول إلى ما تسعى إليه من طموحات وأفاق مستقبلية.

◀ شجع الطلاب على المشاركة والمناقشة وحرية التفكير والتعبير عن آرائهم دون خوف.

◀ ساعد الطلاب على تغير نظرهم للحياة، مما أدى إلى تكوين لديهم نظرة مستقبلية متفائلة يتجاوزون من خلالها أي عقبات تواجههم، مما ساعدهم على التفوق والاجتهاد وصولا لتحقيق الأهداف.

◀ نمي لدى الطلاب الثقة بالنفس والقدرة على التفكير واتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب وبالتالي القدرة على الإنجاز.

◀ أسهم في زيادة وعي الطلاب بأهمية الطموح بالنسبة للتعامل مع الأفكار السلبية ومواجهتها وجعلها تحت السيطرة.

◀ كل هذا ساعد على تنمية الطموح؛ وذلك لأنه كلما كان الفرد لديه إحساس بالطموح أدى إلى الشعور بالنجاح، والقدرة على تخطيط حياة مستقبلية متفائلة، وذلك باستثمار الفرص التي تسنح أمامه، كما أن الإحساس بالطموح يؤدي إلى استبصار الفرد إلى التعامل مع المعوقات؛ تعاملًا أكثر فاعلية، والتغلب عليها يعزز لدى الفرد الثقة بقدراته وإمكاناته إلى أن يتجه لتحقيق أهدافه وطموحاته.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت أهمية الطموح الأكاديمي بالنسبة للطلاب من هذه الدراسات (شعلة، ٢٠٠٤؛ المصري، ٢٠١٠؛ الخولي، ٢٠١٤؛ عبيد، ٢٠١٦؛ العنزي، ٢٠١٦؛ النور، ٢٠١٦؛ محمود، ٢٠١٧) ولكن لم توجد دراسة استخدمت نموذج سوشمان في تنمية الطموح الأكاديمي.

**اختبار صحة الفرض الخامس: والذي ينص على:** توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التفكير المنطقي ككل والطموح الأكاديمي ككل بدلالة كل من الاختبار والمقياس في التطبيق البعدي، واختبار صحة هذا الفرض تم دراسة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المنطقي من جهة، ودرجاتهم في مقياس الطموح الأكاديمي وذلك بحساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون ( $r$ ) بين متغيري البحث للتعرف على نوع ودرجة العلاقة بين المتغيرين، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٧) معامل الارتباط بين درجات المجموعة التجريبية معامل ارتباط بيرسون (٢)،  
معامل التحديد (R2)

| المتغيرين                         | معامل ارتباط بيرسون ٢ | عامل التحديد R2 |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------|
| التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي | ♦♦٠.٨٥١               | ٠.٧٢            |

♦♦ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير المنطقي من جهة، والطموح الأكاديمي من جهة أخرى، وهذه العلاقة دلالة إحصائية مما يعني قبول الفرض الذي يعني وجود علاقة ارتباطية تساوي ٠.٨٥ دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المنطقي ومقياس الطموح الأكاديمي وبحساب معامل التحديد بلغ (٠.٧٢) أي أن ٧٢٪ من المتغيرين يقترن بالتغير في الآخر مما يعني أهمية العلاقة بين متغيري البحث، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن:

تنمية الطموح الأكاديمي تتطلب ضرورة إكساب الطلاب مجموعة من الخصائص تحرك أفكارهم ووعيهم، وتدفعهم للاتجاه نحو التفوق والاجتهاد والنظر إلى الحياة والمستقبل، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، وتجاوز العقبات الأكاديمية، والقدرة على تحديد الأهداف وتنفيذها وبالتالي الانتباه للموقف التعليمي والتفوق والاجتهاد، والقيام بالأنشطة التي تتعلق بها، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة؛ حتى يتحقق التعلم كهدف لهم، أي أنه كلما زاد تمكن الطلاب من مهارات التفكير المنطقي من جمع وحفظ وتنظيم وتحليل وإنتاج وتقييم للمعلومات زادت قدراتهم العقلية، مما ساعد في تنمية الطموح الأكاديمي لديهم، وحبهم للتعلم وإقبالهم عليه وقدرتهم على تجاوز العقبات الأكاديمية، والبحث عن كل ما هو جديد، واتخاذ القرارات السليمة، وبالتالي لا بد من توافر القوة الدافعة التي تحفزهم وتدفعهم للقيام بعمليات عقلية؛ للوصول للاستنتاجات المطلوبة، وتحقيق الأهداف المرغوبة؛ مما ينمي الطموح الأكاديمي لديهم، وبالتالي كلما تم تنمية الطموح الأكاديمي لديهم مارسوا مهارات التفكير المنطقي، وتدريبوا عليها، وتحسن مستواهم فيها، وكلما زاد مستوى تمكن الطلاب من مهارات التفكير المنطقي زاد الطموح الأكاديمي لديهم، والعكس صحيح مما يدل على وجود علاقة تكاملية تبادلية بين متغيري البحث (التفكير المنطقي - والطموح الأكاديمي).

#### • توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن التوصية بما يلي:  
١ استخدام نموذج سوشمان في التدريس على مختلف المراحل التعليمية؛ لما له من أثر فعال في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى الطلاب.

- ◀ عقد الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة لتدريب المعلمين على استخدام نموذج سوشمان في تدريس مقررات مختلفة وبخاصة في المراحل التعليمية المختلفة، والتعرف على أدوار كل من المعلم والطلاب، وكيفية توظيفها؛ لتحقيق أهداف تعليمية متنوعة.
- ◀ إدراج نموذج سوشمان؛ لأهميتها التربوية ضمن مفردات مقررات طرق التدريس بمختلف برامج إعداد المعلم سواء بكليات التربية أو كليات التربية النوعية؛ لإكساب الطلاب/ المعلمين الخبرات النظرية والمهارات العملية المرتبطة بها، وبالأخص في التربية الميدانية.
- ◀ تقويم وتطوير المناهج لمرحل التعليم المختلفة؛ من حيث محتواها وتنظيماتها وطريقة تقديمها في ضوء تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي .

### • مقترحات البحث:

- في ضوء نتائج البحث الحالي تم اقتراح ما يلي:
- ◀ دراسة فاعلية نموذج سوشمان في تنمية مهارات التفكير (المنظومي، العلمي، والابتكاري، والتحليلي، المزدوج، الفوق معرّف...) )
- ◀ دراسة فاعلية نموذج سوشمان في تنمية جوانب تعليمية أخرى كمهارات (كفاءة الذات، إدارة الوقت، الاتجاه نحو المادة، اتخاذ القرار، تصميم التصورات البديلة، إحداث النمو المفاهيمي...)
- ◀ مقارنة بين نموذج سوشمان واستراتيجيات أخرى في تنمية التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي.
- ◀ دراسة فاعلية نموذج سوشمان على تنمية المفاهيم العلمية للتلاميذ (المتفوقين والعاديين) من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية.
- ◀ إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة يتم تطبيقها على طلاب مراحل التعليم العام.
- ◀ بحث صعوبات تطبيق نموذج سوشمان في التدريس.

### • المراجع:

- أباطة، آمال عبدالسميع (٢٠٠٤). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
- أبو العيش، هيا سليمان محمود (٢٠١٧). القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية في الكليات العلمية والأدبية في جامعة حائل- المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨ (٤)، ٩٧-١٣٣.
- أبو رومية، مصطفى محمد (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيات سوشمان في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- أبو غالي، سليم محمد (٢٠١٠). أثر توظيف استراتيجيات (فكر - زوج - شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة).
- أبو غوش، سناء شاكر (٢٠١١). بناء مقياس للتفكير المنطقي والتحقق من خصائصه السيكومترية في ضوء نماذج الاستجابة للفقرة لدى الطلبة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- أبو هاشم، سيد محمد (٢٠٠٤). سيكولوجية المهارات، مصر، مكتبة زهراء الشرق.
- أبوبكر الصديق، سميرة حسام (٢٠١٣). الاتجاه نحو التغير الإيجابي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الأطفال، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ٤، ٧-٢١.
- آدم، مرفت محمد كمال (٢٠١٧). فاعلية وحدة مقترحة في مبادئ المنطق الرياضي في تنمية التحصيل والتفكير المنطقي الرياضي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية مختلفي المستويات التحصيلية، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠ (٨)، ١٥٨-١٩٢.
- إسماعيل، رضي السيد شعبان (٢٠١٦). فاعلية نموذج سيمان الاستقصائي في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١، ١٣٧-١٩٠.
- إسماعيل، مجدى رجب (٢٠١٠). التفكير الاستدلالي المنطقي لدى معلمي العلوم أثناء أدائه التدريسي وعلاقته بتنمية الخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٥٥، ١٨٢ - ٢٢٩.
- البراعي، إمام محمد (٢٠٠٨). تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول، كضر الشيخ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- البغدادى، محمد رضا (٢٠٠٣). تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- البكري، أمل والكسواني، عفاف (٢٠٠١). أساليب تعليم العلوم والرياضيات، عمان، دار الفكر.
- جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥). العمليات الذهنية ومهارات التفكير، العين، دار الكتاب الجامعي.
- الجندي، أمنية السيد وحسن، نعيمة أحمد (٢٠٠٥). أثر نموذج سوشمان الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الإعدادية، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٨ (١)، ٤٩-١.
- جودة، سامية حسين محمد (٢٠١٦). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٤)، ١٨٧-٢٢٨.
- الحسني، إياد فخري محمود (٢٠١٥). أثر أنموذج التوليفي في تحسين مهارات الحس العددي والتفكير المنطقي والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- الحصين، عبد الله على (١٩٩٧). تدريس العلوم، الرياض، بيت التربية للنشر والتوزيع.
- الحضرمية، أسماء وسعيد، عبد الله بن خميس (٢٠١٢). العلاقة بين مستوى التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظة الداخلية بسلطنة عمان وفهمهم للمفاهيم الوراثية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، ٢٦ (٤)، ٩٥٩-٩٩٦.
- الحلبي، حنان خليل (٢٠٠٠). مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية: دراسة ميدانية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢). طرائق التدريس واستراتيجياته، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.



- خزعلي، قاسم محمد محمود ومومني، عبداللطيف عبدالكريم (٢٠١٧). أثر مستوى الطموح الأكاديمي ونوع البرنامج الدراسي في التصورات المستقبلية لدى طلاب كلية إربد الجامعة بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(١)، ٥١٧-٥٤٨.
- خطابية، عبد الله محمد وعبيدات فاضل على (٢٠٠٦). أثر استخدام طريقة سوخمان الاستقصائية في التحصيل الأدنى والمؤجل في مادة العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي، دراسات في العلوم التربوية، ٣٣(١)، ١٨١-١٩٧.
- الخولي، منال محمد على (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسياً، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢(٤٨)، ١٩٦-٢٤٢.
- دنيور، يسري طه محمد (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤(٤٤)، ١-٥١.
- الزبيدي، عبدالرحيم عبدالله (٢٠٠٩). أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، ٥، ٧٩-١١٩.
- الزغبى، طلال بن عبد الله (٢٠٠٧). أثر استخدام نمط سوخمان الاستقصائي في تحصيل المفاهيم العلمية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وزيادة نسبة الممارسات الاستقصائية لدى طلبة جامعة الحسين بن هلال، دراسات العلوم التربوية، ٣٤(٢)، ٤١١-٤٢٨.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- سعادة، جودت (٢٠٠٦). تدريس مهارات التفكير، عمان، دار الشروق للطباعة والنشر.
- شبير، توفيق محمد توفيق (٢٠٠٥). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- شريف، عصام بشرى (٢٠٠١). العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب في الجامعات العراقية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد.
- شعلت، الجميل محمد عبدالسميع (٢٠٠٤). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة دراسة تنبؤية، مجلة كلية التربية، ١٤(٥٧)، ١٧٨-٢٠١.
- الشعيلي، علي بن هويشل بن علي (٢٠٠٥). أثر استخدام طريقة سكرمان الاستقصائية على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية، ٧، ١٠٣-١١٣.
- طافش، محمود (٢٠٠٥). تعليم التفكير، عمان، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع.
- طلبة، إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية (الوجدانية) للتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٠(١)، ١-٥٤.
- عبد الرحيم، المعتز بالله زين الدين (٢٠٠٩). فاعلية تدريس وحدة في العلوم قائمة على التعزيز المعرفي في تنمية التفكير الاستدلالي والميل نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، ١٢(٢)، ٢٧-٨١.
- عبدالعزيز، ابتسام عبدالقادر (٢٠١٥). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالعريش، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ٧٥، ٢٦-٧.



- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩): تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، عمان، الأردن، دار الثقافة، الإصدار الثاني.
- عبدالعزيز، سلوى رمضان عبدالحليم والبصير، نشوى عبد المنعم وزيان، سحر زيدان (٢٠١٣). العنف الأسري وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل بالأحساء: دراسة مسحية وصفية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢(٤١)، ٨١-١١٤.
- عبدالفتاح، كاميليا إبراهيم (٢٠٠٧). مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، دار النهضة للنشر والتوزيع.
- عبد الله، أزهرى أحمد (٢٠١٥). أفضل الممارسات التعليمية في الرياضيات: أنموذج هندسة كاري وتطوير التفكير المنطقي والتعليل الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، المجلة العربية للجودة والتنمية، ٢(٣)، ١٧٥-١٩٧.
- عبد المجيد، خالد حسن محمود وبدر، محمود إبراهيم محمد والعزب، العزب محمد زهران ومحمد، أسامه عبد العظيم (٢٠١٨). تنمية التفكير الاستدلالي في الرياضيات باستخدام نموذج Suchman الاستقصائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية: دراسة تجريبية، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٩٣-٣١٨.
- عبيد، فتحية فرج محمد (٢٠١٦). تنمية مستوى الطموح لدى طالبات الجامعة لتحسين الشعور بالسعادة النفسية، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٧، ٤٤٨-٤٧٤.
- عبيدات، زرقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير، عمان، دار ديونيو.
- عطالله، ميشيل كامل (٢٠٠١). طرق وأساليب تدريس العلوم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العفيفية، منى بنت محمد وسعيد، عبد الله بن خميس (٢٠١٤). العلاقة بين مستوي مهارات الاستقصاء وقدرات التفكير المنطقي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، ٢٨(١١)، ٢٥٢١-٢٥٥٦.
- علي، محمد السيد (٢٠٠٢). التربية العلمية وتدريب العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي، محمد السيد (٢٠٠٨). تدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عمار، أحمد حمدي أحمد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام نموذج سوشمان الاستقصائي في تحصيل الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- العنزي، عبدالله بن عبدالهادي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥(٨)، ٩٦-١٣٤.
- غرابي، ليلي (٢٠١٦). الخصائص السيكو مترية لاختبار التفكير المنطقي لفصيل عباس لدى الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، الجزائر.
- الغزاوي، نشوة محمد مصطفى (٢٠١٣). استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والميل إلى المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٤٨، ٧٧-١٢٣.
- القباطي، هلال أحمد على والصبري، فوزية ناجي (٢٠١٥). فاعلية برمجة حاسوبية متعددة الوسائط في تنمية التفكير المنطقي لدى طفل ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة صنعاء، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، ٣، ٧٢-٩٨.

- القداح، أمل (٢٠٠٨). فاعلية استخدام الأنشطة التربوية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٦٦، ٧٩-٢٠٩.
- قطامي، يوسف (١٩٩٠). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه، الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايف (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي، عمان، دار الشروق.
- القطناني، علاء سمير مرسى (٢٠١١). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.
- القلي، محمد محمد السيد (٢٠١٦). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١، ٣١٣-٣٥٣.
- لوندي، غادة تراشر (٢٠٠٣). فاعلية استخدام نموذج سوشمان للتدريب على الاستقصاء في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
- المحدلاوي، حمزة محمد والعايد، عدنان سليم (٢٠١٨). أثر استخدام النموذج التوليدي في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في ضوء تفكيرهم المنطقي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩ (٢)، ٣٩١-٤٢٣.
- محمد، بابر الصادق (٢٠١٦). مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بحري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- محمد، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح لتعلم التفكير الاستدلالي المنطقي وبعض جوانب التعلم من خلال تدريس وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، ١-٤٩.
- محمود، حنان حسين (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة، مجلة العلوم التربوية، ٢٥ (٢)، ٦٠٢-٦٤٦.
- مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في الاقتصاد المنزلي النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢). طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة.
- المشيخي، غالب محمد (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- المصري، نيفين عبدالرحمن (٢٠١٠). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- المطالقة، حامد شحدة (٢٠١٤). إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر سبع، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- مظلوم، على حسين (٢٠١٠). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحدوث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ١٨ (١)، ٢٣٦-٢٤٨.
- المفلح، عبد الله محمد (٢٠١٠). دورة تنمية مهارات التفكير، الرياض، وكالة كليات البنات.
- النجاشي، فوزية محمود (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في تنمية التفكير والإبداع، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- النجدي، عادل رسمي حماد على (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج سوشمان في تدريس القضايا الجدلية على تحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، ١٩ (٢)، ٢٢٠-٢٥٣.

- نجم، خميس موسى (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الرياضي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات، مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٢)، ٤٩١-٥٢٥.
- نصور، رغداء مالك (٢٠١٦). أثر التدريس باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير المنطقي الرياضي في الهندسة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤ (٢)، ٣٦٧-٣٧١.
- النور، أحمد يعقوب (٢٠١٦). التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٥، ٤٥٣-٤٧٠.
- Andreopoulos, G. C., Antoniou, E., Panayides, A.& Vassiliou, E.(2008). The impact of employment and physical activity on academic performance. College Teaching Methods & Styles Journal, 4(10), 17- 20.
- Appleton, K. (1993). Analysis and description students learning during
- Brice, P. (2004). Locus of control, self concept and level aspiration, Journal of Personality Assessment, 69(6), 627-631.
- Carin, A. (1997). Teaching modern science, 7th Ed, USA, Merill Publishing Company.
- Chinn, C.& Malhotra, B. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks, Science Education, 86(2), 176- 218.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1996). Strategies for teachers: teaching content and thinking skills, 3<sup>rd</sup> ed, Boston Allyn and Bacon, 318-330.
- Joyce, B.& Weil, M. (1996). Models of teaching, 5th ed, Boston Allyn & Bacon.
- Lewis, S.& Lewis, J. (2007). Predicting at - risk students in general chemistry: comparing formal thought to a general achievement measure. Chemistry Education of Research& Practice, 8(1), 32-51.
- Margoribanks, K. (2004). Ability and personality correlates of young adults attitudes and aspirations. Psycological Reports, 88(3), 626-628.
- Research in Science Teaching , 34(3), 303-318.
- Schwarzer, P. (1997). Educational and psychological, New Jersey, Prentice-Hall.
- science classes using constructivist- based model, Journal of
- Stalhein, A.(1998) . Focusing of active , meaning full learning. IDE Center, Kansas State University , Manhattan,1-9.
- Yilmas, A.& Alp, E. (2006). Student understands of matter: The effect of reasoning ability and grade level chemistry, Education Research & practice, 7(1), 22-31.





## البحث الثالث

فاعلية وحدة مقترحة في تصميم الأزياء لتنمية  
الوعي الملبسي والتحصيل لدى طالبات  
شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات  
التربية النوعية

### إعداد:

أ.م. د/ عزة عبد العليم سرحان

أستاذ الملابس والنسيج المساعد  
كلية التربية النوعية جامعة دمياط

أ.م. د/ شيرين محمد غلاب

أستاذ مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي المساعد  
كلية التربية النوعية جامعة دمياط





## فاعلية وحدة مقترحة في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملبسي والاحصيل لذي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية

أ.م. د/ شيرين محمد ملاح / أ.م. د/ محزة محمد العليم سرخان

### • المستخلص:

استهدف البحث قياس فاعلية وحدة مقترحة في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملبسي والاحصيل لذي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية، تكونت عينة البحث من ٥٠ طالبة من طالبات الفرقة الأولى شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية بدمياط وتم تدريس الوحدة التعليمية للطالبات و تطبيق اختبار احصيلي ومقياس وعي ملبسي قبلها وبعديا علي الطالبات عينة البحث، توصلت الدراسة إلي فاعلية الوحدة التعليمية في تنمية الاحصيل بمستوياته الستة، وفي تنمية الوعي بأبعاد المختلفة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج ومقررات شعبة الاقتصاد المنزلي في ضوء أبعاد الوعي الملبسي.

الكلمات المفتاحية: وحدة تعليمية، تصميم الأزياء، الوعي الملبسي

*The effectiveness of a proposed unit in the fashion design for  
the development of clothing awareness and collection of  
students of the Department of Home Economics in  
Faculties of Specific Education*

### Abstract:

The research aimed to measure the effectiveness of a proposed unit in fashion design to develop the awareness of clothing and collectivity of female students of the Department of Home Economics in Faculties of Specific Education, The study sample consisted of 50 female students from the first division of the Department of Home Economics in the Faculty of Specific Education in Damietta. The teaching unit was taught and the implementation of the achievement test and the measurement of the consciousness of the clothes were applied tribal and repetitive to the students of the research sample, The study reached the effectiveness of the educational unit in the development of achievement at its six levels, and in the development of awareness of different ages, The study recommended that the curricula and decisions of the Home Economics Division should be developed in light of the dimensions of clothing awareness.

**Keywords:** educational unit, fashion design, clothing awareness

## • المقدمة:

إن الملابس هي الشيء الوحيد المصاحب للإنسان أينما كان وحيثما ذهب، فهي تلاصق جسده وتحميه من عوامل الجو المتقلبة، كما إنها قناع للجسد تستر عيوبه وتنظم حركاته وتحكم تصرفاته، ومن ثم فإنها ضرورة من ضروريات الحياة التي لا يمكن الاستغناء عنها.

وبتطور حياة الإنسان تطور دور الملابس حيث تعدت مرحلة ستر العورة والحماية إلي مرحلة التزيين والتعبير عن الشخصية، بل أكثر من هذا حيث أصبحت تحدد مكانة الشخص في المجتمع، كما أصبح لبعض المهن مظهرها الخاص الذي يحتم علي من يعمل بها ارتداء ملابس محددة دون سواها.

واختيار الأفراد لملابسهم تحكمه عوامل كثيرة منها علي سبيل المثال السن والجنس والوضع الاجتماعي، كما أن هذا الاختيار لا بد من أن يراعي شكل الجسم، مميزاته وعيوبه، لون البشرة، المكان والزمان الذي ستستخدم فيه الملابس. ( Susan, 1998, 87 )

فكثيرا مانجد من يرتدي ملابس يسيئ من خلالها إلي شكل جسمه أو تظهر ما في هذا الجسم من عيوب، وكثيرا أيضا ما نجد من يرتدي ملابس المساء في الصباح وملابس الصباح في مناسبات بعد الظهر، إلي غير ذلك من الأخطاء العديدة التي يقع فيها الكثيرون عند اختيارهم وارتدائهم للملابس، والسبب في ذلك يرجع إلي نقص الوعي الملبسي لدي هؤلاء الأفراد.

والوعي هو أحد مستويات الميدان العاطفي، فهو يشير إلى الجوانب العاطفية والمشاعر الإنسانية كبعد مقابل للتفكير والأداء، ويعد الوعي أكثر الحالات العاطفية تناولا في الدراسات والبحوث نظرا لأهميته، ولقياس الوعي يذكر " كراثول " أن السلوك الأساسي الذي يراد قياسه على هذا المستوى هو إذا ما كان الفرد واعيا بشيء ما، فالفرد يوصف بأنه على وعي بالظاهرة أو الشيء إذا استثير انتباهه نحوها، فالوعي بالشيء أو الظاهرة يتطلب من الفرد أن يعرفه. ( Karethowhl, 1984, 101 )

ومن ثم فإن الوعي الملبسي يتضمن في طياته مكونا معرفيا سيتمكن الفرد علي أساسه من اختيار ملابسه بما يناسب شكل جسمه وسنه ولون بشرته، وبما يعكس طبيعة شخصيته ومكانته في المجتمع، وبما يعبر عنه هو دون سواه، كما أنه سيحمي الفرد من الوقوع في أخطاء الشراء الملبسي، كأن يشتري ملابس لا تناسب طبيعة جسمه أو تظهر ما لديه من عيوب.

وعلى الرغم من تعدد مصادر تشكيل الوعي إلا أن هناك مؤسسات تكون لها مسؤولية مباشرة في هذا التشكيل كالمؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام، والمنظمات المهنية والسياسية والثقافية. ( Linda and Hacller, 2001, 87 )



وتعد كليات التربية النوعية من المؤسسات التعليمية المنوط بها تنمية الوعي الملبسي لدى طالباتها خاصة طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي ليس فقط ليتحملن مسؤولية اختيار ملابسهن، ولكن لأن جزء من إعدادهن الأكاديمي يتطلب قيامهن بتصميم بعض الموديلات، وبالرغم من ذلك وجدت الباحثتان قصورا واضحا بين الطالبات ظهر في عدم وعيهن بالعيوب الجسمية وكيفية إخفائها وعدم وعيهن بالعادات والتقاليد الملبسية فيما يرتدين من ملابس، كذلك عدم وعيهن بتطبيق أسس ومبادئ تصميم الأزياء فيما يقدمن من تصميمات، وللتأكد من ذلك قامت الباحثتان بعمل دراسة استطلاعية تم فيها تطبيق مقياس مبدئي للوعي الملبسي على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية والذين درسوا مقررات "أسس تصميم الملابس" بالفرقة الأولى، "وتذوق ملبسي" بالفرقة الثالثة "وقد جاءت نتائج تطبيق المقياس بحصول ٧٠٪ من الطالبات على أقل من ٥٠٪ من الدرجات وهذا يدل على عدم وعي الطالبات بجوانب المقياس.

جدول (١): يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية على أبعاد مقياس الوعي

| م | أبعاد مقياس الوعي                                 | عدد الطالبات الذين لم يستجيبوا بشكل صحيح | النسبة المئوية٪ |
|---|---------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------|
| ١ | الوعي بالأزياء الملائمة لأنماط جسم المرأة المصرية | ٣٦                                       | ٧٢٪             |
| ٢ | الوعي بالأزياء المناسبة لإخفاء عيوب الجسم         | ٣٨                                       | ٧٦٪             |
| ٣ | الوعي بأسس شراء الأزياء وترتيبها                  | ٣٥                                       | ٧٠٪             |
| ٤ | الوعي بالعناية بالأزياء ومكملاتها                 | ٤٠                                       | ٨٠٪             |
| ٥ | الوعي بإعادة تجديد الأزياء                        | ٣٥                                       | ٧٠٪             |
| ٥ | الوعي بالصحة الملبسية                             | ٤٥                                       | ٩٠٪             |
| ٦ | الوعي بالقيم الوظيفية لتصميم الأزياء              | ٣٨                                       | ٧٦٪             |
| ٧ | الوعي بالقيم الجمالية لتصميم الأزياء              | ٣٦                                       | ٧٢٪             |

من الجدول السابق يتضح أن نتائج الدراسة الاستطلاعية قد وجدت قصورا واضحا يدل على ضعف الوعي الملبسي لدى الطالبات، حيث وجد أن ٤٥ طالبة من ال ٥٠ طالبة أي بنسبة ٩٠٪ ليس لديهن وعي بالصحة الملبسية وأن ٤٠ طالبة بنسبة ٨٠٪ ليس لديهن الوعي بالعناية بالأزياء ومكملاتها، في حين وجد عدد ٣٨ طالبة من ٥٠ بنسبة ٧٦٪ ليس لديهن وعي بالأزياء المناسبة لإخفاء عيوب الجسم ولا بالقيم الوظيفية لتصميم الأزياء، بينما كانت ٣٦ طالبة بنسبة ٧٢٪ ليس لديهن وعي بالقيم الجمالية لتصميم الأزياء ولا بالأزياء الملائمة لأنماط جسم المرأة المصرية، و ٣٥ طالبة بنسبة ٧٠٪ ليس لديهن وعي بأسس شراء الأزياء وترتيبها أو بالوعي بإعادة تجديد الأزياء، وهذه النسب تدل على القصور الشديد في الكثير من جوانب الوعي الملبسي

لدى الطالبات ، وتؤكد الدراسة الاستطلاعية ما وصل اليه عديد من الدراسات السابقة التي أثبتت انخفاض وعي الطالبات في مجال الملابس من هذه الدراسات علي سبيل المثال دراسة ( رشدي عيد ومحمد حسين ، ٢٠٠٠ ) والتي اثبتت قصور المعلومات لدى طالبات الجامعات فيما يخص الملابس والثقافة الملابسية والوعي الملابس الامر الذي يقلل من قدرتهن علي التذوق الملابس، ودراسة ( هدي غازي و علا يوسف ، ٢٠٠٦ ) والتي توصلت نتائجها إلي انخفاض وعي الطالبات بتأثير نوع الخامة والتصميم والتجهيزات علي صحة الفرد، وانخفاض الوعي بأهمية البطاقة الإرشادية وعدم وعيهن ببعض بنودها، كما أكدت (منال البكري ، ٢٠١١ ) أن سوء اختيار خامات الملابس وسوء العناية بها والذي يكون نتيجة لعدم الوعي الملابس يترتب عليه الاصابة بعديد من الأمراض .

### • الإحساس بالمشكلة:

نبع الاحساس بالمشكلة من شعور الباحثين بالمسؤولية تجاه تشكيل الوعي الملابس لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية لاسيما و أن إحدى الباحثين تخصص ملابس ونسيج والأخري تختص في اعداد المناهج وتدريسها، لذا كانت فكرة البحث الحالي لمحاولة تنمية الوعي الملابس للطالبات حتي يتمكن من اختيار تصميمات الأزياء التي تناسبهن، ويتمكن كذلك من معالجة الأخطاء في التصميم قبل تنفيذه ليكون هناك إتران بين الزي ومرتدية والذي يعد واحدا من أهداف تصميم الأزياء، ومن خلال اطلاع الباحثان في مجال الوعي وجدن أن الدراسات قد اهتمت بالوعي من عدة جوانب منها الوعي البيئي والسياحي والسياسي والاجتماعي والصحي والأدبي وغيرهم فيما قلت الدراسات في مجال الوعي الملابس .

### • مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث في ضعف الوعي الملابس لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية، وترتب علي ذلك نتائج سلبية فيما يصممن وينفذن من ملابس وفيما يرتدين من موديلات، ويحاول البحث الحالي التغلب على هذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية وحدة مقترحة في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملابس لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية

١ ما أبعاد الوعي الملابس الواجب توافرها لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية؟

- ◀ ما التصور المقترح لوحدة في تصميم الأزياء تهدف لتنمية الوعي الملبسي لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية؟
- ◀ ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل في تصميم الأزياء لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية؟
- ◀ ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الوعي الملبسي لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية؟

### • أهداف البحث:

- استهدف البحث الحالي:
- ◀ التعرف علي أبعاد الوعي الملبسي الواجب تنميتها لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية،
- ◀ بناء وحدة في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملبسي لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية،
- ◀ التعرف علي فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية،
- ◀ التعرف علي فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الوعي الملبسي لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية،

### • أهمية البحث:

- يمكن أن يسهم هذا البحث فيما يلي :
- ◀ يستجيب هذا البحث لمتطلبات تصميم الأزياء والموضة والتي تهدف لتنمية الوعي الملبسي لدي طالبات الجامعة عموما وطالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية علي وجه الخصوص .
- ◀ تجمع الوحدة المقترحة ما بين الناحية النظرية ( العلمية )، والتطبيقية ( العملية ) لمادة تصميم الأزياء .
- ◀ تفيد طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي في تنمية الوعي الملبسي لديهن .
- ◀ تفتح أمام الباحثين مجالاً لبحوث ودراسات مستقبلية تهدف لتنمية الوعي في مجالات أخرى .
- ◀ تمد الباحثين في مجال الملابس والمناهج ببعض الأدوات البحثية والمتمثلة في اختبار تحصيلي في تصميم الأزياء، ومقياس وعي ملبسي .

### • حدود البحث:

- اقتصر البحث الحالي علي :
- ◀ حدود بشرية: طالبات الفرقة الأولى شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية،

- ◀ حدود جغرافية: كلية التربية النوعية بدمياط الجديدة - محافظة دمياط.
- ◀ حدود زمانية: العام الدراسي ( ٢٠١٨ - ٢٠١٩ )

### • عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية بدمياط .

### • أدوات ومواد البحث:

- تحددت أدوات البحث في:-
- ◀ قائمة بأبعاد الوعي الملبيسي الواجب تنميتها لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية.
- ◀ الوحدة المقترحة في مجال تصميم الأزياء .
- ◀ اختبار تحصيلي في تصميم الأزياء .
- ◀ مقياس الوعي الملبيسي.

### • منهج البحث:

- استخدمت الباحثتين كلا من :
- ◀ المنهج الوصفي : في تحديد أبعاد الوعي الملبيسي الواجب تنميتها لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية، وفي تحديد المفاهيم والأسس والعناصر المتعلقة بتصميم الأزياء والتي يجب تضمينها بالوحدة موضوع البحث .
- ◀ المنهج شبه التجريبي: في تجريب الوحدة موضوع الدراسة على عينة البحث من طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية بدمياط للتعرف على مدى فاعليتها في تنمية الوعي الملبيسي والتحصيل لديهن .

### • مصطلحات البحث:

#### • الفاعلية : Effectiveness

تعرف الفاعلية إجرائيا في هذا البحث بأنها " مقدار الأهمية التربوية (الدلالة العملية) للنتائج ذات الدلالة الإحصائية التي يسفر عنها تدريس وحدة تصميم الأزياء في تنمية التحصيل والوعي الملبيسي لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية بدمياط .

#### • وحدة مقترحة: Proposed unit

يمكن تعريفها إجرائيا علي أنها سلسلة من الخبرات التعليمية المتنوعة المخططة لتحقيق أهداف محددة، تقدم من خلالها المفاهيم والأفكار الأساسية المتعلقة بموضوعات الوحدة بطريقة منظمة ومتراصة.

## • نصميم الأزياء: Fashion Design

عرف تصميم الأزياء اجرائيا في هذا البحث بأنه " ابتكار موديلات جديدة عن طريق إعادة تنظيم العناصر التصميمية في علاقات تشكيلية جمالية جديدة، باستخدام كلا من الخط واللون والقماش والكلفة والإكسسوار بما يتلاءم مع نمط الجسم المراد التصميم له، والوظيفة المستخدم فيها التصميم .

## • الوعي الملبسي: Clothing Awareness

عرف الوعي الملبسي اجرائيا في هذا البحث بأنه جملة المعلومات والسلوكيات والاتجاهات الصحيحة التي ستكتسبها الطالبة بعد دراسة الوحدة المقترحة وانعكاس ذلك علي اختياراتها لملابسها وعلي محافظتها علي تلك الملابس حتي تبدو في أفضل مظهر .

## • خطوات الدراسة :

سارت الباحثتين في البحث وفقا للخطوات الآتية :

- ◀ تحديد مشكلة البحث وأهدافه وأهميته وفروضة وحدوده وأهم المصطلحات الواردة فيه .
- ◀ مسح الدراسات والبحوث السابقة في مجال تصميم الأزياء والوعي الملبسي .
- ◀ إعداد قائمة بأبعاد الوعي الملبسي وعرضها علي السادة المحكمين .
- ◀ إعداد وحدة في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملبسي .
- ◀ اعداد اختبار تحصيلي في الوحدة المقترحة وعرضه علي السادة المحكمين .
- ◀ إعداد مقياس للوعي الملبسي وعرضه علي السادة المحكمين .
- ◀ التأكد من صدق وثبات الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي الملبسي وتحديد زمن كلا منهما من خلال التطبيق الاستطلاعي لهما .
- ◀ تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي الملبسي تطبيقا قبليا علي الطالبات عينة البحث .
- ◀ تدريس الوحدة المقترحة في تصميم الأزياء لتنمية التحصيل والوعي الملبسي علي مجموعة البحث من طالبات الفرقة الأولى شعبة الاقتصاد منزلي بكلية التربية النوعية .
- ◀ تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي الملبسي تطبيقا بعديا علي الطالبات عينة البحث .
- ◀ رصد النتائج ومعالجتها احصائيا وتفسيرها .
- ◀ تقديم التوصيات والمقترحات بناءا علي نتائج البحث .

## • الإطار النظري والدراسات السابقة:

## • تصميم الأزياء :

يقصد بالتصميم تلك العملية الكاملة لتخطيط شئ ما وإنشائه، بطريقه مرضيه ليست من الناحية الوظيفية أو النفعية فحسب، ولكنها أيضا من الناحية الجمالية مما يجلب السرور والراحة إلي النفس . فالتصميم هو الذي يعطي للعمل كيانه ، وهو يشتمل علي عملية تخطيط أو وضع هدف، يتحقق بواسطة عناصر مختلفة كالنقطة والخط واللون والشكل من خلال تنظيمها وتنسيقها في كل متماسك، وهذا التناسق هو الذي يجمع بين الجانبين الجمالي والنفعي . ( إسماعيل شوقي ، ٢٠١٩ ، ٤٣ )

فالتصميم إذن عملية عقلية فنية تتضمن تنظيم عناصر بناء علي أسس ولكنها بالرغم من كونها عملية عقلية فهي لا تخلو من انفعال المصمم الذي يعطي للتصميم روعته وجماله

أما تصميم الأزياء فهو علم قائم بذاته فرع من فروع الفن العريقة التي نشأت منذ ظهور الإنسان علي وجه الأرض وتطورت بتطوره ، فهو احد الفنون التطبيقية الذي له اسسه ومعاييره الفنية الخاصة به، والتي تنبع من فلسفته كفن يتضمن أبعاد تاريخية وقيما جمالية نابعة من الاحتياجات الفعلية للأشخاص في بيئة معينة .

ولقد أكد التاريخ علي أن تصميم الأزياء من أكثر الفنون تغيرا بتغير الإنسان في كل زمان ومكان ويتاثر هذا الفن بكل الفنون المحيطة به والمعاصره له فتصميم الأزياء ما هو إلا انعكاس لحضارة المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده وثقافته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما أنه من أكثر الفنون قربا والتصاقا بالإنسان واحتياجاته، فالملابس هي الشئ الوحيد المصاحب للإنسان أينما كان فهي تلاصق جسده وتغطيه وتحميه، كما أنها تعتبر قناع للجسد تستر عيوبه وتنظم حركاته وتحكم تصرفاته، و من ثم فهي ضرورة من ضروريات الحياة التي لا يمكن الاستغناء عنها . ( علي السيد زلط ، ١٩٩٥ ، ٥٨ )

فالملبس هو أول مفتاح لشخصية الأمة وحضارتها وأصدق دليل عليها ، لأن العين ترى قبل أن تصغي الأذن إلى لغة وقبل أن يتفهم العقل لثقافة، ولتحقيق ذلك في مجال تصميم الأزياء لابد من الوعي بالعديد من الجوانب المتعلقة بالأزياء ومنها على سبيل المثال: الوعي بأسس اختيار الأزياء، والوعي بالعيوب الجسمية وكيفية إخفائها من خلال الملابس، وكذلك الوعي بالعبادات والتقاليد التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الزي المناسب مع البيئة

والمجتمع والزمان والمكان الذي يعيش فيه الأفراد وأن يكون على وعي ودراية بالمحافظة على تلك الملابس) (عليّة عابدين، ١٩٩٦، ٥٥)

لذا نجد أن تصميم الأزياء هو الميدان الوحيد الذي تناولته ألسنة الناس بالمديح أو الإستهجان دون علم بطبيعته، أو أسسه ومبادئه، والسري في هذا يرجع لطبيعة هذا الفن فهو كيان مفتوح يحمل بين طياته الأحاسيس والمشاعر وهذا مما يبرر أهميته، ولتصميم الأزياء مفردات أو عناصر يكتب بها، ومبادئ وأسس يعتمد عليها.

### • عناصر تصميم الأزياء :-

نعني بعناصر التصميم كل ما يمكن رؤيته في التصميم من خطوط وألوان وملامس إلى آخره، والعناصر يطلق عليها أبجديات التصميم، فهي بمثابة الحروف التي تتكون منها الكلمات والجمل، فالشاعر يستخدم الكلمات والحروف لانتاج قصيدة الشعر، أما المصمم فيستخدم تلك العناصر لانتاج التصميمات المختلفة ومن عناصر تصميم الأزياء نجد :

- ◀ النقطة .
- ◀ الضوء .
- ◀ الخط .
- ◀ الخامة .
- ◀ الشكل .
- ◀ الزخارف . ( عبد العزيز جودة
- ◀ الفراغ . واخـــــرون ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٩ )
- ◀ اللون .

### • أسس تصميم الأزياء :-

أن أسس تصميم الأزياء هي المبادئ العقلية التي يتم علي أساسها تنظيم عناصر التصميم، والفرق بين أسس التصميم وعناصره هو أن عناصر التصميم ترتبط بحاسة البصر أي أنه يمكن رؤيتها بالنظر إلى التصميم مباشرة، أما أسس التصميم فتحتاج لإدراك وتصور يتطلب أعمال العقل والتفكير، فهي المرشد الذي علي أساسه يتم تنظيم هذه العناصر في التصميم. ( صبرية إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ١٩٩ )

وتنقسم أسس التصميم إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي :-

### • أولاً :- الأسس الحركية للتصميم :-

وهي الأسس التي تقود العين وتحركها في اتجاهات معينة عبر الزي من جزئية إلى أخرى إلى أن تتم رؤية التصميم كله وذلك إما أن يكون بطريقة منتظمة أو غير منتظمة، وعلي ذلك فهي قادرة علي أن تحرك العين في الاتجاهات التي تخدم التصميم والجسم فتظهر المميزات وتخفي العيوب، وهذه الأسس هي:

- ◀ التردد أو التكرار .
- ◀ التحوّل .
- ◀ التوازي .
- ◀ الإشعاع . (تحية حسين ، ٢٠٠٢ ،
- ◀ التدرج . (٢٧)

### • ثانيا :- الأساس الناكيدية للتصميم :-

وهي الأساس المسئولة عن تنظيم وتأکید بؤرة الأهتمام داخل الزي فهذه الأساس هي المسئولة عن تركيز الانتباه أو تسليط النظر علي أماكن معينة في التصميم، ومن هذه الأساس نجد:

- ◀ السيادة .
- ◀ التضاد .
- ◀ التأكيد .
- ◀ التركيز . ( نيفين يوسف ، ٢٠٠٢ ، ٦٨ )

### • ثالثا :- الأساس التركيبية للتصميم :-

وهي الأساس التي تقود العين في جميع أجزاء التصميم البنائية والزخرفية لمعرفة العلاقات بين تلك الأجزاء، وهذه الأساس هي:

- ◀ النسبة والتناسب .
- ◀ الأتزان .
- ◀ الأنسجام .
- ◀ الوحدة . ( زينب عبد الحفيظ ، ٢٠٠٦ ، ٥٦ )

ويعد الامام بعناصر التصميم وأسسها هام وضروري ليس فقط لمن يعمل في مجال تصميم الأزياء، بل أيضا لكل مهتم بالأزياء بما في ذلك مستخدميها، فعند اختيار أي زي لا بد من أن يتصور الفرد ما العناصر التي يشتمل عليها هذا التصميم وما هو العنصر السائد، وأين تقع نقطة التركيز في التصميم، وما هي الأساس التي تتحقق من خلال عناصر التصميم وهل تلك الأساس سوف تناسب الجسم الذي سيستخدم هذا التصميم أم انها سوف تظهر عيوبه .

ونظرا لأهمية تصميم الأزياء للمصمم والمنتج والمستهلك فقد تناولته عديد من الدراسات واهتمت بإعداد وحدات وبرامج لتصميم الأزياء من تلك الدراسات نجد دراسة ( رحاب حسان ، ٢٠٠١ ) والتي استهدفت قياس فاعلية منهج مقترح لمادة تصميم الأزياء التعبيرية على تنمية معارف ومهارات واتجاهات طالبات شعبة الملابس والنسيج، وتكون البرنامج من ( ٨ وحدات ) كانت كما يلي ( التعريف بالمسرح والدراما - تاريخ المسرح - التعريف بفن السينما والتلفزيون - النص الأدبي وتصميم الأزياء - الديكور وتصميم الأزياء - الإضاءة وتصميم الأزياء - تصميم الأزياء المسرحية )، وتكونت عينة الدراسة من طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة



حلوان، وطبقت الدراسة اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري ومقياس تقدير إتجاه قبلي/بعدي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب لصالح التطبيق البعدي، كما نجد راسة (Vane,2004) والتي استهدفت إعداد برنامج تعليمي في تصميم الأزياء لتنمية المهارات المختلفة لطلاب مرحلة البكالوريوس لتخصص الملابس والنسيج، وتناولت الدراسة تقديم الأسس العلمية والفنية لأساليب تصميم الأزياء مع شرح مفصل للمهارات المختلفة وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٩٦ طالبا وطالبة وتم تطبيق إستبانة لاستطلاع آراء الطلاب نحو أساليب التصميم وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات المرتبطة بتصميم الأزياء، كما أسفرت عن تأييد ٩٠٪ من الطلاب لأسلوب التصميم بالكمبيوتر، و٧٠٪ لأسلوب تصميم الاسكتش، و٥٥٪ لأسلوب التشكيل على المانيكان، وكذلك دراسة (جيهان على، ٢٠٠٧) التي اسهدفت تصميم برنامج في تصميم الأزياء لتنمية المهارات المهنية للمعاقين سمعيا في ضوء متطلبات سوق العمل، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة بالصف الاول الثانوى الفنى قسم الملابس بمدرسة الأمل لبنان والهرم التابعة لمحافظة الجيزة، وقد استخدمت الدراسة استبيان للتعرف على متطلبات سوق العمل للمعاقين سمعيا في مجال تصميم الأزياء الحريمى واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة واختبار اداء ومقياس تقدير ومقياس اتجاهات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المقترح له تأثير ايجابى ودال احصائيا على اكتساب المعاقين سمعيا للمهارات المهنية اللازمة لسوق العمل، ونجد كذلك دراسة (صباح البهلوى، ٢٠١٠) والتي استهدفت تصميم وحدة تعليمية في مجال تصميم الازياء لتنمية الجانب الابتكارى والمهارى لدى طالبات الفرقة الثالثة قسم الملابس والنسيج، تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة قسم الملابس والنسيج، و استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي وبطاقة تقدير الأداء المهارى واختبار مهارى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الوحدة المقترحة فى تصميم الأزياء، ودراسة (هدى التركى، ٢٠١٣) والتي استهدفت التعرف على المهارات الابتكارية لطالبات الفرقة الرابعة بقسم الملابس والنسيج فى تصميم الأزياء بأسلوب التصميم على المانيكان وقياس ومقارنة مستوى الابتكار عند تنفيذ التصاميم المبكرة باستخدام أنواع الأقمشة (المنسدلة - المتماصة - الجلد الصناعى - الخامات المختلفة)، تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلى بالرياض، وقد استخدمت الدراسة مقياس لتقييم النواحي الابتكارية والمهارية للطالبات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الابتكار فى جميع التصاميم بأسلوب التصميم على المانيكان

وتوصلت أيضاً إلى أن نسبة الابتكار بدرجة عالية كانت لصالح الخامات المختلفة، ودراسة (ياسمين الكحكي، ٢٠١٥) والتي استهدفت التعرف على أساليب حديثة في عملية تصميم الأزياء وأثرها في التطبيق المهاري وابتكار ورسم تصميمات حديثة باستخدام وإضافة خامات مختلفة وتنمية الحس والتذوق الفني للطالبة، تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبة من الفرقة الثالثة بقسم الاقتصاد المنزلي كلية التربية النوعية جامعة اسيوط، واستخدمت الدراسة استمارة تقييم لمعرفة مدى توافر عناصر وأسس التصميم في التصميمات المنفذة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقييم التصميمات المختلفة باستخدام الطريقة التقليدية والمقترحة على المحاور الثلاثة والفقرات الفرعية لصالح الطريقة المقترحة في التصميم.

وكما أن أهمية الأزياء ترتب عليها إجراء عديد من الدراسات لها، فكذلك ترتب عليها الأهتمام بتنمية الجوانب الوجدانية المرتبطة بالزى ومنها الوعي الملبسي.

### • الوعي الملبسي : Awareness

يعد الوعي من أهم نواتج التعلم التي تركز عليها العملية التربوية، وهو نتاج لعملية التنشئة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تساهم وتشكل السلوك الإنساني، ويشير الوعي إلى إدراك الفرد واستعداده العام للاستجابة نحو موضوع ما.

ويعرف (حسن شحاته، زينب النجار، ٢٠٠٣، ٣٣٩) الوعي بأنه "الخطوة الأولى في تكوين الجوانب الوجدانية بما تتضمنه من الاتجاهات والقيم، وعلي الرغم من وقوع الوعي في أدنى درجة في التصنيف الوجداني إلا أن الوعي غالباً ما يكون مشبعاً بالجانب المعرفي ويقصد به إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة.

وتعرف (لمياء أبو زيد، ٢٠١٣، ٢٦٨) الوعي الملبسي بأنه "إدراك وإلمام الطالبات بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة السلوك الملبسي الصحيح وتجنب السلوك الملبسي غير الصحيح"

ويمكن تنمية الوعي الملبسي عن طريق التربية الملبسية حيث أنها نوع مخصص من التربية تزود الفرد بالمعلومات والمهارات والخبرات الأساسية المتعلقة بالملابس، وهي ليست مجرد معلومات تحفظ أو مفاهيم تلقن بل تؤدي إلى تكوين اتجاهات تساعد الفرد على التمييز بين الجميل وغيره في الملابس، ويستطيع بواسطتها أن يفكر ويختار ويتذوق، كما أنها تساعد الفرد

على تنمية العادات والمهارات التي تنطوي على القواعد الملبسية السليمة وأساسيات ومقومات المظهر والأناقة.

ويترتب على تنمية الوعي الملبيسي انتشار كلا من :

- ◀ الثقافة الملبسية: حيث أنها تؤثر تأثيراً واضحاً في أسلوب اختيار الملابس ومكملاتها بحيث يتلاءم مع المناسبة والتقاليد إلى جانب ملاءمتها للشخص نفسه، وتستمد الثقافة الملبسية من بعض المفاهيم المتعلقة بالموضة والأزياء إلى جانب دور الإعلان ونشر الموضة التي تؤثر تأثيراً بالغاً في التذوق الملبيسي للفرد وحسن اختياره لملابسه ( تحية حسين: ٢٠٥: ٢٦ )
- ◀ التذوق الملبيسي: التذوق الملبيسي هو أحد جوانب التذوق الفني إلا أنه موجه للملبس وعلى ذلك يمكن تعريفه بأنه: " تنمية حساسية الفرد الملبسية الجمالية، أو هو انعكاس لإحساس الشخص بالكمونات الفنية وتطبيق هذا الإحساس على ما يختاره من ملابس، لذا يتأثر عند الأفراد بتدريب حاسة الفرد على رؤية عناصر الفن و الجمال في الأشياء " ( عليّة عابدين ، ١٩٩٦، ١٥٩ )

### • جوانب الوعي الملبيسي:

- يشتمل الوعي الملبيسي على الجوانب التالية
- ◀ الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات والمعارف المتعلقة بالأزياء والقضايا المرتبطة به.
- ◀ الجانب الوجداني: ويتمثل في الاهتمام بالقضايا التي تتعلق بتصميم واستخدام الأزياء والمحافظة عليها حيث يبدأ في الانتباه للمثيرات وهي المرحلة الأولى لتكوين الاتجاهات والميول.
- ◀ الجانب السلوكي: ويتمثل في تعديل سلوك الفرد واختياره لأزيائه ومن ثم الوعي والإجراءات المتبعة لأبرز جمال الزي والمحافظة عليه ( عزيزة أبو جلاله ، ٢٠١١ ، ٩٨ )

### • نقسيم الوعي الملبيسي:

- ◀ وعي حسي: ويتكون من إدراك الأشياء الحسية في التعرف على ملمس الخامة بالملمس دون إدراك للبصر، فالصوف مثلاً من الخامات الخشنة والحرير من الخامات الناعمة، (عليّة عابدين ٢٠١١ ، ٦٣ )
- ◀ وعي عقلي: وعبر عنه السيكلوجيون بأنه مفهوم " الميتا معرفة " للإشارة إلى الوعي بعمليات التفكير، وفي هذا الوعي التأملي يلاحظ الفعل ويتفحص الخبرة ذاتها بما في ذلك الخبرة الانفعالية، ( صفاء الأعصر، علاء الدين كفاي، ٢٠٠٠ ، ٤٣ )، فالوعي العقلي يعتمد على التفكير وحل المشكلات لمواجهة المشكلات التصميمية في خطوات تتسم بالتسلسل المرن،

فبعض الحلول قد تبدو غامضة لندرتها فهي مبدعة ولا تتكرر ولذلك فالوعي العقلي هو ما يحدد ترتيب تسلسل خطوات حل المشكلات التصميمية بالاضافة أو الحذف في الوقت الذي يراه مناسباً لذلك ( صالح أبو جادو و محمد نوفل، ٢٠٠٦، ١٣٦ )

٤ الوعي الجمالي: الأزياء بصفة عامة مجال خصب للجمال فهي تدل على الوعي الملبسي والتذوق الملبسي، مما يدفع الفرد للارتقاء بسلوكه الملبسي، فينمي قدرته على الاختيار المناسب بين البدائل المتعددة ليبدو في أجمل صورة، فنرى مثلاً القائم بعملية التصميم يهتم بحسن اختيار الملامس ووضعها بجانب بعضها البعض بالاضافة إلى مراعاته لطريقة انسدادها على الجسم ووضعها داخل عمل فني متكامل ( مجدة مأمون، محمد السيد، إيناس عبد المقصود: ٢٠٠٧: ٦٠٠ )

### • أبعاد الوعي الملبسي:

للوعي الملبسي أبعاد تناولها كلا من ( Thomas, Anna, 1998, 34 )، ( إسماعيل صبري عبد الله: ١٩٩٩: ٧ )، ( صلاح الدين عويس: ١٩٩٩: ١٧٦ )، ( Doymus, 2007, 88 )، ( محمد ماهر السيد: ٢٠٠٨: ٤٨٥ )، ( لمياء أبو زيد، ٢٠١٣ ) وهي كما يلي:

٤ البعد الاجتماعي للوعي الملبسي: الأزياء تتكلم بفصاحة عن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، حيث تعد الأزياء وسيلة لتكيف الفرد داخل المجتمع، فمثلاً نجد الأزياء تتغير من مستوى اجتماعي لآخر ومن الريف إلى الحضر، لذلك فالفرد الواعي هو الذي لديه القدرة على اختيار أزياء تناسب المجتمع الذي نعيش فيه.

٤ البعد السياسي للوعي الملبسي: فالأزياء وسيلة اتصال مرئية نحكم بها على أنماط أزياء الشعوب، فلكل دولة من الدول زياها القومي الذي تتميز به مثل الكيمونو الياباني والساري الهندي والثوب السوداني والعباءة الخليجي مما يميز كل دولة عن الأخرى ويعتبر سمة من سماتها التي تعزز بها مثل العلم أو النشيد الوطني.

٤ البعد الديني للوعي الملبسي: وهو جانب فطري لدي الانسان وهو ستر الجسم ومع ظهور الأديان أصبح لرجال الدين أزيائهم التي تميزهم عن غيرهم، والى الآن لكل دين مظهره الملبسي المميز له فرجال الدين الاسلامي لهم ملابسهم ورجال الدين المسيحي لهم ملابسهم ورجال الدين اليهودي لهم ملابسهم التي تميزهم، كذلك نجد فأزياء المرأة المسلمة تتسم بالحجاب وتراعي الحشمة إلا أنه وفي عصر التكنولوجيا والانفتاح على العالم دخلت إلى مجتمعنا الشرقي أنماط ملبسية لا تتناسب وديننا

لذلك نجد مصمم الأزياء الواعي يحور الأزياء لتصبح مناسبة ومقبولة في مجتمعنا الشرقي ويحافظ مع ذلك على مواكبته للموضة العالمية،  
 ◀ البعد التصميمي للوعي الملبسي: ويقصد به قدرة المصمم الواعي على تطبيق الأسس وحسن اختيار العناصر واستغلال القدرات التخيلية وإتقان المهارات والتخيل والإبداع والابتكار والدقة والتنوع تبعاً لإدراك المصمم وتفاعله النفسي وتعبيره عن المشاعر وتكوين اتجاهات تضي بالغرض النفعي والجمالي للزي عن طريق الرؤية الفكرية والتذوقية فالموديل عمل فني.

◀ البعد البيئي للوعي الملبسي: يعتبر الملبس ثاني أهم احتياجات الإنسان بعد الأكل والشرب وقبل المسكن، ويتضح ذلك في الظروف الخاصة مثل "الظروف المناخية شديدة البرودة أو ارتفاع درجة الحرارة أو الرطوبة أو الأجواء الممطرة، أو في ظروف العمل التي تكون في أماكن تتسم بشدة الارتفاع أو الانخفاض من سطح البحر أو في المعارك....." فالملبس يعتبر حماية للإنسان، من العوامل البيئية لذا لابد من مراعاة ظروف البيئة في اختيار الملابس.

◀ البعد الجمالي للوعي الملبسي: فلا بد من الوعي بطرق الحفاظ على الزي ليبقى في أجمل صورة من خلال نظافته وكيه وتخزينه، كذلك يجب الوعي بأساليب ضبط الملبس للمحافظة على انسداديته حيث أن الملبس المضبوط يحسن شكل الجسم، فعلى سبيل المثال عدم الوعي بأماكن وضع الأزرار والبس وأماكن القصات يشوه مظهر الملبس.

### • مراحل تنمية الوعي الملبسي:

- يمر تنمية الوعي الملبسي كما حددها كلا من (عزيزة أبو جاللة، ٢٠١١، ٧٩)، (Miller, et al, 2011, 124)، (لمياء أبو زيد، ٢٠١٣، ٢١٠) بالمرحلة التالية:
- ◀ المرحلة التمهيديّة: يتم في هذه المرحلة تحديد دقيق لما يتوافر لدى الطلاب من المعارف والمفاهيم والسلوكيات المتصلة بمجال الوعي (الأزياء).
  - ◀ مرحلة الاستثارة: ويتم في هذه المرحلة استثارة دافعية الطلاب نحو موضوع الوعي وذلك باستخدام مداخل متعددة (الأزياء تكون الانطباع الأول - احتياج الأفراد للقبول - الأزياء مجال للعمل).
  - ◀ مرحلة التكوين: ويتم في هذه المرحلة تحديد المداخل المناسبة لتكوين الوعي لدى الطالبة ويمكن تحقيق ذلك عن طريق مجموعة من المداخل والاستراتيجيات منها: (تمثيل الأدوار - المحاكاة - الحوار - المناقشات - العصف الذهني - الألعاب التعليمية).
  - ◀ مرحلة التطبيق: ويتم في هذه المرحلة تطبيق ماسبق تعلمه من مفاهيم وما تم تكوينه من وعي حيث أن ما يتعلمه الفرد له تأثير باقي ومؤثر في

عقل ووجدان وسلوكيات الفرد تظهر في تعديل السلوك عند اختياره لملابسه وتنسيقه للألوان ومحافظة علي الملابس بعد إرتدائها .

٤ مرحلة التثبيت: هذه المرحلة خاصة بعملية الإثراء لما سبق تعلمه وتكوينه من المفاهيم والتأكد من تأثيرها في مستويات الوعي لدي الطالبات وفي هذه المرحلة يجب أن تخطط الطالبة لمواقف عديدة ومناسبة من شأنها تعزيز وتدعيم ماسبق تعلمه من معلومات ومفاهيم والارتباط بينها وهذه الطريقة تعتمد على الأنشطة الإثرائية التي تستهدف التعمق فيما تم اكتسابه من مفاهيم وتعديل السلوك وذلك من خلال (تكوين مجموعات ملابس متناسقة ، تكوين دولا ب متناسق ، اقتراحات مناسبة لتعديل الزي قبل ارتدائه) .

٥ مرحلة المتابعة: المقصود بها بقاء أثر التعلم وذلك من خلال متابعة المتعلم وتكليفه بتخطيط لأنشطة جديدة مبتكرة .

ونظرا لأهمية موضوع الوعي فقد أجريت له بعض الدراسات والتي منها دراسة ( Graduate ، 2002 ) والتي اهتمت بالوعي المباشر بالموضة وأن الموضة ليست صناعة لها نمط معين ولكنها ترتبط بالشكل القومي والذي يكون نتيجة الوعي العام والوظيفي للملابس، وأثبتت الدراسة أن الوعي بالملابس له دوره الثقافي في المجتمع وبالتالي يعود إلى تطويرها ، كما نجد دراسة ( هدى غازي، علا يوسف ، ٢٠٠٦ ) والتي استهدفت التعرف على مدى وعي طالبات الجامعة بالبعد البيئي للملابس، وأجريت الدراسة على مجموعة من الطالبات، وأثبتت انخفاض الوعي لديهن فيما يخص بتأثير نوع الخامة والتصميم والتجهيزات على صحة الفرد، وكذلك انخفاض الوعي لديهن بأهمية وجود البطاقة الإرشادية في الملابس مع عدم معرفتهن لكثير من بنودها ، ودراسة ( أمل الفيومي ، علا يوسف ، ٢٠٠٧ ) والتي استهدفت رفع الوعي الملبسي لدي طالبات مرحلة التعليم الأساسي لمواجهة ما تتعرض له الفتاة من تأثيرات خارجية قد تؤثر على نموها الجسمي وكذلك رفع وعيهم بالأسس الصحيحة عند اختيار والعناية بملابسهن بما يتناسب مع المرحلة العمرية، وتم اختيار العينة بصورة عمدية من طالبات المرحلة الإعدادية من الصف الأول إلى الصف الثالث بإحدى مدارس محافظة دمياط وتم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي على عينة البحث ودرست لهن بعض الموضوعات المتعلقة بالملابس واختيارها والعناية بها وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠١ ) لصالح التطبيق البعدي ، و (دراسة لمياء أبو زيد ، ٢٠١٣) والتي استهدفت تنمية الوعي الملبسي لدى الطالبات معلمات رياض الاطفال بكلية التربية بسوهاج وتنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات رياض الاطفال بالفرقة الثانية بكلية التربية بسوهاج الفرقة الثالثة قسم الملابس والنسيج ، و استخدمت الدراسة مقياس الوعي الملبسي وبطاقة ملاحظة

ومقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية تدريس مقرر ملابس الاطفال باستخدام استراتيجيات جيجسو في تنمية الوعي الملبسي ومهارات العناية بالملبس والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى الطالبات الملمات.

### • فروض البحث:

في ضوء البحوث والدراسات السابقة أمكن للباحثتين صياغة فروض الدراسة علي النحو التالي :

- ١ يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل ومستوياته الفرعية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم ) لصالح التطبيق البعدي للاختبار.
- ٢ يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الملبسي ككل ولكل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي للمقياس.
- ٣ يحقق تدريس الوحدة المقترحة الفاعلية كما تقاس بمعادلة بليك في رفع مستوي التحصيل ككل ومستوياته الفرعية ( المعرفة ، الفهم ، التطبيق، التحليل ، التركيب ، التقويم ) لطالبات مجموعة البحث .
- ٤ يحقق تدريس الوحدة المقترحة الفاعلية كما تقاس بمعادلة بليك في رفع مستوي الوعي ككل وأبعاده لطالبات مجموعة البحث .

### • إجراءات البحث:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من صدق فروضه قامت الباحثتان بالإجراءات التالية:

### • أولاً: إعداد قائمة بأبعاد الوعي :

للإجابة علي السؤال الأول من أسئلة البحث وهو : " ما أبعاد الوعي الملبسي الواجب توافرها لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية؟" قامت الباحثتين بما يلي :

- ١ الإطلاع علي الكتب والمراجع العلمية والايحات والدراسات التي تناولت الوعي الملبسي مثل ( هدى غازي، علا يوسف ، ٢٠٠٦ )، ( أمل الفيومي ، علا يوسف ، ٢٠٠٧ )، (Tran,lewis,2012)، (دراسة لمياء أبو زيد ، ٢٠١٣) .
- ٢ وضع تصور مبدئي لقائمة بأبعاد الوعي الملبسي وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال الملابس وطرق التدريس وعلم النفس لتحديد مدي مناسبة أبعادها للوعي الملبسي ، وتم تعديلها في ضوء آرائهم وتوجيهاتهم، وبذلك اصبحت القائمة في صورتها النهائية ( ملحق رقم ١ )



وجداول رقم (٢) يوضح الصورة النهائية لقائمة أبعاد الوعي .

جدول (٢): يوضح قائمة أبعاد الوعي الرئيسية والأبعاد الفرعية المكونة لها

| م  | الأبعاد الرئيسية                                  | المكونات الفرعية |
|----|---------------------------------------------------|------------------|
| ١  | الوعي بعناصر وأسس التصميم                         | ١٢               |
| ٢  | الوعي بالعوامل المؤثرة في تصميم الأزياء           | ٥                |
| ٣  | الوعي بالأزياء الملائمة لأنماط جسم المرأة المصرية | ٤                |
| ٤  | الوعي بالأنماط المناسبة لأخفاء عيوب الجسم والوجه  | ٨                |
| ٥  | الوعي بأسس شراء الأزياء وترتيبها                  | ٢                |
| ٦  | الوعي بالعناية بالأزياء ومكملاتها                 | ٥                |
| ٧  | الوعي بإعادة تجديد الملابس                        | ٤                |
| ٨  | الوعي بالصحة اللبسية                              | ١                |
| ٩  | الوعي بالقيم الوظيفية للتصميم                     | ١                |
| ١٠ | الوعي بالقيم الجمالية للتصميم                     | ١                |

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على " ما أبعاد الوعي الملبيسي الواجب توافرها لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية" ؟ .

### • ثانياً : إعداد الوحدة المقترحة :

٤ تم إعداد الوحدة المقترحة في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملبيسي لدى طالبات قسم الاقتصاد المنزلي استناداً لقائمة الوعي الملبيسي التي سبق إعدادها حيث تمت صياغة الأهداف العامة للوحدة وتحديد المحتوي في ضوء هذه الأهداف وتم تقسيم الوحدة إلى عشرة موضوعات .

جدول (٣): موضوعات الوحدة المقترحة وصياغتها

| الموضوع        | العنوان                                                |
|----------------|--------------------------------------------------------|
| الموضوع الأول  | أنماط الشخصية وجسم المرأة المصرية وما يناسبها من أزياء |
| الموضوع الثاني | أنماط الوجه ولفات الحجاب                               |
| الموضوع الثالث | معالجة الأزياء لعيوب الجسم                             |
| الموضوع الرابع | أسس شراء واختيار الأزياء وتنظيفها                      |
| الموضوع الخامس | العناية بالأزياء ومكملاتها                             |
| الموضوع السادس | طرق إزالة البقع من الأزياء                             |
| الموضوع السابع | كيفية الملابس                                          |
| الموضوع الثامن | تخزين الملابس                                          |
| الموضوع التاسع | إعادة تجديد الأزياء                                    |
| الموضوع العاشر | إعداد حقيبة اليد والسفر وترتيب الملابس بها             |

٤ تم إعداد كتاب للطالبة يتضمن أهداف الوحدة وأهداف الدروس وتنظيم محتوى الوحدة بحيث يمثل الموضوع درساً مستقلاً روعي فيه :

- ▲ الارتباط بأهداف الوحدة .
- ▲ التنظيم المنطقي لمحتوي الدرس .
- ▲ وضوح ودقة المعلومات وترابطها .



- ▲ طرح التساؤلات التي يمكن أن تشير تفكير الطالبات وتنمي وعيهن وتجعل لهن دوراً نشطاً في عملية التعلم.
- ▲ تضمين الموضوعات عدد من الصور والرسوم التي تسهل عملية التعلم وتزيد من فاعليته .
- ▲ تنوع طرق التدريس المستخدمة في كل درس من دروس الوحدة .
- ▲ تزويد كل موضوع من الموضوعات بتدريبات وأسئلة متنوعة تساعد في التأكد من تحقيق أهداف الموضوع .
- ▲ تم عرض كتاب الطالبة على مجموعة من المتخصصين والخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس والملابس لأستطلاع آرائهم حول هذه الوحدة من حيث :

- ▲ مدى مناسبة الأهداف العامة للوحدة لأبعاد الوعي الملبيسي .
- ▲ مدى مناسبة المادة العلمية المتضمنة بمحتوي الوحدة مع أهدافها .
- ▲ مدى مناسبة محتوى الوحدة وطريقة تنظيمها وصياغتها لطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية .
- ▲ مدى مناسبة طرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم لأهداف الوحدة .
- وأجريت التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين، والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض أجزاء المحتوى، وإضافة بعض الأنشطة والمصادر التعليمية والتدريبات للدروس ليصبح الكتاب في صورته النهائية ( ملحق ٢ ) .
- وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص علي " ما التصور المقترح لوحدة في تصميم الأزياء تهدف لتنمية الوعي الملبيسي لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية " ؟

### • ثالثاً : الإخبار التحصيلي :

تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس المعارف المتضمنة بالوحدة لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي حيث صيغ (٤٠) سؤال في صورة اختيار من متعدد ، تبدأ بجملة لفظية تليها عدة اختيارات (احتمالات الإجابة ) مرقمة أ، ب، ج، د ، علي الترتيب ، بحيث تكون هناك إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال والأجابات الأخرى خطأ ، وعلي الطالبة اختيار البديل الصحيح .

حددت درجة واحدة لكل مفردة تكون إجابة الطالبة عنها صحيحة ، وأعد مفتاح تصحيح لسرعة وسهولة ودقة عملية تقدير الدرجات وبذلك تكون الدرجة العظمي للاختبار ٤٠ درجة . تم حساب صدق الاختبار من خلال عرضه علي مجموعة من المحكمين وأجريت التعديلات التي اشاروا إليها في صياغة بعض المفردات .

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار وتراوحت معاملات السهولة بين (٠.٨٠ : ٠.٢٠) وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٨٠ : ٠.٢٠)، وتراوحت معاملات التمييز بين (٠.٢٤ : ٠.١٦) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدرة على التمييز بين مستويات الطالبات مما يطمئن الباحثين لاستخدامه كدالة لقياس مستوى تحصيل الطالبات .

وتم حساب قيمة معامل الفاكرونباخ لثبات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS, Version 10) وكانت ٠.٧٥ ويعد هذا ملائماً لأغراض الدراسة .

وأصبح الاختبار في صورته النهائية ( ملحق ٣ ) و جدول (٤) يوضح الصورة النهائية للاختبار التحصيلي .

جدول (٤): عدد الأسئلة في كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي والنسبة المئوية لكل مستوى

| المستوى | أرقام الأسئلة                 | العدد | النسبة المئوية |
|---------|-------------------------------|-------|----------------|
| تذكر    | ٣٦، ٣٢، ٢٩، ١٢، ٢١، ٥، ١      | ٧     | ١٧.٥ %         |
| فهم     | ٤٠، ٣٧، ٣٠، ٢٤، ١٥، ١٠، ٢     | ٧     | ١٧.٥ %         |
| تطبيق   | ٣٩، ٣٣، ٢٧، ٢٢، ١٧، ٨، ٣      | ٧     | ١٧.٥ %         |
| تحليل   | ٣٨، ٣٥، ٣١، ٢٦، ٢٠، ١٦، ١١، ٤ | ٨     | ٢٠.٥ %         |
| تركيب   | ٣٤، ٢٨، ٢٣، ١٨، ١٣، ٧         | ٦     | ١٥ %           |
| تقويم   | ٢٥، ١٩، ١٤، ٩، ٦              | ٥     | ١٢.٥ %         |
| المجموع |                               | ٤٠    | ١٠٠ %          |

#### • رابعاً : مقياس الوعي الملبسي :

تم إعداد مقياس للوعي الملبسي استناداً إلى قائمة الوعي التي سبق إعدادها ( ملحق ١ ) وبالرجوع إلى بعض الدراسات التي اهتمت بإعداد مقاييس للوعي مثل دراسة ( عزيزة أبو جلال، ٢٠١١ )، ودراسة ( لمياء أبو زيد، ٢٠١٣ ) حيث تمت صياغة عدد من العبارات لكل بعد من الأبعاد في صورة مواقف وتم صياغة أربعة من البدائل أمام كل عبارة بحيث تختار الطالبة أولاً البديل الذي يعبر عن موقفها ووضعت التعليمات وتم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح التصحيح .

وتم حساب صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين ثم تعديل صياغة بعض العبارات التي أشاروا إليها .

وحساب الثبات من خلال حساب قيمة معامل الفا كرونباخ باستخدام برنامج الأحصاء (SPSS, Version 10) وكانت (٠.٧٧) وهي قيمة مقبولة .

وأصبح المقياس في صورته النهائية ( ملحق ٤ ) يتكون من صفحة التعليمات وكراسة العبارات و جدول ( ٥ ) يوضح أبعاد مقياس الوعي وأرقام العبارات التي تقيس كل بعد .

جدول (٥): أبعاد مقياس الوعي وأرقام العبارات التي تقيس كل بعد

| م       | الأبعاد الرئيسية                                  | أرقام العبارات التي تقيس البعد         | عدد العبارات | النسبة المئوية |
|---------|---------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------|----------------|
| ١       | الوعي بعناصر وأسس التصميم                         | ٢٠، ٥٠، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٩، ٥٢ | ١١           | ١٤.٦%          |
| ٢       | الوعي بالعوامل المؤثرة في تصميم الأزياء           | ٩، ١٧، ٢٦، ٣٧                          | ٥            | ٦.٦%           |
| ٣       | الوعي بالأزياء الملائمة لأنماط جسم المرأة المصرية | ٢، ٦، ١٢، ٢٨، ٤٢، ٥٠، ٥٤               | ٧            | ٩.٣%           |
| ٤       | الوعي بأنماط المناسبة لأخفاء عيوب الجسم والوجه    | ١١، ١٤، ٢٥، ٤٣، ٣٣، ٥٦، ٦٠، ٦٥         | ٨            | ١٠.٦%          |
| ٥       | الوعي بأسس شراء الأزياء وترتيبها                  | ٨، ١٥، ٢٤، ٤٥، ٥١، ٥٥، ٦٤، ٧٢          | ٨            | ١٠.٦%          |
| ٦       | الوعي بالعناية بالأزياء ومكملاتها                 | ٣، ٦، ١٩، ٣٤، ٤٦                       | ٥            | ٦.٦%           |
| ٧       | الوعي بإعادة تجديد الملابس                        | ١٣، ١٨، ٣٠، ٣٩، ٤٧                     | ٥            | ٦.٦%           |
| ٨       | الوعي بالصحة الملبسية                             | ٤، ٢٢، ٢٩، ٥٩، ٣٨، ٦٣، ٧٣              | ٧            | ٩.٣%           |
| ٩       | الوعي بالقيم الوظيفية للتصميم                     | ٥، ١٢، ٣٢، ٤٨، ٥٥، ٥٧، ٦٢، ٦٨، ٧١      | ١١           | ١٤.٦%          |
| ١٠      | الوعي بالقيم الجمالية للتصميم                     | ٧، ١٦، ٢١، ٣٥، ٤١، ٥٨، ٦١، ٧٠          | ٨            | ١٠.٦%          |
| المجموع |                                                   |                                        |              | ٧٥             |

## • تطبيق البحث :

١ طُبقت أدوات البحث ( الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي الملبسي ) علي العينة المكونة من ( ٥٠ ) طالبة من طالبات الفرقة الأولى شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية بدمياط تطبيقاً قديماً في بداية العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ وذلك للحصول علي المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية .

٢ تم تدريس الوحدة بمعرفة إحدى الباحثين ( د/ عزة سرحان ) وقد استغرق تدريس الوحدة خمسة أسابيع بواقع محاضرتين أسبوعياً وأسبوعين آخرين لتطبيق الأدوات قديماً وبعدياً .

٣ بعد الانتهاء من تدريس الوحدة أعيد تطبيق الأدوات ( الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي الملبسي ) تطبيقاً بعدياً علي عينة الدراسة وتم التصحيح ورصد الدرجات للتعامل معها إحصائياً .

## • نتائج البحث :

### • أولاً : اختبار صحة فروض البحث:

اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص علي أنه " يوجد فرق دال إحصائي عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل ومستوياته الفرعية (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم ) لصالح التطبيق البعدي للاختبار وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار " ت " ( T -test ) للعينات المرتبطة، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية "SPSS"، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في القياس القبلي البعدي للاختبار التحصيلي

| المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة "ت" المحسوبة | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|----------|---------|-------------------|---------------------|-------------------|--------------|---------------|
| قبلي     | ١٥      | ٢٣.٢٢             | ٢١.٤١               | ١٨.٥٧             | ٤٩           | ٠.٠٠١         |
| بعدي     | ٣٦.٤١   | ٢٤.٧٥             |                     |                   |              |               |

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (٣٦.٤١) أعلى من متوسط درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي (١٥) وهذا يدل على كفاءة الوحدة المقترحة في رفع مستوى التحصيل لدى الطالبات في تصميم الأزياء، وقيمة "ت" كانت (١٨.٥٧) عند درجة حرية (٤٩)، والدلالة المحسوبة لها كمبيوترياً (٠.٠٠١)، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أقل من (٠.٠٥) فإن قيمة "ت" دالة عند مستوى الدلالة  $\geq ٠.٠٥$  هذا بالنسبة للاختبار ككل وفيما يخص مستوياته الفرعية فالجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الطالبات في كل مستوى من مستويات الاختبار

جدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في القياس القبلي البعدي لمستويات الاختبار التحصيلي

| م | مستويات الاختبار | درجات المستوى | المتوسط القبلي | المتوسط البعدي | الفرق بين التطبيقين | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|------------------|---------------|----------------|----------------|---------------------|-------------------|----------|---------------|
| ١ | التذكر           | ١١            | ٤.٨            | ٩.٣٤           | ٥.٢٦                | ٣.٧٩              | ١٢.١٧٩   | ٠.٠٠١         |
| ٢ | الفهم            | ١٠            | ٤.٤٤           | ٧.٦٠           | ٣.١٦                | ٣.٤٦              | ١٤.٢٩٩   |               |
| ٣ | التطبيق          | ١٠            | ٥.٣٤           | ٨.٧٢           | ٣.٣٨                | ٣.٣               | ١٤.٤١٥   |               |
| ٤ | التحليل          | ٨             | ٤.١            | ٦.٩            | ٢.٨                 | ٢.١٨              | ١٢.٦٠٦   |               |
| ٥ | التركيب          | ٨             | ٤.٤            | ٦.٧            | ٢.٣                 | ٢.٥٥              | ١١.٨٨٩   |               |
| ٦ | التقويم          | ٥             | ٢.١            | ٤.٥٢           | ٢.٤٢                | ٣.٩٨              | ١٣.٦٩    |               |
|   | المجموع          | ٤٠            | ١٥             | ٣٦.٤١          | ٢١.٤١               | ١٣.٦٨             | ١٨.٥٧    |               |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بالنسبة للتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم تساوي على التوالي (١٢.١٧٩، ١٤.٢٩٩، ١٤.٤١٥، ١٢.٦٠٦، ١١.٨٨٩، ١٣.٦٩) عند درجة حرية (٤٩)، والدلالة المحسوبة كمبيوترياً لكل منها (٠.٠٠١)، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أقل من (٠.٠٥) فإن قيمة "ت" دالة عند مستوى  $\geq ٠.٠٥$  وعليه يتم قبول الفرض البحثي حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات العينة البحثية في التطبيقين القبلي البعدي لمستويات الاختبار التحصيلي في الوحدة موضوع الدراسة لصالح التطبيق البعدي للاختبار، فأرتفع متوسط درجات الطالبات بعدياً عن متوسط درجاتهن قبلية يرجع إلى دراسة الوحدة المقترحة

وبذلك يتم قبول الفرض البحثي حيث يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل ومستوياته الفرعية (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم ) لصالح التطبيق البعدي للاختبار .

اختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص علي أنه " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي  $\geq (0.05)$  بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الملبيسي ككل ولكل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي للمقياس " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار " ت " ( T -test ) للعينات المرتبطة، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية " SPSS "، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) يوضح نتائج اختبار " ت " للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لمقياس الوعي الملبيسي حيث أن  $n = 50$  طالبات

| المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة "ت" المحسوبة | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|----------|---------|-------------------|---------------------|-------------------|--------------|---------------|
| القبلي   | ١٢١     | ٩.٨٦٢             | ١٠٢.٣٨              | ٤٦.٨٤٦            | ٤٩           | ٠.٠٠١         |
| البعدي   | ٢٥٣     | ٩.٨٥              |                     |                   |              |               |

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الملبيسي ( ٢٥٣ ) أعلى من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي ( ١٢١ )، وهذا يدل على كفاءة الوحدة المقترحة في رفع مستوى الوعي الملبيسي لدي الطالبات، كما أن قيمة " ت " جاءت ( ٤٦.٨٤٦ ) عند درجة حرية ( ٤٩ ) والدلالة الكميوتريية لها ( ٠.٠٠١ )، وحيث أن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من ( ٠.٠٥ ) فإن قيمة " ت " دالة عند مستوى  $\geq 0.05$ ، هذا بالنسبة للمقياس ككل

وفيما يخص أبعاده الفرعية فالجدول (٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الطالبات في كل بعد من أبعاد المقياس .

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة " ت " لأبعاد مقياس الوعي الملبيسي هي على التوالي من الأول للعاشر ( الوعي بوظيفة عناصر وأسس التصميم " ١٩.٨٤١ - الوعي بالعوامل المؤثرة في التصميم " ٢٥.١٧٢ - الوعي بالأزياء الملائمة لأنماط جسم المرأة المصرية " ٢٨.٣٩٢ - الوعي بالأنماط المناسبة لإخفاء عيوب الجسم والوجه " ١٧.١٢٣ - الوعي بأسس شراء الأزياء وترتيبها " ٢٤.٢٨١ - الوعي بال العناية بالأزياء ومكملاتها " ١٨.٦١٦ - الوعي بإعادة تجديد الملابس " ٢٢.٤٣٦ - الوعي بالصحة الملبيسية " ٢١.٣٦٢ - الوعي بالقيم الوظيفية لتصميم الأزياء " ٢٢.٣٤٢ - الوعي بالقيم الجمالية لتصميم الأزياء " ٢٧.٧٧١ ) وهذه القيم دالة عند مستوي ( ٠.٠٠١ )، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أقل من

(٠.٥) فإن قيمة "ت" دالة عند مستوى  $\geq 0.05$ ، وعليه يتم قبول الفرض البحثي حيث أنه قد وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الوعي الملبيس لصالح التطبيق البُعدي للمقياس، فأرتضاع متوسط درجات الطالبات بعدياً عن درجاتهن قبلياً يرجع إلى دراستهم للوحدة موضوع الدراسة

جدول (٩) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات الطالبات عينة البحث في أبعاد مقياس الوعي الملبيس والدرجة الكلية وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين ومستوى الدلالة حيث أن  $n = 50$  طالبة

| م  | أبعاد المقياس                                     | درجة البعد | متوسط التطبيق القبلي | متوسط التطبيق البُعدي | الفرق بين التطبيقين | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|----|---------------------------------------------------|------------|----------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|----------|---------------|
| ١  | الوعي بوظيفة عناصر وأسس التصميم                   | ٤٤         | ٢١.٤٦                | ٣٦.٠٢                 | ١٤.٥٦               | ٢.٦٢٦             | ٢٨.٣٩٢   | ٠.٠٠١         |
| ٢  | الوعي بالعوامل المؤثرة في التصميم                 | ٢٠         | ٩.٣٤                 | ١٧.٥٤                 | ٨.٢٠                | ٢.٣٠٣             | ٢٥.١٧٢   |               |
| ٣  | الوعي بالأزياء الملائمة لأنماط جسم المرأة المصرية | ٢٨         | ١٣.٧٤                | ٢٢.٤٢                 | ٨.٦٨                | ٣.٠٩٣             | ١٩.٨٤١   |               |
| ٤  | الوعي بالأنماط المناسبة لإخفاء عيوب الجسم والوجه  | ٣٢         | ٢٠.٥٨                | ٢٨.٦٤                 | ٨.٠٦                | ٣.٣٢٨             | ١٧.١٢٣   |               |
| ٥  | الوعي بأسس شراء الأزياء وترتيبها                  | ٣٢         | ١٥.٥٢                | ٢٦.٥                  | ١٠.٩٨               | ٣.١٩٧             | ٢٤.٢٨١   |               |
| ٦  | الوعي بالعناية بالأزياء ومكملاتها                 | ٢٠         | ١٠.٩٨                | ١٧.٠٢                 | ٦.٠٤                | ٢.٢٩٤             | ١٨.٦١٦   |               |
| ٧  | الوعي بإعادة تجديد الأزياء                        | ٢٠         | ١٠.١٦                | ١٧.٨٨                 | ٧.٧٢                | ٢.٤٣٣             | ٢٢.٤٣٦   |               |
| ٨  | الوعي بالصحة الملبيسية                            | ٢٨         | ١٣.٢٤                | ٢٣.٨٠                 | ١٠.٥٦               | ٣.٤٩              | ٢١.٣٦٢   |               |
| ٩  | الوعي بالقيم الوظيفية لتصميم الأزياء              | ٤٤         | ٢٠.٨٨                | ٣٦.٤٤                 | ١٥.٥٦               | ٤.٩٢              | ٢٢.٣٤٢   |               |
| ١٠ | الوعي بالقيم الجمالية لتصميم الأزياء              | ٣٢         | ١٥.٣٨                | ٢٧.٤                  | ١٢.٠٢               | ٣.٠٦              | ٢٧.٧٧١   |               |
|    | المجموع                                           | ٣٠٠        | ١٢١                  | ٢٥٣                   | ١٣٢                 | ٩.٨٦٢             | ٤٦.٨٤٦   |               |

وعليه يتم قبول الفرض البحثي حيث أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس الوعي الملبيس لصالح التطبيق البُعدي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده

#### • ثانياً: النتائج المتعلقة بتحديد فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة:

قامت الباحثتان بحساب فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة باستخدام معادلة ( Blake ) لحساب نسبة الكسب المعدل ومقارنتها بالنسبة التي حددها

( Blake ) للحد الأدنى للفاعلية وهي ( ١.٢ ) وذلك لأدوات البحث التي استخدمتها الباحثة في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من:

- ١ الاختبار التحصيلي.
- ٢ مقياس الوعي الملبسي.

### • أولاً : بالنسبة للاخبار التحصيلي:

قامت الباحثتان بحساب نسبة الكسب المعدل لكل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار بالنسبة لعينة البحث كما في الجدول التالي:

جدول ( ١٠ ) يوضح نسبة الكسب المعدل لكل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية لطالبات مجموعة البحث

| م | مستويات الاختبار | درجة المستوى | متوسط التطبيق القبلي | متوسط التطبيق البعدي | نسبة الكسب | ملاحظات                                   |
|---|------------------|--------------|----------------------|----------------------|------------|-------------------------------------------|
| ١ | التذكر           | ١١           | ٤.٨                  | ٩.٣٤                 | ١.٤٢       | نسبة الكسب المعدل التي حددها بليك ( ١.٢ ) |
| ٢ | الفهم            | ١٠           | ٤.٤٤                 | ٧.٦                  | ١.٨٤       |                                           |
| ٣ | التطبيق          | ١٠           | ٥.٣٤                 | ٨.٧٢                 | ١.٨٢       |                                           |
| ٤ | التحليل          | ٨            | ٤.١                  | ٦.٩                  | ١.٧٧       |                                           |
| ٥ | التركيب          | ٨            | ٤.٤                  | ٦.٧                  | ١.٧٥       |                                           |
| ٦ | التقويم          | ٥            | ٢.١                  | ٤.٥٢                 | ١.٨٥       |                                           |
|   | المجموع          | ٤٠           | ١٥                   | ٣٦.٤١                | ١.٧٤       |                                           |

من الجدول السابق إتضح للباحثتان أن الوحدة التدريسية المقترحة موضوع الدراسة ذات فاعلية في إكساب الطالبات عينة البحث القدرة على كل من :-

١ تذكر المعلومات والمعارف الخاصة بالوحدة بالمقارنة بين نسبة الكسب المعدل لمستوى ( التذكر ) وهي " ١.٤٢ " بالنسبة للنسب التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية في تنمية التذكر.

٢ فهم ما بالوحدة من معلومات ومعارف بالمقارنة بين نسبة الكسب المعدل لمستوى ( الفهم ) وهي " ١.٨٤ " بالنسبة للنسب التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة في تنمية الفهم.

٣ تطبيق ما بالوحدة من معلومات ومعارف بالمقارنة بين نسبة الكسب المعدل لمستوى ( التطبيق ) وهي " ١.٨٢ " بالنسبة للنسب التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة في تنمية التطبيق.

٤ تحليل ما بالوحدة من معلومات ومعارف بالمقارنة بين نسبة الكسب المعدل لمستوى ( التحليل ) وهي " ١.٧٧ " بالنسبة للنسب التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة في تنمية التحليل.

- ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية في تنمية التحليل،
- ◀ تركيب ما بالوحدة من معلومات ومعارف بالمقارنة بين نسبة الكسب المعدل لمستوى ( التركيب ) وهي "١.٧٥" بالنسبة للنسب التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة في تنمية التركيب،
- ◀ تقويم ما بالوحدة من معلومات ومعارف بالمقارنة بين الكسب المعدل لمستوى ( التقويم ) وهي "١.٨٥" بالنسبة للنسب التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة في تنمية التقويم،

ومما سبق يتضح لنا أن الوحدة التدريسية المقترحة موضوع البحث ذات فاعلية في إكساب الطالبات عينة البحث ( مستوى مرتفع في التحصيل ) إتضحت بالمقارنة بين نسبة الكسب المعدل للاختبار التحصيلي كاملاً وهي " ١.٧٤ " بالنسبة للنسب التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية في تنمية التحصيل وبذلك تكون قد تمت الأجوبة على السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي في تصميم الأزياء لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية؟

#### • ثانياً: بالنسبة لمقياس وعي الوحدة:

قامت الباحثتان بحساب الكسب المعدل لكل مستوى من مستويات مقياس الوعي للوحدة والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة لعينة البحث كما في الجدول (١١):

اتضح للباحثتان من الجدول (١١) أن الوحدة التدريسية المقترحة ذات فاعلية في إكساب الطالبات عينة البحث القدرة على كل من :

- ◀ الوعي بوظيفة عناصر وأسس التصميم بنسبة كسب " ١.٩٢ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد .
- ◀ الوعي بالعوامل المؤثرة في التصميم بنسبة كسب " ١.٢٨ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد.



جدول (١١) يوضح الكسب المعدل لمستويات مقاييس الوعي والدرجة الكلية لطالبات مجموعة البحث

| م  | أبعاد المقاييس                                    | درجة البعد | متوسط التطبيق القبلي | متوسط التطبيق البعدي | نسبة الكسب | ملاحظات                                 |
|----|---------------------------------------------------|------------|----------------------|----------------------|------------|-----------------------------------------|
| ١  | الوعي بوظيفة عناصر وأسس التصميم                   | ٢٨         | ١٣.٧٤                | ٢٢.٤٢                | ١.٩٢       | نسبة الكسب المعدل التي حددها بليك "١.٢" |
| ٢  | الوعي بالعوامل المؤثرة في التصميم                 | ٢٠         | ٩.٣٤                 | ١٧.٥٤                | ١.٢٨       |                                         |
| ٣  | الوعي بالأزياء الملائمة لأجسام المرأة المصرية     | ٤٤         | ٢١.٤٦                | ٣٦.٠٢                | ١.٩٨       |                                         |
| ٤  | الوعي بالأنماط المناسبة للإخفاء عيوب الجسم والوجه | ٣٢         | ٢٠.٥٨                | ٢٨.٦٤                | ١.٩٦       |                                         |
| ٥  | الوعي بمراعاة أسس شراء الملابس وترتيبها           | ٣٢         | ١٥.٥٢                | ٢٦.٥                 | ١.٢١       |                                         |
| ٦  | الوعي بالعناية بالملابس ومكملاتها                 | ٢٠         | ١٠.٩٨                | ١٧.٠٢                | ١.٩٧       |                                         |
| ٧  | الوعي بإعادة تجديد الملابس                        | ٢٠         | ١٠.١٦                | ١٧.٨٨                | ١.٢٧       |                                         |
| ٨  | الوعي بالصحة اللبسية                              | ٢٨         | ١٣.٢٤                | ٢٣.٨٠                | ١.٢٩       |                                         |
| ٩  | الوعي بالقيم الوظيفية لتصميم الأزياء              | ٤٤         | ٢٠.٨٨                | ٣٦.٤٤                | ١.٢٣       |                                         |
| ١٠ | الوعي بالقيم الجمالية لتصميم الأزياء              | ٣٢         | ١٥.٣٨                | ٢٧.٤                 | ١.٢٠       |                                         |
|    | مجموع                                             | ٣٠٠        | ١٢١                  | ٢٥٣                  | ١.٢٨       |                                         |

٤ الوعي بالأزياء الملائمة لأجسام المرأة المصرية بنسبة كسب " ١.٩٨ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشرا على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد.

٤ الوعي بالأنماط المناسبة للإخفاء عيوب الجسم والوجه بنسبة كسب " ١.٩٦ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشرا على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد.

٤ الوعي بمراعاة أسس تصميم الأزياء وترتيبها بنسبة كسب " ١.٢١ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشرا على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد.

٤ الوعي بالعناية بالملابس ومكملاتها بنسبة كسب " ١.٩٧ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشرا على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد.

٤ الوعي بإعادة تجديد الملابس بنسبة كسب " ١.٢٧ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن

هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد.

٤ الوعي بالصحة الملبسية بنسبة كسب " ١.٢٩ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد .

٥ الوعي بالقيم الوظيفية لتصميم الأزياء بنسبة كسب " ١.٢٣ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد .

٦ الوعي بالقيم الجمالية لتصميم الأزياء بنسبة كسب " ١.١٠ " مقارنة بنسبة الكسب المعدل التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " كحد أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية المقترحة في تنمية هذا البعد .

ومما سبق يتضح لنا أن الوحدة التدريسية المقترحة موضوع البحث ذات فاعلية في إكساب الطالبات عينة البحث القدرة على ( تنمية الوعي الملبسي ) إتضحت بالمقارنة بين نسبة الكسب المعدل لمقياس الوعي الملبسي كاملاً وهي " ١.٢٨ " مقارنة بنسبة الكسب التي حددها ( بليك ) وهي " ١.٢ " حداً أدنى للفاعلية وبالتالي فإن هذه النتيجة تعتبر مؤشراً على فاعلية الوحدة التدريسية في تنمية الوعي الملبسي . وبذلك تكون قد تمت الأجوبة على السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الوعي الملبسي لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكليات التربية النوعية ؟

### • تفسير النتائج :

يتضح من النتائج السابقة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية كلا من التحصيل بمستوياته ، والوعي الملبسي بأبعاده حيث كانت قيمة (ت) موجبة ودالة عن مستوي  $\geq 0.05$  وكانت نسبة الفاعلية أكبر من النسبة التي حددها بليك وقد يرجع ذلك إلى :

٤ تنوع أبعاد الوعي الملبسي مما ساعد في تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بهذه الأبعاد ، وبناء الوحدة المقترحة في ضوء هذه الأبعاد ومن ثم توفير خبرات تربوية ساعدت في نمو المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بأبعاد الوعي .

٥ وضوح أهداف الوحدة وصياغتها في ضوء أبعاد الوعي الملبسي ، وانعكاس ذلك على تحديد الموضوعات التي يمكن أن تحقق تلك الأهداف لدى الطالبات .

- ◀ تضمين الوحدة وموضوعاتها صور ورسوم توضيحية لأبعاد الوعي المختلفة مما ساعد في تسهيل عملية التعلم وزاد من فاعلية الوحدة ومن اقبال الطالبات علي دراستها بشغف .
- ◀ تنوع طرق التدريس المستخدمة في كل موضوع من موضوعات الوحدة مثل المناقشة والعصف الذهني والتعلم التعاوني مما ساعد علي زيادة مشاركة الطالبات في عمليات التعليم والتعلم ومراعاة ما بينهن من فروق فردية .
- ◀ طرح التساؤلات التي تثير تفكير الطالبات جعل لهن دورا نشطا في عملية التعليم والتعلم وجعلهن اكثر تفاعلا مع موضوعات الوحدة وما تتضمنه من خبرات مرتبطة بأبعاد الوعي الملبيسي .
- ◀ وتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية كلا من التحصيل والوعي الملبيسي من خلال برامج او وحدات تعليمية مثل دراسة كلا من ( رحاب حسان ، ٢٠١ ) ، ( هدي غازي وعلي يوسف ، ٢٠٠٦ ) ، ( أمل الفيومي وعلا يوسف ، ٢٠٠٧ ) ، ( جيهان علي ، ٢٠٠٧ ) ( صباح البهلكي ، ٢٠١٠ ) ، ( لمياء أبو زيد ، ٢٠١٣ )

### • نوصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث توصي الباحثتين بما يلي:
- ◀ استخدام قائمة أبعاد الوعي الملبيسي في تطوير برامج تصميم الأزياء بكليات التربية النوعية .
- ◀ إعداد برامج تدريبية أو وحدات تدريسية لتنمية الوعي الملبيسي وتضمينها في مقررات مراحل التعليم المختلفة من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية نظرا لأهمية الوعي الملبيسي كأسلوب حياة .
- ◀ استخدام استراتيجيات تدريسية تتيح تنمية الوعي الملبيسي .
- ◀ تنوع أساليب وأدوات التقويم لتساعد الطالبات علي الملاحظة وعمل التقارير والتقاط الصور وعمل زيارات ميدانية ...

### • دراسات مقترحة:

- علي ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها والتوصيات السابقة توصي الباحثتين بإجراء البحوث والدراسات التالية :
- ◀ تطوير منهج تصميم الأزياء في ضوء أبعاد الوعي الملبيسي .
- ◀ تقويم مستوى الوعي الملبيسي لدي طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي .
- ◀ تطوير مناهج شعبة الاقتصاد المنزلي في ضوء أبعاد الوعي الملبيسي .
- ◀ برنامج مقترح لتنمية وعي معلمات الاقتصاد المنزلي بأبعاد الوعي الملبيسي .

## • المراجع

## • أولاً: المراجع العربية:

- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل ( ٢٠٠٣ ) : " معجم المصطلحات التربوية - ابعرفة في المناهج وطرق التدريس"، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
- اسماعيل شوقي اسماعيل (٢٠٠١) : *الضن والتصميم* ، القاهرة ، مطبعة مدينة نصر .
- إسماعيل صبري عبد الله ( ١٩٩٩ ) : " توظيف الأوضاع العالمية المعاصرة في أوراق مصرية ٢٠٢٠"، منتدى العالم الثالث، القاهرة، مكتبة الشرق الأوسط.
- ألفت شوقي محمد ، فائزة فتحي سيد ( ٢٠١٤ ) : " فاعلية برنامج لتنمية القدرات الإبداعية في تصميم الأزياء لدي طالبات الاقتصاد المنزلي "، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ( ٥١ ) : ٢١٨ : ٢٤٦ .
- أمل محمد الفيومي، علا يوسف عبد اللاه ( ٢٠٠٧ ) : " دراسة لرفع الوعي الملبسي لدي طالبات المرحلة الإعدادية"، المؤتمر العلمي الثامن " تطوير الأداء بكليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة والإعتماد ومتطلبات سوق العمل واحتياجات المجتمع (٢) "، كلية التربية النوعية بدمياط، جامعة المنصور، ٥٧٩ : ٥٩٩ .
- أنصاف حسن نصر، فوزية حسين مصطفى (١٩٨٥) : " الاقتصاد المنزلي والتربية الملبسية " القاهرة ، دار الحمد للطباعة والنشر.
- تحية كامل حسين (٢٠٠٢) : "الأزياء لغة كل عصر" القاهرة ، دار المعارف .
- تحية كامل حسين ( ٢٠٠٢ ) : " تاريخ الأزياء و تطورها "، الجزء الأول ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- تحية كامل حسين ( ٢٠٠٥ ) : " المؤثرات الغير مرئية على الأزياء " القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- جيهان على السيد سويد ( ٢٠٠٧ ) : قيم طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية .
- حسن شحاته ، زينب لنجار ( ٢٠٠٣ ) : " معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، مصر ، الدار المصرية اللبنانية.
- رحاب رجب حسان ( ١٩٩٥ ) : " فاعلية منهج مقترح لمادة الأزياء التعبيرية على تنمية ومعارف ومهارات واتجاهات شعبة الملابس والنسيج"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
- رشدي علي عبد و محمد السيد حسين (٢٠٠٠) : دراسة إدراك طالبات الجامعة لأسس اختيارات ملابسهن ، مجلة الاقتصاد المنزلي ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، ١٠ (٣) ، ٢٨ : ١ .
- زينب عبد الحفيظ فرغلي ( ٢٠٠٦ ) : "الملابس الخارجية للمرأة " القاهرة ، دار الفكر العربي .
- صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧) . تعليم التفكير "النظرية والتطبيق " ، ط٣ ، القاهرة ، دار المسيرة للطباعة والنشر .
- صباح بنت محمد البهليكي (٢٠١٠) . قياس الأثر التعليمي لوحدة تعليمية مقترحة في تصميم الأزياء لطالبات الفرقة الثالثة قسم الملابس والنسيج ، المؤتمر الدولي الخامس ، مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤي ، المركز العربي للتعليم والتنمية ، القاهرة ، ٩٦١ : ٩٨٨ .

- صبريه جابر إبراهيم (٢٠١١) : " الاستفادة من اتجاهات الموضة لتصميم الملابس الخارجية الصيفية للسيدات " رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الفنون التطبيقية ، جامعة حلوان .
- صفاء الأسمر وعلاء الدين الكفاي (٢٠٠٠) . الذكاء الوجداني ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة .
- صلاح الدين عويس ( ١٩٩٩ ) : " الموضة وتصميم الأزياء " ، الجزء الثالث، المنصورة، دار الفتح للطباعة والنشر .
- عبد العزيز جودة وآخرين ( ٢٠٠٤ ) : " أساسيات تصميم الأزياء " ، القاهرة ، دار التوفيق النموذجيه .
- عزيزة مسعد أبو جلاله ( ٢٠١١ ) : " برنامج مقترح في تصميم الأزياء لتنمية الوعي الملبسي والتحصيل لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بكليات التربية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .
- علي السيد علي زلط ( ١٩٩٥ ) : " الموضة الملبسية المحلية و العالمية " ، نشرة بحوث الاقتصاد المنزلي ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، ٥٧ : ٩٥ .
- عليّة عابدين ( ١٩٩٦ ) . دراسات في سيكولوجية الملابس ، القاهرة، دار الفكر العربي .
- عليه عابدين ( ٢٠١١ ) : " تطور الأزياء عبر العصور " القاهرة ، دار الفكر العربي .
- فؤاد سليمان قلادة ( ١٩٨٢ ) . الأهداف التربوية والتقويم ، القاهرة ، دار المعارف .
- مجدة مأمون سليم ، محمد السيد محمد ، إيناس حمدي عبد المقصود ( ٢٠٠٧ ) : " دراسة مقارنة لعناصر ضبط نماذجكمال ملابس النساء " ، المؤتمر العلمي الثامن " تطوير الأداء بكليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة والإعتماد ومتطلبات سوق العمل واحتياجات المجتمع (٢) " ، كلية التربية النوعية بدمياط ، جامعة المنصورة ، ٦٠ : ٦٢٨ .
- محمد ماهر السيد ( ٢٠٠٨ ) : " دور مصمم المنسوجات والتطور التكنولوجي في الصناعات المتكاملة " ، المؤتمر العلمي السنوي التاسع ، تطوير كليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة والإعتماد ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، ٣٠ : ٣٨٠ .
- منال البكري (٢٠١١) : الملابس والصحة في القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، عالم الكتب .
- نيفين يوسف نجيب إبراهيم ( ٢٠٠٢ ) : " القيم الجمالية والتشكيلية لفن الخداع البصري والافادة منه في تصميم ملابس الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ووكلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية .
- هدى بنت سلطان التركي ( ٢٠١٣ ) : أثر وسائل الإعلام علي طالبات المرحلة الجامعية في اختيارهن للملابهن، نشرة بحوث الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، ١٣ .
- هدى غازي، علا يوسف ( ٢٠٠٦ ) : " تأثير العولمة على واقع ومستقبل الاتجاهات الملبسية لشبابنا العربي " ، المؤتمر العلمي العاشر ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية .
- هدى غازي، علا يوسف ( ٢٠٠٦ ) : " دراسة وعي طالبات الجامعة بالبعد البيئي للملابهن " ، المؤتمر العلمي العاشر ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية .
- لمياء شعبان أحمد أبو زيد ( ٢٠١٣ ) : فعالية تدريس مقرر ملابس الأطفال باستخدام استراتيجية " جيجسو Jigsaw " في تنمية الوعي الملبسي ومهارات العناية بالملبس والاتجاه نحو العمل التعاوني لدي الطالبات / المعلمات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٥٥ : (٤) ، ٢٠٣ : ٢٥٤ .
- ياسمين أحمد الكحكي (٢٠١٥) : " تنمية الجوانب الإبداعية لدي طالبات التربية النوعية في مقرر تصميم الأزياء باستخدام تقنيات حديثة ، المؤتمر العلمي الثاني الدراسات النوعية ومتطلبات المجتمع وسوق العمل ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس ، ٦٤٥ : ٦٩٧ .

## • ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Barbara, g. (2002); *the Colour and style life*, guild publishing, London.
- Doymus , K. (2007). Effects of a cooperative Learning Strategy on Teaching on Learning phases of Matter and one- component phase, *Diagrams Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857:1890.
- Frey c. (2000); " Teaching program elements related to learn principles of clothes design " PHD , university of Minnesota , Delong , Marilyn, p 43 .
- Karthowhl, R, (1984): "*Taxonomy of Educational objectives, Hand book H effective Domain* ", New York, p 101.
- Kofen l. (1999) ; " Effectiveness of clothes design program education program for Aecond grade students, PHD, Facilities of home economics, California state, p 121.
- Linda M. and Hacller j. ( 2001): " *Martin county*", Florida home-Edu. Cooperate Extension service Family/consumer programs Clothes.
- Linston, H.A. and Turoff, M. (1975); *The elphi Method Techniques and Application*, New York, Wesley publishing Company, p.3.
- Lobbock (2006); fashion design program in Texas technical university, Available on- line at, <http://www.teexas.edu>.
- Moskowitz, H. and Wright, G.P. (1985); Statistics for Management and Economics, Columbus, Ohio: *Charles E. Merrill publishing company*, pp. 293- 294.
- Scovel, T. (1994): "Attention, apperception, awareness, and acquisition, paper presented at the Thai TESOL Eleventh Annual Convention", Bangkok.
- Susan, A, (1998) ; *fashion, color, line and design*, 3ed, USA Glencoe publishing co.
- Van L. (2004): "Suggested Educational Program at Development of Skills fashion Design Methods", South Carolina State, Offices of Vocational Education.
- Williams, J.N. (2000): "Memory, attention, and inductive learning", *Language Teaching*, 33, 44.



## البحث الرابع

**نصميم استراتيجيين للتدريب المدمج وأثرهما  
على تنمية مهارات نظام إدارة النعل  
[ Blackboard ] لدي أعضاء هيئة  
التدريس ومعاونيه**

### إعداد:

**د/ أحمد مغاوري محمود بيومي العطار**  
مدرس تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسب  
بقسم نظم المعلومات بالمعهد العالي للدراسات  
النوعية مصر الجديدة

**أ.د/ وليد يوسف محمد إبراهيم**  
أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات  
كلية التربية جامعة حلوان







## تصميم استراتيجيتين للتدريب المدمج وأثرهما على تنمية مهارات نظام إدارة التعلم [Blackboard] لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم

د/ أحمد مغاوري محمود العطار

د. وليد يوسف محمد إبراهيم

### • الملخص:

هدف البحث للوقوف على الاستراتيجيات الأنسب لاستخدام التدريب المدمج (التدريب المدمج بالفصل التقليدي مقابل التدريب المعكوس)، وذلك فيما يتعلق بتأثيرهما لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني بجانبها الأدائي والمعرفي، وقد أسفرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$  بين متوسطي رتب متدربي مجموعة التدريب المدمج بالفصل التقليدي في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$  بين متوسطي رتب متدربي مجموعة التدريب المعكوس في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل الجانب المعرفي لصالح التطبيق البعدي، بينما أشارت النتائج لعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq 0.05$  بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبيتين في اختبار تحصيل الجانب المعرفي عند عرض المحتوى التدريبي من خلال التدريب المدمج ترجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف استراتيجيات التدريب، كذلك يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$  بين متوسطي رتب مجموعتي البحث: (التدريب المدمج بالفصل التقليدي مقابل التدريب المعكوس) في أداء مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني عند عرض المحتوى التدريبي من خلال التدريب المدمج ترجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف استراتيجيات التدريب لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت باستخدام (التدريب المدمج بالفصل التقليدي).

### *Designing Two Blended Training Strategies and Their Effect on the development of Blackboard management skills among Teaching Staff and Their Assistants*

Prof. Dr. Walid Yousif Mohamed

Ahmed Moghawry Mahmoud El-Attar

### Abstract :

The present study aimed at finding the best strategy for using the Blended Training (the built-in training based on the traditional versus the opposite flipped training) in relation to their effect on improving the performance of the teaching staff and their assistants in the skills of using the e-learning management systems in both their performance and knowledge. The present sample consisted of 24 faculty members and their assistants were divided into two equal groups, which were given two experimental treatments, which were designed according to the independent variable of the study. The measurement tools were in the (cognitive skills test of verbal skills / photographer & skill performance note) prepared by the researcher.

The results of the present study were as the following:

- There is a statistically significant difference at the level of  $\leq (0.05)$  between the middle trainees of the first experimental group (the combined traditional classroom training) in the tribal and remote applications in the cognitive achievement test related to the skills of using the e-learning management systems for the post application.- There is a statistically significant difference at the level of  $\leq (0.05)$  between the middle trainees of the second experimental group (flipped training) in the tribal and remote applications in the cognitive achievement test related to the skills of using e-learning management systems for the post application.- There is no statistically significant difference at the level of  $\leq (0.05)$  between the average of the two groups. The first experimental group and the second experimental group in the cognitive achievement test related to the skills of using e-learning management systems in presenting the training content through the Blended Training is due to the main effect of the different strategy Training (combined with traditional versus flipped training).- There is a statistically significant difference at  $\leq (0.05)$  between the average of the two groups: the first experimental group and the second experimental group in the performance of the skills of using the e-learning management systems in presenting the training content through the Blended Training due to the main impact of the different training strategy Traditional vs. inverted training) for the first experimental group trained using (traditional classroom-based training)

#### • مقدمة :

يشهد العالم تقدماً علمياً ومعرفياً بشكل ملموس، وينعكس أثر هذا التقدم على كافة مناحي الحياة ليستفيد منه الفرد والمجتمع، ومع ما يقدمه العلم من مستحدثات تكنولوجية متطورة يسعى التربويون والمتخصصون إلى توظيف هذه المستحدثات في التعليم والتدريب للارتقاء بالمستوى المعرفي والمهاري للخريجين في المجالات المختلفة.

ويرى الباحثان أن تكنولوجيا التعليم تشتمل على جانب أصيل وهو التطوير والذي يعنى بناء استراتيجيات مستحدثة لبعض الأجزاء الغير موجودة والتعديل البناء عليها وزيادة نقاط القوة وإيجاد حلول عملية لنقاط الضعف الموجودة في أي مرحلة من مراحل العملية التعليمية، أي أن تكنولوجيا التعليم تُعد شريكا أساسيا في تعليم وتدريب أي فئة في المجالات

العلمية المختلفة، لما لها من دور بارز في توظيف المستحدثات التكنولوجية لخدمة الأغراض التعليمية والتدريبية بشكل تربوي سليم.

وعلى الرغم من وجود عديد من المميزات والإيجابيات للتعليم الإلكتروني، إلا أن البعض يرى أنه يوجد قصور في بعض الجوانب التي لم يستطع التعليم الإلكتروني التغلب عليها، ومن هنا كانت الحاجة إلى مدخل جديد يجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، فظهر ما يسمى بالتعليم المدمج والذي يعني دمج كل من التعليم التقليدي بأشكاله المختلفة والتعليم الإلكتروني بأنماطه المتنوعة ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي وفرص التفاعل الاجتماعي وغيرها. (إسماعيل محمد إسماعيل، ٢٠١٠)\*.

وتسمح استراتيجيات التعليم المعكوس بتحفيز وتوجيه المتعلمين ومساعدتهم على الفهم وذلك من خلال استخدام التكنولوجيا التي تساعد المتعلمين على ممارسة التعلم في العالم الحقيقي، كما تسمح للمتعلمين المتفوقين بالتعلم باستقلالية بناءً على قدراتهم، في حين أنه يقوم بتوفير المساعدات المطلوبة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم. (Rontogiannis, 2014: 740)

فمن خلال الآراء ونتائج الدراسات والبحوث، ظهرت الحاجة لإجراء البحث الحالي بهدف الوقوف على الاستراتيجيات الأنسب للاستخدام (التدريب المدمج بالفصل التقليدي ويتم تنفيذ الأنشطة والمناقشات عبر الشبكة مقابل التدريب المعكوس). وذلك فيما يتعلق بتأثيرهما في تحسين أداء المتدربين في المهارات المعرفية بجانبها الأدائي والمعرفي.

### • الإحساس بالمشكلة:

فمن خلال عمل الباحث الثاني، لاحظ وجود احتياج لتنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم، لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهدف رفع كفاءتهم وصولاً إلى التميز والإتقان، وعليه فقد قام الباحثان بإجراء عدة مقابلات مقننة للتداول مع عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وقد بلغ إجمالي عددهم ٣٢ عضواً وحاول الباحثان التعرف على أهم المشكلات التي تواجههم في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني من خلال استبانة طبقت على هذه العينة وتوصل الباحثان إلى أن ١٢.٥٪ منهم يعرف ماهية مشروع التعليم الإلكتروني ومكوناته بينما بقية العينة لا يعرف، وأن ٩.٣٧٪ منهم

\* استخدم الباحثان التوثيق الخاص بالجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association (APA) الإصدار السادس، بحيث يُشير ما بين القوسين إلى (اسم المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحات) ومع مراعاة أن الأسماء العربية تبدأ بالاسم الأول.

يمكنه استخدام بعض تطبيقات نظم إدارة التعلم بينما بقية العينة لا يمكنهم ذلك، وأوضح بعضهم بأنه لم يتلق تدريبا مسبقا، مما حدا بالباحثين لإجراء هذا البحث لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم بما تشمله من جانب معرّف مرتبط بهذه المهارات.

كما أنه لبيان أثر اختلاف استراتيجيّة التدريب المُدمج كان لابد وأن يتم وفق محتوى تدريبي ثري بالمعلومات والتوضيحات وهو تضمين تطبيق البلاك بورد Blackboard حتى يتمكن الباحثين والمتخصصين من اختيار استراتيجية التدريب المناسبة.

### • مشكلة البحث :

تلخصت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في مهارات استخدام نظام إدارة التعلم؛ وهو ما دفع الباحثين لمحاولة تطوير استراتيجيتين للتدريب المدمج لتنمية هذه المهارات ويرى الباحثان ضرورة دراسة أنسب استراتيجيات التدريب المدمج على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

### • أسئلة البحث :

وفي محاولة لحل مشكلة البحث سعى البحث الحالي للإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أثر استراتيجيتي (التدريب المدمج بالفصل التقليدي/التدريب المعكوس) على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية: -

◀ ما أثر استخدام استراتيجية التدريب المدمج بالفصل التقليدي (ويتم التدريب فيه داخل قاعة التدريب التقليدية - معمل كمبيوتر- ويتم تنفيذ الأنشطة والمناقشات عبر شبكة التعليم الإلكتروني) في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم؟

◀ ما أثر استخدام استراتيجية التدريب المدمج (التدريب المعكوس) في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم؟

◀ ما أثر اختلاف استراتيجيّة التدريب المُدمج (التدريب المدمج بالفصل التقليدي مقابل التدريب المعكوس) في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم؟

◀ ما أثر اختلاف استراتيجيات التدريب المُدمج (التدريب المُدمج بالفصل التقليدي مقابل التدريب المعكوس) على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم؟

### • أهداف البحث :

- هدف البحث الحالي إلى: -
- ◀ التعرف على المهارات الأساسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لاستخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard.
- ◀ التعرف على أثر استراتيجيتين للتدريب المدمج هما: استراتيجيات التدريب المدمج بالفصل التقليدي واستراتيجيات التدريب المعكوس في كل من تنمية الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني.
- ◀ رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من خلال تنمية مهاراتهم.

### • أهمية البحث :

- تكمن أهمية البحث الحالي في: -
- ◀ قد تسهم نتائج هذا البحث في تزويد مصممي بيئات التدريب المُدمج بمجموعة من المبادئ والأسس العلمية عند تصميم هذه البيئات، وذلك فيما يتعلق باستراتيجيات التدريب المدمج وأثرها في تنمية المهارات المعرفية بجانبها الأدائي والمعرفي.
- ◀ قد تفيد نتائج هذا البحث في تزويد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بإرشادات حول استراتيجيات التدريب المدمج الملائمة التي لها تأثير فعال في تحسين المهارات.
- ◀ قد تفيد نتائج هذا البحث في رفع كفاءة خريجي الكلية من خلال الارتقاء بالمستوى العلمي بتقديم كافة ما يحتاجه الطالب عبر شبكة التعليم الإلكتروني.

### • عينة البحث:

تم اختيار عينة تطوعية من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وتوزيعهم على مجموعتين متساويتين؛ وذلك لاحتياجهم لمهارات استخدام نظام إدارة التعلم المطبق بالكلية.

### • حدود البحث:

- اقتصر البحث الحالي على:
- ◀ حدود موضوعية: يقتصر المحتوى العلمي على دراسة الجانبين الأدائي والمعرفي لنظام بلاك بورد Blackboard كنموذج لنظام إدارة التعلم، ودراسة اختلاف استراتيجيات التدريب المُدمج (الفصل التقليدي/التدريب المعكوس) كمتغير من متغيرات التدريب المدمج.

١ حدود بشرية: تم تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

### • منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى الدراسات التي تستخدم بعض الدراسات الوصفية (المسح الوصفي، وتطوير النظم) في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج شبه التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل للبحث على متغيراتها التابعة في مرحلة التقويم.

### • منفيراث البحث:

١ المتغير المستقل: التدريب المدمج مقدماً باستراتيجيتين (التدريب المدمج بالفصل التقليدي مقابل التدريب المعكوس)  
٢ المتغيرات التابعة:

▲ تحصيل الجانب المعرفي مقاساً بدرجات الكسب باستخدام الاختبار التحصيلي.  
▲ الأداء العملي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني مقاساً ببطاقة الملاحظة.

### • مادنخي المعالجة التجريبية: -

يتضمن البحث الحالي معالجة تجريبية سيقوم الباحثان بتصميمها وافتتاحها وفق متغير البحث الحالي وهي كالتالي:

**المعالجة الأولى** التدريب المدمج بالفصل التقليدي: محتوى التدريب المدمج يقدمه الباحثان ويتم في معمل مجهز ومتصل بشبكة التعليم الإلكتروني للتدريب على مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، بينما تنفيذ الأنشطة والمناقشات والتطبيق على محتوى التدريب تتم بشكل إلكتروني عبر الشبكة.

**المعالجة الثانية** (التدريب المعكوس): المحتوى يقدم من خلال مقرر إلكتروني عبر الشبكة يتم التدريب من خلاله على مهارات استخدام نظام إدارة التعلم، بينما تنفيذ الأنشطة والمناقشات والتطبيق على محتوى التدريب تتم بمعاونة الباحثان في معمل كمبيوتر مجهز ومتصل بالشبكة.

### • أدوات البحث :-

١ مقابلة مقننة مع عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهدف التعرف على أوجه الاحتياج الفعلية من مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.  
٢ قائمة بمهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وفقاً للاحتياجات المهنية.

- ٤ اختبار تحصيلي (لفظي/مصور) ويقدم إلكترونياً لقياس الجانب المعرفي.
- ٤ بطاقة ملاحظة لقياس الأداء المهاري لاستخدام نظام إدارة التعلم بعد التدريب.

### • مصطلحات البحث:

#### • التدريب المُدمج:

هو استراتيجية تعليمية متكاملة تجمع بين مميزات التعليم التقليدي والتعلم عبر شبكة الانترنت حيث تتضمن مزج منظم بين مجموعة من الأساليب والطرائق وأدوات التفاعل في إطار بيئة تعليمية معينة. (Rossett, 2004:1). ويتبنى البحث الحالي تعريف (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣: ٢٥٥) للتدريب المدمج أنه نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم في كل مرحلة من مراحل تعلمه ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة.

#### • التدريب المُدمج بالفصل التقليدي:

يعرفه الباحثان إجرائياً على أنه "استراتيجية تعتمد على تقديم خليط مناسب من نمطي التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بحيث يتم تقديم المحتوى التعليمي بالتدريب المعتاد بقاعة مجهزة بأجهزة الحاسب ومتصلة بالشبكة، يليها تقديم الأنشطة الإلكترونية والمناقشات من خلال نظم إدارة التعلم الإلكتروني".

#### • التدريب المعكوس:

يمكن تعريفه إجرائياً في البحث الحالي بأنه "عبارة عن قلب للدور الذي يتم بالفصل التقليدي وتبديل خطواته بحيث تكون الدراسة من خلال مقرر إلكتروني عبر الشبكة يتم التدريب فيه على مهارات استخدام نظام إدارة التعلم وطرح المفاهيم العلمية وشرحها؛ بينما يتم القيام بالأنشطة وتنفيذ المشروعات والمناقشات داخل غرفة الفصل لتشمل حل المشكلات التي واجهت المتدربين والرد على الأسئلة والاستفسارات".

#### • مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني:

يُمكن تعريفها إجرائياً في البحث الحالي بأنها عبارة عن مؤشر يوضح مدى التميز والكفاءة العملية التي لدى أعضاء هيئة التدريس وإتقانها بدقة كي يصل لمرحلة احتراف إنشاء مقرراته بشكل إلكتروني وإدارتها عبر نظام Blackboard وتعظيم الاستفادة من جميع إمكانياته.





- ◀ تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين ومعلميهم وأيضا فيما بينهم وبعضهم البعض والإفادة من دعم الأقران في التدريب.
- ◀ المرونة الكافية للتغلب على ظاهرة الفروق الفردية بين المتعلمين وأنماط التعلم المحببة لديهم حسب وقتهم ومستوياتهم.
- ◀ كثير من الموضوعات يصعب تدريسها بشكل إلكتروني كامل، وخاصة التي تشمل مهارات عالية ومركبة، واستخدام التدريب المدمج يمثل أحد الحلول القوية لذلك.

### • صعوبات ومعوقات استخدام التدريب المدمج.

بالرغم من عديد من المميزات التي وفرتها نظام التدريب المدمج إلا أنه يوجد بعض الصعوبات التي تحول دون تطبيقه (حمدي محمد البيطار، ٢٠٠٨: ٩٨-٩٩) ومنها:

- ◀ يحتاج تطبيق التدريب المدمج لفهمه ونظرة شاملة لمفهومه واستراتيجياته بالإضافة إلى حاجة المعلمين / أعضاء هيئة التدريس لتطوير رؤيتهم بشأن دمج التدريب التقليدي مع التعليم الإلكتروني، حتى يمكن توظيفه بشكل جيد، كما أوضح أحمد محمد الصغير (٢٠١١: ٢٧) العقبات والتحديات التي تواجه تطبيق التعليم / التدريب المدمج في: معوقات مادية، معوقات بشرية، معوقات اجتماعية، و كمحاولة للتغلب على هذه الصعوبات يرى الباحثان :
- ◀ عقد دورات تدريبية لتجهيز وتأهيل كوادر بشرية لإنتاج المقررات الإلكترونية بالتعاون مع معلم المادة / عضو هيئة التدريس مع إيضاح أن التعليم الإلكتروني أو المدمج لا يقلل من شأن المعلم بل يعتمد على تعظيم الاستفادة من خبرته بما يتماشى مع التطور.
- ◀ تفعيل دور مراكز التعليم الإلكتروني بالجامعات وتذليل الصعاب التي تحول دون تعميم تجربة التعليم الإلكتروني.

### • التدريب المدمج بالفصل التقليدي [المنغير المسنقل للبحث]

- ◀ ففي هذا الإطار أشار (حسن زيتون، ٢٠٠٥: ١١٢-١٧٧) إلى أن عملية الجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي تأخذ أشكال متعددة منها:
- ◀ الاستراتيجية الأولى: تقسيم الدروس بحيث يتم تناول عدد من الدروس داخل الفصل التقليدي ويتم تناول عدد آخر من الدروس بنظام التعليم الإلكتروني.
- ◀ الاستراتيجية الثانية: يُسهم فيها كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني داخل الدرس الواحد أو المحاضرة الواحدة.
- ◀ الاستراتيجية الثالثة: لا تختلف كثيرا عن الطريق السابقة بينما تكون البداية هنا للتعليم الإلكتروني ثم يليه التدريب التقليدي وهو ما أصبح يعرف بالتدريب المعكوس.

٤ الاستراتيجية الرابعة: يحدث فيها تبادل بين التدريب الصفي (التقليدي) والتعليم الإلكتروني عدة مرات داخل الدرس أو المحاضرة الواحدة.

ويتبنى البحث الحالي عقد مقارنة بين الاستراتيجيتين الثانية والثالثة للوقوف على أي من الاستراتيجيتين يكون أنسب في تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

### • المحور الثاني : استراتيجية التدريب المعكوس.

#### • مفهوم استراتيجية التدريب المعكوس:

إن مفهوم الفصل المعكوس يضمن إلى حد كبير الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيم المعلم مستوى المتعلمين في بداية الحصة ثم يُصمم الأنشطة داخل الفصل من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف والمهارات، ومن ثم يشرف على أنشطتهم ويقدم الدعم المناسب للمتعثرين منهم وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي عالية جداً، لأن المعلم راعى الفروق الفردية (مروة محمد الباز، ٢٠١٦: ١٨٨).

كما يعرفه (حسن جعفر، ضياء الدين محمد، ٢٠١٥: ٢٦٩) "هو شكل من أشكال التعلم المدمج الذي تُوظف فيه التقنية الحديثة، لتقديم تعليم يتناسب مع حاجات الطلاب ومتطلبات العصر".

#### • الفرق بين التدريب التقليدي والتدريب المعكوس:

إن فكرة التدريب المعكوس ليست جديدة تماماً حيث إن بعض المعلمين يطلب أحياناً من المتعلم التحضير للدروس، من خلال تعيين قراءات من الكتاب الدراسي أو مصادر أخرى، ومن ثم استغلال وقت المحاضرة لمناقشة المحتوى، الجديد والفرق هنا هو توفر المصادر المتنوعة والشروحات الكثيرة التي يمكنها أن توصل الفكرة للمتعلم بطريقة أفضل، بينما أوقات المحاضرة تستغل في التطبيقات والنقاش والمشروعات التي تُرسخ المفاهيم وتنتقل بالمتعلمين إلى مراحل أعلى في التفكير تحت إشراف وتوجيه المعلم (رنا محفوظ حمدي، ٢٠١٦: ١).

ويتفق كل من همدان وآخرون وبيتي وألبرت (Hamdan, et al., 2013؛ Beatty & Albert, 2016) على أنه يتطلب تنفيذ أسلوب التدريب المعكوس من المعلم أن يُنشئ بيئة تعليمية مرنة تسمح لجميع المتعلمين أن يتعلموا وفقاً لأساليب تعلمهم المختلفة، بحيث تسمح هذه البيئة التعليمية المرنة للمتعلمين لاختيار متى وأين يتعلمون، وبأي طريقة يفضلونها مثل العمل الجماعي، دراسة مستقلة، والبحوث، والأداء، والتقييم؛ وهو ما يختلف كثيراً عن أسلوب التعليم التقليدي.

## • خصائص استراتيجية التدريب المعكوس:

إن عملية التحويل من الفصل التقليدي إلى الفصل المعكوس تعد من العمليات الصعبة، ويرجع ذلك إلى عدم وجود نماذج فعالة لتحقيق ذلك، ومع ذلك فإن هناك عدد من الخصائص التي تحقق فاعلية للصف المعكوس يمكن تحديدها في النقاط التالية (Davies, et al., 2013: 566-578):

- ◀ يتحول المتعلم من مستمع سلبي إلى مشارك إيجابي في العملية التعليمية.
- ◀ استخدام التكنولوجيا تعد من ميسرات عملية التعلم.
- ◀ زيادة وقت التعلم من خلال تحويل عملية التعلم إلى المنزل وحل الواجبات المنزلية في الفصل الدراسي، ويساعد المتعلم على القيام بأنشطة لا وقت لها في الفصل التقليدي.

ويرى الباحثان أن النموذج يكون مناسباً إذا ما توافرت المتطلبات القبلية من أجهزة الحاسب والقدرة على استخدامها، فيكون هذا النموذج مناسباً مع الطلاب الذين يمكنهم استخدام الحاسب الآلي أو بدائله أيا كانت أعمارهم.

## • أهمية ومميزات التدريب المعكوس:

يوفر التدريب المعكوس مجموعة من المميزات المتنوعة والتي اتفق عليها كل من روبيرت (Robert, 2014) ومازور وبراون وجاكبسن: (Mazur; Brown & Jacobsen, 2015: 5-6) والتي أوضحت أن مميزات التدريب المعكوس هي:-

- ◀ يضمن الاستغلال الجيد لوقت المحاضرة، مما يتيح وقتاً أكبر للأنشطة.
- ◀ التعلم متمركز حول الطالب ويتيح إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على فروقهم الفردية.
- ◀ توفير أنشطة تفاعلية وتعاونية في الفصل تركز على مهارات الابتكارية والاستقصاء.
- ◀ يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته مما يعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب.

## • العلاقة بين متغيرات البحث:

**العلاقة بين استراتيجيتي التدريب المُدمج والتدريب المعكوس ونوعية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني:-**

أنه من المهم أن يكون المتغير المستقل (التدريب المُدمج/ التدريب المعكوس) بسيطاً جيداً لتقديم المحتوى التدريبي، حيث تُعد مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني من المهارات التي تتم بشكل إلكتروني كامل، أي من خلال أجهزة الحاسب الآلي وتشتمل على تفاصيل معرفية كثيرة ومجموعة من

الخطوات والأداءات المتتابعة المركبة التي تشكل في مجملها المهارة، فكان من الضروري أن تشتمل الاستراتيجيات التي يتم التدريب بها على شق إلكتروني تكنولوجي متناسق إلى حد كبير مع بيئة العمل الحقيقية، وهو ما يتحقق من خلال (التدريب المدمج/التدريب المعكوس) لتقديم المحتوى العلمي للتدريب.

### • فروض البحث:

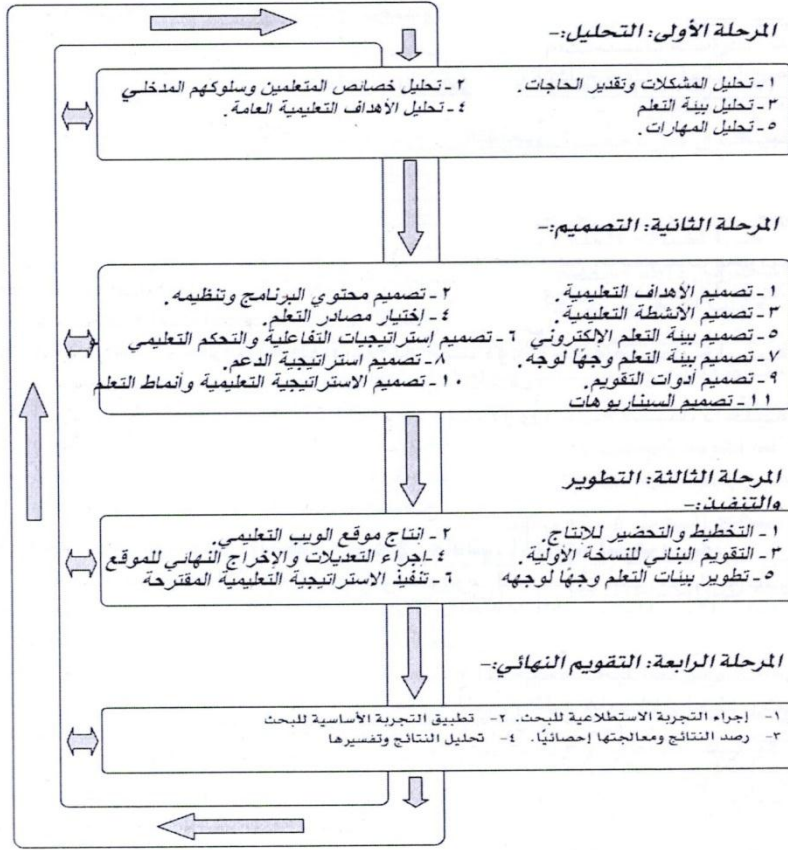
- بعد استعراض الإطار النظري يمكن صياغة فروض البحث كالتالي:-
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq (0.05)$  بين متوسطي رتب متدربي المجموعة التجريبية الأولى (التدريب المدمج بالفصل التقليدي) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل الجانب المعرفي للمهارات لصالح التطبيق البعدي.
  - ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq (0.05)$  بين متوسطي رتب متدربي المجموعة التجريبية الثانية (التدريب المعكوس) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل الجانب المعرفي للمهارات لصالح التطبيق البعدي.
  - ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq (0.05)$  بين متوسطي رتب مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار التحصيل المعرفي للمهارات عند عرض المحتوى التدريبي من خلال التدريب المدمج ترجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف استراتيجيات التدريب (التدريب المدمج بالفصل التقليدي مقابل التدريب المعكوس).

### • إجراءات تطوير استراتيجيتي التدريب المدمج ونطبيقات تجربة البحث:

- وينقسم هذا الجزء إلى المحاور التالية :-
- ◀ **المحور الأول :** يتناول مراحل تصميم وبناء استراتيجيتي التدريب المدمج الخاصتان بالبحث الحالي وإنتاجهما حيث يستعرض خطوات كل مرحلة وفقاً لنموذج (وليد يوسف محمد & داليا أحمد شوقي ٢٠١٢) " لتصميم التدريب المدمج".
  - ◀ **المحور الثاني :** ويشتمل على الإجراءات الخاصة ببناء أدوات القياس للبحث.
  - ◀ **المحور الثالث :** ويتناول هذا الجزء إجراءات التجربة الاستطلاعية.
  - ◀ **المحور الرابع :** ويشتمل على الإجراءات الخاصة بتطبيق التجربة الأساسية لتصبح نتائج البحث جاهزة للتعامل معها إحصائياً وعرضها وتفسيرها.

تبني البحث الحالي نموذج وليد يوسف وداليا شوقي ٢٠١٢ كأحد نماذج تصميم استراتيجيات التدريب المدمج وذلك لأنه يتماشى مع منهجية

وخطوات التفكير العلمي، كما أشار مؤلفا النموذج إلى الإجراءات التعليمية التي تُراعى عند تطبيقه.



شكل (١) نموذج وليد يوسف محمد & داليا أحمد شوقي، ٢٠١٢

### • المرحلة الأولى: مرحلة التحليل :

وقد اشتملت هذه المرحلة على:

تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: فقد تم تحديد المشكلة في ضعف مستوى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في مهارات استخدام نظام إدارة التعلم وهو ما أكدته نتائج المقابلة المقننة.

تحليل خصائص المتعلمين/المتدربين وسلوكهم المدخلي :-

#### أ- خصائص عامة:

ويمكن تحديدها في النقاط التالية :-

١ عينة تطوعية من أعضاء هيئة التدريس ومعاوني أعضاء هيئة التدريس .

- ◀ المتدربين ليست لديهم معرفة كافية مسبقة بالمحتوى العلمي المقترح.
- ◀ جميع المتدربين من الذكور ويوجد تفاوت في أعمارهم.

#### • بالنسبة للبرامج والمطلبات الفنية:

نظرا لاحتواء البحث على نظام إدارة التعلم Blackboard وهو بيئة غنية بالمواد الإلكترونية وبصور متنوعة فقد تم الاستعانة بمجموعة كبيرة من البرامج الكمبيوترية وتوظيفها في إنتاج الملفات والتعديل عليها لتتوافق مع نظام إدارة التعلم ويمكن نشرها عليه وهي: Camtasia studio.8 - Google Chrome. - Windows Movie Maker - wondershare video converter ultimate - Microsoft Office PowerPoint, - Adobe Reader-Adobe Photoshop, Adobe Flash CS6

#### • بالنسبة للأجهزة والمعدات:

تم توفير عدد (٢) من معامل أجهزة الكمبيوتر والمتصلة بالشبكة الداخلية لنظام التعليم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard كما تأكد الباحثان من الكفاءة الفنية للأجهزة وصلاحياتها لتشغيل البرنامج و تنفيذ التجربة.

#### • الهدف العام للبرنامج :

حيث يتمثل في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم الخاصة باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard بجانبها الأدائي والمعرفي.

#### • تحليل المهام الأساسية للجانب العملي من التدريب:

على ضوء مفهوم تحليل المهام، وعلى ضوء خبرة الباحثان السابقة في استخدام نظام إدارة التعلم Blackboard، قام الباحثان بتحليل المهام بشكل شامل مع التركيز على المهام التي يحتاجها عضو هيئة التدريس وتكونت من (٢٤) مهارة أساسية هي:

- ◀ فتح الحساب على نظام التعليم الإلكتروني.
- ◀ تغيير الإعدادات الشخصية (كلمة المرور - اللغة المستخدمة).
- ◀ رفع ملفات إلى مجلد المقرر الإلكتروني.
- ◀ إضافة مجلد في واجهة الاستخدام (Task panel & Work Panel).
- ◀ إضافة ملفات صوت.
- ◀ إضافة ملفات صور.
- ◀ إضافة ملفات فيديو.
- ◀ إضافة مودبول.
- ◀ إضافة مستخدمين للمقرر الإلكتروني.

- ◀ إنشاء حسابات جديدة.
- ◀ حذف عضو من المقرر الإلكتروني.
- ◀ تصميم إعلان للطلاب.
- ◀ إضافة مهمة (Task).
- ◀ إنشاء حلقة نقاش (منتدى).
- ◀ تصميم استطلاع رأي (استبيان) إلكتروني.
- ◀ تصميم الاختبارات الإلكترونية.
- ◀ تصميم واجب أو تكليف بالدرجات (Assignment).
- ◀ تصحيح الواجب أو التكليف وإرسال تغذية راجعة للطلاب.
- ◀ استخلاص كشف درجات الاختبار الإلكتروني للطلاب.
- ◀ استخدام البريد الإلكتروني للنظام.
- ◀ استخراج تقارير عن نشاطات الطلاب وأدائهم.
- ◀ حفظ نسخة مضغوطة من المقرر الإلكتروني كاملاً
- ◀ تحديد حالة المقرر الإلكتروني غير متاح.

#### • حذف المقرر الإلكتروني نهائياً.

ولكل مهمة من المهام السابقة مجموعة من الخطوات أو الأداءات التي تُشكل في مجملها المهارة، وقد قام الباحثان بإعداد قائمة تحليل المهام الأساسية ومكوناتها الفرعية (الأداءات) وتكونت القائمة من (٢٤) مهمة أساسية تندرج تحتها ٥٥ خطوة أو أداء.

#### • المرحلة الثانية : مرحلة التصميم :-

##### • نصميم الأهداف التعليمية / التدريبية :-

- تم تحديد الأهداف التدريبية وهى :-
- ◀ يُلم بالمفاهيم الأساسية لنظم إدارة التعلم الإلكتروني.
- ◀ يُلم بالمفاهيم والمهارات الأساسية لرفع الملفات الي النظام.
- ◀ يُلم بالمفاهيم والمهارات الأساسية لإدارة المقرر الإلكتروني.
- ◀ وقام الباحثان بتحديد الأهداف السلوكية من خلال إعداد قائمة تتكون من (١١٧) هدفاً.

##### • نصميم محتوى البرنامج التدريبي وتنظيمه :

قام الباحثان بتحديد عناصر المحتوى التدريبي ، وعمدوا إلى تأليف هذا المحتوى بشرح وافيا للمهارات المحددة في تحليل المهام وراعوا في هذا المحتوى العلمي الترتيب بين عناصره ، وتم تقسيم المحتوى إلى ٢٤ مهمة.

### • نصميم الأنشطة التعليمية / التدريبية:

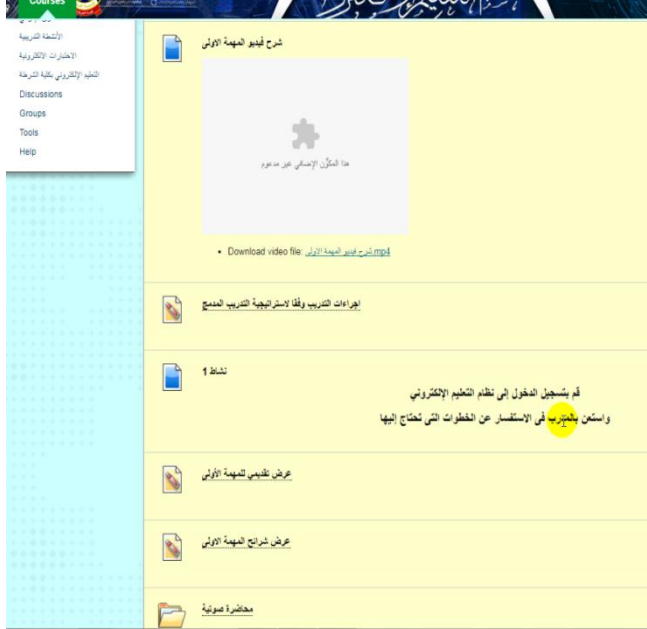
ويتلخص النشاط الذي يقوم به المتدرب على الشبكة بعد أن يقوم بمشاهدة المحتوى العلمي للمهارة والصور أو لقطات الفيديو بتنفيذ المهارة أو إبداء رأيه فيها.

### • إختيار مصادر التعلم / التدريب :

والتي تمثلت في (النصوص – الصور الثابتة – والعروض التقديمية – ملفات الفيديو – ملفات صوتية – اختبارات بنائية – ملفات فلاش – المحتوى الإثرائي) والتي ساعدت على إيضاح المادة العلمية.

### • نصميم بيئة التعلم الإلكترونية المطلوب إتخاذها

تم تصميم صفحات المحتوى الداخلي للمقرر الإلكتروني ومرعاة معايير التدريب المدمج.



شكل (٢) مكونات المهمة في المقرر الإلكتروني

### • نصميم التفاعل والإبحار :

تم تصميم واجهة صفحات المحتوى بحيث تحوي كل مهمة من المهام الرئيسية مجموعة من المفاتيح والروابط المساعدة في عملية الإبحار كما بالشكل :



## • نصميم النفاعل:

تضمنت استراتيجيّة التدريب المدمج عدة أساليب للتفاعل منها: التفاعل بين المتدرب والمتدرب والمحتوى، التفاعل بين المدرب والمتدربين وبعضهم البعض ويتم ذلك من خلال خلال عدة طرق للتفاعل والاتصال منها البريد الإلكتروني واللوحّة الإعلانات داخل المقرر والمنتدى، التفاعل بين المتدرب وواجهة نظام إدارة التعلم.

## ٣- المرحلة الثالثة : التطوير والتنفيذ

## • إنتاج المقرر الإلكتروني:

تم بناء استراتيجيتين للتدريب المدمج وتنفيذ التدريب بطريقتين مختلفتين بحيث يكون الاختلاف الوحيد بينهما في التنفيذ وليس في المحتوى العلمي.

تنفيذ الاستراتيجية التدريبية المقترحة: قام الباحثان في هذه المرحلة بتجريب الاستراتيجية على عينة استطلاعية تطوعية تكونت من ١٢ متدرب (٦ متدربين لكل استراتيجية) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، والتي تم اختيار عينة البحث الأساسية من نفس الفئة المستهدفة، وذلك للتأكد من سلامة إجراء التجربة الأساسية، حساب زمن التدريب المناسب لتنفيذ الاستراتيجية ومدى كفاية الوقت المقترح، للاسترشاد به في التجربة الأساسية.

## • مرحلة التقويم النهائي:

تم عرض هذه المرحلة بالتفصيل في المحور الذي يتناول الإجراءات الخاصة بتطبيق نتائج البحث وتفسيرها .

## • الإجراءات الخاصة ببناء أدوات البحث :

## • تحديد الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى الحصول على مقياس ثابت وصادق يقيس معدل الكسب في تحصيل عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وتعلمهم للجانب المعرفي المتعلق بمهارات استخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد المستخدم بالكلية وفق مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التركيب).

## • بناء جدول المواصفات والأوزان النسبية للاختبار Table of Specifications

يهدف جدول المواصفات إلى تحديد الموضوعات التي يغطيها الاختبار، على ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

جدول (2) المواصفات والأوزان النسبية لاختبار الجانب المعرفي لاستخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني

| م  | المؤديولات (المهارات)                              | توزيع المفردات وفقاً لمستويات الأهداف |     |       |       | النسبة المئوية لمجموع المفردات |
|----|----------------------------------------------------|---------------------------------------|-----|-------|-------|--------------------------------|
|    |                                                    | تذكر                                  | فهم | تطبيق | تركيب |                                |
| ١  | فتح الحساب على نظام التعليم الإلكتروني.            | —                                     | ١   | —     | —     | ٢٪                             |
| ٢  | تغيير الإعدادات الشخصية                            | ١                                     | —   | —     | —     | ٢٪                             |
| ٣  | رفع ملفات إلى مجلد المقرر الإلكتروني.              | ١                                     | ١   | —     | ١     | ٦٪                             |
| ٤  | إضافة مجلد في واجهة الاستخدام                      | ١                                     | ١   | ١     | —     | ٦٪                             |
| ٥  | إضافة ملفات صوت.                                   | ١                                     | ١   | —     | ١     | ٦٪                             |
| ٦  | إضافة ملفات صور.                                   | —                                     | ١   | ١     | —     | ٤٪                             |
| ٧  | إضافة ملفات فيديو.                                 | ١                                     | ١   | ١     | —     | ٦٪                             |
| ٨  | إضافة موديول.                                      | —                                     | —   | ١     | —     | ٢٪                             |
| ٩  | إضافة مستخدمين للمقرر الإلكتروني.                  | —                                     | —   | ١     | —     | ٢٪                             |
| ١٠ | إنشاء حسابات جديدة.                                | —                                     | ١   | —     | ١     | ٤٪                             |
| ١١ | حذف عضو من المقرر الإلكتروني.                      | ١                                     | ١   | ١     | —     | ٦٪                             |
| ١٢ | تصميم إعلان للطلاب.                                | ١                                     | —   | —     | ١     | ٤٪                             |
| ١٣ | إضافة مهمة (Task).                                 | ١                                     | —   | ١     | —     | ٤٪                             |
| ١٤ | إنشاء حلقة نقاش (منتدى).                           | —                                     | —   | —     | ١     | ٢٪                             |
| ١٥ | تصميم استطلاع رأي (استبيان) إلكتروني.              | ١                                     | ١   | —     | ١     | ٦٪                             |
| ١٦ | تصميم الاختبارات الإلكترونية.                      | —                                     | ١   | —     | ٢     | ٦٪                             |
| ١٧ | تصميم واجب أو تكليف بالدرجات                       | —                                     | —   | ١     | ١     | ٤٪                             |
| ١٨ | تصحيح الواجب أو التكليف وإرسال تغذية راجعة للطلاب. | —                                     | ١   | —     | —     | ٢٪                             |
| ١٩ | استخلاص كشف درجات الاختبار الإلكتروني              | ١                                     | —   | —     | —     | ٢٪                             |
| ٢٠ | استخدام البريد الإلكتروني للنظام.                  | ١                                     | —   | ١     | —     | ٤٪                             |
| ٢١ | استخراج تقارير عن نشاطات الطلاب                    | —                                     | ١   | ١     | —     | ٤٪                             |
| ٢٢ | حفظ نسخة مضغوطة من المقرر الإلكتروني كاملاً        | —                                     | ١   | —     | ١     | ٤٪                             |
| ٢٣ | تحديد حالة المقرر الإلكتروني غير متاح.             | ١                                     | —   | —     | —     | ٢٪                             |
| ٢٤ | حذف المقرر الإلكتروني نهائياً.                     | ١                                     | —   | —     | —     | ٢٪                             |
| ٢٥ | اسئلة ترتبط بموديولين أو أكثر                      | ١                                     | ١   | ١     | ١     | ٨٪                             |
|    | مجموع المفردات                                     | ١٤                                    | ١٤  | ١١    | ١١    | ٥٠٪                            |
|    | النسبة المئوية لمجموع المفردات                     | ٢٨٪                                   | ٢٨٪ | ٢٢٪   | ٢٢٪   | ١٠٠٪                           |

### • تحديد وصياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات اختبار الجانب المعرفي ويشتمل على أشكال متنوعة من الأسئلة وقد أصبح الاختبار (اللفظي - المصور)، يتكون في مجمله من ٥٠ مفردة.

### • وضع تعليمات الاختبار ووضع مفتاح الإجابة وتصحيح الاختبار:

عقب صياغة مفردات الاختبار (اللفظي - المصور) قام الباحثان بصياغة تعليمات الاختبار الإلكتروني (اللفظي - المصور) على أن تُعرض على الشاشة قبل بدأ الاختبار، وتحت على عدم ترك مفردة دون إجابة، وأن زمن الاختبار هو (٥٠) دقيقة.

### • تقدير صدق الاختبار:

لتقدير صدق الاختبار استخدم الباحثان طريقة صدق المحتوى الظاهري للاختبار، وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين.

### • حساب ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية التي بلغ عددهم (١٢) متدرب، وقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية لكل من سبيرمان "Spearman" وبراون "Brown"، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) الإصدار العشرون (٢٠) لحساب معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون Pearson وبلغ مقداره (٠.٧٥)، وبعد ذلك مؤشراً على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

### • حساب معامل سهولة الاختبار ككل:

وقد بلغ معامل سهولة الاختبار ككل وفقاً للمعادلة  $(0.79) = (0.79\%)$  وبعد التحقق من ضبط الاختبار بمراحله المختلفة أصبح جاهزاً في صورته النهائية.

### • إعداد بطاقة الملاحظة لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني

#### • تحديد الهدف من البطاقة:

تهدف البطاقة إلى قياس الجوانب الأدائية لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني المحددة بالبحث الحالي لدى المتدربين بعد تعرضهم للتدريب المدمج

#### • صدق بطاقة الملاحظة:

لكي يتأكد الباحثان من أن بطاقة الملاحظة صادقة وأنها تقيس ما وُضعت لقياسه، قام الباحثان بعرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من

المحكمين، وعلى ضوء الملاحظات التي أبدتها السادة المحكمون على البطاقة قام الباحثان بإجراء هذه التعديلات، وأصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

#### • ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المتدرب الواحد حيث يقوم ثلاثة ملاحظين كل منهم مستقل عن الآخر بملاحظة المتدرب في أثناء أدائه للمهارات بحيث يبدأ الملاحظون معا وينتهون معا، وكان متوسط نسب الاتفاق ٩١.٧% مما يعنى أن بطاقة الملاحظة ثابتة إلى حد كبير.

#### • الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد حساب صدق وثبات البطاقة وإجراء التعديلات اللازمة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

#### • المحور الثالث : التجربة الاستطلاعية.

تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة تطوعية من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وافقت على التدريب بلغ قوامها (١٢) متدرب تم توزيعهم على مجموعتين بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٧/٢٠١٨ في الفترة من ٢٠١٧/١٠/١٥ حتى ٢٠١٧/١٠/٢٤ بمعالجتين تجريبيتين (التدريب المدمج التقليدي والتدريب المدمج المعكوس).

#### • نتائج التجربة الاستطلاعية

- ◀ كشفت التجربة الاستطلاعية عن صلاحية الاختبار (اللفظي - المصور) الذي يقيس الجانب المعرفي المرتبط بالمحتوى التعليمي/التدريبي.
- ◀ أفادت التجربة الاستطلاعية الباحثان في تحديد متوسط زمن اختبار الجانب المعرفي للمهارات اللازم وكان في حدود (٥٠) دقيقة.
- ◀ كشفت التجربة الاستطلاعية عن صلاحية تطبيق بطاقة الملاحظة التي تقيس الأداء المهارى لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

#### • التجربة الأساسية للبحث:

تكونت عينة البحث للتجربة الأساسية من (٢٧) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وافقوا على الانضمام للتدريب بشكل تطوعي في العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ م، وبعد تطبيق اختبار الجانب المعرفي للمهارات على العينة حصل بعض المتدربين على أكثر من ١٥% من درجة الاختبار والبعض لم يحضر التجربة بانتظام فقام الباحثان باستبعاد درجات ٣ متدربين لتصبح عينة التجربة الأساسية قوامها (٢٤) متدرب ممن ليست لديهم خبرة مسبقية بنظام إدارة التعلم الإلكتروني.

اتبع الباحثان في التصميم التجريبي أن تتعرض كل مجموعة (١٢) متدرب) لمعالجة تجريبية محددة وفق المتغير التجريبي المستقل.

### • خطوات إجراء التجربة:

بعد تقسيم عينة البحث بشكل عشوائي وفق مواعيد التدريب القصدية إلى مجموعتين تجريبيتين (١٢ متدرب) وفق التصميم التجريبي قام الباحثان ببعض الإجراءات وهي:

- ١ اختيار عدد (٢) معمل كمبيوتر بقسم الحاسب الآلي والتعليم الإلكتروني حيث تتدرب كل مجموعة بمعمل منفصل عن الأخرى.
- ٢ تم تطبيق اختبار الجانب المعرفي (اللفظي المصور) قبلها بهدف قياس مدى معرفة المتدربين بالمحتوى العلمي للتدريب والذي سيُدرّس لهم من التدريب المدمج، والذي تم بشكل إلكتروني، قام الباحثان بالرد على جميع الاستفسارات والتعليقات التي أرسلها المتدربين إليه من خلال البريد الإلكتروني، وتطبيق الأمثلة العملية بالمعمل مع المتدربين.
- ٣ بعد الانتهاء من تطبيق المعالجة التجريبية والتي استمرت من ٢٠١٧/١١/١ إلى ٢٠١٧/١١/٢٣ م، تم إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبيتين بهدف التعرف على درجة الكسب في تحصيل الجانب المعرفي لكل متدرب، باستخدام نظام الاختبار الإلكتروني ضمن نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard، كما تم تطبيق بطاقة الملاحظة لأفراد المجموعتين التجريبيتين، للتعامل معها إحصائياً.

### • نكافؤ المجموعتين التجريبتين في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبتين في اختبار الجانب المعرفي باستخدام اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney

| المجموعة                | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة | الدلالة عند $\geq 0.05$ |
|-------------------------|-------|-------------|-------------|--------|--------------|-------------------------|
| التدريب المدمج التقليدي | ١٢    | ١١.٨٣       | ١٤٢.٠٠      | ٠.٤٦٤  | ٠.٦٤٧        | غير دال                 |
| التدريب المعكوس         | ١٢    | ١٣.١٧       | ١٥٨.٠٠      |        |              |                         |

ويلاحظ من نتائج المقارنة بين درجات المتدربين قبلها بالنسبة لاختبار الجانب المعرفي للمجموعتين التجريبتين أن مستوى الدلالة لنتائج المقارنة بين المجموعتين غير دال عند مستوى  $\geq 0.05$ ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين فيما يتعلق باختبار الجانب المعرفي.

## • نتائج البحث ونفسيرها والنوصيات

أثر المجموعتين التجريبيتين في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

وللتحقق من أثر المجموعتين التجريبيتين لتحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لمجموعتي البحث وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test “ وحجم التأثير، كما بالجدول التالي:

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المتدربين في اختبار تحصيل الجانب المعرفي للمهارات في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين

| المجموعة                | القياس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|-------------------------|--------|-------|---------|-------------------|
| التدريب المدمج التقليدي | قبلي   | ١٢    | ٢٠.٤٢   | ٥.١٦٠             |
|                         | بعدي   | ١٢    | ١٢٢.٨٣  | ١٤.٩٦٠            |
| التدريب المعكوس         | قبلي   | ١٢    | ٢١.٠٨   | ٥.٣٦٨             |
|                         | بعدي   | ١٢    | ١٣١.٢٣  | ١٣.٨٧٢            |

جدول (٦) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين باستخدام اختبار نسبة الفاعلية لويلكوكسون وحجم التأثير للاختبار المعرفي

| المجموعة                | القياس  | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة       | حجم الأثر ومقداره |
|-------------------------|---------|-------|-------------|-------------|--------|--------------|---------------------|-------------------|
| التدريب المدمج التقليدي | السالبة | ١٢    | ٦.٥٠        | ٧٨.٠٠       | ٣.٠٦٢  | ٠.٠٠٢        | دالة عند مستوى ٠.٠٥ | ٠.٦٣ كبير         |
|                         | الموجبة | ١٢    | ٠.٠٠        | ٠.٠٠        |        |              |                     |                   |
| التدريب المعكوس         | السالبة | ١٢    | ٦.٥٠        | ٧٨.٠٠       | ٣.٠٦١  | ٠.٠٠٢        | دالة عند مستوى ٠.٠٥ | ٠.٦٣ كبير         |
|                         | الموجبة | ١٢    | ٠.٠٠        | ٠.٠٠        |        |              |                     |                   |

ومما سبق عرضه في الجدولين (٥ - ٦) يمكن استنتاج التالي:

أن كلاً من استراتيجية التدريب المدمج بالفصل التقليدي والتدريب المعكوس تعمل على تنمية تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني من خلال الاختبار الذي تم إعداده لهذا الغرض.

وتأسيساً على ما تقدم :-

يثبت صحة الفرض الأول أي أنه : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$  بين متوسطي رتب متدربي المجموعة التجريبية الأولى (التدريب المدمج بالفصل التقليدي) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل الجانب

المعرفة المرتبطة بمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي.

يثبت صحة الفرض الثاني أيضاً أي أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq (0.05)$  بين متوسطي رتب متدربي المجموعة التجريبية الثانية (التدريب المعكوس) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل الجانب المعرفة المرتبطة بمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي.

ويُرجع الباحثان هاتين النتيجةين إلى ما يلي:

وفقاً لنظرية شراء المصادر حيث تم الاعتماد على دمج أكثر من استراتيجية وأسلوب، وكذلك تم الاهتمام بعرض المعلومة بأكثر من شكل سواء أكان تقليدي أو إلكتروني، ووفقاً لنظرية شراء المصادر والتي تعني بدراسة معايير الاختيار بين مصادر التعلم وفقاً لدرجة ثرائها المعلوماتي، وتوضح أن فعالية التعلم يعتمد على القدر الذي تستخدم به الوسيلة- وطبقاً للنظرية- فإن الوسائل التعليمية التي توفر رجوع صدى تكون أكثر ثراء، فكلما قل الغموض كلما كان التعلم الفعال أكثر حدوداً، فثراء المعلومات يقوم بتخفيض درجة الغموض وإيجاد مساحة من المعاني المشتركة باستخدام الوسائل المختلفة (أولجا، جوديس بيلي، بيلي كاميرتس، نيكو كاربنتيير، ٢٠٠٩: ٧١)

ويمكن عن طريق الارتكاز على النظرية البنائية، حيث إنها تعد أكثر النظريات التي يقوم على أساسها برامج التعليم المدمج، كما يرجع ذلك نظراً لأن النظرية البنائية تركز على السياق الاجتماعي والثقافي بين المتعلمين وتعطي تفسيراً لكيفية تفاعل المتعلمين/ المتدربين مع بعضهم البعض؛ لذا فإن النظرية البنائية هي النظرية الأكثر مناسبة والتي يمكن الاعتماد عليها في أي تفسيرات مرتبطة بتصميم نظم التعليم الإلكتروني (نبيل جاد عزمي، ٢٠١٤: ٦١٢)

**عرض النتائج الخاصة بالمقارنة بين مجموعتي البحث [المجموعتين التجريبيتين] بالنسبة لتحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني.**

تم تحليل نتائج المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لتحصيل المرتبطة بالجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وكما يوضح الجدولين التاليين نتائج هذا التحليل.

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التحصيل للمجموعتين التجريبيتين

| المجموعة                | القياس          | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|-------------------------|-----------------|-------|---------|-------------------|
| التدريب المدمج التقليدي | التحصيل المعرفي | ١٢    | ١٢٢.٨٣  | ١٤.٩٦٠            |
| التدريب المعكوس         |                 | ١٢    | ١٣١.٣٣  | ١٣.٨٧٢            |

جدول (٨): دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبيتين في اختبار التحصيل باستخدام اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney

| المجموعة                | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة | الدلالة عند $\geq (٠.٠٥)$ |
|-------------------------|-------|-------------|-------------|--------|--------------|---------------------------|
| التدريب المدمج التقليدي | ١٢    | ١٠.٥٠       | ١٢٦.٠٠      | ١.٣٨٧  | ٠.١٦٥        | غير دال                   |
| التدريب المعكوس         | ١٢    | ١٤.٥٠       | ١٧٤.٠٠      |        |              |                           |

يتضح أنه من خلال نتائج المقارنة بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين تبين أنه لا يوجد فرق بين المجموعتين، في اختبار تحصيل الجانب المعرفي.

وتأسيساً على ما تقدم تم قبول الفرض الثالث أي أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطي رتب مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار تحصيل الجانب المعرفي للمهارات عند عرض المحتوى التدريبي من خلال التدريب المدمج ترجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف استراتيجية التدريب (التدريب المدمج التقليدي / التدريب المعكوس) ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى:

بالنسبة لعدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين في الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني فإن الباحثان يرون أن تنظيم المقرر الإلكتروني وتنظيم عملية الدخول على الإنترنت بالنسبة لمتدربي الاستراتيجيتين فيما يتعلق بالمعلومات الواردة داخل المحتوى والأنشطة قلل من فقد المعلومات المرتبطة بالمحتوى المقدم التدريب المدمج بمعالجتيه حيث حسنت من عملية التعلم من خلال انتقاء بعض مواقع الإنترنت فقط وعدم الاندفاع لتتبع كل رابط بحيث لا يشعرون بالتشتت وبالتالي كان حجم الأثر كبير في معالجة المعلومات المقدمة داخل المعالجتين عالية بصرف النظر عن استراتيجية التدريب المدمج المستخدمة، مما جعل عدم وجود فرق بين متدربي المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق بالجانب المعرفي للمهارات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما لاحظته الباحثان منذ بدء التجربة حيث أضح تحمس المتدربين من كلتا المجموعتين التجريبيتين لأنهم وجدوا في استخدام تكنولوجيا التدريب المدمج سهولة الاستخدام المنشودة من حيث طبيعة المحتوى العلمي والمرونة في طريقة عرض المحتوى عليهم، كذلك



طبيعة الأنشطة التدريبية التي مروا عليها، واستخدامهم لأدوات التعليم الإلكتروني المتاحة مثل البريد الإلكتروني والمنتدى.

**عرض نتائج المقارنة بين مجموعتي البحث [المجموعتين التجريبتين] بالنسبة لأداء مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني.**

للمقارنة بين المجموعتين التجريبتين في بطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية في التطبيق البعدي، تم استخدام اختبار "مان ويتني" -Mann-Whitney لتحليل نتائج المجموعتين التجريبتين بالنسبة لأداء مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح الجدولين نتائج هذا التحليل.

**جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المتدربين مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمجموعتين التجريبتين**

| المجموعة                | القياس        | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|-------------------------|---------------|-------|---------|-------------------|
| التدريب المدمج التقليدي | أداء المهارات | ١٢    | ١١٧٥.٥٨ | ١٠٣.٥٧٦           |
| التدريب المعكوس         |               | ١٢    | ١٠٨٦.٧٥ | ٩١.٠٨٤            |

**جدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبتين في مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني باستخدام اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney**

| المجموعة                | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة عند (٠.٠٥) | حجم الانحراف | قيمة حجم الأثر |
|-------------------------|-------|-------------|-------------|--------|-------------------------|--------------|----------------|
| التدريب المدمج التقليدي | ١٢    | ١٥.٥٠       | ١٨٦.٠٠      | ٢.٠٨٠  | ٠.٠٣٨                   | دال          | متوسط          |
| التدريب المعكوس         | ١٢    | ٩.٥٠        | ١١٤.٠٠      |        |                         |              |                |

وباستقراء النتائج في الجدول لنتائج المقارنة بين درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبتين يتضح أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبتين في مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني باستخدام اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney.

**وتأسيساً على ما تقدم تم رفض الفرض الرابع حيث إنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي  $\geq (٠.٠٥)$  بين متوسطي رتب مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في أداء مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني عند عرض المحتوى التدريبي من خلال التدريب المدمج ترجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف استراتيجيات التدريب (التدريب المدمج التقليدي / التدريب المعكوس) لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدرت باستخدام (التدريب المدمج بالفصل التقليدي)**

ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى :-

بالرغم من حصول المجموعتين على المحتوى العلمي كاملاً من خلال المقرر الإلكتروني ومحاضر واحد لكلتا المجموعتين، إلا أن تقديم التغذية الراجعة الفورية من خلال الباحثان للمتدربين والتدخل الفوري لمساعدة المتدربين وتقديم الدعم المباشر والرد على استفساراتهم بالأمثلة العملية وإعطائهم الفرصة للتدريب عليها في وجود الباحثان علاوة على المادة العلمية للتدريب المتاحة في المقرر الإلكتروني كان له دوراً هاماً في زيادة إتقان مجموعة التدريب المدمج بالفصل التقليدي وتفوقها على مجموعة التدريب المعكوس التي تلقت ذات التدريب من خلال المقرر الإلكتروني وقامت بتنفيذ الأنشطة بالمعمل أيضاً مما يعني أن اختلاف استراتيجيات التدريب المدمج أدى إلى تفوق مجموعة الفصل التقليدي في متوسط أداء المهارات لمتدربيه مقارنة بمجموعة التدريب المعكوس.

### • توصيات البحث:

وعلى ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن صياغة التوصيات التالية :-

- ١ ضرورة تدريب السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات التي تُطبق نظام إدارة التعلم لتنمية مهارات استخدامهم لهذه النظم بما يحقق متابعة حقيقية للمقررات الإلكترونية ويعود بالفائدة المباشرة على جودة وتميز خريجها.
- ٢ التوسع في استخدام التدريب المدمج بأشكاله المتنوعة في مجال إكساب معلومات نظرية ومعرفية حيث كان مقدار التأثير كبيراً لكلتا الاستراتيجيتين.
- ٣ بما أن البحث الحالي توصل إلى تفوق استراتيجيات التدريب المدمج بالفصل التقليدي فإن الباحثان يوصون باستخدامها إذا كان الهدف العام من المحتوى التدريبي متعلقاً بإكساب أو تنمية مهارات مرتبطة بمجال الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات.
- ٤ الاستفادة من المقرر الإلكتروني الذي قام الباحثان بتصميمه وإنتاجه وتقديمه في هذا البحث، وذلك في مجال تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والراغبين في تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم المستخدم بالكلية والرجوع إليه عند الحاجة عبر الشبكة الداخلية للنظام.

### • مقترحات ببحوث ودراسات مستقبلية:

اقتصرت البحث الحالي على دراسة بناء استراتيجيتين للتدريب المدمج وأثرهما على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم : لذا يقترح الباحثان بمايلي:

- ◀ دراسة أثر استراتيجيات التدريب المدمج علي نواتج تعلم أخرى، حيث اقتصى البحث الحالي بدراسة التأثير علي تحصيل الجانب المعرفي والأداء المهاري فقط.
- ◀ دراسة أثر أنماط التعليم/التدريب المدمج الأخرى والتي لم يتطرق إليها البحث الحالي.
- ◀ إضافة تدريب عن التعليم المدمج والتعليم المعكوس وكيفية تطبيقه في المرحلة الجامعية والتوصية أيضا بتقديمه ضمن دورات التنمية المهنية للسادة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- ◀ إجراء بحوث ودراسات مماثلة للبحث الحالي، مع تغيير المحتوى العلمي للتدريب، فربما تختلف نتائج هذه الدراسات عن البحث الحالي تبعاً لاختلاف المادة العلمية.

### • قائمة مراجع البحث:

#### • أولاً: المراجع باللغة العربية:

- أحمد محمد الصغير عمران أحمد. (٢٠١١). فعالية التعلم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- إسماعيل محمد إسماعيل. (٢٠١٠). التعليم المدمج Blended Learning . مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الخامس مارس ٢٠١٠، جامعة المنصورة.
- أمل أحمد إسماعيل. (٢٠١٢). فعالية التعلم المدمج في تصميم برنامج لتنمية أداء معلم العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- أولجا جوديس بيلي، بيلي كاميرتس، نيكوكاربنيتير. (٢٠٠٩). فهم الإعلام البديل . (علا أحمد إصلاح، مترجم)، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- بدر الهدى الخان. (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني . ترجمة على شرف الموسوي، وآخرون، دمشق: دار شعاع للنشر والعلوم.
- حسن جعفر الخليفة، ضياء الدين محمد ومطاوع. (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس الفعال . الرياض: مكتبة المتنبي.
- حسن حسين زيتون. (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم: التعليم الإلكتروني - المفهوم - القضايا - التطبيق - التقويم . الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- حمدي محمد محمد البيطار. (٢٠٠٨). نموذج مقترح لاستراتيجية التعلم الإلكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط ومعوقات استخدامه التدريس الجامعي . تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم مجلد ١٨ ع ١ يناير.
- رنا محفوظ حمدي. (٢٠١٦). أبدأ التعلم بالمنزل... بمنظومة التعلم المعكوس flipped classroom . مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الرابع عشر، أبريل، جامعة المنصورة.

- عبدالجواد محمد عبدالجواد متولى. (٢٠١٤). فاعلية استخدام التعليم المدمج والأسلوب المعرفى فى تنمية مهارات إنتاج مشاريع الفيديوال بيسك دوت نت (Visual basic .NET) لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- الغريب زاهر اسماعيل. (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة . القاهرة: عالم الكتب.
- محمد عطية خميس. (٢٠٠٣). منتجات تكنولوجيا التعليم . القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- مروة محمد محمد الباز. (٢٠١٦). فاعلية مقرر الكتروني مقلوب في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. المجلة العلمية المحكمة بكلية التربية جامعة المنيا. (المجلد الأول).
- نبيل جاد عزمي. (٢٠١٤). بينات التعلم التفاعلية. دار الفكر العربي: القاهرة.
- وليد يوسف محمد. (٢٠٠٧). أثر التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب/المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية . تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة؛ الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مجلد ١٧، ع ٢ أبريل.
- وليد يوسف محمد، داليا احمد شوقي. (٢٠١٢). أثر التفاعل بين استراتيجيتين للتعلم المدمج . التقدمي والرجعى . وجهتي الضبط في إكساب مهارات التصميم التعليمي للطلاب المعلمين بكلية التربية وانخراطهم في بيئة التعلم المدمج . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلة عربية اقليمية محكمة، رابطة التربويين العرب، العدد ٢٧، جزء ٣ يوليو ٢٠١٢.

#### • ثانيا :المراجع باللغة الأجنبية:

- Beatty, B. & Albert, M. (2016). **Student Perceptions Of A Flipped Classroom Management Course** . Journal Of Applied Research In Higher Education, 8 (3). 316 – 328.Available at: 19/1/2017  
<http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/JARHE-09->
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.)(2004) . **Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs**. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing :Available at: 25/7/2017  
<http://www.click4it.org/images/a/a8/Graham.pdf>
- Davies, R., Dean, D. & Ball, N. (2013) . **Flipping The Classroom And Instructional Technology Integration In A College-Level Information Systems Spreadsheet Course** . , Education Tech Research Dev, 61.563–580: Available at: 5-6-2017  
<http://link.springer.com/article/10.1007/s11423-013-9305-6>
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K & Arfstrom, K. M. (2013) . **A review of flipped learning**. , George Mason University  
[https://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview FlippedLearning.pdf](https://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview%20FlippedLearning.pdf)

- Mazur, Amber D.; Brown, Barbara; Jacobsen, Michele (2015): . **Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction** . , Canadian Journal of Learning and Technology, v41 n2, pp1-26. <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26977/19885>
- Robert, Talbert (2014): **Flipped learning skepticism: Can students really learn on their own?** . : Available at: 16/11/2017 <http://chronicle.com/blognetwork/castingoutnines/2014/04/30/flipped-learning-skepticism-can-students-really-learn-on-their->
- Rontogiannis, L. (2014) . **Flipping And Flexing In Science: The Flipped Classroom And The I2flex Model** . , Ieee 14th International Conference On Advanced Learning Technologies. Pp 740-741:Available at: 24/1/2017 <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6901593/metrics>
- Rossett ,A & Dougli ,F , Frazee .R (2004) . **Strategies Building Blended Learning**, Retrieved from: Available at: 10/3/2017 <http://ablendedmaricopa.pbworks.com/f/Strategies%20Buildin%20Blended%20Learning.pdf>





## البحث الخامس

### فاعلية نوظفئف ئقنية RSS ببيئائئ النعلم الشخصية في ئنمية مهارائئ ئصميج المقررائئ الإلكئرونية لءي طلاب ئكنولوجيا النعلم

#### إءءاء:

**أ. ء / ءمءءي إسماء عبل شعبان**

أستاذ ئكنولوجيا النعلم ووكيل كلية  
الئربية النوعية للءراساء العلىا والبعوء  
كلية الئربية النوعية ءامعة طنطا

**أ / شروق ءسن عءء المءبء عوء**

باءئة بقسم ئكنولوجيا النعلم  
كلية الئربية النوعية ءامعة بنها

**أ. ء / ماهر إسماء عبل صبرى**

أستاذ ورئفس قسم المناء وطرق الئررفس  
وئكنولوجيا النعلم ورئفس رابطة الئررففئ العرب  
كلية الئرربية ءامعة بنها

**ء / ءنان مءمء عمار**

مءرس ئكنولوجيا النعلم  
كلية الئرربية النوعية ءامعة بنها







## فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

أ. د/ ماهر إسماعيل صبري / د/ محمد إسماعيل شعبان  
د/ هنان محمد عمار / شروق حسن عبد المجيد عوض

### • الملخص:

هدف البحث الحالي إلى فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية، وتنمية الجانب الأدائي المرتبط بها. تم تطبيق البحث الحالي على طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة المنوفية، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لإختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: بيئات التعلم الشخصية، RSS، المقررات الإلكترونية.

### *Effectiveness of Employing RSS Technology in Personal Learning Environments on Developing the Skills of Using E Electronic courses on of Educational Technology's Students*

#### **Abstract:**

The current research aim to clarify the effectiveness of employing RSS in personal learning environments in developing cognitive achievement related to the skills of using Electronic courses, developing the performance aspect related to it. The current research was applied to the fourth year students at the Department of Educational Technology at the Faculty of Specific Education at Menoufia University. The search findings are as follows: There is a statistically significant difference at the level ( $\alpha 0.05 0.05$ ) between the average scores of members of the experimental group and the mean scores of the members of the second experimental group in the post application to test cognitive achievement in favor of the second experimental group. There is a statistically significant difference at ( $\alpha 0.05 0.05$ ) between the average scores of the second experimental group members in the pre and post applications to test the cognitive achievement in favor of the post application.

**Keywords:** Personal learning environments, RSS, Electronic courses.

## • مقدمة:

إن بيئات التعلم الشخصية عبارة عن تجميع مجموعة من الخدمات المتفرقة والمنوعة بمختلف سياقاتها لخدمة جانب تعليمي أو أكثر، وذلك عن طريق الموائمة بين هذه الخدمات للخروج بالفائدة المطلوبة منها. بمعنى أن بيئات التعلم الشخصية ليست برنامج يمكن تركيبه بل هي مفهوم لدمج مجموعة من الخدمات المتفرقة التي يمكن تنظيمها وترتيبها وإضافتها وتعديلها حسب رغبات المتعلم. وتعمل هذه البيئات علي مساعدة المتعلمين علي مراقبة وتنظيم عملية التعلم الخاصة بهم وتقديم الدعم لهم عن طريق:

- ١ تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم.
- ٢ إدارة عملية التعلم إدارة المحتوى والعمليات علي حد سواء.
- ٣ التواصل مع الآخرين في عملية التعلم وبالتالي تحقيق أهداف التعلم.

فبيئات التعلم الشخصية تساعد المتعلم علي انتاج واستعمال الموارد التعليمية حسب الحاجة، بهذه الطريقة سيحصل كل متعلم علي المحتوى المخصص له، كما أنها تحث علي تبادل ومشاركة المحتوى بدلاً من الاحتفاظ به عكس ما يفعله المتعلم في أنظمة إدارة التعلم التقليدية، ومن هنا ظهر الإتجاه نحو زيادة فاعلية المتعلمين عبر أدوات يتم دمجها داخل بيئات التعلم الشخصية لتحقيق مركزية المتعلم، فكانت تقنيات الويب ٢.٠ هي الأدوات القادرة علي الاندماج مع هذه البيئات لتحقيق مركزية المتعلم.

ومن هذا المنطلق كانت تقنية RSS أحد الأدوات التي تساهم في بناء بيئات التعلم الشخصية هذا من ناحية، وباعتبارها إحدى تطبيقات الويب ٢.٠ هذا من ناحية أخرى، فتقنية RSS هي إحدى تقنيات الويب ٢.٠ التي تستخدمها المواقع لتزود المتعلم بأخبار المتاح علي صفحات المواقع بدلاً من تصفح المتعلم للمواقع بحثاً عن المعلومات الجديدة، حيث أن تقنية RSS تقوم بإخبار المتعلم بما يستجد من أخبار فور نشرها بدون حاجة المستخدم لزيارة الموقع، يمكن تشبيه هذه التقنية -RSS- بمحطات البث الإذاعي أو التلفزيوني، Reader RSS يمكن تشبيهه بجهاز الراديو أو التلفزيون، حيث يمكن للمستخدم، أو المتعلم، أو المستمع، أو المشاهد، ضبط جهازه علي المحطات التي يريدها. ولهذا قامت المحطات والقنوات الإخبارية والإعلامية عموماً ومؤسسات المال والأعمال ومن بعدها مؤسسات التعليم والثقافة بتطويع هذه التقنية لتحقيق أهدافها بإيصال وسائلها لجمهورها، ومعظم هذه الرسائل هي عبارة عن ملخص لأهم وآخر الأخبار أو أحدث الأنشطة والبرامج أو أحدث الإصدارات أو آخر العروض والإعلانات وكلها علي شاكله تغذية تزود المشتركين بهذه التقنية بأخبار المستجدات.

وترى الباحثة أنه مع سهولة تقنية RSS وتوافرها، فإنها تصبح أداة مهمة في جعبة التعليم الإلكتروني عامة وجعبة المقررات الإلكترونية خاصة، وذلك

لوصول بالمعلمين وفئاتهم المتنوعة إلى الإبداع في تحقيق آمالهم ورغباتهم، وإيصال آخر الأخبار والأنشطة المهمة لهم عبر هذه التقنية، ويصبح البث المباشر للمعلومات سحر السرعة أو التواصل شبه الحي.

### • الإحساس بمشكلة البحث:

- نبح الشعور بمشكلة البحث من خلال عدة شواهد أهمها:
- ◀ لتقنية RSS العديد من المزايا والإمكانيات أشارت إليها العديد من الدراسات، وقد نادت هذه الدراسات بضرورة بحث سبل الاستفادة منها، وبحث إمكانية توظيفها في العملية التعليمية، وهو ما حاول البحث الحالي القيام به من خلال توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية.
  - ◀ هناك العديد من المقررات الدراسية تحتاج إلى طرق غير تقليدية في تدريسها، ومن بين هذه المقررات مقرر تقنيات التعليم عن بعد الذي يواجه بعض الصعوبات مثل: قلة الوقت المخصص لتدريسه، مما ينتج عنه قلة الوقت المخصص للتفاعل مع المعلم، وكذلك قلة الوقت المخصص للتفاعل بين المتعلمين، بالإضافة إلى كثرة وتنوع موضوعات التعلم داخل المقرر والتي تحتاج من المتعلم متابعة ما يستجد من موضوعات باستمرار، التعاون بين المتعلمين الذين يعملون على مشروع بحثي مشترك في تنفيذ المهام المرتبطة بكل منهم، وهو ما يتفق مع طبيعة تقنية RSS التي تخطر المتعلم بأخر الأخبار فور حدوثها مما يضمن سرعة إيصال المعلومة بشكل محدد للمتعلم، كما يسمح بالإحتفاظ بتواصل دائم بين المتعلمين وبعضهم وبين المتعلمين والمعلم.
  - ◀ من خلال مراجعة الباحثة لعدد من البحوث والدراسات السابقة اتضح للباحثة ما يلي:

▲ ندرة الدراسات والبحوث العربية -علي حد علم الباحثة- التي تناولت توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية لخدمة أهداف ومواقف تعليمية محددة. حيث اتجهت معظم الدراسات العربية في هذا المجال نحو بحث فاعلية بيئات التعلم الشخصية عموماً مثل دراسة (رنا حمدي، ٢٠١٣) والتي اهتمت ببحث فاعلية بيئة تعلم إلكتروني شخصية لتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى مصممي التعليم بجامعة المنصورة، دراسة (رزق محمد، ٢٠١٢) والتي اهتمت ببحث أثر بيئات التعلم الافتراضية والشخصية على إكساب الطالب المعلم بعض المهارات في تأمين الحاسب والاتجاه نحوها لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة معلم حاسب بكلية التربية النوعية، دراسة (هبة العزب، ٢٠١٣) والتي اهتمت ببحث العلاقة بين التغذية الراجعة (موجزة، مفصلة)

وأسلوب التعلم ببيئات التعلم الشخصية علي تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري والتنظيم الذاتي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

▲ توصيات بعض الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة الاستفادة من تقنية RSS في العملية التعليمية ومنها دراسة (سعد المؤمن، ٢٠٠٨) التي أكدت علي ضرورة استغلال تقنية RSS في التعليم الإلكتروني بغية إيصال المعلومة بسرعة وبشكل محدد والإحتفاظ بتواصل دائم بين المتعلمين والمؤسسات التعليمية مع المحافظة علي خصوصيتهم، وكذلك دراسة (رانيا عمري، ٢٠١١) أوصت بتعميم تقنية RSS علي مواقع الإنترنت المختلفة بصورة مجانية، كما أوصت بزيادة الإعلان عن هذه التقنية والتسويق لها بصورة أكبر لأنها سوء التسويق والعرض لهذه التقنية يجعلها غير مفهومة لدي البعض، كما أنها مازالت تقنية حديثة في طور الانتشار، وعدد مستخدميها مازال محدودا.

▲ توصيات المؤتمرات: وهو ما أوصي به مؤتمر الويب ٢.٠ (٢٠١٠) بضرورة دمج تطبيقات الويب ٢.٠ في بيئة التعلم الشخصية لتنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء للوصول لبناء معرفي يتفق وميول المتعلمين، وهو ما أكدت عليه دراسة (Dawson, S., 2006) سابقا والتي أكدت علي ضرورة دمج تطبيقات الويب ٢.٠ ببيئات التعلم الشخصية لزيادة فاعلية عملية التعلم.

▲ الدراسة الاستكشافية: قامت الباحثة بعمل دراسة استكشافية قبل البدء في الدراسة الحالية علي عدد (٢٠) طالب من طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية- جامعة المنوفية، والتي دارت حول رغبتهم في مزامنة محتويات مواقع الإنترنت، بهدف التعرف علي فاعلية تقنية RSS بصفة عامة، وأيضا التعرف علي مهارات تصميم المقررات الإلكترونية المتوفرة لديهم، وتبين من الاستبيان النتائج التالية:

▲ أن المتعلمين علي معرفة سطحية ببيئات التعلم الشخصية بصفة عامة وتقنية RSS بصفة خاصة، وذلك بتعرفهم علي الشكل العام لتقنية RSS فقط.

▲ عدم استخدام الطلاب لتقنية RSS إلا نادرا.

▲ أن الطلاب علي معرفة بالمقررات الإلكترونية وليس مهارات تصميمها.

### • مشكلة البحث:

ومن هنا تتضح مشكلة البحث في الحاجة إلي توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية، وقياس مدي فاعليتها في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، ويمكن حل هذه المشكلة من خلال

الإجابة علي السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الاسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما مهارات تصميم المقررات الإلكترونية التي يمكن توظيفها ببيئات التعلم الشخصية؟
- ◀ ما المعايير والأسس التقنية التي ينبغي مراعاتها عند تصميم تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية؟
- ◀ ما التصميم المقترح لبيئة التعلم الشخصية المفضل بها تقنية RSS؟
- ◀ ما فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية؟
- ◀ ما فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية؟

### • أهداف البحث:

- استهدف البحث الحالي:
- ◀ تقديم قائمة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية التي يمكن توظيفها ببيئات التعلم الشخصية.
- ◀ تقديم قائمة بالمعايير والأسس التقنية التي ينبغي مراعاتها عند تصميم تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية.
- ◀ تقديم التصميم المقترح لبيئة التعلم الشخصية المفضل بها تقنية RSS.
- ◀ التعرف علي فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.
- ◀ التعرف علي فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية في تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.

### • أهمية البحث:

- يسعى البحث الحالي إلي تحقيق النقاط التالية:
- ◀ تقديم قائمة مقترحة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية والتي يمكن أن يحتذي بها في إعداد بحوث مماثلة تهدف إلي تنمية بعض نواتج التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- ◀ توجيه اهتمام المهتمين بتقديم المقررات الإلكترونية في الاستعانة بتقنية RSS في إعادة صياغة وتقديم المقرر الإلكتروني.
- ◀ تزويد مصممي ومطوري المقررات الإلكترونية بمجموعة من الإرشادات اللازمة لتصميم بيئات التعلم الشخصية مفضل بها تقنية RSS.
- ◀ توليد شكل جديد من بيئات التعلم الشخصية والتي تجمع بين خصائصها وخصائص المقررات الإلكترونية.

◀ تقديم حلول علمية متطورة لمشكلات التعليم الجامعي، بما يجعل الجامعات تواكب التطورات التكنولوجية في مجال التعليم.

#### • حدود البحث:

- ◀ اقتصر البحث علي الحدود التالية:
- ◀ بيئة تعلم شخصية مفعّل بها تقنية RSS، وآخرى غير مفعّل بها تقنية RSS.
- ◀ طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة المنوفية.
- ◀ مادة تقنيات التعليم عن بعد (١) بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩.

#### • المنهج والتصميم التجريبي:

ينتمي هذا البحث إلي فئة البحوث الشبه تجريبية التي تسعى لدراسة تأثير متغير مستقل علي بعض المتغيرات التابعة، وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، حيث تدرس المجموعة التجريبية الأولى بيئة تعلم شخصية غير مفعّل بها تقنية RSS، وتدرس المجموعة التجريبية الثانية بيئة تعلم شخصية مفعّل بها تقنية RSS، وقد تم استخدام المنهج الشبه تجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

- ◀ المتغير المستقل : تقنية RSS ببيئات التعلم الشخصية.
- ◀ المتغير التابع : ويتمثل في :-
  - ▲ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.
  - ▲ الجانب الأدائي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.

#### • أدوات قياس البحث:

- ◀ اعتمد البحث الحالي علي الأدوات التالية:
- ◀ اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.
- ◀ بطاقة ملاحظة الأداء العملي لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.

#### • فروض البحث:

- ◀ سعي البحث الحالي نحو التحقق من الفروض التالية:
- ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة

التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التحصيل المعرفى لصالح التطبيق البعدى.

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى.

## • مصطلحات البحث:

### • تقنية RSS:-

يعرفها (Saxton, B., 2008, 33) بأنها نظام يستخدم لإرسال التحديثات التي تطرأ علي محتوى الموقع بشكل فوري إلي قارئ RSS (RSS Reader) والذي يقوم بحفظ جميع التحديثات لكي يطلع عليها المستخدم فور نشرها، ويعرفها (Warlick. D. F., 2005, 16) بأنها أداة تعرض المعلومات تزود مستخدميها بتحديثات المدونات والمواقع الملائمة لأبحاثهم.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها التقنية التي تعتمد في بنيتها علي لغة XML، والتي تخطر المتعلم بأخر الأخبار والمستجدات التي حدثت في بيئة التعلم الشخصية فور حدوثها، حتي وإن كان المتعلم خارج بيئة التعلم الشخصية، وذلك بالإعتماد علي برنامج يساعد يسمى RSS Reader.

### • بيئات التعلم الشخصية:-

عرفها (Milligan, et al. 2006, 13) بأنها البيئة التي تتيح للمتعلم مجموعة من الأدوات والتطبيقات التي يقوم باستخدامها حسب رغباته وقدراته علي التعلم، هذه الأدوات تسمح للمتعلم بالتحكم في مصادر التعلم، وإدارة الأنشطة، تكامل التعلم السابق مع التعلم الحالي، أما (McGloughlin & Lee, 2010, 32) فيروا أنها بيئات تمكن المتعلمين من تولي مسئولية تعلمهم وتعزيز اختيارهم للأدوات والمصادر المستخدمة لإنشاء وتنظيم وتحزيم محتويات التعلم من أجل التعلم بكفاءة وفاعلية، وعرفها كل من (Castaneda & Soto, 2010) بأنها بيئة تتكامل فيها أدوات الويب ٢.٠ لتحقيق أهداف التعلم.



وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها منصة تعلم شخصية تقدم عبر الويب، مدمج بها مجموعة من تطبيقات الويب ٢.٠ التي تمكن المتعلم من إدارة تعلمه والتحكم فيه بصورة فردية حسب احتياجاته وتفضيلاته التعليمية وبما يتناسب مع سياق تعلمه.

#### • المقررات الإلكترونية:

يعرف (وليد الحلفاوي، ٢٠٠٦: ٨٠) المقررات الإلكترونية بأنها موقع علي شبكة الانترنت تحتوي علي مقررات دراسية تم تحويلها إلي شكل رقمي لتعرض في شكل برامج إلكترونية تحتوي علي العديد من الوسائل، ويعرفها (جميل إطميزي، ٢٠٠٦: ٢٠) بأنها مجموعة من وثائق النص المترابطة المخزنة في خدمات الويب، وتقوم علي الأسس التالية: التصميم، والمحتويات، والروابط، وأدوات الإبحار.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مقررات دراسية تم تحويلها إلي صورة إلكترونية، تحتوي علي مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة التفاعلية التي تمكن المتعلم من الإبحار فيها والتفاعل معها.

#### • الإطار النظري للبحث:

#### • المحور الأول: بيئات التعلم الشخصية:

#### • أهمية بيئات التعلم الشخصية في العملية التعليمية:

ترجع أهمية بيئات التعلم الشخصية في أنها تمثل تحولا في نمط التعلم، حيث تبتعد عن النموذج الذي يستقي فيه المتعلم المعلومات، وينتقل إلي نموذج بديل ينشئه المتعلم بنفسه وفقاً لاحتياجاته وتفضيلاته التعليمية وبما يتناسب مع سياق تعلمه، وذلك في ضوء الكم المتزايد من المهارات التي تدعم وصول المتعلم السريع للمعلومات.

اتفقت الأدبيات (Milligan, C., 2006, 36), (Velasco, K., 2010, 27), (Torres, R., 2008, 52), (Anderson, P., 2007, 34), علي أن أهمية بيئات التعلم الشخصية محددة في النقاط التالية:

- ١ توفر بيئات التعلم الشخصية للمتعلم منهجاً مخصصاً يناسب مهاراته ويلبي احتياجاته.
- ٢ تتيح بيئات التعلم الشخصية للمتعلم القدرة علي التعلم في الوقت والمكان المناسب لظروفه.
- ٣ توفر للمتعلم القدرة علي التحكم في مصادر التعلم، وذلك بما توفره من قدرة علي إنشاء وتبادل المحتوى.
- ٤ تدمج أدوات بيئات التعلم الشخصية الدراسة الرسمية Formal study مع الدراسة غير الرسمية Informal study، وبالتالي يتمكن المتعلمون من التواجد خارج الحدود الرسمية للمؤسسة التعليمية.



- ◀ بيانات التعلم الشخصية يتم تصميمها وإدارتها بواسطة المتعلم، وبالتالي يتحمل المتعلم لمسئولية تعلمه، وهو ما يعزز التعلم الذاتي.
- ◀ مكونات بيانات التعلم الشخصية تتطور بسرعة فائقة، كما يتم تحديثها باستمرار لتناسب التقدم التكنولوجي.
- ◀ تتيح بيانات التعلم الشخصية إدارة مشاركات المتعلمين وذلك عبر مجموعات الدراسة أو عبر التواصل باستخدام البرامج الاجتماعية social software.
- ◀ تتيح بيانات التعلم الشخصية التعلم مدى الحياة lifelong learning فالتعلم لا ينتهي عند نقطة معينة، على عكس نظم إدارة التعلم الإلكتروني الذي يتوقف عندها التعلم بإنهاء المقرر الدراسي.
- ◀ يتم تخصيص بيانات التعلم الشخصية وفقا لحاجات ومتطلبات المتعلم الشخصية، كما يمكن ربطها بتطبيقات أخرى وفقا لإحتياجات المتعلم.
- ◀ تتيح بيانات التعلم الشخصية استخدام أدوات الجيل الثاني للويب web 2.0 المتنوعة.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن أهمية بيانات التعلم الشخصية تتمثل في أنها تمثل تحولا من نمطية التعليم أي من النموذج الذي يستقي فيه المتعلم المعلومات من المعلم إلى نموذج بديل يبني فيه المتعلم بنائه المعرفي بنفسه ثم يتشاركه مع الآخرين، وبذلك فإن بيانات التعلم الشخصية تحقق عنصري الشخصية والمشاركة، أما المعلم فيصبح الميسر والموجه والمشارك للمتعلم في تعلمه.

### • مكونات بيئة التعلم الشخصية:-

- حددها (محمد العباسي، عبد العزيز طلبية، جمال الشرقاوي، إسماعيل محمد، ٢٠١٣: ٣٢) فيما يلي:
- ◀ أدوات تجميع وتدوين وتخزين المحتوى المعرفي الذي يحصل عليه المتعلم المدونات، والويكي (Blogs, Wiki, Aggregator).
- ◀ أنظمة إدارة المتعلم لعملية تعلمه والتحكم فيها.
- ◀ أدوات البحث الإلكتروني عن المحتوى المعرفي من مصادره الإلكترونية المتنوعة والمتمثل في (External application) والتي تحتوي على محركات البحث العامة- المواقع التعليمية- المكتبات الإلكترونية- الكتب الإلكترونية- قواعد البيانات العالمية.
- ◀ سجل التقويم الذاتي الإلكتروني (E-portfolio) والذي يحتوي على الأنشطة الإلكترونية والتدريبات والإختبارات المتدرجة المستوى.
- ◀ الشبكات الاجتماعية (Social network) والتي تضيف الصبغة الاجتماعية على عملية التعلم المتمثلة في تويتر وفليكر وماي سبيس ويوتيوب (Facebook, Twitter, Flickr, You tube, MySpace).

أدوات مساعدة مثل استخدام تقنية RSS، واستخدام Tags لتوصيف المصادر المختلفة للمحتوي، وكذلك الأدوات المستخدمة في بيئة التعلم التقليدية.

### • متطلبات تصميم بيئات التعلم الشخصية:

- هناك عدة متطلبات ترتبط بتصميم بيئات التعلم الشخصية حددها (نبيل عزمي، ٢٠١٥: ١٢) كالآتي:
- النفاذية: فبيئات التعلم الشخصية تُعد بمثابة البوابة المفتوحة علي الأنترنت، والتي ترتبط بمجموعة متنوعة من التطبيقات التي يمكن من خلالها تجميع وبناء المعلومات من مصادر مختلفة، بحيث يمكن إنشاء المحتوى التعليمي عن طريق المعلمين والمتعلمين باستخدام أدوات تأليف يسيرة الاستخدام.
- التكاملية: يتم تقديم المعلومات في صيغ قياسية يمكن أن يشترك فيها المتعلمون ويجعلوها متزامنة مع تطبيقاتهم وأجهزتهم، وبهذه الطريقة؛ يتم دمج بيئة التعلم في بيئات العمل اليومية للمتعلم.
- التلقائية: يتم تصميم المهام في بيئات التعلم بالطريقة التي تمكن كل متعلم من اختيار التطبيق الذي يرغب في استخدامه والعمل عليه، وتقدم البوابة كل الإرشادات المناسبة والدعم المطلوب.
- التكافلية: بدلا من بناء واستخدام مصادر جديدة؛ فإن بيئات التعلم الشخصية تستخدم تلك المصادر المتاحة بالفعل، فالبوابة المتاحة عبر البيئة تتعامل وتتوافق مع ما هو متاح من الشبكات الاجتماعية ومحركات الويب التشاركية والمدونات وغيرها.

### • مبررات الانجاء إلي بيئات التعلم الشخصية:

- يرجع كل من (محمد البائع، ٢٠١٥: ٣٧)، (محمد العباسي، عبد العزيز طلبية، جمال الشرقاوي، إسماعيل محمد، ٢٠١٣: ٦٣) اتجاه أكثر المتعلمين لاستخدام بيئات التعلم الشخصية إلي المبررات الآتية:
- قلة تكاليف تصميم وتشغيل بيئات التعلم الشخصية.
- سهولة التعامل مع التطبيقات الحديثة للويب ٢.٠ واستخدامها.
- الرغبة في تطوير أنظمة إدارة التعلم (LMS) لمسايرة الاتجاهات الحديثة في التعلم.
- توفر البيئة القدرة علي تخزين المحتوى العلمي واستخدامه لمرات عديدة، وزيادة مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية، وحصول المتعلم علي مهارات لا منهجية تتمثل في التنظيم الذاتي وإعداد التقارير ومهارات الكتابة والاتصال.

- ◀ التغييرات التي طرأت علي الطرق التربوية للتعليم، والتي ركزت علي أن تكون أنظمة التعلم الإلكتروني تحت سيطرة المتعلم.
- ◀ خدمة الأشخاص الذين يستخدمون وسائل أخرى للتعليم مثل الهواتف الجوالة والمساندات الشخصية PDA وغيرها من الأجهزة المتنقلة.
- ◀ تزايد حجم المعلومات التي نستطيع الوصول إليها من خلال المصادر الإلكترونية المتنوعة، حيث أن تزايد حجم المعلومات يخلق المزيد من الفرص للعمل، والرغبة في التواصل مع الآخرين من أجل التعلم.
- ◀ ازدياد الحاجة إلي التعلم مدي الحياة، والذي نشأ من المعدل المتزايد للتطور التكنولوجي والاجتماعي والتغيرات في سوق العمل، مما دفعت بالأشخاص الي المزيد من التعلم لرفع مستوي المهارات والمعرفة، ولكي يظلوا علي اطلاع بجديد تخصصاتهم.

## • أدوات الويب ٢.٠ اللازمة للإسهام في بناء بيئات التعلم الشخصية:

لما كانت بيئات التعلم الشخصية قائمة فعلياً علي أدوات وتطبيقات الويب ٢.٠، فهي بالتالي تملك خصائص الويب ٢.٠ وفوائده التعليمية والتي من أهمها: جعل المتعلم ينتقل من مرحلة البحث عن المعلومات إلي مرحلة الابداع والابتكار في إعادة بناء المحتوى، توفير قدر كبير من التفاعلية مع المتعلم من خلال واجهات تفاعل سهلة الاستخدام، تعزيز الضبط الذاتي للمتعلمين، تبادل المعلومات بين المتعلمين والخبراء والمتخصصين، اجتذاب المتعلمين الذين لا يميلون للتعلم النظامي أو تعيقهم الظروف، تساعد علي التعلم المستمر- التعلم مدي الحياة- lifelong learning.

ومن هنا اتجهت الباحثة نحو تقنية RSS باعتبارها أحد أدوات التي تساهم في بناء بيئات التعلم الشخصية هذا من ناحية، وباعتبارها أحد أدوات وتطبيقات الويب ٢.٠ من ناحية أخرى.

## • المحور الثاني : تقنية RSS

تأتي تقنية RSS اختصاراً للمصطلح Rich Site Summary أي ملخص مكثف للموقع، وتأتي كذلك اختصاراً للمصطلح Really Simple Syndication أي النشر البسيط المتزامن، وهي تقنية تتيح للمتعليم الحصول علي معلومات بشكل منتظم دون الحاجة إلي زيارة موقع الانترنت الذي يقدم هذه الخدمة.

ويقوم الموقع المقدم لتقنية RSS بتجهيز المحتويات التي يريد نشرها علي شكل ملف XML، هذا الملف هو ملف بسيط يطلق علي محتواه تلقيقات RSS

Feeds والتي يتم قراءتها من خلال برامج تدعى ببرامج قارئ RSS (RSS Reader) أو (News Aggregator)، فيصبح بإمكان المتعلم الحصول على المعلومة بطريقتين: الأولى بزيارة الموقع بشكل مباشر باستخدام متصفح الويب (Web Browser)، الثانية باستخدام برنامج قارئ RSS (RSS Reader)، فتصل المعلومات للمتعلم بدون استخدام المتصفح، ويطلق على هذه المعلومات التي تصل بهذه الطريقة تليقيات RSS (RSS Feeds)، حيث يتم إرسال هذه التليقيات للمتعلمين المشتركين بالخدمة بشكل آلي مما يتيح لهم الحصول على آخر المواضيع والأخبار فور نشرها بالموقع، حيث يصل للمشارك على شكل عنوان خبر مع ملخص بسيط عنه ورابط ينقله إلى الخبر الأصلي على الموقع (سعد المؤمن، ٢٠٠٩).

### • كيف نقرأ RSS feed :-

يعرف (Pilgrim, M., 2002, 55) المحتوى المعروض باستخدام قارئ RSS سواء RSS Reader أو News Aggregator بإسم تليقيات RSS (RSS feed)، ويضيف (Simec, A., Carapina, M., Duk, S., 2011) أن المتعلم يقوم بتحميل برنامج قارئ RSS سواء كان RSS Reader أو News Aggregator ثم يقوم المتعلم باختيار المحتوى الذي يريد رؤيته ببرنامج قارئ RSS، فيتم إضافة المحتوى لبرنامج قارئ RSS عن طريق إدخال عنوان URL أو عنوان الموقع الخاص بملف XML.

وبالضغط على الرابط الخاص بـ RSS سيزودنا بعنوان URL الخاص بالتليقية feed، ويلاحظ أن معظم برامج قارئ RSS تستكشف ملف XML موضحة أن التليقية أصبحت متاحة، وفي كل مرة يتم تحديث التليقية يقوم برنامج قارئ RSS بالإشارة بظهور محتوى جديد.

### • طرق الاستفادة من تقنية RSS :

تقنية RSS تعمل على إرسال التحديثات الجديدة من مواقع الإنترنت إلى المستخدم، وهذا يعني أنه لا بد من توافر تلك التقنية في الموقع أولاً كي يتمكن المستخدم من الاستفادة منها، وأياً كانت الطريقة المستخدمة في قراءة RSS فإن المحلصة النهائية واحدة وهي أن المستخدم يتعرف على كل ما هو جديد في الموقع، ويمكن استخدام هذه التقنية عبر أحد الطرق التالية (محمود خليفة، ٢٠٠٩) :

١ برامج قراءة RSS :- وهي برمجيات طورت لتمكين المستخدم من قراءة تقنية RSS ، ومن أشهر تلك البرامج على الإطلاق هو برنامج: RSS Reader، إلا أنه يوجد العديد من البرامج التي تقوم بنفس المهمة مثل: FeedReader

الإشتراك في أحد مواقع قراءة RSS:- توفر بعض المواقع خدمة قراءة RSS وتقوم بنفس وظيفة البرمجيات، حيث تتيح للمشاركين فيها بتسجيل المواقع المفضلة لهم ويقوم الموقع بجلب أحدث ما نشر في الموقع، ومن أشهر تلك المواقع Google والذي يقدم خدمة تسمى Google Reader.

برامج تصفح الإنترنت:- في الوقت الحالي أصبحت غالبية برامج تصفح الإنترنت تدعم تقنية RSS حيث تقوم بالبحث تلقائياً في كل موقع يزوره المستخدم عن خدمة RSS التي يقدمها الموقع. ومن المتصفحات التي تدعم تقنية RSS المتصفح فايرفوكس Firefox والمتصفح Internet Explorer 7.0.

البريد الإلكتروني:- ومن خلال هذه الطريقة يتمكن المستخدم من قراءة تقنية RSS عبر البريد الإلكتروني، وذلك بالإشتراك في خدمة RSS المقدمة في المواقع المختلفة واختيار إرسالها على البريد الإلكتروني الخاص، وبالطبع ذلك يتوقف على توفير الموقع لهذه الخاصية.

### • فوائد تقنية RSS في العملية التعليمية:-

اتفقت الأدبيات (Fichter, D., 2003, 25), (Grosseck, G., 2009, 34), (Hart, L. G., 2008, ), (Simec, A., Carapina, M., Duk, S., 2011, 19), (22), (Cold, S.J., 2006, 13), (Sampson, 2005, 44) على أن فوائد تقنية RSS محددة في النقاط التالية:

- ◀ تزود المتعلم بما يستجد من أخبار ومواضيع بشكل آلي فور نشرها حتي اذا كان المتعلم خارج بيئة التعلم.
- ◀ توفير وقت المتعلم في التجول داخل الموقع بحثاً عن المعلومات، فبمجرد الاشتراك بالتلقيمات RSS Feeds يتم إشعار المتعلم بما يستجد من معلومات بطريقة فورية.
- ◀ تقوم هذه التقنية بمتابعة المستجدات عن طريق إدخال مواد من مواقع إلكترونية أخرى بصفة تلقائية ثم تقوم بعرضها علي الموقع الإلكتروني الخاص بالمتعلم.
- ◀ توفر لمزودي الأخبار اتصالاً دائماً وسريعاً بزوارهم، بما يسمح بنشر أي خبر فوراً لأكبر عدد من القراء.
- ◀ تحسن استخدام المعلومات في مجال عمل المتعلم من خلال: قدرته علي حل المشكلات، زيادة الإنتاجية، تعديل أو تغيير اتجاه البحث، تجنب تكرار العمل.
- ◀ إمكانية استخدامها لإعلام المتعلمين بالتحديثات الجارية علي مواقع الويب ذات الصلة بالمقرر الدراسي.

- ◀ إمكانية استخدامها لأغراض التنمية المهنية للمعلمين لمتابعة الجديد في مجال التدريس.
- ◀ إمكانية استخدامها كبديل للقوائم البريدية التقليدية بما يقلل من الحمل الواقع علي البريد الإلكتروني للمعلمين.
- ◀ طريقة الاشتراك وإلغاء الاشتراك سهلة، فالمتعلم هو المتحكم الاساسي في التلقيقات التي يتم تحميلها من RSSReader، ويمكن حذف هذه التلقيقات في حالة عدم حاجة المتعلم لها.
- ◀ الحماية من البريد المزعج spam: فمصادر المعلومات دائما معروفة، كما أن RSS آمنة تماما.
- ◀ تقنية RSS عملية الإستخدام، فهي تقدم المعلومات في شكل منظم، كما أنها تسمح بإعادة استخدام المحتوى لأغراض مختلفة، كما أنها تتكامل مع المكتبات ومصادر المعلومات المختلفة
- ◀ تقنية RSS تدعم المجانية، وبالتالي يمكن استخدامها من قبل العديد من المستخدمين
- ◀ تنظيم المحتوى: فتقنية RSS هي وسيلة معيارية لتقديم المعلومات في شكل منظم، لذا فهي تستخدم من قبل الملايين من المستخدمين.
- ◀ تمكن المتعلم من اختيار الأخبار التي يهتم بها وجلبها جميعها ووضعها في صفحة واحدة.

### • مميزات تقنية RSS :-

- تتميز تقنية RSS بالعديد من المميزات حددها كل من(علي العمدة، ٢٠١١: ٥٦)، (جمال الشرقاوي، السعيد عبد الرازق، ٢٠٠٩: ٤٣)، (Darwish, A., Lakhtaria, K. I., 2011, 34)، (Hart, L. G., 2008, 76) فيما يلي:
- ◀ الحماية من البريد المزعج spam: فالبريد المزعج أمر مستحيل النشر مع RSS.
- ◀ سهولة إلغاء الخدمة: حيث يمكن حذف التلقيمة من قائمة التلقيقات التي يتبعها المتعلم.
- ◀ سرعة تصفح آخر التحديثات دون الرجوع إلي المواقع المختلفة.
- ◀ إمكانية ربط المنتديات والمدونات والويكي معا.
- ◀ إمكانية تصفحها دون الحاجة إلي الاتصال بشبكة الانترنت.
- ◀ المرونة في برامج تشغيلها، وتوافقها مع كافة أنظمة التشغيل.
- ◀ تمكن المتعلم من الحصول علي أحدث المعلومات متنوعة المصدر.
- ◀ تتيح متابعة عدد كبير من المواقع والمنتديات دون الحاجة لزيارتها.
- ◀ تمثل اسلوبا سهلا وبسيطا لمشاركة ورؤية محتوى وعناصر الموقع.

- ١ يفضل استخدامها في المواقع التي يتم تحديثها بشكل متكرر (مثل المواقع الإخبارية- مواقع الشركات).
- ٢ مصادر المعلومات الواردة للمتعلم محددة وموثوق بها.
- ٣ تسمح بتشارك العمل بين المتعلمين وبعضهم البعض، وبالتالي تشجع التعلم التعاوني.

### • التطبيقات التربوية لاستخدام RSS ببيئات التعلم الشخصية:

يؤكد (Glotzbach, R. J., Mohler, J. L., Radwan, J. E., 2009, 68) أن استخدام تقنية RSS في الفصول الدراسية يسمح بجعل بيئات التعلم الشخصية أكثر تعاونية كما أنه يعزز التواصل بين المعلمين والطلاب، أما (Asmus, J., Bonner, C., Esterhay, D., Lechner, A., Rentfrow, C., 2005, 57) اقترح استخدام أداة RSS لتعزيز مهارات وكفاءة المتعلم البحثية مع تدعيم قدراته على جلب المواد التدريبية من مصادر متنوعة ووضعها في صفحة واحدة بما يناسب موضوع البحث، وبالتالي يمكن أن تكون RSS أداة بحث قوية تساعد المعلمين والمتعلمين في إجراء البحوث مع بضع نقرات بسيطة.

يري (Hardaway, D., Will, R. P., 1997, 67) أن توظيف RSS ببيئات التعلم الشخصية يساعد على مواكبة المعلمين للتكنولوجيا ودمجها بالدرس، والتعرف على أحدث المستجدات التكنولوجية التي يمكن أن يعتمدوا عليها في تطوير مقرراتهم الدراسية، هذا ما أكد عليه (Gillard, S., Bailey, D., & Nolan, E., 2008, 59) حيث أشار إلي أن استخدام أداة RSS يساعد مدربي IT على متابعة كل ما هو جديد في التكنولوجيا.

تؤكد دراسة (O'Reilly, 2005, 54) على أن توظيف RSS ببيئات التعلم الشخصية يساعد المتعلمين على استخدام بعض الأدوات خارج بيئتهم لتدعيم التعليم، فقابلية توصيل الخدمة Service Hack Ability مصطلح يطلق على هذه الفكرة، فعلى سبيل المثال خدمة Google Adsense تتيح للإعلان الوصول إلي أي مكان خارج نطاق جوجل.

يري (Cold, S. J., 2006, 57) أن تقنية RSS تشجع تبادل المعلومات، فإمكانيات تقنية RSS في الفصول الدراسية لا حصر لها بداية من توزيع المواد الدراسية ذات الصلة بالمقرر الدراسي لإخبار المتعلم بأخر الأبحاث ذات الصلة بموضوع المقرر، كما أن تقنية RSS تسمح للمتعلمين بإجراء أبحاثهم سواء بشكل فردي أو بشكل جماعي عن طريق تبادل وتجميع المعلومات من مصادر مختلفة، وذلك من خلال:-

- ١ خدمة البحث الفردية للمتعلم: فبمجرد اشتراك المتعلم بتقنية RSS بأحد المواقع يتم تجميع مصادر متعددة من المحتوى التعليمي على صفحة واحدة بدلاً من تصفح مواقع الويب البالغة الضخامة والتنوع والتعدد.



٤ خدمة الابحاث الجماعية: وذلك عن طريق قيام المتعلمين الذين يعملون علي مشروع بحثي مشترك بتجميع مصادر متعددة في صفحة واحدة حتي يستفاد منها الجميع.

ويشير (Joly, K., 2006, 37) إلي أن هناك بعض الكليات والجامعات قامت بتوظيف تقنية RSS بمواقعهم التعليمية، وذلك لقدرة تقنية RSS علي نشر المعلومات الهامة للمتعلمين، فعلي سبيل المثال قامت جامعة Duke بإنشاء تطبيق يسمى Duke Today الذي لا يتضمن فقط أخبار الطب والقانون والعلوم ولكنه يتضمن تحديثات وأخبار يومية في جميع المجالات، أما بالنسبة لجامعة Iowa فتستخدم تقنية RSS في الإعلان عن فرص العمل المتاحة بالجامعة، هذا وقد استخدمت جامعة Alabama تقنية RSS في تحديث الفهارس / الكتب المفهرسة في المكتبة.

استخدمت دراسة (Ola, A., Niclas L., 2005, 63) تقنية RSS لدفع / توصيل المعلومات "push" للمتعلم، والذي أثبت فاعليته عندما يستخدمه المعلم لتوفير تحديثات للمقرر، تقديم موضوع النقاش الاسبوعي للمتعلمين، التواصل مع أعضاء المجموعة. وهذا ما أكد عليه (Franklin, M., Zdonik, S., 1998) أن تقنية RSS تم تطويرها لتجمع المحتويات المحدثه اعتمادا علي تقنية "push" لدفع / توصيل المعلومات المحدثه للمتعلم بدلا من استخدام الطريقة التقليدية للبحث عن المعلومات "pull" والتيا ما تهدر وقت المتعلم في البحث عن المواقع المعروفة للحصول علي التحديثات أو تتطلب معرفة المتعلم المسبقة لهذه المواقع، ويضيف (Stephens, T., R., 2008) أن تقنية RSS غيرت طريقة الاتصال من البحث والاستكشاف إلي نموذج الإشعار، حيث يتم إشعار المتعلم بما يستجد من معلومات بطريقة فورية.

وفي هذا الصدد يقدم (Alomari, M. H., Abusaimh, H., Shahin, S., Joudeh, R., 2013, 58) نظام الإشعار "Post@" القائم علي تقنية RSS لتوفير الاشعارات/ الاعلانات الموثوق بها لجميع المتعلمين في المؤسسة التعليمية، هذه الاشعارات تقدم تلقائيا من قبل الناشرين لأجهزة المتعلمين أو هواتفهم المحمولة، تم تنفيذ هذا النظام "Post@" علي العديد من أنظمة التشغيل والأجهزة الموجودة بالجامعة، وأظهرت النتائج قبول المتعلمين للنظام، بالإضافة إلي تميز النظام بما يلي:

- ٤ توفير الوقت بالنسبة لكل من الناشرين والمشاركين.
- ٤ الإدخار: لا حاجة إلي الاعلانات المطبوعة بعد الآن.
- ٤ البساطة وسهولة الاستخدام: حيث أنه لا حاجة إلي تسجيل دخول المشتركين.

٤ سهولة التركيب: هناك مجموعة كبيرة من الأجهزة التي يمكنها قراءة RSS.



## • التحديات التي يمكن أن تواجه تقنية RSS عند توظيفها في العملية التعليمية :

يري (Glotzbach, R. J., Mohler, J. L., Radwan, J. E., 2009, 48) أن أبرز التحديات التي تواجه تقنية RSS عند توظيفها في العملية التعليمية هو تردد المتعلمين في تبني هذه التكنولوجيا كجزء من استخدامهم اليومي، فقد أظهرت نتائج دراسة أن الحد الأدنى للإستخدام الأسبوعي لتلقيقات RSS (RSS Feeds) منخفض جداً، فبمقارنة نتيجة التطبيق القبلي والبعدي تبين ارتفاع طفيف في عدد المتعلمين الذين استخدموا تلقيقات RSS اسبوعياً من ٢٧٪ إلى ٣٠٪ وهو ما يؤكد تردد المتعلمين بشأن استخدام هذه التقنية، أما دراسة (Educause, 2007, 14) فتؤكد أن العامل الرئيسي الذي يواجه تقنية RSS عند توظيفها في العملية التعليمية هو عدم مناسبة كل المحتويات لعرضها باستخدام RSS، ويضيف (Ma, D., 2012) أن تقنية RSS تقلل من أرباح الموقع أي أنها ليست مربحة بما فيه الكفاية لتعويض الزيادة في تكاليف الصيانة والإنخفاض في عائدات الاعلانات، وأكد أن مفتاح النجاح في تطبيق RSS هو تحقيق التوازن بين المحتوى والاعلانات ذات الصلة، واقترح عدم استخدام تلقيقات RSS لتوصيل المحتوى إلكترونياً بالنسبة لأنواع معينة من المواقع، أما (Ji, C., Zhou, J., 2010, 23) فيري أن معظم RSS Reader تعرض التلقيقات حسب الترتيب الزمني لها وبالتالي فهي لا تعمل جيداً عندما تنهال العديد من التلقيقات على المتعلم، هذا وقد أرجعت دراسة (Lee, M. J., Miller, C., Newnham, L., 2008, 29) العوامل التي تعوق انتشار تقنية RSS بالتعليم للأسباب التالية :-

- ◀ نقص الوعي بإمكانيات RSS.
- ◀ تردد المتعلمين بشأن استخدام هذه التقنية.
- ◀ نقص المعرفة التقنية بـ RSS لدى المعلمين والمتعلمين.
- ◀ الطريقة التقليدية للمتعلمين في الدخول على الانترنت وتصفح الويب بحثاً عن المعلومات المرادة.

تستنتج الباحثة مما سبق فاعلية توظيف تقنية RSS بالمواقع بشكل عام وبيئات التعلم الشخصية بشكل خاص، فتفعيل تقنية RSS ببيئة التعلم الشخصية يمكن المتعلمين من التفرغ إلى المهام والأنشطة المطلوبة منهم، وذلك بدلاً من بذل مجهودا مضاعفاً في البحث عن المعلومات ومتابعة التحديثات، كما أن سرعة تصفح آخر التحديثات التي أتاحتها تقنية RSS أعطت المتعلم إحساساً بالانتماء لبيئة التعلم الشخصية وأنها مصممة خصيصاً له، فضلاً عن سهولة الإبحار الذي أتاحتها تقنية RSS فبمجرد الضغط على عنوان الخبر ينتقل المتعلم مباشرة إلى الخبر الأصلي، كذلك

فإن توفير سعة الانترنت المستهلكة في التحميل والاتصال كان لها أكبر الأثر للإقبال علي هذه التقنية.

### • المحور الثالث: المقررات الإلكترونية:

#### • مزايا المقررات الإلكترونية:

يري (رضا مسعد، ٢٠٠٣: ٦) أن أهم المزايا التي تقدمها المقررات الإلكترونية هي الإتاحة علي مدار اليوم فلا يعيق استخدامها زمان أو مكان، كما أنها تزيد من عملية التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلمين، وتعطي المتعلم دور فعال وإيجابي، وتقدم فرص للإثراء والمراجعة، وتقدم تدريبات إضافية، وتتمكن أولياء الأمور من متابعة أبنائهم أولاً بأول.

ويضيف (مصطفى جودت، ٢٠٠٣، ص ص ١٠١-١٠٢) أن المقرر الإلكتروني يتسم بمجموعة من المزايا التي من بينها التزامن حيث يقدم المقرر الإلكتروني إمكانية التفاعل المتزامن بين المتعلمين وبعضهم وبين المتعلمين والمعلم، اللاتزامن حيث يقدم المقرر الإلكتروني إمكانية التواصل دون الإلتزام بالتواجد في نفس الوقت، تقديم المحتوى بشكل يسمح بالاستعراض مباشرة من الشبكة، السماح بتحميل الملفات وذلك بدعمه لبروتوكول FTP، توفر سمة التكاملية بالمقرر الإلكتروني من خلال إمكانية تحويل المتعلم إلي مواقع علي الشبكة ترتبط بموضوع التعلم، كما يتسم المقرر الإلكتروني بمجموعة من السمات الإشرافية كالإشراف علي إنشاء محتويات المقرر وتعديلها أو حذفها، ومراقبة أداء المتعلم داخل المقرر، وتقديم المساعدات والتلميحات للمتعلمين، وإحاطة المتعلمين بما يستجد من موضوعات دراسية علي لوحة الأخبار أو الملاحظات.

#### • أهمية المقررات الإلكترونية:

- يري (الغريب زاهر ٢٠٠٩: ٩٠) أن أهمية المقرر الإلكتروني تنبع من كونه:
- ◀ يعرض بالوسائط المتعددة المتنوعة، وبالاتصال المباشر ليناقدش الطلاب العديد من الآراء
- ◀ يجعل عضوهيئة التدريس قادراً علي تقييم المحتوى إلكترونياً واتخاذ القرارات حول المقرر في طرق بنائه.
- ◀ يركز فيه الطلاب على المحتوى والتعلم البناء النشط، بدلاً من تذكر المحتوى.
- ◀ ينتج من إضفاء طابع شخصي على المعرفة.
- ◀ يستخدم الحاسب الآلي وشبكات المعلومات بصفته عنصر مكمّل لعملية التعلم والابتكار المعلوماتي وليس مجرد مكافأة.
- ◀ يوصل الطلاب إلى أحدث المعلومات المتاحة من خلال التكنولوجيا.

## • أنواع المقررات الإلكترونية:

قسم (عمر سالم ٢٠٠٩ : ص ص ٣٤-٣٩) المقررات الإلكترونية إلى نوعين هما:

### • المقررات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت:

ويعرفها (إبراهيم الفار وسعاد شاهين ٢٠٠٣: ٢٠٥) بأنها مقررات تقوم على إيجاد موقع إلكتروني يتم تحميله على شبكة الإنترنت ويعتمد في تكوينه على مكونات الوسائط المتعددة ذات الأشكال المختلفة من نصوص خاصة بالمقرر، وتعمل هذه المقررات على الترابط بين الطالب وزملائه ومعلمه، سواء من خلال البريد الإلكتروني أو من خلال التحوار chatting.

### • المقررات الإلكترونية الغير معتمدة على شبكة الإنترنت:

ويعرفها (محمد الحيلة ٢٠٠١: ٤٥٥) على أنها أكثر الأنواع شيوعاً، وتقدم على أقراص مدمجة تقدم بها الدروس التعليمية إلى الطالب مباشرة ويمكن تصميمها وفقاً لميول وقدرة الطالب المستهدف ويحدث فيها التفاعل بين الطالب والبرمجية التعليمية ويتعلم الطالب وفق أسلوب التعلم الذي تقدم به ويعتمد عليه الدارس في التعلم ولا تحتاج إلى المدرس إلا في مهارات قليلة.

## • المبادئ الأساسية الرئيسية لإعداد المقررات الإلكترونية :-

يرى (الغريب زاهر ٢٠٠٩ : ص ص ٨٩-٩٠) أن المبادئ الرئيسية لإعداد المقرر الإلكتروني تكمن في أن الهدف الأساس هو توظيف الكمبيوتر والإنترنت في تعليم مصمم على يد متخصصين في أكثر مجالات التكنولوجيا استخداماً لإفادة البشرية في المستقبل، والاستعانة بمطوري المقررات لتحديد المعارف الأساسية والأدوات للمقرر التعليمي باستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وبما أن محتوى يمكن أن يضمن كل شيء فيركز خبراء تكنولوجيا التعليم على المعارف والطرق والأساليب الإلكترونية التفاعلية وذلك في ضوء عدد من المهام الأساسية لإعداد المقرر الإلكتروني على النحو التالي :-

- ١ استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني على نطاق أوسع بكثير من مجرد الاتصال الإلكتروني.
- ٢ تصميم وإعداد برمجيات خاصة بالمقرر الإلكتروني.
- ٣ التطوير الإلكتروني السريع من خلال المراجعة المستمرة للمقرر.
- ٤ تجاوز وحدات المعرفة بتصميم القاعات الدراسية للتعلم الفردي
- ٥ مساندة التنوع الثقلي المعلوماتي بشكل واسع.
- ٦ يعمل على تغيير حجم وحدات المعرفة بالقدر المطلوب.
- ٧ يفوض من جانب عدة جهات تهتم بتطويره ومراقبته وتمويله وتسويقه.
- ٨ يراعي المناقشات والاستراتيجيات الإلكترونية ووسائل التطبيق.

## • خطوات ومراحل تصميم مقرر الكتروني :-

حدد (الغريب زاهر ٢٠٠٩: ١١١-١٣٨) هذه المراحل بأربع مراحل رئيسية هي:

- ◀ المرحلة الأولى: تحديد احتياجات المقرر.
- ◀ المرحلة الثانية: تصميم إطار المقرر.
- ◀ المرحلة الثالثة: تجريب المقرر.
- ◀ المرحلة الرابعة: تطوير المقرر.

وقد حدد (الغريب زاهر ٢٠٠١: ١٣٩-١٤٢) عدداً من الخطوات التي يجب اتباعها عند تصميم مقرر عبر الانترنت وهي كالتالي:

- ◀ تحديد المادة العلمية التي سيتم تضمينها بالمقرر عبر الانترنت، وتنظيمها
- ◀ تحديد المعلومات العامة عن المؤلف وتاريخ نشر المقرر وتحديثه، والمتطلبات القبلية لدراسة المقرر
- ◀ تصميم المقرر طبقاً لمبادئ التصميم
- ◀ تنفيذ تصميم المقرر باستخدام إحدى لغات برمجة صفحات الانترنت
- ◀ نقل تصميم المقرر إلى الكمبيوتر الخادم، ومن ثم ينشر المقرر عبر الانترنت من خلال الموقع المخصص له؛ ليتم مشاهدته من خلال العنوان السابق تحديده من مزود خدمة الانترنت.

## • إعداد مواد المعالجة التجريبية • خطة تصميم بيئة النعل الشخصية:

وقد تبنت الباحثة نموذج (عبد اللطيف الجزار<sup>(١)</sup>) لتبني بيئة التعلم الشخصية في ضوءه لما يتميز به من المرونة والتأثير المتبادل بين عناصره، ويتوافق هذا النموذج مع الخطوات المنطقية التي يحتاجها المتعلم ببيئة التعلم الشخصية، وفيما يلي عرض مختصر يوضح كيف يمكن توظيف النموذج المشار إليه عند استخدام تقنية RSS ببيئة تعلم شخصية لإكساب طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، ويوضح شكل (١) النموذج التعليمي المتبع في تصميم بيئة التعلم الشخصية:

وقد استخدم النموذج وفقاً للخطوات التالية :

### • المرحلة الأولى مرحلة التحليل:

### • الخطوة الأولى: إعمال أو وضع معايير التصميم التعليمي لبيئة النعل الشخصية:

تم وضع معايير التصميم التعليمي لبيئة التعلم الشخصية مصنفة إلى جزئين:

(١) نموذج عبد اللطيف الجزار المطور (٢٠١٣) للتصميم التعليمي لتطوير بيئات التعلم الشخصية، الإصدار الثالث.

- ◀ معايير علمية وتربوية: وتضم الأهداف – المحتوى – أدوات التفاعل – البرامج softwares.
- ◀ معايير فنية: وتضم واجهة الاستخدام – النصوص – الصور – الفيديو – أدوات الإبحار – تقنية RSS.



## • الخطوة الثانية: تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين والنمط التعليمي المطلوب:

وقد تم تحديد خصائص المتعلمين وفق لما يلي :

◀ الخصائص العامة: وتشمل الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للمتعلمين في عمر ١٨: ٢١ عام.

◀ مستوي السلوك المدخلي: من خلال قيام الباحثة بعمل مقابلات شخصية مع المتعلمين للتعرف على الخبرات السابقة لهم تبين أن جميع المتعلمين لم يتعرضوا لخبرات تعليمية وفق تصميم المقررات الإلكترونية، كما لم يدرس المتعلمين أي مقررات دراسية ذات علاقة بالمتغيرات التابعة للبحث.

## • الخطوة الثالثة: تحليل الإحتياجات التعليمية لبيئة التعلم الشخصية:

تبلورت المشكلة في الحاجة إلى توظيف تقنية RSS بيئات التعلم الشخصية، وقياس مدى فاعليتها في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ويتطلب الأمر تحديد مجال هذه المشكلة، وتحليل هذا المجال لمعرفة أبعاد هذه المشكلة، والدور الذي يمكن أن تؤديه المعالجة التجريبية لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والتغلب على هذه المشكلة، وتنتهي هذه الخطوة بتحديد الهدف العام من تقنية RSS بيئة التعلم الشخصية ويتمثل في إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية.

## • الخطوة الرابعة: تحليل الموارد الرقمية المتاحة والعقبات والقيود:

تم تحليل الموارد والإمكانات التي ستساعد الباحثة في التطبيق مثل: توفر المكان الخاص بالتطبيق، وتوفر الوقت اللازم لتصميم وإنتاج بيئة التعلم الشخصية، وتوفر المهارات الخاصة بالانتاج والاستخدام، وأخذ الموافقات الخاصة بالتطبيق.

## • المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:

### • أولاً: تصميم مكونات بيئة التعلم الشخصية:

## • الخطوة الأولى: صياغة الأهداف التعليمية وفقاً لنموذج ABCD، وتحليل المدخلات والمخرجات وفقاً لنسلسلها الهرمي التعليمي:

الهدف السلوكي عبارة دقيقة قابلة للملاحظة والقياس، تصف شروط أداء التعلم، ومعايير، بعد الانتهاء من عملية التعليم؛ وللتوصل إلى تصميم الأهداف تم تحديد الهدف العام من تصميم بيئة التعلم الشخصية وهو تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، ثم تم ترجمة خريطة المهمات

التعليمية إلى أهداف سلوكية، وصياغتها صياغة جيدة حسب نموذج ABCD.

### • الخطوة الثانية: تحديد عناصر المحتوى للكائنات التعليمية ونجمها في دروس ووحدة:

وفيها تم تحديد عناصر المحتوى ووضعها في تسلسل مناسب حسب ترتيب الأهداف، لتحقيق الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة، وللقيام بذلك تم: اختيار المحتوى المناسب للعرض، ثم تم تحديد الصيغة الملائمة لتتابع عرض المحتوى، ثم تم تقسيم المحتوى إلى موضوعات رئيسية، وكل موضوع إلى عناصر، وكل عنصر إلى خطوات محددة.

### • الخطوة الثالثة: نصميم النقيص والإخبارات:

ومر تصميم أدوات التقييم والاختبارات بالخطوات التالية:

٤ تحديد نوع الأدوات المطلوبة وهدفها ووظيفتها، وتمثلت في:

▲ بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.

▲ اختبار معرفي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية.

٤ تحديد محكات أداء كل هدف: وهي هنا الأهداف، أي يتمكن جميع المتعلمين من جميع الأهداف الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية.

٤ تحديد عدد الأسئلة المناسب لكل هدف ونوعها، وذلك لقياس جميع الأهداف الموضوعية مسبقاً.

٤ صياغة الأسئلة صياغة دقيقة وواضحة، وذلك عن طريق ترجمة الأهداف الموضوعية مسبقاً إلى أسئلة بما يتلاءم مع طبيعة الطلاب في هذا البحث.

٤ تقويم الاختبار وذلك عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين وهم من خبراء تكنولوجيا التعليم.

٤ إجراء التعديلات اللازمة، والوصول إلى الصيغة النهائية للاختبار.

### • الخطوة الرابعة: نصميم خبرات التعلم:

ويقصد بها تحديد أدوار كل من المعلم والمتعلمين، وتحديد شكل البيئة التعليمية، هل هي بيئة عروض أم بيئة تعلم تفاعلي، ونوعية هذه التفاعلات.

### • الخطوة الخامسة: اختيار عناصر الوسائط المتعددة البديلة لخبرات النعلق للمصادر والأنشطة بشكل نهائي:

يعتمد مصدر التعلم في البحث الحالي علي بيئة التعلم الشخصية، والتي تم من خلالها استخدام كافة المصادر التعليمية بكل أشكالها، تمثلت هذه المصادر في النصوص، الصور، الفيديو وغيرها من الوسائل التي تتكامل فيما بينها لتقديم المحتوى الخاص بالبيئة.

### • الخطوة السادسة: تصميم الرسالة واللوحات القصصية storyboards للمصادر والأنشطة بشكل نهائي:

تم إعداد اللوحات القصصية الخاصة بالمحتوي التعليمي المقدم من خلال بيئة التعلم الشخصية، ثم تم إعداد مخطط لبيئة التعلم الشخصية من خلال عمل سيناريو يوضح خطوات تصميم بيئة التعلم الشخصية لإكساب الطلاب مهارات تصميم المقررات الإلكترونية.

### • الخطوة السابعة: تصميم وسائل النقل [الإبحار] ومنحركات النعلق، وواجهة المنعلق:

تمثلت وسائل الإبحار في بيئة التعلم الشخصية في: روابط داخلية لربط صفحات بيئة التعلم الشخصية ببعضها البعض، روابط خارجية لربط صفحات بيئة التعلم الشخصية ببيئات تعلم شخصية خارجية أخرى ومواقع أخرى، النصوص الفائقة التي تنقل المتعلم مباشرة إلى النص المراد بمجرد الضغط عليها، الصور الفائقة التي تنقل المتعلم مباشرة إلى الصورة المرادة بمجرد الضغط عليها.

### • الخطوة الثامنة: تصميم نماذج النعلق، نظريات النعلق:

بالنسبة لنظريات التعلم فقد تم الإعتماد علي النظرية البنائية لأنها الأساس النظري الذي تقوم عليه بيئات التعلم الشخصية، أما استراتيجية التعليم تمثلت في الجمع بين العرض والاكتشاف، أما استراتيجية التعلم قد تمثلت في استراتيجية التعلم الهجينة التي تجمع بين استراتيجية التعلم المعرفية واستراتيجية التعلم الفوق معرفية.

### • الخطوة التاسعة: تصميم أدوات الاتصال المتزامنة والغير متزامنة داخل وخارج البيئة:

٤ أدوات الاتصال المتزامنة: تمثلت في غرفة المحادثة، التواصل السريع مع المعلم.



٤ أدوات الاتصال المتزامنة: تمثلت في المنتدى، والمدونة، والرسائل.

### • الخطوة العاشرة: تصميم طريقة تسجيل المعلمين:

قام الطلاب بالتسجيل ببيئة التعلم الشخصية عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بكل منهم ورقم الهاتف الخاص بهم، بعد تسجيل الطالب يصبح لديه اسم مستخدم وكلمة مرور خاصة به تمكنه من الدخول إلى بيئة التعلم الشخصية وقتما يشاء.

### • ثانياً: تصميم معلومات ومكونات وإشكال بيئة التعلم الشخصية:

### • الخطوة الأولى: تصميم شكل المكونات، ووسائل الأبحار، والإرشادات، وفتح وإغلاق بيئة التعلم الشخصية:

وفيها تم تصميم شكل مكونات بيئة التعلم الشخصية وما تحتويه من أيقونات، بالنسبة للإرشادات والمساعدات فقد تم استخدامها لتساعد الطلاب في تذليل وقد تمثلت في: مساعدات التشغيل والاستخدام، مساعدات تعليمية، ثم تم تحديد طريقة فتح بيئة التعلم الشخصية وإغلاقها وذلك اعتماداً على بيانات الطالب.

### • الخطوة الثانية: تصميم المعلومات الأساسية: العلامات، والإطارات، والشعارات:

وفيها تم تصميم الإطارات الخاصة بكل شاشة من شاشات بيئة التعلم الشخصية، وقد تم وضع قوالب افتراضية لشاشات بيئة التعلم الشخصية يختار منها الطالب حسب تفضيلاته، وتم تحديد شكل الشعارات الخاصة ببيئة التعلم الشخصية ككل، وكذلك الشعارات الخاصة بتقنية RSS.

### • المرحلة الثالثة: مرحلة الإنشاء والإنتاج

### • أولاً: إنتاج مكونات بيئة التعلم الشخصية:

### • الخطوة الأولى: الحصول على الوسائط المتعددة ومصادر التعلم:

وفيها تم الحصول على الوسائط المتعددة ومصادر التعلم وذلك بالاعتماد على المحتويات التعليمية الخاصة بمقرر تقنيات التعليم عن بعد، أما مصدر التعلم فقد اعتمد على بيئة التعلم الشخصية.

### • الخطوة الثانية: تعديل أو إنتاج الوسائط المتعددة ومصادر التعلم:

تم تحديد متطلبات الوسائط الرقمية وقد تضمنت:

٤ كتابة النصوص، إنتاج الجرافيك، إنتاج الفيديو، تسجيل الصوت.

### • الخطوة الثالثة: تحويل عناصر الوسائط إلى شكل رقمي وتخزينها:

وفيها تم رقمنة عناصر الوسائط المتعددة أي تحويلها من شكل ورقي إلى شكل رقمي وتخزينها تمهيداً لاستخدامها، وقد تم الاعتماد على مجموعة

متنوعة من البرامج في رقمنة عناصر الوسائط المتعددة مثل: Adobe Flash, Audacity Adobe photoshop, Acrobat Reader, Power Point

#### • ثانياً: إنتاج معلومات بيئة التعلم الشخصية وشكل المكونات:

وفيها تم إنتاج معلومات بيئة التعلم الشخصية التي سبق تصميمها مثل: إنتاج الإطارات الخاصة بكل شاشة من شاشات بيئة التعلم الشخصية، وقد تم إنتاج قوالب افتراضية لشاشات بيئة التعلم الشخصية يختار منها الطالب حسب تفضيلاته، وتم إنتاج الشعارات الخاصة ببيئة التعلم الشخصية ككل، وكذلك الشعارات الخاصة بتقنية RSS.

#### • ثالثاً: إنتاج النموذج الأولي لبيئة التعلم الشخصية:

#### • الخطوة الأولى: ربط بيئة التعلم الشخصية ببعضها:

وذلك بتفعيل الروابط الداخلية لبيئة التعلم الشخصية والتي تربط صفحات بيئة التعلم الشخصية ببعضها، وتفعيل الروابط الخارجية وذلك لربط بيئة التعلم الشخصية بمواقع خارجية كمواقع البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي، كما تم ربط بيئة التعلم الشخصية ببيئات تعلم شخصية أخرى لتحقيق أعلى قدر من الاستفادة.

#### • الخطوة الثانية: إعداد الدروس، ووسائل الاتصال، وتسجيل الطلاب:

تم إعداد الدروس وعددها خمسة دروس، وكل درس إلى عناصر، وكل عنصر إلى خطوات محددة، كما تم تفعيل وسائل الاتصال ببيئة التعلم الشخصية والتي تم تقسيمها إلى وسائل اتصال متزامنة وأخرى غير متزامنة، كما تم تفعيل التسجيل ببيئة التعلم الشخصية وذلك بإدخال اسم المستخدم وكلمة المرور.

#### • الخطوة الثالثة: إجراء تقييم نهائي لإنهاء التطوير التعليمي:

بعد الانتهاء من عملية الإنتاج الأولى لبيئة التعلم الشخصية تم عرض النسخة المبدئية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، ثم قامت الباحثة بالتعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين، ثم تم التطبيق على المجموعة الاستطلاعية وذلك بهدف: معرفة جوانب القوة والضعف، إتاحة الفرصة للتعرف على المشكلات الظاهرة عند التطبيق والتي لا يمكن التنبؤ بها أثناء الإعداد.

#### • المرحلة الرابعة: مرحلة النقيج

#### • الخطوة الأولى: إجراء تقييم تكويني على مجموعة صغيرة:

أدى التقييم التكويني أهدافه، لكن ظهرت بعض المشكلات داخل معمل الحاسب الآلي أثناء التطبيق مثل: ارتفاع الأصوات الصادرة من الأجهزة مما أدى إلى استخدام سماعات الأذن headphone لكل طالب، كما ظهرت بعض الأخطاء الإملائية والهجائية البسيطة في المحتوى، وبعض الأخطاء في

الأكواد، وتم حصر تلك الأخطاء ليتم تعديلها تمهيداً لتطبيق بيئة التعلم الشخصية على مجموعة البحث الأساسية.

لاحظت الباحثة قلق الطلاب والخوف في بداية الدخول على البيئة ولكن مع مرور الوقت وبما تملكه بيئة التعلم الشخصية من أدوات ومؤثرات وتفاعلية أقبل الطلاب بدافعية على عملية التعلم.

#### • الخطوة الثانية: إجراء نقيع موسع نهائي:

بعد الانتهاء من عمليات التقييم التكويني وإجراء التعديلات اللازمة تم إعداد النسخة النهائية لبيئة التعلم الشخصية، وتم تطبيق بيئة التعلم الشخصية على عينة كبيرة من الطلاب المستهدفين في مواقف التعليم الحقيقية حتى يتم اتخاذ القرار بشأن الاستخدام أو المراجعة.

#### • المرحلة الخامسة: مرحلة الاستخدام

#### • الخطوة الأولى: الاستخدام الميداني والنفذ الكامل لبيئة التعلم الشخصية:

تم تطبيق البحث على طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية، وقد بلغ عدد الطلاب (٦٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية أولى تدرس في بيئة تعلم شخصية غير مفعّل بها تقنية RSS، والثانية مجموعة تجريبية ثانية وتدرس في بيئة تعلم شخصية مفعّل بها تقنية RSS، وعدد كل مجموعة (٣٠) طالب.

#### • الخطوة الثانية: الرصد المستمر والدعم والتطوير لبيئة التعلم الشخصية:

تم إجراء العديد من الاختبارات للتأكد من سلامة جميع وظائف بيئة التعلم الشخصية، وتم الدعم والتطوير المستمر لبيئة التعلم الشخصية للتأكد من خلو بيئة التعلم الشخصية من الأخطاء، وسلامة الوصلات الداخلية والخارجية.

#### • أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات

استخدمت الباحثة برنامج (SPSS V.18) في التوصل إلى النتائج بالأساليب الإحصائية الآتية:  
١ اختبار "ت" للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية بالنسبة للتطبيق القبلي لكل من: الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه.

٤ اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي لكل من: الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه.

٤ حجم التأثير  $\eta^2$  لدراسة حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، حيث يمثل حجم التأثير مؤشرا إحصائيا مكملا لاختبارات الدلالة الإحصائية، والتي توفر دليلا حول وجود أو عدم وجود تأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع.

### • نتائج البحث ونفسيرها:

#### ١- عرض النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي:

##### ١-١ عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول:

من خلال النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي المعرفي سعي البحث الحالي نحو التحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص علي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية".

وللتحقق من صحة الفرض الأول وذلك فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية، تم استخدام اختبار "ت" للتعرف علي دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية (بيئة التعلم الشخصية المفعّل بها تقنية RSS) علي التحصيل المعرفي لطلاب تكنولوجيا التعليم، تم حساب حجم التأثير ( $\eta^2$ )، ويوضح جدول (١) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث التجريبية الأولى والتجريبية الثانية:

جدول (١) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي

| المجموعة          | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | $\alpha$ Sig | درجات الحرية | حجم الأثر |
|-------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|--------------|--------------|-----------|
| التجريبية الأولى  | ٣٠    | ٣٤.٤٠           | ١.٦٩              | ١٢.٣٧٤   | ٠.٠١         | ٥٨           | ٠.٧٣      |
| التجريبية الثانية | ٣٠    | ٣٨.٨٠           | ٠.٩٦              |          |              |              |           |

باستقراء النتائج في جدول (١) يتضح أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.01)$  بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة

التجريبية الثانية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (٣٨.٨٠)، بينما بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (٣٤.٤٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢.٣٧٤)، وبالتالي تم قبول الفرض الأول.

وقد تم حساب حجم الأثر، وتبين أن قيمة حجم تأثير بيئة تعلم شخصية المفعّل بها تقنية RSS علي التحصيل المعرفي لطلاب عينة البحث قد بلغت (٠.٧٣)، وهي تدل علي وجود حجم للأثر كبير.

### ١-٢ عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

من خلال النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي المعرفي سعي البحث الحالي نحو التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص علي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار التحصيل المعرفي، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية (بيئة التعلم الشخصية المفعّل بها تقنية RSS) علي التحصيل المعرفي لطلاب تكنولوجيا التعليم، تم حساب حجم التأثير ( $\eta^2$ )، ويوضح جدول (٢) نتائج اختبار "ت" لأفراد المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي:

جدول (٢) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار المعرفي

| التطبيق | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | $\alpha$ Sig | درجات الحرية | حجم الأثر |
|---------|-------|-----------------|-------------------|----------|--------------|--------------|-----------|
| القبلي  | ٣٠    | ١٠.٥٠           | ١.٦١              | ٨٧.٨٤    | ٠.٠١         | ٢٩           | ٠.٩٩      |
| البعدي  | ٣٠    | ٣٨.٨٠           | ٠.٩٦              |          |              |              |           |

باستقراء النتائج في جدول (٢) يتضح أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط الدرجات في التطبيق القبلي (١٠.٥٠)، بينما بلغ متوسط الدرجات في التطبيق البعدي (٣٨.٨٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٨٧.٨٤)، وبالتالي تم قبول الفرض الثاني.

وقد تم حساب حجم الأثر، وتبين أن قيمة حجم تأثير بيئة تعلم شخصية المفضل بها تقنية RSS على التحصيل المعرفي لطلاب عينة البحث قد بلغت (٠.٩٩)، وهي تدل على وجود حجم للأثر كبير تعزى إلى المعالجة التجريبية.

## ٢- عرض النتائج الخاصة ببطاقة الملاحظة:

### ١-٢ عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

من خلال النتائج الخاصة ببطاقة الملاحظة سعي البحث الحالي نحو التحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولي ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث وذلك فيما يتعلق بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية، تم استخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية (بيئة التعلم الشخصية المفضل بها تقنية RSS) على الجانب المهاري لطلاب تكنولوجيا التعليم، تم حساب حجم التأثير ( $\eta^2$ )، ويوضح جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث التجريبية الأولي والتجريبية الثانية:

جدول (٣) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

| المجموعة          | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | Sig $\alpha$ | درجات الحرية | حجم الأثر |
|-------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|--------------|--------------|-----------|
| التجريبية الأولى  | ٣٠    | ٣٧٩.٤٣          | ٣.٨١              | ١٦.٣٦    | ٠.٠١         | ٥٨           | ٠.٨٢      |
| التجريبية الثانية | ٣٠    | ٣٩٤.٦٧          | ٣.٣٩              |          |              |              |           |

باستقراء النتائج في جدول (٣) يتضح أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولي ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (٣٩٤.٦٧)، بينما بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولي (٣٧٩.٤٣)، وبلغت قيمة "ت" (١٦.٣٦)، وبالتالي تم قبول الفرض الثالث.

وقد تم حساب حجم الأثر، وتبين أن قيمة حجم تأثير بيئة تعلم شخصية المفضل بها تقنية RSS على الجانب المهاري لطلاب عينة البحث قد تراوحت بين (٠.٣٧-٠.٨٢)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وهذا يدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى المعالجة التجريبية.

## ٢-٢ عرض النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

من خلال النتائج الخاصة ببطاقة الملاحظة سعي البحث الحالي نحو التحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص علي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى".

وللتحقق من صحة الفرض الرابع الخاص بالمقارنة بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين القبلى والبعدى، تم استخدام اختبار "ت" للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية (بيئة التعلم الشخصية المفضل بها تقنية RSS) علي الجانب المهاري لطلاب تكنولوجيا التعليم، تم حساب حجم التأثير ( $\eta^2$ )، ويوضح جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لأفراد المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى:

جدول (٤) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة

| التطبيق | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | $\alpha$ Sig | درجات الحرية | حجم الأثر |
|---------|-------|-----------------|-------------------|----------|--------------|--------------|-----------|
| القبلى  | ٣٠    | ١٧٢.٩٠          | ٤.٢٢              | ٢١٦.٩١   | ٠.٠١         | ٢٩           | ٠.٩٩      |
| البعدى  | ٣٠    | ٣٩٤.٦٧          | ٣.٣٩              |          |              |              |           |

باستقراء النتائج في جدول (٤) يتضح أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى، حيث بلغ متوسط الدرجات فى التطبيق القبلى لبطاقة (١٧٢.٩٠)، بينما بلغ متوسط الدرجات فى التطبيق البعدى (٣٩٤.٦٧)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢١٦.٩١)، وبالتالي تم قبول الفرض الرابع.

وقد تم حساب حجم الأثر، وتبين أن قيمة حجم تأثير بيئة تعلم شخصية المفضل بها تقنية RSS علي الجانب المهاري لطلاب عينة البحث بلغت ٠.٩٩ فى بطاقة الملاحظة، وهذا يدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى المعالجة التجريبية.

## • تفسير النتائج ومناقشتها:

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الاعتبارات التالية:

٤ الدور الكبير الذي تلعبه بيئة التعلم الشخصية فهي تمكن المتعلم من إدارة تعلمه والتحكم فيه بصورة فردية حسب رغبته وبما يتناسب مع سياق تعلمه.

- ◀ تفعيل تقنية RSS بيئة التعلم الشخصية ساعد علي تزويد المتعلم بما يستجد من أخبار ومواضيع بشكل آلي فور نشرها، وب تفعيل هذه التقنية أمكن تفرغ المتعلمين إلي دراسة المحتوي التعليمي المطلوب.
- ◀ توفير الدراسة طوال اليوم، مع إمكانية التواصل مع الباحثة والمتعلمين الآخرين في أي وقت.
- ◀ توظيف الأنشطة التعليمية المرتبطة بأداء المهارات.
- ◀ دقة تحديد المهارات الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية من مهارات رئيسية ومهارات فرعية وذلك بتسلسل يسهل علي المتعلم إتقانها.
- ◀ توفير مكتبة إثرائية بيئة التعلم الشخصية ساعد في توليد دافعا من المنافسة الإيجابية بين المتعلمين للقراءة أكثر، كما ساعد علي توسيع مدارك المتعلمين وتنمية التفكير وإثراء العقل.
- ◀ توفير مكتبة رقمية بيئة التعلم الشخصية ساعد في سرعة تصفح الصور الثابتة والفيديوهات المتعلقة بالمقرر وتحميلها، فالتكرار والممارسة يؤدي إلي إثراء الفكر.

وتري الباحثة أن تفعيل تقنية RSS بيئة التعلم الشخصية شارك في تقديم محتويات التعلم بنمط وطريقة مختلفة شكل في النهاية محورا لزيادة معدلات التحصيل المعرفي لدي المتعلمين، كما أن تفعيل تقنية RSS بيئة التعلم الشخصية أمكن المتعلمين من التفرغ إلي المهام والأنشطة المطلوبة منهم، مما كان له الأثر الأكبر في تنمية الجانب الأدائي لتصميم المقررات الإلكترونية.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة (شيماء سمير خليل، ٢٠١٢) والتي هدفت إلي التعرف علي فاعلية توظيف تقنيات الويب ٢.٠ لإنشاء بيئة إلكترونية، وذلك اعتمادا علي ثلاث تقنيات (محررات الويب التشاركية Wiki - المدونات Blogs - المنتديات المدعمة بخدمة RSS)، وأشارت نتائج الدراسة بفاعلية تقنيات الويب ٢.٠ المستخدمة في رفع معدلات التحصيل المعرفي لدي المتعلمين، ورفع الجانب الأدائي لديهم.

كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي العمدة، ٢٠١١، ص ص ٢٣٩: ٢٤٠) والتي هدفت إلي دراسة أثر استراتيجية مقترحة قائمة علي تقنية RSS في تنمية مهارات التصميم التعليمي، وأشارت نتائج الدراسة بفاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة علي تقنية RSS في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدي المتعلمين.

كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة (هبة عثمان، محمد عطية خميس، سريّة عبد الحميد، ٢٠١٣) والتي هدفت إلي التعرف علي فاعلية استراتيجيتان مقترحتان للتغذية الراجعة ببيئات التعلم الشخصية، وذلك



اعتماداً على تقنيات (المدونات، الويكي، اليوتيوب، الفيسبوك، التويتر، تقنية RSS)، وأشارت نتائج الدراسة بفاعلية التقنيات المستخدمة في رفع الجانب الأدائي لدى المتعلمين.

### • التوصيات:

- ◀ ضرورة اهتمام القائمين بوضع الخطط الاستراتيجية للجامعات المصرية بالنظر إلى تقنية RSS وما تتطلبه من مهارات متخصصة لإكسابها لمتعلمي الجامعات.
- ◀ الاستفادة من بيانات التعلم الشخصية في تطوير المقررات الجامعية وذلك لامكاناتها التعليمية الخاصة بتقديم وإدارة عملية التعلم والتعليم والتطويرها.
- ◀ توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق تقنية RSS بشكل موسع في الجامعات.
- ◀ عقد دورات تدريبية لمحاضري الجامعات ومتعلميها حول أهمية توظيف تقنية RSS في إنجاز المهام التعليمية.

### • المقترحات:

- ◀ دراسة فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم شخصية في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى مصممي التعليم.
- ◀ دراسة فاعلية توظيف تقنية RSS ببيئات التعلم شخصية في تنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- ◀ دراسة فاعلية توظيف بيئة تعلم شخصية في تنمية مهارات الإبحار لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- ◀ إجراء بحوث تتناول تقييم بيئات التعلم شخصية بالجامعات المصرية للاستفادة من امكاناتها التعليمية الخاصة بتقديم وإدارة عملية التعلم والتعليم وتطويرها.

### • قائمة المراجع

#### • أولاً المراجع العربية:

- الغريب زاهر (٢٠٠١) تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم. القاهرة، عالم الكتب.
- الغريب زاهر (٢٠٠٩)، المقررات الإلكترونية: تصميمها - إنتاجها - نشرها - تطبيقها - تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.
- ابراهيم الفار وسعاد شاهين (٢٠٠١) المدرسة الإلكترونية - رؤية جديدة لجيل جديد، بحث مقدم لمؤتمر الثامن لتكنولوجيا التعليم، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- جمال الشرقاوي والسعيد عبد الرازق (٢٠٠٩). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات التفاعل مع تطبيقات الجيل الثاني للويب لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث (المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، أكتوبر ٢٠٠٩.
- جميل أحمد إطميزي (٢٠٠٦). نظام مرن لإدارة التعليم الإلكتروني من أجل دعم التعليم في الجامعات التقليدية والمفتوحة. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية المعلوماتية، جامعة غرناطة، إسبانيا).
- رانيا عبد الرحمن عمرى (٢٠١١). خدمة RSS على الإنترنت Really Simple Syndication. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنوفية.
- رضا مسعد (٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني. ورقة عمل مقدمة إلى دورة إعداد المعلم الجامعي، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- رنا محفوظ حمدي (٢٠١٣). فاعلية بيئة تعلم إلكتروني شخصية لتنمية مهارات التصميم التعليمي لدى مصممي التعليم بجامعة المنصورة. (رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة).
- سعد المؤمن (٢٠٠٧). استخدام تقنية RSS في التعليم الإلكتروني، مجلة المعلوماتية، العدد الحادي والعشرين.
- علي العمدة (٢٠١١). أثر تصميم استراتيجيات مقترحة للتعلم المنتشر قائمة على خدمات RSS علي تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب كلية التربية وانطباعاتهم حولها. تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد الحادي والعشرون، أكتوبر ٢٠١١.
- عمر سالم (٢٠٠٩) تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد أحمد العباسي و عبد العزيز طلبة عبد الحميد و جمال مصطفى الشرقاوي و إسماعيل محمد إسماعيل (٢٠١٣)، تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة علي النظرية التواصلية وأثرها علي تنمية المعارف التكنولوجية لدى طلاب كلية التربية، تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد الثالث والعشرون، العدد الرابع، أكتوبر ٢٠١٣.
- محمد الباتع عبد العاطي (٢٠١٥). توظيف تكنولوجيا الويب في التعليم، الإسكندرية، المكتبة التربوية.
- محمد الحيلة (٢٠١١) التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- محمود عبد الستار خليفة (٢٠٠٩). الجيل الثاني من خدمات الإنترنت : مدخل إلى دراسة الويب ٢.٠ والمكتبات ٢.٠، Cybrarians Journal، العدد الثامن عشر، مارس ٢٠٠٩.
- مصطفى جودت (٢٠٠٣). بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الإنترنت وأثره علي اتجاهات الطلاب نحو التعلم المبني علي الشبكات. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان).

- مصطفى جودت وأشرف عبد العزيز (٢٠٠٨). الحاجات المستقبلية للجامعات المصرية من مستودعات عناصر التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث (المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- نبيل جاد عزمي (٢٠١٥). بيئات التعلم التفاعلية. القاهرة، يسطرون للطباعة والنشر.
- وليد الحلفاوي (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. عمان، الأردن، دار الفكر.
- وليد الحلفاوي (٢٠٠٩). تصميم نظام تعليمي قائم علي بعض تطبيقات الويب ٢.٠ وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو استخدامه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد التاسع عشر، العدد الرابع، الجزء الثاني، أكتوبر ٢٠٠٩.
- هبة عثمان العزب (٢٠١٣). العلاقة بين التغذية الراجعة (موجزة، مفصلة) وأسلوب التعلم ببيئات التعلم الشخصية علي تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري والتنظيم الذاتي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم. (رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس).
- هند بنت سليمان الخليفة (٢٠٠٨). من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلي بيئات التعلم الشخصية: عرض وتحليل، ورقة بحث مقدمة إلي ملتقى التعليم الإلكتروني الأول، الرياض، السعودية، ٢٠٠٨، ص ٩.

#### • ثانياً المراجع الأجنبية:

- Alomari, M. H., Abusaimeh, H., Shahin, S., Joudeh, R. (2013). Postat: A Cross-Platform, RSS-Based Advertising and Event Notification System for Educational Institutions, The 2nd International Conference on Integrated Information, Ltd.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education, JISC Technology and Standards Watch, Feb. 2007
- Asmus, J., Bonner, C., Esterhay, D., Lechner, A., Rentfrow, C. (2005). Instructional design technology trend analysis, Denver: University of Colorado.
- Castaneda, L., & Soto, J. (2010). Patchworking Web 2.0 for Learning: Introducing ICT as a professional tool building personal learning Enviroments. The PLE Conference, Retrieved September 17, 2018 from: <http://pleconference.citilab.eu>
- Chiou Y. (2011). Perceived Usefulness, Perceive Ease of Use, Computr Attitude, and Using Experience of Web 2.0 Applications as Predictors of Intent to Use Web 2.0 by Pre service Teachers for Teaching. (Doctoral dissertation, Ohio University). Retrieved September 28, 2018 from: <http://search.proquest.com.library.capella.edu/pqdft/docview/901907862/13DD3556896A67AAE6/5?accountid=27965>

- Cold, S. J. (2006). Using Really Simple Syndication (RSS) to enhance student research, SIGITE Newsletter, 3(1), 6-9.
- Darwish, A., Lakhtaria, K. I. (2011). The Impact of the New Web 2.0 Technologies in Communication, Development, and Revolutions of Societies, Academy Publisher, Journal of advances in Information Technology, Vol. 2, No. 4, November 2011.
- Dawson, S. (2006). Online forum discussion interactions as an indicator of student community. Australasian Journal of Educational Technology 22(4), 495-510. Retrieved Oct 12, 2018 from: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet22/dawson.html>
- Descy, D.(). All Aboard the Internet: Introducing RSS: Your one stop for news and information, TechTrends, Volume 49, Number 3.
- Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. Australasian Journal of Educational Technology, 26(3), pp.369-385.
- Educause, (2007). 7 things you should know about RSS. April. 2007.
- Fichter, D. (2003). Why and How to Use Blogs to Promote Your Library's Services, Marketing Library Services.
- Franklin, M., Zdonik, S. (1998). Data in your face': push technology in perspective, SIGMOD'98 Seattle, WA, USA, ACM.
- Gillard, S., Bailey, D., & Nolan, E. (2008). Ten reasons for IT educators to be early adopters of IT innovations. Journal of Information Technology Education, 7, 21-33. Retrieved Oct 24, 2018, from: <http://jite.org/documents/Vol7/JITEv7p021-033Gillard257.pdf>
- Glotzbach, R. J., Mohler, J. L., Radwan, J. E. (2009). Really Simple Syndication (RSS): An Educational Approach.
- Glotzbach, R. J., Mordkovich, D. A., Radwan, J. E. (2008). Syndicated RSS Feeds for Course Information Distribution, Journal of Information Technology Education.
- Grosbeck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? , Procedia Social and Behavioral Sciences, Elsevier Ltd.
- Hardaway, D., Will, R. P.(1997). Digital Multimedia offers key to educational reform. Communications of the ACM.

- Hart, L. G. (2007). Library 2.0: RSS Feeds Dynamic Uses for Special Libraries. SLA 2007 Annual Conference, USA: Special Libraries Association.
- Ji, C., Zhou, J. (2010). A Study on Recommendation Features for an RSS Reader, Huangshan, China, CYBERC, International Conference on Cyber-Enabled Distributed Computing and Knowledge Discovery, pp. 193-198.
- Joly, K. (2006). RSS: The next big thing in university web communications. University Business.
- Lee, M. J., Miller, C., Newnham, L. (2008). RSS and content syndication in higher education: subscribing to a new model of teaching and learning, International Council for Educational Media, Educational Media International, Vol. 45.
- Ma, D. (2012). Use of RSS feeds to push online content to users, Decision Support Systems, Elsevier B.V.
- McGloughlin & Lee, (2010). Personalized and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. Australasian Journal of Educational Technology. 26(1), 28-43.
- Milligan, Beauvoir, Johnson, Shaples, Wilson & Liber (2006). Develeopeing a Referance Model to Describe the Personal Learning Environment. In W. Nejdil and K. tochtermann (Eds.), Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing (pp. 506-511). Heidelberg: springer Berlin, V. 4227.
- Milligan, C. (2006). The Road to Personal Learning Environment.
- Ola, A., Niclas L. (2005). RSS – The future of internal communication?, MSI ,Växjö University, Reports from MSI, Rapporter från MSI.
- O'Reilly, Tim. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. O'Reilly radar . Retrieved Oct 29, 2018 from: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Pilgrim, M. (2002). What is RSS?, O'Reilly Media, Inc., 2002, Retrieved Oct 19, 2018 from: <http://www.xml.com/pub/a/2002/12/18/dive-into-xml.html>
- Sampson, J. A. (2005). Launching into the Podcast/Vodcast Universe. Computers in Libraries, v.26 n.10, pp. 10-12. Retrieved

September 22, 2018 from: <http://web.ebscohost.com.proxy.lib.csus.edu/ehost/search>

- Saxton, B. (2008). Information tools using blogs, RSS, and wikis as professional resources, Young adult library services, winter 2008.
- Simec, A., Carapina, M., Duk, S. (2011). RSS as medium for information and communication technology, Proceedings of the 34th International Convention.
- Stephens, T., R. (2008). Knowledge Management Strategy for Web 2.0 Integration. Knowledge Management Strategies, A Handbook of Applied Technologies: Lytras M., et. al. (pp. 170-193). IGI Publishing, Hershey, New York, USA.
- Torres, R. (2008). Building Web 2.0 based Personal Learning Environments- a conceptual framework, Short paper presented to European Distance and E-Learning Network (EDEN) Annual Conference, Paris, France, 20th to 25th October 2008.
- Warlick, D. F. (2005). Classroom blogging: A teacher's guide to the Blogosphere. Raleigh, NC: The Landmark Project.
- Zeki, C. What is RSS and how can it serve libraries?, Istanbul Technical University, Faculty of Aeronautics and Astronautics, Istanbul, Turkey, Unknown Year.







# البحث السادس

معوقات الأداء المهني للأج العاملة وأساليب  
مواجهتها دراسة وصفية على عينة من  
الأمهات العاملات في محافظة جدة

## إعداد:

د/ فتحية حسين القرشي

أستاذ مساعد بقسم علم الاجتماع والخدمة  
الاجتماعية بجامعة الملك عبد العزيز

أ/ منال محمد غانم الخميس

أمينة مكتبة بوزارة الإعلام بالمملكة  
العربية السعودية







## معوقات الأداء المهني للأُم العاملة وأساليب مواجهتها دراسة وصفية على عينة من الأمهات العاملات في محافظة جدة<sup>١</sup>

أ / منال محمد غانم الخميسي / د/ فتيحة حسين القرشي

### •المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على المعوقات الأسرية والتنظيمية التي تواجه الأم العاملة في القطاع الحكومي، والكشف عن الأساليب المناسبة لمواجهتها، واستخدام البحث منهج المسح الاجتماعي، وطبق على عينة قوامها (٣٦٠) معلمة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمحافظة جدة، واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن من أبرز المعوقات الأسرية التي تحد من الأداء المهني للأم العاملة بالمدارس الحكومية، الاضطراب لترك الأطفال في ظروف غير آمنة، وأن من أبرز المعوقات التنظيمية التي تحد من الأداء المهني للأم العاملة بالمدارس الحكومية، عدم توفر غرف للحضانات في المباني المدرسية، وأن من أبرز المقترحات للتغلب على المعوقات الأسرية وتوعية الأزواج بحقوق الإنسان، وبالنسبة لأهم مقترحات المعوقات التنظيمية، توفير حضانات خاصة بأطفال الموظفين في مقر العمل.

الكلمات المفتاحية: الأداء المهني - الأم العاملة - محافظة جدة.

### *The professional performance Obstacles for working mothers and ways of coping A descriptive study on a sample of working mothers in Jeddah Governorate*

Manal Mohammed Ghanim Al - Khamisi

Dr. Fathia Hussein Al - Qurashi

### Abstract:

The research aims at identifying the family and organizational obstacles facing the working mother in the governmental sector, and disclose the appropriate methods to confront them. The research utilized the social survey method, and applied to a sample of (360) female teachers in the government high schools for girls in Jeddah, and the questionnaire was adopted as a data collection tool, The results indicated that one of the most important family obstacles that limit the professional performance of working mothers in governmental schools is the need to leave children in unsafe conditions, and that the most prominent organizational obstacles that limit the professional performance of working mothers in governmental schools is the lack of nursery rooms in school buildings, The most important proposals to overcome family

<sup>١</sup> بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبد العزيز

obstacles is to sensitize couples to human rights, and for the most important proposals for organizational obstacles is to provide special nursery for the children of female employees at the workplace.

**Keywords:** Professional Performance - Working Mother - Jeddah Governorate.□

### • مقدمة البحث:

يشهد المجتمع السعودي في الوقت الحاضر نهضة تعليمية، تتضح بعض أبعادها في انشاء أعداد كبيرة من المدارس والمعاهد والجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة ومراكز البحث العلمي والتقني، إضافة إلى زيادة مطردة في أعداد الطلبة والطالبات في مراحل التعليم المختلفة ولقد أدى انتشار تعليم الفتيات في المملكة إلى تعدد التخصصات المتاحة لتعليم الفتاة على المستوى العالي والجامعي مما وسع من فرص العمل لهن في مجالات عديدة (الزهراني، ١٤٣٢:١)

وقد اعترف المجتمع المعاصر بضرورة وأهمية عمل الأم ليس لأنها أثبتت الجدارة والانضباط في مجال عملها، بل لأن مردود عملها المادي أصبح بمثابة عامل أمن للأسرة ولأنه يرفع من مستواها المعيشي ويضمن لها حياة عادية في حالة ضعف دخل الزوج أو وفاته أو بطالته. كذلك فإن فرص تعليمها وحصولها على شهادات تعليمية جعلها تندفع أكثر نحو ميدان العمل الخارجي بحيث مارست ومازالت تمارس مختلف الوظائف وفي شتى الميادين. إلا أن الأم العاملة تتعرض للعديد من المعوقات التي قد تؤثر على أدائها المهني، كما تعاني من العديد من الصعوبات النابعة من العادات والتقاليد، بالإضافة للصعوبات في مكان ومحيط العمل. وبالتالي تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات الأداء المهني التي تواجه الأم العاملة وهذه المعوقات التي تم التركيز عليها في البحث هي المعوقات الأسرية والمعوقات التنظيمية.

### • مشكلة البحث:

إن المرأة بحاجة ماسة إلى العمل فخروجها كان نتيجة للمستوى التعليمي والوعي الثقلي الذي وصلت إليه خلال السنوات الماضية، كما أن العمل بالنسبة للمرأة يمثل ازدواجاً في دورها وجهداً مضاعفاً عليها أن تقوم به. كذلك فإن المرأة تمثل نصف المجتمع وهي التي يقع عليها أساساً مهمة تربية النشء التربوية السليمة، فظلت بعيدة عن ميدان العمل الرسمي خارج المنزل أجيالاً طويلة تكفي بتربية الصغار والإشراف على مجتمعها الصغير، ثم ما لبث أن تغير الأمر بحيث استطاعت في النهاية أن تتصل بالمجتمع الكبير، وأخذت فرصتها في التعليم، واندفعت نحو ميدان العمل الخارجي، ومارست

شتى الوظائف. وتعاني الأم العاملة العديد من الصعوبات، والتي تتراوح بين الصعوبات النابعة من العادات والتقاليد الأسرية، بالإضافة للصعوبات في مكان ومحيط العمل كالانتقال منه وإليه، وأيضاً صعوبات متعلقة بتربية وتنشئة الأطفال والعناية بهم، والوفاء بالالتزامات المنزلية والزوجية (الزهراني، ١٤٣٢: ١٣).

وفي هذا البحث تجرى دراسة في جانب مهم من الجوانب الاجتماعية في المجتمع وهو جانب عمل الأم والمعوقات التي تواجهها وتقف أمام طموحاتها وتحقيق أهدافها في الحياة، وهذه الدراسة تتطلب الكشف عن تأثير كل من المعوقات الأسرية والتنظيمية على الأداء المهني للأم العاملة في المدارس الحكومية وأساليب مواجهتها، وقد كشف تقرير صدر عن وكالة تخطيط وتطوير الموارد البشرية في وزارة الخدمة المدنية ممثلة في إدارة الإحصاء أن نسبة عدد النساء العاملات في الدولة بلغ ٣٨.٢٧ في المائة من إجمالي عدد الموظفين والمستخدمين خلال العام الماضي، بينما بلغ عدد العاملين في الدولة خلال العام المالي ١٤٣٣/١٤٣٢هـ (٩٩٨.١٣٨) موظفاً ومستخدمين سعودياً وغير سعودي من الرجال والنساء. ويشكل السعوديون ما نسبته (٩٢.٠٨٪) وغير السعوديين (٧.٩٢٪)، كما يشكل الرجال ما نسبته (٦٥.٥١٪) والنساء (٣٤.٤٩٪) (بوابة وزارة الخدمة المدنية، ١٤٣٦).

ومن الملاحظ تعدد الدراسات حول تأثير عمل المرأة على الأسرة بينما لا تتوفر دراسات كافية حول المعوقات والصعوبات التي تؤثر على الأداء المهني للأم العاملة، والتي ربما عاد بعضها إلى أسباب أسرية أو مهنية تحكم عمل المرأة في المملكة العربية السعودية. وبالتالي تهدف الدراسة إلى التعرف على تلك المعوقات والكشف عن أساليب مواجهتها وإيجاد حلول مناسبة لها. وتُعد قضية عمل المرأة من القضايا التي اهتم بها الإسلام، ولا شك أنه من المقرر شرعاً أن عمل المرأة في بيتها كأم وزوجة هو الأساس الذي خلقت من أجله. ومن هذا المنطلق يمكن أن نقول إنه يباح للمرأة العمل كما يباح للرجل شرعاً وذلك لإطلاق النصوص الواردة في العمل كما في قوله تعالى: (فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض) (آل عمران، الآية ١٩٥). فعمل المرأة حق لها فلا تمنع منه إن أرادت ولا يجوز منعها من ذلك، ولكن يجب عليها الالتزام بأداب الخروج من البيت وبأحكام الشريعة. كذلك اهتم الرسول صلى الله عليه وسلم بعمل المرأة. عن جابر بن عبد الله: طلقت خالتي فأرادت أن تجذ نخله فزجرها رجل أن تخرج فأنت النبي صلي الله عليه وسلم - فقال: "بلى فحذي نخلك، فإنك عسى أن تصدقي أو تفعلي معروفاً." رواه مسلم (شوبكي، عاشور، ١٤٢٧: ١)

ووفقاً للنظرية الوظيفية فإن الأم العاملة هي التي تؤدي وظائف متعددة وهامة داخل النسق الذي تنتمي إليه. وكل ذلك من أجل تحقيق المصلحة

العامة للمجتمع حتى لو كان ذلك يؤثر سلباً على استقرارها وشعورها بالسعادة نتيجة المعوقات التي تواجهها أثناء قيامها بأداء وظائفها الهامة تجاه أسرتها ومهنتها، والتي قد تستطيع التكيف معها ولكنها تؤثر على أدائها المهني (يوسف، ٢٠٠٣: ٤٠).

وكانت كثير من البحوث والدراسات السابقة قد لفتت أنظار الباحثين والمهتمين إلى أهمية دراسة مشكلة المعوقات الأسرية والمهنية التي تواجه المرأة العاملة وتؤثر على أدائها المهني. ومن أهم البحوث دراسة السبيعي حول تحديد المشكلات الاجتماعية التي تواجه المرأة في العمل المختلط، والذي توصل إلى وجود دلالة للمتغيرات الشخصية والاجتماعية للمرأة العاملة على آرائها في ماهية المشكلات المتعلقة بالعمل في بيئة العمل المختلطة (السبيعي، ١٤٣١هـ). وهناك أيضاً دراسة الفايز والتي تهدف إلى الكشف عن المعوقات التي تعوق تمكين الموارد البشرية النسائية السعودية في سوق العمل من خلال تناول المعوقات الذاتية التي ترتبط بشخصية المرأة وتحول دون تمكينها في سوق العمل، إلى جانب تحديد المعوقات الاجتماعية والمعوقات الثقافية التي تؤثر على دورها، وأيضاً المعوقات الوظيفية والمرتبطة بعمل المرأة وتحول دون تمكينها في سوق العمل. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: أن هناك العديد من المعوقات والصعوبات التي أدت إلى انخفاض فاعلية دور العنصر النسائي السعودي في سوق العمل منها ما هو خاص بالمرأة كالتنشئة السلبية في محيط أسرتها، وجهلها بحقوقها، وتدني وعيها بدورها التنموي (الفايز، ٢٠١٠م) وغيرها من الدراسات التي تناولت معوقات عمل المرأة.

### • أهمية البحث:

إن هذه الدراسة لها أهمية علمية نظرية وتطبيقية يمكن إيجازها على النحو التالي:

### • الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذا البحث في جانبه العلمي كونه إسهاماً في البحوث الاجتماعية في المجتمع السعودي والتي اهتمت بالكشف عن المعوقات الأسرية والتنظيمية للأم العاملة، ويمكن أن يضيف إسهامات لإثراء التراث النظري والمنهجي للدراسات الاجتماعية المحلية في هذا المجال. كذلك فإن هذا البحث يمكن المهتمين في هذا المجال من معرفة أهم المشكلات التي تواجه الأم العاملة وأساليب مواجهتها وقد يفتح المجال أمام الباحثين للنظر في الطرق والأساليب التي تتيح مواجهة المعوقات الأسرية والتنظيمية وغيرها من المعوقات.

### • الأهمية التطبيقية:

من الممكن لهذا البحث أن يكون ذا فائدة في مجال الدراسة الاجتماعية العمالية حيث يمكنه مساعدة جميع وزارات ومؤسسات المجتمع التي لها علاقة

بعمل المرأة في تعديل نظام العمل الحالي الخاص بالمرأة وتغييره بما يتناسب ووضعها واحتياجاتها. ويمكن أن تساعد النتائج التي سوف يتوصل إليها في تحديد الكثير من المعوقات التي تواجه الأم العاملة بالمدارس الحكومية وأساليب مواجهتها. ومن المتوقع أن تثري نتائج هذه الدراسة مختلف برامج ونشاطات التوعية والتثقيف الهادفة إلى مساعدة الأم على معالجة المشكلات والصعوبات التي تواجهها على المستوى العملي والأسري على حد سواء.

### • المفاهيم الأساسية للبحث:

#### • الأداء المهني: Performance

عرفت ويكيبيديا الموسوعة الحرة الأداء بأنه: مدى قدرة المنتج على القيام بالوظائف المطلوبة منه على أكمل وجه، كما عرف هاينز الأداء المهني بأنه: "الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال" (هاينز، ١٤٠٩: ٢٧١).

ويمكن تعريف الأداء المهني إجرائياً بأنه: كل الأعمال المطلوب من المرأة تأديتها في نطاق وظيفتها والتي بناء عليها يتم تقييم مدى كفاءتها في أداء عملها.

#### • المرأة العاملة: working woman

يمكن تحديد المرأة العاملة بأنها المرأة التي تعمل خارج المنزل وتحصل على أجر مادي مقابل عمل وجهد، وهي التي تقوم بدورين أساسيين في الحياة: دور ربة بيت ودور الموظفة (يوسف، ٢٠٠٣: ص ٢٤) كما عرف جهاد الناقولا المرأة العاملة كما يلي: هي المرأة التي تزاول عملاً ما خارج المنزل لقاء أجر مادي مدفوع لها إضافة إلى كونها تقوم بدور الأم والزوجة وربة البيت (الناقولا، ٢٠١٠: ٢).

ويمكن تعريف المرأة العاملة إجرائياً بأنها: خروج المرأة من منزلها لهدف مادي ولحسب مكانة اجتماعية وللمشاركة في تنمية مجتمعتها ومحاولتها التوفيق بين البيت وتربية أبنائها ومتطلبات العمل.

#### • أساليب المواجهة: Confrontation Methods

يرى خالد العبدلي أن استراتيجيات المواجهة التي يلجأ إليها الأفراد في التعامل مع المواقف الضاغطة وأزمات حياتهم تشمل مجموعة من الوسائل والأساليب التي يستخدمها الفرد لمواجهة الضغوط والتكيف معها (العبدلي، ١٤٣٣: ١٣).

ويقصد به في هذه البحث إجرائياً: الوسائل المقترحة التي يمكن استخدامها لمواجهة المعوقات أو الحد منها.

## • أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي الى تحقيق ما يلي:
- ◀ التعرف على المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية.
  - ◀ التعرف على المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية.
  - ◀ الكشف عن الأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المجال الحكومي.
  - ◀ الكشف عن الأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المجال الحكومي.

## • أسئلة البحث:

يتمثل السؤال الرئيس للبحث في التالي:

ما المعوقات الأسرية والتنظيمية التي تواجه الأم العاملة في المدارس الحكومية؟

- ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:
- ◀ ما المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية؟
  - ◀ ما المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية؟
  - ◀ ما الأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المجال الحكومي؟
  - ◀ ما الأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المجال الحكومي؟

## • الإطار النظري للبحث:

## • أولاً: المرأة العاملة

## • مشروعية عمل المرأة:

أكد الإسلام على حق المرأة في العمل، حيث أمر الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعمل، والإنسان هو الرجل والمرأة حيث قال تعالى (وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ) (سورة التوبة، الآية ١٠٥). وقال تعالى (فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُمْ مَنْ ذَكَرَ أَوْ أَنْشَى بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ) (سورة آل عمران، الآية: ١٩٥).

وضمن الإسلام للمرأة حياة السعادة والتقدم إن هي التزمت خط الإيمان، وسلكت طريق العمل الصالح كالرجل تماماً، وفي ذلك بقول الله تعالى (مَنْ

عَمَلٌ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتَبَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (سورة النحل، الآية ٩٧). ويعتبر عمل المرأة ضرورة اجتماعية واقتصادية وخاصة في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، حيث يوفر العمل لها ولأسرتها دخلاً مادياً ويقوي شخصيتها وينمي لديها الشعور بالالتزام والاطمئنان والثقة بالنفس. ويعتبر العمل أساساً لعلاقات جديدة مع الآخرين، فعن طريق العمل تؤكد المرأة شخصيتها وذاتها واحترامها. وبقاؤها رهينة العمل المنزلي فقط يعطل قدراتها وإمكاناتها وطاقاتها ويفقد المجتمع قسماً هاماً من طاقات أفراده (بلان، ٢٠١٢: ١٩).

### • ظروف عمل المرأة:

كان للمرأة السعودية الحظ الوفير من الخصوصية في المملكة العربية السعودية التي تنهج منهاجاً قائماً على كتاب الله عز وجل وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم. وقد حافظ المجتمع السعودي على هذه الخصوصية وعلى عاداته وتقاليده، لعلمه أن المرأة صانعة الأجيال، وهي التي تبني في بيتها الرجال وتخرج لنا الأبطال (الأحمدي، ٢٠٠٥ م: ٦٧).

لا شك في أن المرأة في المجتمع السعودي تتمتع بخصوصية كبيرة من حيث المجالات المتاحة أمامها للعمل، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على عظم مكانة المرأة واهتمام المجتمع السعودي بصيانتها والخوف عليها وعدم تكليفها بأعمال تفوق قدراتها الجسدية والنفسية، وأيضاً تلعب ثقافة المجتمع والعادات السائدة فيه دوراً في تحديد تلك الخصوصية.

### • واقع عمل المرأة السعودية:

جميعنا يعرف أن المجتمع السعودي مجتمع إسلامي، والإسلام دين عمل وجهد واجتهاد، ودين بذل وعطاء. وقد حث الإسلام على العمل وإعلاء شأنه مهما كان نوعه ما دام داخل في نطاق الأعمال المشروعة، وأمرت به آيات قرآنية كثيرة منها قوله تعالى (وَقُلْ اْعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ) (سورة التوبة، الآية: ١٠٥).

إن مطالبة المرأة السعودية بحقوقها التي كفلها لها الشرع هو جزء من حقها الشرعي، ومن المهم أن تخضع هذه المطالبة للفهم الصحيح الشامل لمقاصد الشريعة الإسلامية وأحكامها وحكماتها وأسبابها وضوابطها، ودور كل من الرجل والمرأة في الحياة كما حددتها الشريعة الغراء، والمحافظة على الأصول والثوابت التشريعية، وأن تعطى هذه الحقوق ضمن الضوابط الشرعية التي لا تحل حراماً ولا تحرم حلالاً، وتحفظ للمجتمع وأفراده أمنه واستقراره وطهارته وعفته (الأهدل، ١٤٣٠). لذا كان لا بد من الاهتمام بالمرأة وإدماجها في وضع ورسم خطط التنمية الشاملة ومشاركتها في الحياة،



فالمرأة عليها عبء أكبر لأنها حتى وإن كانت تعمل خارج منزلها فهذا لا يعفيها من المسؤولية المكلفة بها، فهي تعود إلى البيت بعد جهد وعناء قل أو كثر لتربي أجيالاً، وتعيش حياة زوجية وأسرية (فخري، ١٤١٣: ٧٢).

### • مجالات عمل المرأة:

مع التطور الذي شهدته المملكة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية تطورت مجالات العمل المتاحة للمرأة، وتطورت قدراتها الوظيفية باكتسابها للمؤهلات المطلوبة والخبرات العملية. وتتركز الجهات المسؤولة عن عمل المرأة في المملكة في قطاعين أساسيين هما القطاع العام والقطاع الخاص (سلام، ٢٠٠٦: ٧). ونتيجة لتوجيهات حكومتنا الرشيدة وتوجيهات خطط التنمية في المملكة العربية السعودية بتوسعة مجالات العمل للمرأة السعودية ومحاولة سعودة الوظائف فقد أدى ذلك لدخول المرأة مجالات جديدة لم تكن لتطرقها لولا التوجيهات الرشيدة للقيادة السياسية الواعية في المملكة. ومع توسعات التعليم والنهضة الشاملة في جميع قطاعاته مما استوجب طرح مجالات جديدة لعمل المرأة السعودية، على ألا تتعارض مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

### • ثانياً: المعوقات الأسرية والتنظيمية والذاتية التي تواجه الإح العاملة

تتعرض الأم العاملة للعديد من المعوقات والصعوبات التي تؤثر على أدائها المهني، من أهمها:

#### • المعوقات الأسرية التي تواجه الإح العاملة:

تعتبر المشكلات الأسرية من أخطر المشكلات التي تعاني منها الأم العاملة في منطقة الخليج العربي، فعمل المرأة خارج البيت لساعات طويلة لابد وأن يخل بالواجبات الأسرية الملقاة على عاتقها، وهناك عدد من التحليلات والدراسات التي أشارت إلى وجود معوقات ذات طبيعة أسرية يمكنها أن تؤثر على الأداء المهني للأم العاملة ومنها:

- ١ التناقض بين الواجبات المنزلية والواجبات المهنية.
- ٢ مشكلة تربية أطفال المرأة العاملة: فقضاؤها لساعات طويلة خارج البيت يعرض الأطفال إلى الإهمال وسوء التربية، بالإضافة إلى قلقها على أطفالها عندما تتركهم في البيت وحدهم مما يؤدي إلى انخفاض إنتاجيتها.
- ٣ تأزم الحياة الزوجية للمرأة العاملة وتوتر علاقتها الزوجية بسبب غيابها لساعات طويلة عن البيت وعدم قدرتها على تقديم العناية المطلوبة للزوج والأطفال.

- ◀ المسؤوليات العائلية: فالمرأة هي المسؤولة الأولى عن الواجبات المنزلية، كالتنظيف والطبخ وشراء الاحتياجات المنزلية.
- ◀ كبار السن: وجود أحد أفراد العائلة المسنين كوالدين أو أحدهما أو عمات وخالات أو أشقاء كبار في السن بحاجة إلى الرعاية، مما يحول أن تتقدم المرأة في وظيفتها.
- ◀ تضطر الأم العاملة إلى ترك أطفالها في أيدي المربية أو الخادمة التي قد تحدث بهم الضرر وقد يتعرضون للعنف على يدها في فترة خروجها للعمل.
- ◀ القيود العائلية: قد تواجه المرأة زوجاً يأمرها بالامتناع عن العمل.
- ◀ ضعف التعاون بين الرجل والمرأة داخل الأسرة.
- ◀ ضعف استيعاب بعض الرجال لدور المرأة في العمل.
- ◀ معارضة بعض الأسر لمشاركة المرأة في العمل.
- ◀ وجود مشاكل لدى العاملات بالقطاع العام في عملية الانتقال من وإلى العمل لعدم توفر وسائل النقل والمواصلات المنتظمة. (الحسن، ٢٠٠٨: ٨١؛ الحسين، ٢٠١١: ٤٣٦؛ عدس، ٢٠٠٠: ٢٣؛ يوسف، ٢٠٠٢: ٦٠؛ الزهراني، ١٤٣٢: ٦٢).

### • المعوقات التنظيمية التي تواجه الإح العاملة:

- ومن أهم المعوقات ذات طبيعة تنظيمية يمكنها أن تؤثر على الأداء المهني للأم العاملة ومنها:
- ◀ مشكلة العلاقة بين المرأة العاملة والإدارة والمسؤولين: إن توافر العلاقة المهنية الجيدة بين المرأة العاملة والإدارة من شأنه أن يحقق أعلى مستوى من الإنتاجية.
- ◀ التمييز بين الرجل والمرأة في الترشيح للترقيات.
- ◀ عدم وجود حوافز مادية لبعض المهن كالصحية والفنية.
- ◀ عدم حصول المرأة على فرص عمل في بعض القطاعات كالعمل السياسي والدبلوماسي والنيابي.
- ◀ قلة فرص التطوير والتدريب للمرأة.
- ◀ عدم كفاية الإجازات التي حددها نظام الخدمة المدنية للمرأة خاصة إجازة الحمل، والوضع، والاضطرارية، كما أن النظام لم يراع ظروف المرأة الشهرية.
- ◀ انخفاض درجة قبول المجتمع لعمل المرأة خارج البيت.
- ◀ طول ساعات الدوام اليومي وعدم وجود ساعات راحة كافية.
- ◀ إن مجالات عمل المرأة بالقطاع العام محدودة وتتركز في قطاعين هما التعليم والخدمة الاجتماعية.
- ◀ عدم وجود حضانات ورياض للأطفال في مرافق العمل أو بالقرب منها أو مناطق السكن وبأسعار مقبولة تتناسب مع دخل المرأة.

- ◀ قسوة ظروف العمل لبعض النساء وخاصة في الأرياف، سواء كان ذلك لظروف جغرافية طبيعية أو لطبيعية العمل.
- ◀ تأثير بعض الأعمال على صحة الأمهات العاملات في بعض القطاعات ومنها الأعمال الكيماائية.
- ◀ التدخل في خصوصيات المرأة من حيث الشكل والملبس والحديث والمواعيد والزيارات من صاحب العمل أو بعض العاملين.
- ◀ طول ساعات العمل: فطول ساعات العمل هو ما يزعج الأم العاملة لما تحسه من تقصير دائم في حق أسرتها بسبب غيابها الطويل عنهم وعدم إشرافها عليهم، خصوصاً في المراحل الأولى من طفولتهم، حيث يحتاج الطفل إلى رعاية دائمة ومباشرة من أمه. (الحسن، ٢٠٠٨: ٩٠؛ الزهراني، ١٤٣٢: ٦٢؛ النمر، ١٤٠٨: ٤٢؛ بامرحول، ٢٠١٠).

### • ثالثاً: الانجاهات النظرية المفسرة لمشكلة البحث

تستند الدراسات في ميادين مختلفة إلى منطلق نظري يساهم في وضع الفروض والتساؤلات والمفاهيم التي تمهد الطريق لجمع الحقائق والبيانات الميدانية والخروج بنتائج لها أهميتها النظرية والتطبيقية (الزهراني، ١٤٣٢: ١٦).

### • النظرية الوظيفية: [Functional Theory]

تري النظرية الوظيفية أن الأفراد في المجتمع الواحد يؤدون وظائف مختلفة، أي كل فرد يقوم بوظيفة جدا هامة خاصة به داخل النسق الاجتماعي، وذلك لخدمة المصالح العامة للمجتمع (يوسف، ٢٠٠٢: ٣٦). وبوجه عام يعني مفهوم الوظيفية الإسهام الذي يقدمه الجزء للكل، ويرى البعض أن ظهور الاتجاه الوظيفي هو نتيجة لنظرة العلماء إلى المجتمع على أنه نسق واحد يتألف من عدد من العناصر المتفاعلة المتساندة التي يؤثر بعضها في بعض ويعديل بعضها البعض.

### • تفسير النظرية الوظيفية للمعوقات الأسرية والنظيمية التي تواجه الأم العاملة:

تؤدي المرأة العاملة - بناءً على النظرية الوظيفية - وظائف متعددة وهامة داخل النسق الذي تنتمي إليه وذلك كله من أجل تحقيق المصلحة العامة للمجتمع حتى لو كان ذلك يؤثر سلباً على استقرارها وشعورها بالسعادة نتيجة المعوقات التي تواجهها أثناء قيامها بأداء وظائفها الهامة تجاه أسرتها ومهنتها التي قد تستطيع التكيف معها ولكنها تؤثر على أدائها المهني.

وربما كان النظام الأسري في المجتمع السعودي هو من أهم الأنظمة التي تعمل على تحديد توجهات واتجاهات سلوك الأفراد داخل النسق الاجتماعي

(المجتمع) وذلك من خلال ما يقوم به النظام الأسري من تحديد للأدوار المختلفة المتوقعة والمقبولة للمرأة السعودية داخل النسق الاجتماعي (الزهراني، ١٤٣٢: ٤٠).

إن النظرية الوظيفية لفتت الانتباه إلى أهمية دور الأم في الحياة الأسرية وأشارت إلى أهمية الوظائف التي تؤديها الأم العاملة تجاه أسرتها وكذلك متطلبات عملها، وبالتالي ضرورة الاهتمام بما يواجهها من معوقات عندما تلتحق بعمل خارج المنزل. وهذا البحث يختارها كإطار نظري قابل للاختبار، حيث يختبر طبيعة تأثير المعوقات التنظيمية والأسرية والذاتية التي تواجه الأم العاملة على مستوى أدائها في عمل خارج نطاق الأسرة.

### • نظرية الدور:

هي نظرية تقوم بتفسير وتحليل التفاعل في الظواهر المختلفة والسلوكيات الإنسانية المتنوعة، وهي تستخدم في إطار نظريات أخرى مثل نظرية النسق الاجتماعي. وبالتالي يمكن النظر إلى المجتمع من خلال نظرية الدور (كمجموعة معقدة من العلاقات الاجتماعية المعقدة والمتراصة بين الأفراد والأشخاص المنتمين إلى هذا المجتمع، وهذه العلاقات تنبع من احتلال أفراد المجتمع لمكانات معينة تحتم عليهم أداء أدوار معينة تختلف من فرد لآخر ومن جماعة لجماعة أخرى في المجتمع (توفيق، ١٤١٩: ٣٣٨).

### • تفسير نظرية الدور للمعوقات الأسرية والتنظيمية التي تواجه الأم العاملة:

إن اتجاه المرأة للعمل خارج المنزل وزيادة نسبة خروجها من المنزل كان لتحقيق العديد من الأهداف أهمها الاكتفاء المادي للمرأة العاملة، بالإضافة إلى الرغبة في تأكيد الذات والشعور بالمسؤولية وكسب مكانة اجتماعية، وتكوين علاقات خارج محيط أسرتها وغيرها من الأهداف التي تسعى المرأة جاهدة لتحقيقها. وللوصول إلى تلك الأهداف اتجهت الكثير من النساء للبحث عن الأعمال التي تناسبهن ومحاولة القيام بأدوارهن المتوقعة منهن تجاه الزوج والأبناء ومتطلبات الوظيفة دون حدوث صراع بين أدوارهن، والعمل على المحافظة على نوع من الاستقرار في البيت والعمل، وهو ما أثر في بعضهن سلباً، فظهرت العديد من المعوقات أمامهن.

### • رابعاً: الإجراءات المنهجية للبحث:

#### • منهج البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للبحوث الكمية، وهو يهتم بوصف وتحليل وتفسير الظاهرة وأيضاً بتحديد العوامل المختلفة المرتبطة

بالظاهرة وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات من مفردات مجتمع الدراسة (محمد عثمان نوري، ١٤٣٤: ٦١). حيث يعد المنهج الوصفي التحليلي من أكثر المناهج ملائمة لموضوع هذا البحث، لأنه اعتمد على الوصف والتحليل والتفسير لأهم المعوقات الأسرية والمهنية المؤثرة على الأداء المهني للمرأة العاملة، وهو ما يسهم بدوره في وضع مجموعة من الأساليب التي تمكن من مواجهة هذه المشكلات.

### • إداة البحث:

يعتمد البحث على استخدام الاستبيان الذي يقصد به: أداة لجمع البيانات هي عبارة عن استمارة تحتوي على أسئلة يجيب عليها المبحوث، وتكون في حوزته حيث يقوم بالاطلاع على الأسئلة وتعبئة الاستمارة بنفسه. (محمد عثمان نوري، ١٤٣٤: ١٦٥). وقد تم الاعتماد على الاستبيان لأنه يعد إحدى الوسائل الفعالة في جمع البيانات في إطار الدراسات الوصفية الكمية، إضافة إلى أنه يؤدي الغرض للحصول على المعلومات التي يتطلبها البحث، وهو مناسب لطبيعة مجتمع البحث وخصائص العينة، نظرا لسهولة جمع البيانات من مجتمع البحث.

### • حدود ومجالات البحث:

- ١ الحدود الموضوعية: تركز هذه الدراسة على التعرف على بعض المعوقات الأسرية والتنظيمية التي تؤثر على الأداء المهني للأم العاملة، وذلك من وجهة نظر الأمهات العاملات في المدارس الحكومية.
- ٢ الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الميداني في مدينة جدة في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. وسوف يقتصر تطبيق هذا البحث على عدد من المدارس الحكومية الثانوية للبنات.
- ٣ الحدود البشرية: تم تطبيق هذا البحث على عينة قوامها (٣٦٠) مبحوثة من الموظفات في عدد من المدارس الحكومية الثانوية بجدة. واقتصرت الدراسة على عينة الأمهات العاملات فقط للأعمار ما بين ٢٥ إلى أقل من ٦٠ عاما.

### • مجتمع البحث:

مجتمع البحث هو بمثابة وحدات محددة من العناصر الموجودة في المجتمع يستهدفهم الباحث بالدراسة، وبعد أن يتم تحديد مجتمع البحث تحديدا دقيقا يقوم الباحث بتصميم طريقة اختيار العينة المراد سحبها (محمد عثمان نوري، ١٤٣٤: ٢٨٦). ويتمثل مجتمع البحث في الأمهات الموظفات في عدد من المدارس الثانوية الحكومية الشاملة لكل مناطق مدينة بجدة.

## • عينة البحث:

اعتمد البحث على العينة القصدية البسيطة وهي عينة غير عشوائية ويجري اختيارها وفق شروط تتوافق مع أهداف البحث، وتتم عملية اختيار مفردات البحث بطريقة فردية ومباشرة من خلال عملية عشوائية (محمد عثمان نوري، ١٤٣٤: ٣١٢). وقد بلغ الحجم الكلي للعينة (٤٠٠) من الأمهات الموظفات تتراوح أعمارهن بين ٢٥-٥٥ عاماً، وتم اختيارهن من ثمانية مدارس حكومية موزعة في جميع مناطق مدينة جدة بمعدل مدرستين في كل حي (شمال- جنوب- وسط- شرق). وقد وضحت الباحثة أهداف البحث لهن وطلبت منهن المصادقية والوضوح والحرية في المشاركة أو عدمها، وبعد المراجعة تم استبعاد الاستمارات الناقصة أو المتناقضة في إجاباتها لعدم صلاحيتها للتحليل، حيث تم توزيع استمارات عوضاً عنها إلى أن بلغ العدد الإجمالي للاستمارات الخاضعة للتحليل (٣٦٠) استمارة.

## • وصف أداة البحث [الإستبانة]:

في سبيل الحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة للإجابة عين تساؤلات الدراسة، اعتمدت الباحثة على الإستبانة كأداة أساسية لجميع البيانات المطلوبة من أجل دعم الدراسة النظرية بالجانب التطبيقي للإجابة على تساؤلاتها وتحقيق أهدافها، فبعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قامت الباحثة ببناء وتطوير استبانته بهدف التعرف على (معوقات الأداء المهني للأم العاملة وأساليب مواجهتها) بأبعادها (الأسرية، التنظيمية).

## • عرض تحليل بيانات البحث:

للإجابة على التساؤلات التي طرحها البحث، ولتحليل بيانات هذا البحث واستخلاص أبرز نتائجها، قامت الباحثة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي بالحزمة الإحصائية لإدخال بيانات البحث ومعالجتها إحصائياً، وتحليلها من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

## السؤال الأول: ما المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتخصيص (١٤) عبارة لتحديد المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية، وتم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة البحث حول المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية مرتبة تنازلياً

| م  | العبارة                                                      | المتوسط الحسابي | النسبة | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة   |
|----|--------------------------------------------------------------|-----------------|--------|-------------------|---------|-----------------|
| ٦  | الاضطرار لترك الأطفال في ظروف غير آمنة                       | ٢.٦٣            | ٪٨٢    | ٠.٦٣٣             | ١       | أوافق           |
| ٥  | وجود أطفال في سن الحضانه يحتاجون الرعاية                     | ٢.٥٧            | ٪٧٩    | ٠.٧٠٥             | ٢       | أوافق           |
| ٤  | عدم وجود من يساعد في إنجاز مهام المنزل                       | ٢.٥٤            | ٪٧٧    | ٠.٦٢٣             | ٣       | أوافق           |
| ٨  | عدم وجود من يساعد في الاستذكار للأبناء                       | ٢.٤٩            | ٪٧٥    | ٠.٦٦٧             | ٤       | أوافق           |
| ١  | عدم توفر المواصلات بصفة منتظمة إلى مقر العمل                 | ٢.٤٧            | ٪٧٤    | ٠.٦٦٣             | ٥       | أوافق           |
| ١٠ | صعوبة التوفيق بين العمل الخارجي والعمل المنزلي               | ٢.٣٣            | ٪٦٧    | ٠.٦٤٦             | ٦       | أوافق<br>حريماً |
| ١٣ | عدم القدرة على الوفاء بالواجبات الاجتماعية (زواج-أعياد-عزاء) | ٢.٣٠            | ٪٦٥    | ٠.٦٦٣             | ٧       | أوافق<br>حريماً |
| ٣  | كثرة متطلبات الزوج                                           | ٢.٢٥            | ٪٦٣    | ٠.٧٠٨             | ٨       | أوافق<br>حريماً |
| ١٤ | وجود كبار في السن يحتاجون رعاية مستمرة                       | ١.٩٢            | ٪٤٦    | ٠.٧٦٤             | ٩       | أوافق<br>حريماً |
| ٧  | استيلاء الزوج على كل أو معظم المرتب                          | ١.٨٩            | ٪٤٥    | ٠.٧٨٣             | ١٠      | أوافق<br>حريماً |
| ١١ | كثرة عدد الأطفال                                             | ١.٨٨            | ٪٤٤    | ٠.٧٣٤             | ١١      | أوافق<br>حريماً |
| ١٢ | إصرار الزوج على كثرة الإنجاب                                 | ١.٧٨            | ٪٣٩    | ٠.٧٧٣             | ١٢      | أوافق<br>حريماً |
| ٢  | كثرة الضيوف                                                  | ١.٧١            | ٪٣٦    | ٠.٦٩٩             | ١٣      | أوافق<br>حريماً |
| ٩  | رفض الزوج للعمل                                              | ١.٦٨            | ٪٣٤    | ٠.٧٨٠             | ١٤      | أوافق<br>حريماً |
|    | المعوقات الأسرية ككل                                         | ٢.١٨            | ٪٥٩    | ٠.٣٨٠             |         | أوافق<br>حريماً |

يتضح من الجدول رقم (١) إن المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية من وجهة نظر عينة البحث جاءت بدرجة استجابة (أوافق إلى حد ما) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٢.١٨) ونسبة مئوية بلغت (٥٩٪) وبانحراف معياري بلغ (٠.٣٨٠) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث في رؤيتهم لمدى المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية، وتراوحت النسب المئوية للعبارة بين (٣٤٪-٨٢٪). كما يتضح من الجدول السابق الذي اشتمل على عدة أبعاد من المعوقات الأسرية التي تواجه الأمهات العاملات في المدارس الحكومية أن الغالبية العظمى من مفردات عينة البحث والمتمثلة في الأمهات العاملات يعانين من بُعد (الاضطرار لترك الأطفال في ظروف غير آمنة) حيث حصل على الترتيب الأول وعلى أعلى نسبة مئوية من أفراد العينة (٨٢٪)، يليه في الترتيب الثاني البعد (وجود أطفال في سن الحضانه

يحتاجون الرعاية) بنسبة مئوية (٧٩٪)، يليه في الترتيب الثالث البعد (عدم وجود من يساعد في إنجاز مهام المنزل) بنسبة مئوية (٧٧٪)، وجاء في البعد الأخير (رفض الزوج للعمل) بنسبة مئوية (٣٤٪) وهي منخفضة.

**السؤال الثاني: ما المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية؟**

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتخصيص (١٥) عبارة لتحديد المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة البحث حول المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية مرتبة تنازليا:

| م  | العبارة                                                 | المتوسط الحسابي | النسبة | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة   |
|----|---------------------------------------------------------|-----------------|--------|-------------------|---------|-----------------|
| ١٢ | عدم توفر غرف للحضانات في المباني المدرسية               | ٢.٨٦            | ٩٣٪    | ٠.٤١٥             | ١       | أوافق           |
| ١٣ | اضطرار الموظفات لإنجاز مهام تشغلن عن دورهن تجاه أطفالهن | ٢.٧٨            | ٨٩٪    | ٠.٤٥٦             | ٢       | أوافق           |
| ٢  | عدم وجود حوافز مادية للموظفات                           | ٢.٧١            | ٨٦٪    | ٠.٥٣٩             | ٣       | أوافق           |
| ٤  | عدم ملائمة الإمكانيات أو التجهيزات المتاحة في مقر العمل | ٢.٦٨            | ٨٤٪    | ٠.٥٥٤             | ٤       | أوافق           |
| ١١ | عدم كفاية إجازات الأمومة ورعاية المولود                 | ٢.٦٨            | ٨٤٪    | ٠.٥٦١             | ٥       | أوافق           |
| ١٤ | تكليف الموظفات بتجهيزات للمدرسة تتطلب خروجهن من المنزل  | ٢.٦٣            | ٨٢٪    | ٠.٦١٠             | ٦       | أوافق           |
| ١٥ | عدم ملائمة البيئة المدرسية للمعايير الصحية              | ٢.٦١            | ٨١٪    | ٠.٥٩٧             | ٧       | أوافق           |
| ٥  | قلة عدد الأفراد مقارنة بالمهام الموكلة إليهم            | ٢.٥٨            | ٧٩٪    | ٠.٦١٥             | ٨       | أوافق           |
| ٨  | وجود نوع من التمييز بين الموظفات                        | ٢.٤٣            | ٧٢٪    | ٠.٦٤٧             | ٩       | أوافق           |
| ١  | تسلط المدراء أو الرؤساء                                 | ٢.٤٣            | ٧٢٪    | ٠.٦٥٥             | ١٠      | أوافق           |
| ١٠ | عدم كفاية الراتب للنفقات                                | ٢.٣٢            | ٦٦٪    | ٠.٧٥١             | ١١      | أوافق إلى حد ما |
| ٣  | عدم وجود دورات تدريبية لرفع كفاءة المرأة العاملة        | ٢.٢٩            | ٦٥٪    | ٠.٧٠٥             | ١٢      | أوافق إلى حد ما |
| ٩  | طول ساعات العمل اليومية                                 | ٢.٢٦            | ٦٣٪    | ٠.٦٩٥             | ١٣      | أوافق إلى حد ما |
| ٧  | عدم التعامل بالاحترام من بعض المسئولات للموظفات         | ٢.٢٦            | ٦٣٪    | ٠.٧١٣             | ١٤      | أوافق إلى حد ما |
| ٦  | توتر العلاقات بين الموظفات                              | ٢.٢١            | ٦١٪    | ٠.٦٨٣             | ١٥      | أوافق إلى حد ما |
|    | المعوقات التنظيمية ككل                                  | ٢.٥١            | ٧٦٪    | ٠.٣٣١             |         | أوافق           |

يتضح من الجدول (٢) إن المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية من وجهة نظر عينة البحث جاءت بدرجة استجابة (أوافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٢.٥١) وبنسبة مئوية (٧٦٪) وبانحراف معياري بلغ (٠.٣٣١) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث في رؤيتهم لمدى المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية.



كما يتضح من الجدول السابق الذي اشتمل على عدة أبعاد من المعوقات التنظيمية التي تواجه الأمهات العاملات في المدارس الحكومية أن الغالبية العظمى من مفردات عينة البحث والمتمثل في الأمهات العاملات يعانين من بُعد (عدم توفر غرف للحضانة في المباني المدرسية) حيث حصل البُعد على الترتيب الأول بين الأبعاد وعلى أعلى نسبة من أفراد العينة (٩٣٪)، يليه في الترتيب الثاني البُعد (اضطرار الموظفات لإنجاز مهام تشغلن عن دورهن تجاه أطفالهن) بنسبة مئوية (٨٩٪)، يليه في الترتيب الثالث البُعد (عدم وجود حوافز مادية للموظفات) بنسبة مئوية (٨٦٪)، وجاء في البُعد الأخير (توتر العلاقات بين الموظفات) بنسبة مئوية (٦١٪).

### السؤال الثالث: ما الأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتخصيص (١٣) عبارة لتحديد الأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة البحث حول الأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية مرتبة تنازلياً

| م  | العبارة                                                                                                                        | المتوسط الحسابي | النسبة | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة   |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------|-------------------|---------|-----------------|
| ٧  | توعية الأزواج بحقوق الإنسان (كالحق في الملكية، والحق في الكرامة الإنسانية والحق في العمل)                                      | ٢.٨٩            | ٩٥٪    | ٠.٣٣٤             | ١       | أوافق           |
| ٥  | الرجوع إلى المنزل مبكراً وإكمال ما تبقى من مسؤوليات تجاه الزوج والأبناء                                                        | ٢.٨٨            | ٩٤٪    | ٠.٣٥٤             | ٢       | أوافق           |
| ٤  | مساعدة الزوج في تربية الأبناء                                                                                                  | ٢.٨٧            | ٩٤٪    | ٠.٣٧٦             | ٣       | أوافق           |
| ٣  | وجود الخادمة للمساعدة في تدبير أمور المنزل                                                                                     | ٢.٨٧            | ٩٤٪    | ٠.٣٨٦             | ٤       | أوافق           |
| ١  | السكن في مواقع قريبة من مقر المدرسة                                                                                            | ٢.٨٦            | ٩٣٪    | ٠.٤٢١             | ٥       | أوافق           |
| ٢  | الاهتمام بتقسيم الوقت بانتظام بين المتطلبات الأسرية والمهنية                                                                   | ٢.٨٥            | ٩٣٪    | ٠.٣٥٨             | ٦       | أوافق           |
| ٦  | إلزام الزوج بتحمل نفقات المنزل                                                                                                 | ٢.٨٠            | ٩٠٪    | ٠.٤١٩             | ٧       | أوافق           |
| ٨  | تحميل الزوج أو الأولاد (أبناء وبنات) بعض المهام في المنزل                                                                      | ٢.٨٠            | ٩٠٪    | ٠.٤٥٩             | ٨       | أوافق           |
| ١١ | حضور دورات تدريبية لتعلم مهارات إدارة الوقت                                                                                    | ٢.٦٥            | ٨٣٪    | ٠.٥٨٣             | ٩       | أوافق           |
| ١٢ | حضور دورات تأهيلية لاكتساب أساليب التعامل داخل الأسرة (مثل جمعية المودة، جمعية الشقائق)                                        | ٢.٥٨            | ٧٩٪    | ٠.٦٤٦             | ١٠      | أوافق           |
| ١٣ | الاستعانة بالأخصائيين الاجتماعيين عن طريق الاستشارات الهاتفية لحل المشكلات الأسرية التي تؤثر على عملك                          | ٢.٤٨            | ٧٤٪    | ٠.٦٨٤             | ١١      | أوافق           |
| ١٠ | الاستعانة بالأخصائيين الاجتماعيين المتواجدين في مقر عملك في توجيهك إلى مؤسسات الاستشارات الزوجية والأسرية لحل المشكلات الأسرية | ٢.٣٣            | ٦٧٪    | ٠.٧٣٨             | ١٢      | أوافق إلى حد ما |
| ٩  | الاستعانة بمدرسين خصوصيين في مساعدة الأبناء على الاستذكار                                                                      | ٢.١٧            | ٥٩٪    | ٠.٧٦٧             | ١٣      | أوافق إلى حد ما |
|    | الأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية ككل                                                                                 | ٢.٦٩            | ٨٥٪    | ٠.٢٩١             |         | أوافق           |

يتبين من الجدول رقم (٤-١٢) أن الأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية من وجهة نظر عينة البحث جاءت بدرجة استجابة (أوافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٢.٦٩) وبانحراف معياري بلغ (٠.٢٩١) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث في رؤيتهم للأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية.

كما يتضح من الجدول السابق الذي اشتمل على عدة أبعاد من الأساليب المقترحة للحد من المعوقات الأسرية التي تواجه الأمهات العاملات في المدارس الحكومية أن الغالبية العظمى من مفردات عينة البحث والمتمثل في الأمهات العاملات يؤيدن المقترح (توعية الأزواج بحقوق الإنسان) (كالحق في الملكية، والحق في الكرامة الإنسانية والحق في العمل) حيث حصل البعد على الترتيب الأول بين الأبعاد الأخرى وعلى أعلى نسبة من أفراد العينة بنسبة مئوية (٩٥٪)؛ وهي نتيجة مرتفعة، يليه في الترتيب الثاني البعد (الرجوع إلى المنزل مبكراً وإكمال ما تبقى من مسئوليات تجاه الزوج والأبناء) بنسبة مئوية (٩٤٪) وهي أيضاً نسبة مرتفعة، يليه في الترتيب الثالث والرابع المقترحان (مساعدة الزوج في تربية الأبناء ووجود الخادمة للمساعدة في تدبير أمور المنزل ووجود الخادمة للمساعدة في تدبير أمور المنزل) بنسبة مئوية (٩٤٪) وهما نسبتان مرتفعتان، وجاء في البعد الأخير (الاستعانة بمدرسين خصوصيين في مساعدة الأبناء على الاستذكار) بنسبة مئوية (٥٩٪).

#### السؤال الرابع: ما الأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتخصيص (١٥) عبارة لتحديد الأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية، وكانت النتائج كما في جدول (٤).

يتبين من الجدول رقم (٤-١٣) أن الأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية من وجهة نظر عينة البحث جاءت بدرجة استجابة (أوافق) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٢.٨٩) وبنسبة مئوية (٩٥٪) وبانحراف معياري بلغ (٠.١٨٣) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث في رؤيتهم للأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية، كما يتضح من الجدول السابق الذي اشتمل على عدة أبعاد من الأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية التي تواجه الأمهات العاملات في المدارس الحكومية أن الغالبية العظمى من مفردات عينة البحث والمتمثل في الأمهات العاملات يؤيدن المقترح (توفير

حضانة خاصة بأطفال الموظفات في مقر العمل) حيث حصل البعد على الترتيب الأول بين الأبعاد الأخرى وعلى أعلى نسبة من أفراد العينة بنسبة مئوية (٩٩٪)، وهي نتيجة مرتفعة، يليه في الترتيب الثاني والثالث المقترحان (توفير بيئة عمل مدرسية ملائمة للمعايير الصحية و تعزيز الاحترام المتبادل في بيئة العمل) بنسبة مئوية (٩٨٪) وهما أيضا نسبتان مرتفعتان، وجاء في البعد الأخير (الاستعانة بالأخصائية الاجتماعية المتواجدة في مقر عملك لتحسين العلاقات الاجتماعية في بيئة العمل) بنسبة مئوية (٨٦٪).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة البحث حول الأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية التي تواجهها الأمهات العاملات في المدارس الحكومية مرتبة تنازليا:

| م  | العبارة                                                                                        | المتوسط الحسابي | النسبة | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------|-------------------|---------|---------------|
| ١٣ | توفير حضانة خاصة بأطفال الموظفات في مقر العمل                                                  | ٢.٩٨            | ٩٩٪    | ٠.١٧٣             | ١       | أوافق         |
| ١٦ | توفير بيئة عمل مدرسية ملائمة للمعايير الصحية                                                   | ٢.٩٦            | ٩٨٪    | ٠.٢٣٢             | ٢       | أوافق         |
| ١  | تعزيز الاحترام المتبادل في بيئة العمل                                                          | ٢.٩٥            | ٩٨٪    | ٠.٢٣٦             | ٣       | أوافق         |
| ١٢ | تنظيم إجازات الأمومة بما يتيح رعاية الأطفال                                                    | ٢.٩٤            | ٩٧٪    | ٠.٢٦٢             | ٤       | أوافق         |
| ٤  | توفير الإمكانيات والتجهيزات اللازمة للعمل                                                      | ٢.٩٣            | ٩٧٪    | ٠.٢٧١             | ٥       | أوافق         |
| ٥  | زيادة عدد الموظفات بما يتناسب مع عدد المهام                                                    | ٢.٩٣            | ٩٧٪    | ٠.٢٩٤             | ٦       | أوافق         |
| ١٤ | عدم تكليف الموظفات بمهام تشغلهم عن دورهم تجاه أطفالهم                                          | ٢.٩٣            | ٩٧٪    | ٠.٢٩٤             | ٧       | أوافق         |
| ١٥ | عدم تكليف الموظفات بتجهيزات للمدرسة تتطلب خروجهن من المنزل                                     | ٢.٩٣            | ٩٧٪    | ٠.٣١٢             | ٨       | أوافق         |
| ٢  | وضع حوافز في بيئة العمل                                                                        | ٢.٩٢            | ٩٦٪    | ٠.٢٧٨             | ٩       | أوافق         |
| ١٠ | زيادة المكافآت والحوافز المادية                                                                | ٢.٩١            | ٩٦٪    | ٠.٢٩٥             | ١٠      | أوافق         |
| ٩  | إيجاد نوع من تكافؤ الفرص (عدم التمييز بين المعلمات)                                            | ٢.٨٨            | ٩٤٪    | ٠.٣٤٨             | ١١      | أوافق         |
| ١١ | التقليل من ساعات العمل للمعلمات                                                                | ٢.٨٦            | ٩٣٪    | ٠.٣٧٠             | ١٢      | أوافق         |
| ٣  | الترشيح لدورات تدريبية لتأهيل الموظفات                                                         | ٢.٨٣            | ٩٢٪    | ٠.٤٣٥             | ١٣      | أوافق         |
| ٦  | تخصيص يوم للقاء بين المعلمات والموجهات لمناقشة المشكلات                                        | ٢.٧٧            | ٨٩٪    | ٠.٥٠٧             | ١٤      | أوافق         |
| ٧  | وجود أخصائية اجتماعية في مقر العمل يكون دورها موجه للموظفات                                    | ٢.٧٦            | ٨٨٪    | ٠.٥١٠             | ١٥      | أوافق         |
| ٨  | الاستعانة بالأخصائية الاجتماعية المتواجدة في مقر عملك لتحسين العلاقات الاجتماعية في بيئة العمل | ٢.٧١            | ٨٦٪    | ٠.٥٤٢             | ١٦      | أوافق         |
|    | الأساليب المقترحة للحد من المعوقات التنظيمية ككل                                               | ٢.٨٩            | ٩٥٪    | ٠.١٨٣             |         | أوافق         |

## • نوصيات الدراسة:

- ◀ ضرورة إقامة برامج توعوية تخدم جميع أفراد الأسرة عن طريق مراكز الإرشاد الأسري والجمعيات الموجودة في المجتمع المحلي وذلك بالتركيز على ضرورة التعاون بين أفراد الأسرة، وتوزيع الأدوار بينهم، وقيام أفراد الأسرة بأداء واجباتهم ومسؤولياتهم، مما يساعد على التقليل من تأثير المعوقات الأسرية على أداء الأم العاملة.
- ◀ محاولة إحداث تغيير وتطوير في الأنظمة والقوانين والإجراءات الإدارية بما هو في صالح الأم العاملة، وزيادة الميزانيات المخصصة للمباني المدرسية وتوفير بيئة عمل ملائمة للمعايير الصحية مع ضرورة وجود لجنة متابعة لجميع المدارس الحكومية والتأكد من مطابقتها للمعايير الصحية.
- ◀ ضرورة توعية الأزواج بحقوق الإنسان وخاصة حقوق الزوجة وذلك عن طريق تفعيل برامج وأنشطة تقدمها الجمعيات المهتمة بحقوق الإنسان والتي تنادي بالمساواة بين الرجل والمرأة في حدود الشريعة الإسلامية.
- ◀ ضرورة توفير حضانة خاصة بأطفال الموظفات في مقر العمل.
- ◀ ضرورة تدخل الجهات المسؤولة لإصدار قرار بتخصيص ساعة يومياً من وقت الدوام الرسمي للأم العاملة حتى تقوم بإنجاز مهامها المهنية اليومية وعدم تكليفها بأي عمل آخر في هذه الساعة وتحسب من ضمن نصابها في العمل.
- ◀ محاولة إحداث تغيير وتطوير في الأنظمة والقوانين والإجراءات الإدارية بما هو في صالح الأم العاملة، وزيادة الميزانيات المخصصة للمباني المدرسية وتوفير بيئة عمل ملائمة للمعايير الصحية، مع ضرورة وجود لجنة متابعة لجميع القطاعات الحكومية والتأكد من مطابقتها للمعايير الصحية.
- ◀ ضرورة تفعيل دور الأخصائية الاجتماعية داخل كل قطاع مهني، وأن تكون خدماتها موجهة نحو الموظفات ومساعدتهن على تجاوز المعوقات التي قد تواجههن، وبالتالي من الأفضل استحداث وظيفة جديدة تحت مسمى أخصائية اجتماعية للموظفات.
- ◀ عمل دورات خاصة بالطرق الصحيحة لإدارة الوقت وتنظيمه؛ لتمكين المرأة العاملة من إحداث التوازن بين الواجبات الأسرية والاجتماعية والمهنية.
- ◀ إعداد المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية المتعلقة بالمرأة العاملة والصعوبات الأسرية والمهنية وطرح حلول لتجاوزها.

## • قائمة المراجع

- أبو النيل، محمود السيد (١٩٧٨) علم النفس الاجتماعي دراسات مصرية وعالمية، ط٢، القاهرة الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية.

- أبو غضّة، زكي علي السيد (١٤٢٤) المرأة في اليهودية والمسيحية والإسلام، المنصورة دار الوفاء.
- أحمد، ميرفت رجب صابر (١٩٩٣) أثر خروج المرأة الى العمل وعلاقته بصحة الطفل النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة، ماجستير، جامعة بور سعيد، القاهرة.
- أحمد، هيجان عبد الرحمن (١٤١٩) ضغوط العمل: منهج شامل لدراسة مصادرها وفتائجها وكيفية إدارتها، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- الألباني، وهبي سليمان (١٩٧٥) المرأة المسلمة، بيروت، دار القلم.
- الأهدل، نبيهة محمد إبراهيم، المشاركة الاجتماعية للمرأة حقوقها وواجباتها (الواقع والمأمول)، ه تاريخ الدخول ١٤٣٦/٤/٢٤ ه من موقع [www.IslamOnLine.net](http://www.IslamOnLine.net)
- بامرحول، فوزية (٢٠١٠) قراءة في التشريعات والقوانين المتصلة بعمل المرأة اليمنية: دراسة تحليلية متخصصة، صندوق الأمير سلطان بن عبد العزيز لتنمية المرأة.
- بلان، كمال يوسف (٢٠١٢) السمات الشخصية لدى المرأة في ضوء المتغيرات: دراسة ميدانية مقارنة لدى عينتين من النساء العاملات وغير العاملات في محافظتي دمشق وحمص، مجلة جامعة دمشق، مجلد الثامن والعشرون، العدد الأول: ٩.
- الجوير، إبراهيم بن مبارك (١٤١٦هـ) عمل المرأة في المنزل وخارجه، الرياض: مكتبة العبيكان.
- حسانين، محمد سمير (١٩٩٤) التربية الأسرية، مصر: مكتبة الأشوال.
- الحسن، إحسان محمد (٢٠٠٨) علم اجتماع المرأة: دراسة تحليلية عن دور المرأة في المجتمع المعاصر، الاردن: دار وائل للنشر.
- حسون، تماضر زهري (١٤١٤) تأثير عمل المرأة على تماسك الاسرة في المجتمع العربي، الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.
- الحسين، إيمان بشير (٢٠١١) السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية الاردنية والمعوقات التي تواجهها، مجلة جامعة دمشق، المجلد السابع والعشرون، العدد الثالث: ٤٣٦.
- حماد، سهيلة زين العابدين (١٤٠٤) مسيرة المرأة السعودية الى أين، ط٣، المدينة: الدار السعودية.
- حمزة، مختار (١٣٩٩) أسس علم النفس الاجتماعي، جدة: دار المجمع العلمي.
- الخولي، سناء (٢٠٠٦) الأسرة والحياة الكريمة، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الدخيل، وفيفة عبد المحسن (١٤٢١) عمل المرأة السعودية: دراسة لتطور وضعها الوظيفي في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز العامة.
- الدوسري، مبارك فالح مبارك (١٤٣١) ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي للأفراد العاملين في مراكز حرس الحدود في منطقة المدينة المنورة، ماجستير علوم إدارية، الرياض.
- رابح، تركي (١٩٨٢) المعوقون في الجزائر وواجب المجتمع والدولة نحوهم، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- رشيد، سالي أسعد (١٤٣٤) مشكلات عمل المرأة السعودية في المؤسسات الأمنية وسبل الحد منها دراسة ميدانية على العاملات في إدارة الجوازات وإدارة السجون في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الزهراني، سهام خضر (١٤٣٢) المعوقات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في القطاع الصحي: دراسة استطلاعية على عينتين من الموظفات العاملات في المستشفيات بالقطاعات العام والخاص بمحافظة جدة، ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- السباعي، هنية محمود (١٤٢٢) ضغوط العمل مستوياتها ومصادرها وإستراتيجية إدارتها، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- السبيعي، هدى محمد (١٤٣٢) المشكلات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في بيئة العمل المختلط، رسالة ماجستير، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- سند، زهراء أحمد عيسى (بدون تاريخ) معوقات مشاركة المرأة البحرينية في جهود العمل التطوعي، رسالة ماجستير، جامعة البحرين، البحرين.
- السيف، محمد إبراهيم (٢٠٠٢) كيفية تصميم خطة وكتابة البحث الميداني في العلوم الانسانية، دار الخرجي للنشر والتوزيع: الرياض.
- الشنواني، صلاح (١٩٧٢) مفاهيم اساسية في ادارة الافراد: دراسة تحليلية من خلال الاهداف، رسالة ماجستير، جامعة بيروت العربية.
- الشويكي، محمود يوسف وعاشور، سعد عبد الله (٢٠٠٦) عمل المرأة بين تكريم الاسلام ودعاة التحرير والبهتان، غزة: الجامعة الإسلامية.
- صحيح مسلم، كتاب الجهاد والسير، باب النساء الغازيات يرضخ لهن ولا يسهم والنهي عن قتل صبيان أهل الحرب ١٨١٢.
- صحيح مسلم، كتاب الطلاق، باب جواز خروج المعتدة الباون والمتوفى عنها زوجها في النهار لحاجتها ٢٧٣٥ ط٣، جدة: خوارزم العلمية.
- الطريف، غادة عبد الرحمن (٢٠١٤) معوقات تمكين المرأة السعودية في سوق العمل، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الحادي والعشرون، العدد ٢٠٠٨.
- عبد الكريم، محمد الغريب ولطفي، عبد الحميد (١٩٨٢) نظرية علم الاجتماع، ط٢، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- عبدالفتاح، كاميليا (١٩٧٢م) في سيكولوجية المرأة العاملة، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة.
- العبدلي، خالد محمد عبد الله (١٤٣٣) الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العتيبي، محمد عبد المحسن (١٤٢٧) المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في اداء المعلمين بمراحل التعليم العام / دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠) كيف يتعلم الأطفال، ط١، عمان: دار الفكر العربي.
- العديلي، ناصر محمد (١٩٩٥) السلوك الإنساني والتنظيمي، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- العقابلية، زيد محمود (بدون تاريخ) حقوق المرأة العاملة: دراسة مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية، مجلة الفكر، العدد الثامن، ٤١٠-٤١٢.
- غطاس، عزالدين وموجبة، عليّة (٢٠١٢) استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة: دراسة ميدانية على عينة من المعلمات لبعض الابتدائيات بمدينة نقرت ورتلة، رسالة الليسانس، جامعة قاصري مرباح ورقلة.
- فخري، منيرة محمود سعيد (١٤١٣) بعض العوامل الاجتماعية والثقافية المحددة لمجالات عمل المرأة السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- فرحات، نادية (٢٠١٢) عمل المرأة وأثره على العلاقات الأسرية، رسالة ماجستير، جامعة حسبنة بن بو علي شلف.
- القريوتي، محمد قاسم (١٩٩٣) السلوك التنظيمي: دراسة للسلوك الانساني الفردي والجماعي في المنظمات الادارية، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

- القضاة، محمد أمين والطراونة، نجاة صالح (٢٠١١) واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية العامة والمعوقات المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤتمرات للبحوث والدراسات، المجلد السادس والعشرون، العدد الرابع: ١٣٨-١٣٩.
- محمد، خالد (٢٠١٥) الدخيل يعتمد افتتاح الحضانات في المرافق التعليمية العام المقبل، تاريخ الدخول ١٤٣٦ / ٨ / ٣ من موقع <http://www.slaati.com/2015/04/30/p329512.htm> /صدي
- ميمش، ايمان سليمان (٢٠١٥) واقع ومستقبل عمل المرأة السعودية، تاريخ الدخول ٢٠١٥ / ٤ / ٥ من موقع جامعة أم القرى / [uqu.edu.sa/page](http://uqu.edu.sa/page)
- الناقولا، جهاد ذياب (٢٠١١) الآثار الأسرية الناجمة عن خروج المرأة السورية للعمل: دراسة ميدانية لواقع مشكلات النساء المتزوجات العاملات في مدينة دمشق، دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- النمر، سعود محمد (١٤١١) المرأة السعودية العاملة: دراسة ميدانية على عينة من العاملات السعوديات بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثالث: ٣٦٣-٣٦٤
- النمر، سعود محمد (١٩٩٤) دراسة تحليلية لاتجاهات العاملين نحو مستويات ضغط العمل في القطاعين العام والخاص في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للإدارة، المجلد السادس عشر، العدد الثالث: ٥٨
- نواب الدين، عبدالرب (١٤٠٨هـ) عمل المرأة وموقف الإسلام منه، ط٢، المنصورة: دار الوفاء.
- النوري، محمد عثمان (١٤٣٤) تصميم البحوث في العلوم الاجتماعية والسلوكية،
- الهديب، منيرة (١٤٣٥) ٣٨.٢ نسبة توظيف السعوديات في مؤسسات الدولة، تاريخ الدخول ١٤٣٦/٧/٦ من موقع البوابة الإلكترونية لوزارة الخدمة المدنية [www.mcs.gov.sa](http://www.mcs.gov.sa)
- الوالي، علي عبدالواحد (بدون تاريخ) الأسرة والمجتمع، ط٨، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر.
- وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل بالتعاون مع الاتحاد العام النسائي (١٩٧٨) المشكلات الناتجة عن خروج الزوجة إلى العمل - دراسة اجتماعية ميدانية، دمشق.
- يوسف، مليكة الحاج (٢٠٠٢) آثار عمل الأم على تربية أطفالها: دراسة ميدانية لبعض الأمهات العاملات بمدينة الشارقة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.

### • المواقع الإلكترونية

- البوابة الإلكترونية لوزارة الخدمة المدنية / [www.mcs.gov.sa](http://www.mcs.gov.sa)
- البوابة الإلكترونية لوزارة التخطيط / [www.mep.gov.sa](http://www.mep.gov.sa)
- البوابة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم / <https://www.moe.gov.sa/Arabic>



## البحث السابع

### الوعى بإدارة الموارد وعلاقته بقيع الانتماء والمواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة

#### إعداد:

**د/ أسامة عبد الحميد فكرى سالم**

أستاذ إدارة المنزل بقسم الاقتصاد المنزلي  
كلية التربية النوعية جامعة بنها

**أ / سارة أحمد شعبان إبراهيم**

معيدة بقسم الاقتصاد المنزلي  
كلية التربية النوعية جامعة بنها

**أ.د/ ربيع محمود علي نوفل**

أستاذ بقسم إدارة المنزل والمؤسسات  
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

**د/ ولاء عبد الرحمن محمد محمد**

مدرس إدارة المنزل بقسم الاقتصاد المنزلي  
كلية التربية النوعية جامعة بنها







## الوعي بإدارة الموارد وعلاقته بقيم الانتماء والمواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة

أ.د/ ربيع محمود علي نوفل / د/ أسامة محمد الحميد فكري سالم  
د/ ولاء محمد الرحمن محمد / د/ سارة أحمد شعبان إبراهيم

### • المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة (المعارف والمعلومات - الاتجاهات - الممارسات) وبين قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة (الانتماء الأسري - الانتماء الوطني - الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية - المسؤولية الاجتماعية)، وبين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (السن، عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة)، دراسة الفروق بين الطلاب (أبناء الريف والحضر، الذكور والإناث، طلاب التخصصات العملية والنظرية) في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة لدى عينة من طلاب الجامعة، وكذلك تحديد طبيعة التباين بين الطلاب في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لسن الطالب، وفئات الدخل الشهري للأسرة. وتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد وتقنين استبيان عن الوعي بإدارة الموارد، واستبيان عن قيم الانتماء والمواطنة، وتم تطبيق الاستبيان على عينة من طلاب جامعة بنها تم اختيارها بطريقة صدفية غرضية مكونة من ٤٥٠ طالب وطالبة من ريف وحضر محافظة القليوبية ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة بأبعادها الأربعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر لصالح طلاب الريف في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية والنظرية في الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية والنظرية لصالح طلاب التخصصات العملية في استبيان قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة، كما أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لسن، في حين لا يوجد تباين وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كان من أهمها استثمار البرامج الناجحة لتوعية الشباب ونشر المفاهيم الإيجابية الخاصة بالكيفية الصحيحة لإدارة الموارد، وكذلك دعوة الشباب للاستفادة من الخدمات المجتمعية والتسهيلات التي يقدمها المجتمع لهم ولكافة أفراد الأسرة مع المحافظة على ممتلكات المجتمع، وضرورة تركيز وسائل الإعلام بكافة أنواعها على توعية فئات المجتمع وبخاصة الشباب بالأسباب التي تضعف وتهدد قيم الانتماء والمواطنة في ظل متغيرات العصر، وكذلك تحذير الشباب من اتباع الأفكار والسلوكيات المنحرفة وتشجيعهم على العمل المثمر والجاد للمساهمة في بناء وتقديم المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الوعي، إدارة الموارد، القيم، الانتماء، المواطنة، طلاب الجامعة.

## ***Awareness of the management of resources and its relation to the values of belonging and citizenship among a sample of university students***

***Rabee Mahmoud Ali Nofal , Osama Abdel Hamid Fekry Salem, Walaa Abdel Rahman Mohamed Mohamed, Sara Ahmed Shaaban Ibrahim***

### **Abstract**

*The present study aimed to determine the nature of the relationship between awareness of resources management in its three axes (knowledge and information - trends - practices) and the values of belonging and citizenship in its four dimensions (family affiliation - national affiliation - commitment to national rights and duties - social responsibility) , And between some variables of the socio-economic level of the family (Age, number of family members, educational level of the head of household, educational level of the head of the family, categories of monthly income of the family), and study of differences between students (rural and urban children, males and females, Practical and theoretical disciplines students) in both the awareness of resources management with its three axes, and the values of belonging and citizenship in its four dimensions , In addition to determining the nature of the variance among the students in both the awareness of resources management with its three axes ,and the values of belonging and citizenship in its four dimensions according to the age of the student, and the categories of the monthly income of the family .The current study followed the descriptive analytical Approach .Where a questionnaire on resource management awareness and a questionnaire on the values of belonging and citizenship were prepared and codified. The questionnaire was applied to a sample of Benha University students who were selected objectively by chance consisting of 540 students from rural and urban areas of Qalioubia Governorate and from different social and economic levels.The results showed a positive correlation relationship at the level of significance of 0.01 between the awareness of the management of resources in its three axes, and the values of belonging and citizenship among university students sample study in its four dimensions, There are no statistically significant differences between rural students and urban students in the awareness of resource management in its three areas, while there are statistically significant differences between rural students and urban students in favor of rural students in the values of belonging and citizenship in its four dimensions, There are no statistically significant differences between males and females in*

*the awareness of resource management with its three axes, while there are statistically significant differences between males and females in favor of females in the values of belonging and citizenship in its four dimensions, And there are no statistically significant differences between students of practical and theoretical disciplines in the awareness of resource management in its three axes, while there are differences of statistical significance among students of practical and theoretical disciplines in favor of students of practical disciplines in the questionnaire of values of belonging and citizenship in its four dimensions, There is also a statistically significant variation between students in both resource management with its three axes and the values of belonging and citizenship in its four dimensions according to age, while there is no variation according to the monthly income categories of the family. The study presented a number of recommendations, the most important of which was the investment of successful programs to educate youth and disseminate positive concepts of how to manage resources. The youth should also be invited to take advantage of the community services and facilities provided by society to them and all members of the family, While preserving community property. And the need to focus the media of all kinds to sensitize the community groups, especially young people, the causes that weaken and threaten the values of belonging and citizenship in light of the changes of the age, as well as warning young people to follow deviant ideas and behaviors and encourage them to work fruitful and serious to contribute to the construction and progress of society.*

**Keywords:** Awareness , Resource management , Values , Belonging , Citizenship , University students .

### • مقدمة ومشكلة الدراسة :

لقد شهد العصر الحديث مستحدثات وتغيرات ملموسة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتكنولوجي، لذا فالجهود المبذولة لخطط التنمية على المستوى القومي لن تجنى ثمارها إلا إذا كان تخطيط الأسرة لمواردها منهجا لحياتها وذلك لإحداث التوازن بين مواردها وأهدافها في ظل متغيرات العصر المتلاحقة ( رقبان، ٢٠٠٨: ٢٥).

وتعد الممارسة الفعلية لإدارة قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها فقد كان الإنسان البدائي يخطط لاستخدام ما يتاح له من إمكانيات سعياً

لتحقيق أهدافه وأهداف أسرته، ونظراً لبساطة الأهداف فيما مضى لم يكن هناك ضرورة لعلم الإدارة الذي بدأ يظهر وتتعاظم أهميته مع تعقد الحياة المعاصرة وتعدد الأهداف حيث تعددت الأهداف وظلت الموارد محدودة، ومن ثم وجب على الفرد والأسرة مراعاة التوازن بين مواردهم واحتياجاتهم الفعلية والضرورية، وبقدر ما يحسن الفرد من التعامل والتفاعل مع بيئته من خلال استغلال مواردها استغلالاً راشداً فإنه يستطيع المحافظة على مستويات معيشته وتطوير أساليب حياته (شرف الدين، ٢٠١٣: ١٠-١٣).

ولا يكمن سر تقدم الأمم فيما حبها الله من موارد ولكنه يتوقف على كيفية استخدام الأمة لمواردها، ويتوقف ذلك على أفراد المجتمع الذين يتحملون عبء اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة هذه الموارد واستخدامها الاستخدام الأمثل، حيث يعود تقدم الأمة أو تدهورها إلى الطريقة التي يتبعها أفراد المجتمع في استخدام الموارد المتاحة (الصحن وآخرون، ٢٠٠١: ٧).

وترجع أهمية الإدارة سواء بالنسبة للفرد أو الأسرة أو المجتمع إلى حتمية الاستعانة بحسن التصرف والتدبير في مواجهة الإنسان لما يسمى بالمشكلة الاقتصادية المكونة من شقين أساسيين هما تعدد الحاجات الإنسانية، والندرة النسبية للموارد والتي ينتج عنها عدم كفاية الموارد لإشباع كل الحاجات الإنسانية (نوفل، ٢٠٠٦: ١١).

وقد تظاهر العديد من المشكلات في ظل غياب التوجيه والإرشاد الأسري والتي من أبرزها عدم قدرة الشباب على تحقيق الموازنة في إدارة الموارد المتاحة لهم بمختلف أنواعها (حسانين، ٢٠٠٧: ٩٧)، ويعد الوعي بجميع الموارد المتاحة للأسرة والمجتمع والعمل على تحسين أسلوب إدارتها من أهم العوامل التي تساعد على زيادة الانتفاع بالموارد ومن ثم تحقيق الأهداف (شرف الدين، ٢٠١٣: ٢١).

ونحن اليوم في ظل ندرة الموارد في حاجة ماسة إلى رفع كفاءة الشباب الإدارية وتنمية وعيهم بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وصولاً إلى تلبية الرغبات والحاجات المتعددة والمساهمة في تنمية وبناء المجتمع، وخاصة أن موارد الشباب جزأ لا يتجزأ من موارد الأسرة والمجتمع بصفة عامة (ناجي، ٢٠١٠: ٤).

والشباب هم المستقبل والرجاء وهم ثروة الأمة التي تفوق ثروة مواردها كلها فعلى أكتافهم تلقى تبعات المستقبل ومسئوليات الأيام، حيث يعد الشباب أغلى ثروات الأمة فهم بمثابة كنز إذا تم توجيهه التوجيه الصحيح واستثماره بحكمة أفلح وأنتج وحقق الأمل المرجو منه، ولا يسجل التاريخ عصراً من العصور زاد فيه الاهتمام بالشباب مثل عصرنا الحالي حيث يظهر

دور الشباب وأهميته حالياً في البلاد النامية التي تتطلع إلى التقدم والتغيير نحو مستقبل أفضل (فهوى & سلامة، ٢٠١٢: ١٣١-١٣٢) لذا فهم في أمس الحاجة لتطبيق علم وفن إدارة الموارد.

وشباب الجامعة بصفة خاصة يمثلون شريحة هامة ومميزة من قطاع الشباب حيث يساهمون في تكامل عملية بناء المجتمع، حيث أنهم نخبة منتقاة من الشباب الذين يمتازون بالحيوية والنشاط وممن أتاحت لهم فرص الحصول على معارف وخبرات في مختلف المجالات دون غيرهم من الشباب في نفس أعمارهم (أحمد، ٢٠٠٥: ١٠٣).

ولقد أظهرت نتائج دراسة السيد (٢٠١٣: ١٨٣-١٨٤) أن مستوى المعارف والممارسات الإدارية لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة متوسط، وأكدت دراسة رصاص (٢٠١٠: ٢٠٩) على أنه كلما ارتفع وعى الشباب بإدارة مواردهم كلما زادت مشاركتهم الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها، وأشارت عبد العاطي (٢٠٠٨: ٣) إلى أن اكتساب المهارات الحياتية والإدارية يساعد الشباب على مواجهة صعوبات ومغريات الحياة، كما أكدت دراسة Pantel (2008:94) على أن هناك علاقة وثيقة بين إدارة الموارد والإنجاز حيث يعد تطبيق طلاب المرحلة الجامعية لاستراتيجيات إدارة الموارد مؤشراً هاماً على الإنجاز وتحقيق الأهداف من خلال الاستراتيجيات المتبعة لإدارة جهد الفرد وموارده المتاحة، حيث يقوم الطلاب بتطبيق الأفكار والسلوكيات بشكل فعال إلى مهام أكاديمية محددة.

وتختلف نسب وكميات ما يتمتع به الأفراد من موارد حسب إمكانياتهم وقدراتهم ومستوياتهم، إلا مورد الوقت فيتساوى نصيب كل فرد منه حيث يمتلك كل فرد ٢٤ ساعة في اليوم غير قابلة للزيادة أو النقصان، وتحديد الوقت بهذه الطريقة يؤدي إلى صعوبة إدارته ويلقى الضوء على أهمية إدارته إدارة حكيمة ودقيقة (نوفل، ٢٠٠٦: ١٦٣)، فالاستفادة من الوقت في تحقيق الأهداف وخلق التوازن في حياة الفرد ما بين الواجبات والرغبات والأهداف هي التي تحدد الفارق ما بين الناجحين والفاشلين في هذه الحياة (عبد اللطيف، ٢٠١٥: ٢٠).

وقد أشارت سيد (٢٠٠٨: ٩٩) إلى أن الاحتفاظ بالمذكرات وجدول الوقت اليومية يمكن أن يساعد الشباب الجامعي على استخدام أفضل لوقته، وذكر الجندي (٢٠٠٣: ٣٣) أن إدارة الجهد تساعد الفرد على أداء الأعمال والتغلب على الشعور بالتعب والإرهاق ومن ثم مواصلة العمل والاستمرار فيه.

ومن أهم العوامل التي تساعد الفرد على التفاعل بوعى وإيجابية مع المواقف والمشكلات الحياتية، الإدارة الجيدة لمورد المال حيث تعد من أهم

العوامل التي تحدد استعمال الفرد للموارد المتاحة (علوان، ٢٠٠٧: ٦١)، كما أوضحت الحيوي (٨٧: ٢٠٠٩) أهمية مورد الممتلكات وإدارته وإدارة واعية، حيث لا يمكن الاستغناء عنها لبلوغ وتحقيق الكثير من أهداف الفرد والجماعة.

ويمر العالم اليوم بتحولات اجتماعية واقتصادية كبيرة طالت كثيرا من النظم الاجتماعية والثقافية بما في ذلك منظومة القيم (الدخيل الله، ٢٠١٤: ١٠٣)، ولا شك أن التحول الذي يمر به العالم بصفة عامة ومجتمعنا العربي بصفة خاصة يلقي على عاتق التربية والمدرسة مسؤوليات خطيرة تتمثل في إعداد الأجيال الصاعدة على أساس القيم الجديدة للمجتمع الحديث مع التمسك بالقيم الأصيلة في المجتمع (همشري، ٢٠١٣: ٣١٧).

ونحن نعيش اليوم في ظل عصر العولمة الذي تطفئ فيه قيم الأنانية والمصلحة والمنفعة الخاصة قبل العامة، وينعدم الإيثار أو الاهتمام بالصالح العام، فتلك هي حقيقة العولمة وجوهرها الخفي بقيمه وأخلاقياته التي جاءت لتمحو ما يتميز به مجتمعنا العربي من قيم التماسك الاجتماعي، وروح الأسرة، الأخوة، التعاطف والتراحم، الانتماء، ولهذا فإن تعاملنا مع العولمة يجب ألا ينسنا قيمها التي تستبج فيها ما يتعارض مع قيم مجتمعنا (مغيث & عبد السلام، ٢٠٠٨: ٩٥-٩٦).

ويعد الانتماء أولى العادات والاتجاهات والقيم التي يجب أن تحرص الأسرة المصرية على غرسها في أبنائها منذ الطفولة ومرورا بمراحل النمو العمرية التالية، كما تتنوع الأساليب التي يمكن أن تستخدمها الأسرة في تعميق الانتماء لدى أبنائها ومنها القدوة والحوار، والمناقشة والشورى، واستغلال الأحداث الجارية (سليمان، ٢٠١٤: ١٣٥).

كما أكدت خريصة (٢٠١١: ٦٥) على أهمية إشباع الحاجة للانتماء، موضحة أن إهمالها يؤدي إلى وقوع الفرد في دائرة الاغتراب النفسي الذي ينتهي بنبذه للمجتمع والسلطة والخوض في الانحرافات والانخراط في دائرة العنف التي لا تنتهي.

ومن المهم شعور الفرد بالانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه حيث أن المجتمع المنسجم اجتماعيا هو ذلك المجتمع الذي يشعر فيه الجميع أنهم يمثلون دعامة هامة في المجتمع وأنهم ليسوا مهمشين، ومن ثم تقوى روابط الانتماء بين الفرد ومجتمعه (السروجي، ٢٠١٠: ١١٤).

وقد أكد (العبد القادر، ٢٠١٨: ١٥٨٧) على ضرورة تنمية الانتماء وحب الوطن في نفوس المواطنين، لأن الأعداء لا يستطيعون التغلغل في بلاد ما إلا بعد أن يفسدوا مواطنة شعبها إما بإنقاص قدر بلادهم في أنفسهم أو

حضراتها في أعينهم، كما أشار إلى أن الوطن شرف لصاحبه والانتماء إليه مصدر عز له .

ويحتاج الشباب إلى أن يكون مشاركا فعلا فيما يحيط به في مجتمعه وكافة جوانب حياته، وبدون هذه المشاركة سوف نجد شباب عاجز عن الفاعلية والبناء في المجتمع فاقد الاحساس بالانتماء ( عزت ، ٢٠٠٠: ١٥٣) .

وتمثل المواطنة إحدى القيم الهامة التي يجب أن يربى عليها النشء، حيث تنمى في الطفل منذ الصغر مجموعة من القيم التي تجعل منه مواطنا قادرا على المشاركة في حل المشكلات العامة والخاصة بالوطن، كما تحتوي على مجموعة من القيم التي تعبر عن حقوق المواطن كالحق في التعبير والشعور بالانتماء للوطن الذي يعيش فيه، مما يفرض عليه مجموعة من الواجبات تظهر في سلوكه العام بالحفاظ على هذا الوطن ( رمزي وآخرون ، ٢٠٠٧: ١١٧) .

وتعد المواطنة هي الركيزة الأساسية للمشاركة الإيجابية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، حيث أصبحت تنمية المواطنة لدى طلابنا من أهم سبل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين من خلال مؤسسات التعليم العالي التي يقع على عاتقها العبء الأكبر من مسئولية بناء وتطوير منظومة المواطنة، فالمواطنة تعنى أداء واجبات محددة والتمتع بحقوق معينة لذا فهي ليست مجرد صفة بل واقع نعيشه ( فيصل، ٢٠١٠: ١٦٦) .

وقد أسفرت نتائج دراسة (Eid 2015:13) عن أن غالبية الشباب يربطون بين المواطنة والشعور بالانتماء إلى الوطن، حيث كان مفهوم المواطنة بالنسبة لهم يتمثل في الشعور بالحب والإخلاص، والولاء والانتماء نحو بلد ما .

وفي ظل الظروف والأحداث التي يمر بها المجتمع المصري في الوقت الحالي، فإنه في أمس الحاجة إلى أن يمارس أبنائه مهارات وقيم المواطنة التي من بينها الانتماء للوطن، والمسئولية المجتمعية، واحترام العمل والتسامح، حيث تدفع تلك المهارات والقيم المتعلم بأن يقوم بواجباته ويتحمل مسئولياته، ويعرف حقوقه ويدافع عنها ( الشربيني & محمد، ٢٠١٤: ١٠) ، حيث توصلت دراسة صالح (٢٠١٠: ١٧٨٩) إلى ضعف قيم المواطنة متمثلة في ضعف صور المشاركة سواء الجامعية أو المجتمعية لدى الشباب وعجزهم عن تحمل مسئولية أنفسهم بالإضافة إلى وجود تفاوت بين قيم الشباب وقيم المجتمع والرغبة الملحة للهجرة كوسيلة لحل المشكلات .

ولابد من تنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية لدى الشباب كأساس تركز عليه المشاركة بصفة عامة والمشاركة السياسية بصفة خاصة، حيث أن حياة الشباب لا تتسم بالسكون فهي حركة مستمرة ومتغيرة بتغير الظروف تواجهها العديد من المشكلات في الحياة اليومية والتي تتطلب التفكير



في حلول لها مثل مشكلة التعليم والمواصلات والارتفاع في الأسعار... إلخ، كما يجب التأكيد على أهمية تنمية الوعي السياسي وروح القانون لدى الشباب من أجل المساهمة في إعداد جيل مثقف وواعي يتحلى بروح المسؤولية والانتماء الوطني (أمين، ٢٠١٧: ١٩١).

وتوصلت دراسة يوسف (٢٠١٤: ٧٨١) إلى أن التغيرات السياسية والاقتصادية تعد من أكثر التغيرات تأثيراً في منظومة قيم الطلاب، كما أن مفهوم المواطنة هو ما دفع بالشباب إلى التعاون فيما بينهم للثورة على الظلم والفساد بشتى أنواعه.

ولقد أكدت دراسة سليمان (٢٠١٤: ١٧٨) على أن الهدف الأساسي للتنشئة الاجتماعية والأسرية على المواطنة والانتماء للوطن في مصر، هو تكوين المواطن الصالح القادر على المشاركة الإيجابية في تنمية مجتمعه ومواجهة مشكلاته في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.

وفي ظل متغيرات العصر وما يعانيه مجتمعنا من ندرة الموارد المتاحة وضعف القدرات الإدارية لدى الشباب بالإضافة إلى تدنى قيم الانتماء والمواطنة وإحجام الشباب عن المشاركة في أمور وقضايا المجتمع ورغبته في الهجرة، كان من الضروري القيام بدراسة لمعرفة طبيعة العلاقة بين الوعي بإدارة الموارد وقيم الانتماء والمواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة.

- ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:
- ١ ما مستوى كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة ( المعارف والمعلومات – الاتجاهات – الممارسات ) وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ( الانتماء الأسري – الانتماء الوطني – الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية – المسؤولية الاجتماعية ) لدى عينة من طلاب الجامعة ؟
  - ٢ ما طبيعة العلاقة بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة ( سن الطالب ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي لرب الأسرة ، المستوى التعليمي لربة الأسرة ، فئات الدخل الشهري للأسرة ) ، والوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة ؟
  - ٣ ما طبيعة العلاقة بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة ( سن الطالب ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي لرب الأسرة ، المستوى التعليمي لربة الأسرة ، فئات الدخل الشهري للأسرة ) ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة ؟

- ٤ ما طبيعة الفروق بين طلاب الريف والحضر في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ؟

- ◀ ما طبيعة الفروق بين الطلاب الذكور والإناث في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ؟
- ◀ ما طبيعة الفروق بين طلاب التخصصات العملية والنظرية في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ؟
- ◀ ما طبيعة التباين بين طلاب الجامعة عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً للسن، وفئات الدخل الشهري للأسرة ؟

### • أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة الحالية بصفة رئيسة إلى دراسة الوعي بإدارة الموارد وعلاقته بقيم الانتماء والمواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف يستلزم تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:
- ◀ تحديد مستوى كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ( المعارف والمعلومات - الاتجاهات - الممارسات ) ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ( الانتماء الأسري - الانتماء الوطني - الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية - المسؤولية الاجتماعية ) لدى عينة من طلاب الجامعة .
- ◀ الكشف عن طبيعة العلاقة بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة ( سن الطالب ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي لرب الأسرة ، المستوى التعليمي لربة الأسرة ، فئات الدخل الشهري للأسرة ) ، والوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة لدى طلاب الجامعة .
- ◀ الكشف عن طبيعة العلاقة بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة ( سن الطالب ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي لرب الأسرة ، المستوى التعليمي لربة الأسرة ، فئات الدخل الشهري للأسرة ) ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة لدى طلاب الجامعة .
- ◀ دراسة الفروق بين طلاب الريف والحضر في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة .
- ◀ دراسة الفروق بين الطلاب الذكور والإناث في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة .
- ◀ دراسة الفروق بين طلاب التخصصات العملية والنظرية في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة .
- ◀ تحديد طبيعة التباين بين طلاب الجامعة عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً للسن ، فئات الدخل الشهري للأسرة .

## • أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في اتجاهين رئيسيين هما:

## • أولاً: خدمة المجتمع المحلي

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في خدمة المجتمع المحلي من خلال توفير المادة العلمية اللازمة للبرامج الإرشادية للشباب لتنمية الوعي التخطيطي والمساهمة في إعداد جيل من الشباب لديه الوعي الكافي والقدرة على إدارة موارده بكفاءة في ظل ما يشهده العصر الحديث من مستحدثات وتغيرات ملموسة على كافة المستويات مما ينعكس على تقدم وازدهار المجتمع وعلى قيم أفراد، ومناشدة وسائل الإعلام بضرورة الاهتمام بتقديم برامج للتوعية الإدارية جاذبة للصغار والكبار، والتي سيكون لها عظيم الأثر في تنمية الوعي الإداري للفرد لتحقيق أهدافه وأهداف مجتمعه، بالإضافة إلى إبراز أهمية قيم الانتماء والمواطنة وهي الأكثر أهمية لكل الشعوب العربية وحث المؤسسات التعليمية والتربوية على تنمية هذه القيم لدى الطلاب من أجل إعداد مواطنين صالحين، فهي من أخطر القضايا التي تواجه المجتمعات الحالية.

## • ثانياً: في خدمة مجال التخصص

لعل هذه الدراسة تكون إضافة في مجال التخصص وذلك من خلال ما يلي:

تدعيم مكتبة إدارة المنزل في قسم الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة بنها والتي تفتقر إلى مثل هذا النوع من الدراسات بالمادة العلمية التي تفيد الطلاب وتتيح لهم الفرصة لتحديد مواطن القوة والضعف في إدارتهم للموارد المتاحة لهم، وتشجعهم على اتباع الأسلوب العلمي السليم للإدارة الفعالة والالتزام بقيم الانتماء والمواطنة لمواجهة تحديات العصر، ونتائج حول الوعي بإدارة الموارد وعلاقته بقيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة يمكن للباحثين الاستفادة منها، كما تمثل الدراسة الحالية حلقة وصل بين مجال إدارة المنزل والمؤسسات والمجال التربوي، وتلفت نظر الباحثين إلى متغيرات الوعي بإدارة الموارد وقيم الانتماء والمواطنة لتناولها بالبحث على المستويين النظري والتطبيقي ومع مختلف المراحل العمرية.

## • الأسلوب البحثي

## • أولاً : التعريفات العلمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة الحالية

## • الوعي Awareness

لغة: يشترك مفهوم الوعي في اللغة العربية من الفعل وعى، فقد ورد في قاموس محيط المحيط " وعى الشيء والحديث يعيه وعياً: حفظه وتدبره

وقبله وجمعه، وأوعى الشيء والكلام: حفظه وجمعه، ووعى الغلام: ناهز الإدراك، فالوعى يعنى لغة الإحاطة بالشيء وحفظه واستيعابه والتعامل معه أو تدبره، إنها حالة إدراك الشيء وتعقله (حجازى، ٢٠٠٥: ٢٢٦).

وكان علماء النفس في الماضي يعرفون الوعي بأنه "شعور الكائن الحي بنفسه وما يحيط به"، وأخذ مدلول الوعي يتجه نحو العمق والتفرع والتوسع مع تقدم العلم وتعدد المصطلحات والمفاهيم ليدخل العديد من المجالات النفسية والاجتماعية والفكرية (بكار، ٢٠٠٠: ٩).

ويعرفه عويس (٢٠٠٢: ٤٤) بأنه الشعور بالأشياء، وهو أبعد مسافة يمكن أن تراها أو أن يتوهمها عقلك.

ويرى (Scott: 219, 2011) أن الوعي هو الإدراك واستيعاب الظواهر المتصورة أو التي يتم تجربتها، إنها القدرة على الوعي التي تسمح للبشر تدريجياً بالتأقلم مع الواقع الخارجي والتكيف معه باعتباره وسيلة لتحقيق أهدافهم.

ويعرف الوعي إجرائياً بأنه: مدى فهم واستيعاب شباب الجامعة لذاتهم ومتطلبات الحياة والمتغيرات المحيطة بهم بصفة عامة ولكيفية إدارة الموارد بصفة خاصة.

#### • إدارة الموارد Resources Management

تعرف الإدارة الناجحة والمتفوقة بأنها عبارة عن مجموعة من القواعد والأساليب المنطقية الحكيمة التي توازن بين الأهداف والقدرات والممارسات (لطفى & نور، ٢٠٠٣: ٢١).

وعرفت زغلول (١١٧: ٢٠٠٥) إدارة الموارد بأنها الأسلوب الذى يتبعه الفرد في استخدام وتوظيف وسائل وأدوات تحقيق أهدافه عند مواجهته للمواقف والمشكلات الحياتية المختلفة، بغرض إحداث التوازن بين موارده المتاحة وأهدافه واحتياجاته المتعددة.

كما عرفتها حقي (٥: ٢٠٠٠) بأنها نشاط مخطط لإنجاز وتحقيق الأهداف المنشودة للفرد والأسرة، كما أنها الوسيلة الأساسية التي تعين الفرد على الاستخدام الأمثل لكافة الموارد المتاحة سواء كانت مادية أو بشرية من أجل تحقيق أهدافه وإشباع احتياجاته المتعددة والمتطورة.

وتعرف إدارة الموارد إجرائياً بأنها: الأسلوب الذى يتبعه طلاب الجامعة في استخدام الموارد المتاحة لهم الاستخدام الأمثل في كافة المواقف الحياتية، من أجل عمل توازن بين مواردهم واحتياجاتهم المتعددة وصولاً لتحقيق الأهداف المنشودة وتحسين مستوى المعيشة.

### • الوعي بإدارة الموارد : Awareness of Resources Management

ترى كوجك (١:٢٠١) أن المقصود به هو إدراك الفرد لجميع الإمكانيات والموارد المتاحة له وللجماعة، ولكيفية استغلال واستخدام تلك الموارد استخداما يكفل تحقيق وبلوغ الأهداف المنشودة، وذلك بمثابة موازنة بين الرغبات والحاجات المتعددة والموارد المتاحة.

ويعرف الباحثون الوعي بإدارة الموارد إجرائياً بأنه: فهم وإدراك الشباب الجامعي للموارد المتاحة له سواء كانت بشرية أو مادية، وكيفية استخدامها أفضل استخدام في ضوء مراحل العملية الإدارية وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء كانت أهداف الفرد بصفة خاصة أو أهداف مجتمعه بصفة عامة.

أو هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في استبيان الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة ( المعارف والمعلومات - الاتجاهات - الممارسات ).

### • طلاب الجامعة University students

يعرف طلاب الجامعة إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم: شريحة من الشباب من الذكور والإناث من ريف وحضر محافظة القليوبية ( بنها - طوخ - قليوب - كفر شكر - كفر العمار - العمار الكبرى - أجهور الكبرى)، ممن يدرسون في كليات عملية ونظرية مختلفة بجامعة بنها وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٥) عام وهي فترة دراسة الشباب بالجامعة، وتتميز هذه المرحلة بالحيوية والنشاط وحب الاستطلاع والقابلية للتغيير، وينظر إلى هؤلاء الشباب على أنهم قادة ورواد الشباب.

### • القيم values

يعرف الدخيل الله (١٣:٢٠١٤) القيم بأنها معتقدات واتجاهات حول ما يجب أن تكون عليه الأشياء، وترتبط بكل ما هو مهم للفرد من موضوعات الحياة، فهي بمثابة المعايير التي تحدد التوجهات المستقبلية للفرد وتبرر ما حدث له في الماضي.

وترى شرف الدين (٥٩:٢٠١٣) أن القيم هي مجموعة المبادئ والأفكار التي يؤمن بها الفرد، وبالتالي تمثل الإطار المغلف لأهدافه وأغراضه وغاياته، كما أنها تؤثر في الطريق الذي يسلكه الفرد لتحقيق أهدافه وغاياته.

كما يعرف نوفل (٥٢:٢٠٠٦) القيم بأنها " تلك الأفكار أو الأشياء أو الأعمال التي يعتز بها الفرد ويسعى جاهدا للحفاظ عليها، فالقيم تتدخل وتتحكم في تصرفات الفرد، وتعبّر عن نفسها في أسلوب حياة الفرد وفي سلوكه واتجاهاته وفيما يضعه لنفسه من أهداف".

كما تعرفها رمضان (٢٠٠٧، ٢٣) بأنها عبارة عن تصورات ومفاهيم تميز الفرد أو الجماعة وتحدد ما هو مرغوب وغير مرغوب فيه اجتماعياً، كما تؤثر في اختيار الأهداف، وتتجسد في اتجاهات الأفراد وأنماط سلوكهم ومعتقداتهم.

وتعرف القيم إجرائياً بأنها مجموعة من القواعد يكتسبها الإنسان وتنظم سلوكه وتتكون لدى طلاب الجامعة من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، وتختص هذه الدراسة بقيم (الانتماء والمواطنة).

### • الانتماء Belonging

يعرف فهمي (٢٠٠٧: ٥٨-٥٩) الانتماء بأنه شعور وإدراك نفسي واجتماعي يترجم في صورة سلوك تتباين درجاته ويقاس من خلال المواقف والأفعال ومدى مشاركة المواطن وتعاونه والتزامه السوي وميله للحفاظ على تماسك الجماعة التي ينتمى إليها، وعلى النقيض من ذلك ضعف الانتماء والذي يستدل عليه من عزوف المواطن عن المشاركة وميله للانحراف والصراع والسلوك المرضي الذي يؤدي إلى التفكك والانحيار.

ويرى دعبس (٢٠٠٨: ١٠٩) أن الانتماء هو رغبة الشخص في أن يكون في صيغة شخص آخر، ويتزايد الميل إلى الانتماء مع تورط الشخص في موقف مجهد نفسياً وينطوي على خطر محتمل.

ويعرف الانتماء إجرائياً بأنه: شعور طلاب الجامعة بالتقبل والاستحسان والتقدير والأمان والطمأنينة لارتباطهم بجماعة ما سواء على مستوى الأسرة أو المجتمع مما يدفعهم إلى الاهتمام بأمورها والعمل من أجلها، وحصولهم على التقدير والاهتمام المناسب على ما يقومون به، وقد تناول الباحثون الانتماء من خلال بعدين هما (الانتماء الأسري - الانتماء الوطني).

### • المواطنة Citizenship

يعرف الكواري (٢٠١١: ١١٨) المواطنة بأنها علاقة بين فرد ودولة بما تشمله هذه العلاقة من حقوق وواجبات وكما يحددها قانون تلك الدولة.

كما يعرفها بهاء الدين (٢٠٠٠: ١٠٦-١٠٧) بأنها هدف واعتزاز بأرض الوطن وانتماء وولاء لقيمه ومبادئه، ومفهوم المواطنة يتأثر بكل من مستوى النضج الفكري والسياسي، والتطور الحضاري، والقيم المتوارثة، والمتغيرات المحلية والعالمية.

وقد أشارت رمزي وآخرون (٢٠٠٧: ١١٠) إلى أن قيم المواطنة تتضمن شعور الإنسان بالانتماء إلى وطنه وانتشار روح العمل التطوعي تجاه هذا الوطن، وكذلك حقه في التعبير عن رأيه في كل ما يخص الوطن على كافة

المستويات، وهى بذلك تشتمل على ثلاث قيم تتمثل في قيمة حرية التعبير، قيمة الانتماء، القيم التطوعية .

وتعرفها الشربيني & محمد (١٤:٢٠١٤) بأنها القيم التي تدفع الفرد إلى مراعاة حقوق الإنسان والحرص على الانتماء للمجتمع والتعاون في تحقيق أهدافه وتحمل مسؤولية ما يقوم به الفرد من أعمال، وكذلك المهارات التي تجعله قادراً على اتخاذ القرارات والتواصل مع الآخرين في إطار من قيم التسامح مما ينعكس على جودة الحياة، وبذلك تتمثل قيم المواطنة في كل من: حقوق الإنسان، المسؤولية الاجتماعية، التعاون، الانتماء، التسامح، التواصل، قبول الآخر، اتخاذ القرار، المواطنة الرقمية .

وتعرف المواطنة إجرائياً بأنها : مجموعة من الحقوق والواجبات التي يلتزم بها طلاب الجامعة دون تمييز، فهي تعنى الارتباط الكامل بين الشباب ووطنهم المبني على أسس من العقيدة والقيم والمبادئ والأخلاق مما ينجم عنه شعور بالفخر وشرف الانتماء للوطن .

#### • قيم الانتماء والمواطنة Values of Belonging and Citizenship

يعرف الباحثون قيم الانتماء والمواطنة إجرائياً بأنها: مجموعة من القواعد يكتسبها الإنسان وتنظم سلوكه، وتتكون لدى طلاب الجامعة من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، كما أنها تؤثر في الطريق الذي يسلكه الشاب لتحقيق أهدافه وغاياته، فالانتماء، المواطنة، الولاء، تحمل المسؤولية، الشورى، التفاهم، التضحية، الإيثار، المشاركة، التعاون والمصلحة العامة للوطن كلها قيم يكتسبها الشباب من المجتمع الذي يعيشون فيه، وتختلف باختلاف المجتمعات .

#### • ثانياً: فروض الدراسة

تم صياغة الفروض بصورة صفريّة كما يلي :

١ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاث ( المعارف والمعلومات ، الاتجاهات ، الممارسات )، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ( الانتماء الأسرى، الانتماء الوطني، الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية، المسؤولية الاجتماعية ) لدى عينة من طلاب الجامعة .

٢ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة ( سن الطالب ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي لرب الأسرة ، المستوى التعليمي لربة الأسرة ، فئات الدخل الشهري للأسرة )، والوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاث لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة .

- ◀ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة ( سن الطالب ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي لرب الأسرة ، المستوى التعليمي لربة الأسرة ، فئات الدخل الشهري للأسرة ) ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة .
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة .
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب العينة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة .
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة .
- ◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً للسن ، فئات الدخل الشهري للأسرة .

### • ثالثاً: منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يقوم على الوصف الدقيق والتفصيلي للظاهرة أو موضوع الدراسة أو المشكلة قيد البحث وصفاً كمياً أو نوعياً، وبالتالي فهو يهدف أولاً إلى جمع بيانات ومعلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة ومن ثم دراسة وتحليل ما تم جمعه بطريقة موضوعية وصولاً إلى العوامل المؤثرة على تلك الظاهرة ( القاضي & البياتي، ٢٠٠٨: ٦٦ ) .

### • رابعاً: عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها ٥٤٠ شاب وفتاة من طلاب جامعة بنها، من ريف وحضر محافظة القليوبية ومن كليات عملية ونظرية مختلفة تتمثل في الآتي: ( كلية الطب البشري، كلية التمريض، كلية التربية النوعية، كلية الآداب، كلية التربية، كلية الحقوق )، تتراوح أعمارهم ما بين (٢٤:١٨) سنة وتم اختيار العينة بطريقة صدفية من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة .

### • خامساً: أدوات الدراسة

تطلب إجراء هذه الدراسة إعداد الأدوات اللازمة لجمع البيانات واستخلاص النتائج، حيث اشتملت الدراسة الحالية على الأدوات التالية: ( من إعداد الباحثين )



- ٤ استمارة البيانات الأولية للطلاب الجامعي وأسرته .
- ٤ استبيان الوعى بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ( المعارف والمعلومات ، الاتجاهات ، الممارسات ) .
- ٤ استبيان قيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة ( الانتماء الأسرى ، الانتماء الوطنى ، الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية ، المسئولية الاجتماعية ) .

### • استمارة البيانات العامة للأسرة:

تم إعداد استمارة البيانات العامة بهدف جمع بيانات عن طلاب الجامعة عينة الدراسة وأسرهم، والتي تخدم أهداف الدراسة الحالية، وقد اشتملت على المتغيرات التالية:

- ٤ بيانات خاصة بالأسرة :-
  - ▲ مكان السكن .
  - ▲ عدد أفراد الأسرة .
  - ▲ نوع المسكن .
  - ▲ طبيعة المسكن .
  - ▲ المستوى التعليمي للأب والأم .
  - ▲ مهنة الأب والأم .
  - ▲ الدخل الشهري للأسرة .
  - ▲ مشاركة الأم في الانفاق على الأسرة .
  - ▲ مقدار مشاركة الأم في الانفاق على الأسرة .
- ٤ بيانات خاصة بالطلاب الجامعي :-
  - ▲ النوع - السن - الكلية - الفرقة الدراسية - الترتيب بين الأخوة - امتلاك بطاقة انتخابية - المشاركة في الانتخابات والاستفتاءات - طبيعة المصروف .

### • استبيان الوعى بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة:

كان الهدف من هذا الاستبيان هو التعرف على مستوى وعى طلاب الجامعة عينة الدراسة بإدارة الموارد المتاحة لهم وذلك من خلال ثلاثة محاور هي (المعارف والمعلومات - الاتجاهات - الممارسات) ، ولكي يعد الباحثون أداة تحقق الهدف السابق تم الاطلاع على الدراسات والقراءات السابقة للاستعانة بها في وضع الأسلوب الأمثل للاستبيان وهي دراسة رصاص (٢٠١٠)، إبراهيم (٢٠٠٨)، التلاوي (٢٠١٦)، النجار (٢٠٠٩)، الميهي (٢٠١٤)، النشار (٢٠٠٩)، وتم إعداد استبيان أولي مكون من (٨٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور ( المعارف والمعلومات - الاتجاهات - الممارسات ) الخاصة بإدارة كل من (مورد الوقت - مورد الجهد - مورد الدخل "المصروف" - مورد الممتلكات- مورد الخدمات المجتمعية ) ، حيث تضمن المحور الأول (المعارف والمعلومات) ٢٥ عبارة ، والمحور الثاني (الاتجاهات) ٢٩ عبارة، والمحور الثالث (الممارسات) ٢٦ عبارة .

قام الباحثون بحساب الصدق للاستبيان بعدة طرق هي كما يلي:

### • أولاً: صدق المحتوى content validity

للتحقق من صدق الاستبيان تم عرضه في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من أساتذة إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، وقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان، وقسم الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة بنها وبلغ عددهم (١٣) محكماً، وطلب من سيادتهم الحكم على الاستبيان من حيث مدى مناسبة كل عبارة للمحور الخاص بها، وصياغة العبارات طبقاً للتعريف الإجرائي الوارد لكل محور، وإضافة أي مقترحات أو تعديلات لإثراء الاستبيان، وتم حساب نسبة اتفاق المحكمين وذلك من خلال حساب تكرارات نسبة الاتفاق لدى الأساتذة المحكمين في كل عبارة من عبارات الاستبيان، وقد كانت أقل نسبة اتفاق ٨٥٪، وأعلى نسبة اتفاق ١٠٠٪، وتم تعديل صياغة بعض العبارات حسب توجيهات الأساتذة المحكمين وحذف العبارات التي قل نسبة الاتفاق عليها عن ٨٥٪ وكان عددهم ٥ عبارات موزعة على المحاور الثلاثة، وأصبح العدد الكلي لعبارات محاور استبيان الوعى بإدارة الموارد بعد حذف العبارات ٧٥ عبارة، وبذلك يكون الاستبيان قد خضع لصدق المحتوى في قياس الوعى بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة.

### • ثانياً: صدق النكوبين باستخدام معامل ارتباط بيرسون person

تم تطبيق الاستبيان في صورته الأولى على عينة قوامها ٤٠ طالب وطالبة تتوافر فيها نفس شروط عينة الدراسة وبعد التطبيق تم حساب الصدق من خلال معامل ارتباط بيرسون بين عبارات كل محور والدرجة الكلية له، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون لعبارات كل محور من محاور الوعى بإدارة الموارد، والدرجة الكلية للمحور

| الممارسات |    |         |    |         |    | المعارف والمعلومات |    |         |    |         |   |
|-----------|----|---------|----|---------|----|--------------------|----|---------|----|---------|---|
| البيان    | م  | البيان  | م  | البيان  | م  | البيان             | م  | البيان  | م  | البيان  | م |
| ♦♦، ٢١١   | ١٧ | ♦♦، ٢٢٩ | ٩  | ♦♦، ١٩٢ | ١  | ♦♦، ٣١١            | ١٧ | -، ٠٢٨  | ٩  | ♦♦، ١٩٩ | ١ |
| ♦♦، ٢٩٣   | ١٨ | -، ٠٢٧  | ١٠ | ♦♦، ٢٤٣ | ٢  | ♦♦، ٣٦٤            | ١٨ | ♦♦، ٢٨٧ | ١٠ | ♦♦، ٢٩٠ | ٢ |
| ♦♦، ٣٧٥   | ١٩ | ♦♦، ٣٤٢ | ١١ | ♦♦، ٣١٨ | ٣  | ♦♦، ٣٨٥            | ١٩ | ♦♦، ٢٢٥ | ١١ | ♦♦، ٢٦٨ | ٣ |
| ♦♦، ٣٩١   | ٢٠ | -، ٠٨٩  | ١٢ | ♦♦، ١٨٩ | ٤  | ♦♦، ٣٩٧            | ٢٠ | ♦♦، ٢٢٥ | ١٢ | ♦♦، ١٥٧ | ٤ |
| ♦♦، ٣٦٣   | ٢١ | ♦♦، ٢٢٠ | ١٣ | ♦♦، ٢٥١ | ٥  | ♦♦، ١٤٥            | ٢١ | ♦♦، ٣٩٠ | ١٣ | ♦♦، ٣٤٠ | ٥ |
| ♦♦، ١٨٢   | ٢٢ | ♦♦، ١٥٦ | ١٤ | ♦♦، ٢٠٢ | ٦  | ♦♦، ١٧٠            | ٢٢ | ♦♦، ٢٩٠ | ١٤ | ♦♦، ٤٥١ | ٦ |
| ♦♦، ٢٧٢   | ٢٣ | ♦♦، ٢٤٦ | ١٥ | ♦♦، ٢٢٩ | ٧  | ♦♦، ٣٤٢            | ٢٣ | ♦♦، ٢٦١ | ١٥ | ♦♦، ٣٢٨ | ٧ |
| ♦♦، ١٣٠   | ٢٤ | ♦♦، ٣٦٥ | ١٦ | ♦♦، ٣٦٩ | ٨  |                    |    | ♦♦، ٣٢٩ | ١٦ | ♦♦، ٢٥٥ | ٨ |
| الاتجاهات |    |         |    |         |    |                    |    |         |    |         |   |
| البيان    | م  | البيان  | م  | البيان  | م  | البيان             | م  | البيان  | م  | البيان  | م |
| ♦♦، ٣٣٢   | ٢٦ | ♦♦، ٣١٦ | ٢١ | ♦♦، ٣٧٦ | ١٦ | ♦♦، ٢٤٢            | ١١ | ♦♦، ٢٧٩ | ٦  | ♦♦، ١٠٨ | ١ |
| ♦♦، ٢٧٦   | ٢٧ | ♦♦، ١٧١ | ٢٢ | ♦♦، ٢٦١ | ١٧ | ♦♦، ٣٥٨            | ١٢ | ♦♦، ٢٦٥ | ٧  | ♦♦، ٠٧٨ | ٢ |
| ♦♦، ٢٩٠   | ٢٨ | ♦♦، ٣١٧ | ٢٣ | ♦♦، ٣٣٧ | ١٨ | ♦♦، ١٧٨            | ١٣ | ♦♦، ٣٥١ | ٨  | ♦♦، ٣٧٣ | ٣ |
|           |    | ♦♦، ١٥٥ | ٢٤ | ♦♦، ٢٣٧ | ١٩ | ♦♦، ٠٩٦            | ١٤ | ♦♦، ٣١٣ | ٩  | ♦♦، ٤٠٠ | ٤ |
|           |    | ♦♦، ٠٩٢ | ٢٥ | ♦♦، ١٥٧ | ٢٠ | ♦♦، ٠٦٣            | ١٥ | ♦♦، ١٥٠ | ١٠ | ♦♦، ١٩٤ | ٥ |

يوضح جدول (١) وجود علاقات ارتباطية موجبة بين جميع محاور الاستبيان فيما عدا العبارة (٩) في المحور الأول والعبارة (١٥) في المحور الثاني، وعبارة رقم (١٠) و (١٢) في المحور الثالث وتم حذفهم من الاستبيان وبذلك نجد أن الاستبيان صادق في قياس المتغيرات الخاصة به.

وتم حساب ثبات الاستبيان Reliability باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لحساب معامل الثبات لتحديد قيمة الاتساق الداخلي للاستبيان حيث تم حساب معامل ألفا لكل محور على حدة وللأستبيان ككل بمحاورة الثلاثة، واستخدام اختبار التجزئة النصفية (Split-half) وللتصحيح من أثر التجزئة النصفية تم استخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون (Spearman-Brown)، معادلة جتمان (Guttman). ويوضح جدول (٢) ذلك:

جدول (٢) اختبار معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لاستبيان الوعي بإدارة الموارد

| المحاور                             | عدد العبارات | ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية |       |
|-------------------------------------|--------------|--------------|-----------------|-------|
|                                     |              |              | سبيرمان - براون | جتمان |
| المعارف والمعلومات                  | ٢٢           | ٠.٤٩٢        | ٠.٤٤٩           | ٠.٤٤٨ |
| الاتجاهات                           | ٢٧           | ٠.٤٢٤        | ٠.٣٣٦           | ٠.٣٣٦ |
| الممارسات                           | ٢٢           | ٠.٣٩١        | ٠.٤١٣           | ٠.٤١٣ |
| إجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد | ٧١           | ٠.٦٤٥        | ٠.٥٥٤           | ٠.٥٥٤ |

يوضح جدول (٢) أن معامل ألفا لاستبيان الوعي بإدارة الموارد ككل هو (٠.٦٤٥) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لهذا النوع من حساب الثبات وتؤكد الاتساق الداخلي للاستبيان.

كما يتضح أن قيم معاملات ارتباط التجزئة النصفية لمجموع عبارات استبيان الوعي بإدارة الموارد ككل هو لسبيرمان - براون ٠.٥٥٤، لجتمان ٠.٥٥٤ مما يدل على اتساق وثبات عبارات الاستبيان بمحاورة الثلاثة وبذلك يكون الاستبيان صالح للتطبيق.

بناءً على ما سبق أصبح استبيان الوعي بإدارة الموارد مكوناً من (٧١) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (المعارف والمعلومات - الاتجاهات - الممارسات)، المحور الأول وهو المعارف والمعلومات الإدارية (٢٢) عبارة، والمحور الثاني وهو الاتجاهات الإدارية (٢٧) عبارة، والمحور الثالث وهو الممارسات الإدارية (٢٢) عبارة.

ملحق (١) استبيان الوعي بإدارة الموارد في صورته النهائية بمحاورة الثلاثة

وتحدد استجابات طلاب الجامعة عينة الدراسة على كل عبارة وفق ثلاث استجابات (نعم - أحياناً - لا) وعلى مقياس متدرج متصل (١، ٢، ٣) وذلك للعبارات ذات الاتجاه الإيجابي، و(١، ٢، ٣) للعبارات ذات الاتجاه السلبي، وكان عدد العبارات الموجبة ٤٢ والعبارات السالبة ٢٩.

جدول (٣) القراءات الصغرى والكبرى والمدى وطول الفقرة ومستويات الوعى بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة

| البيان<br>المحور                                | عدد<br>العبارات | القراءة<br>الصغرى | القراءة<br>الكبرى | المدى | طول<br>الفترة | مستوى الوعي بإدارة الموارد |                |                |
|-------------------------------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------|---------------|----------------------------|----------------|----------------|
|                                                 |                 |                   |                   |       |               | مستوى<br>منخفض             | مستوى<br>متوسط | مستوى<br>مرتفع |
| المعارف<br>والمعلومات                           | ٢٢              | ٣٨                | ٦٤                | ٢٦    | ٩             | (٤٦-٣٨)                    | (٥٥-٤٧)        | (٦٤-٥٦)        |
| الاتجاهات                                       | ٢٧              | ٤٤                | ٧١                | ٢٧    | ٩             | (٥٢-٤٤)                    | (٦١-٥٣)        | (٧١-٦٢)        |
| الممارسات                                       | ٢٢              | ٣١                | ٥٩                | ٢٨    | ٩             | (٣٩-٣١)                    | (٤٨-٤٠)        | (٥٩-٤٩)        |
| إجمالي<br>استبيان<br>الوعي<br>بإدارة<br>الموارد | ٧١              | ١٢٥               | ١٨٩               | ٦٤    | ٢١            | (١٤٥-١٢٥)                  | (١٦٦-١٤٦)      | (١٨٩-١٦٧)      |

يتضح من جدول (٣) أن أعلى درجة حصل عليها المبحوثين في استبيان الوعى بإدارة الموارد ككل كانت ١٨٩ درجة، وأقل درجة كانت ١٢٥ درجة، والمدى ٦٤ وطول الفقرة ٢١ وبذلك أمكن تقسيم درجات الاستبيان إلى ثلاثة مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع).

### • استبيان قيم الانتماء والمواطنة

كان الهدف من الاستبيان الكشف عن قيم الانتماء والمواطنة ومعرفة مستواها لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة، وذلك من خلال أربعة أبعاد (الانتماء الأسرى - الانتماء الوطني - الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية - المسؤولية الاجتماعية)، وقام الباحثون بالاطلاع على المراجع والدراسات السابقة الخاصة بقيم الانتماء والمواطنة، لإعداد استبيان قيم الانتماء والمواطنة مطابقاً للإطار النظري للدراسة وفي إطار المفاهيم الإجرائية وهي دراسة جمعة (٢٠١٦)، دراسة خفاجي (٢٠١٦)، دراسة آل عبود (٢٠١١)، دراسة جيد (٢٠١٠)، من خلال ما سبق تم إعداد الاستبيان المقيد وذلك وفقاً للإطار النظري للدراسة وفي إطار التعريفات الإجرائية المحددة وقد اشتمل الاستبيان على (٧٣) عبارة موزعة على أربعة أبعاد (الانتماء الأسرى - الانتماء الوطني - الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية - المسؤولية الاجتماعية)، حيث تضمن المحور الأول (الانتماء الأسرى) ١٥ عبارة، والمحور الثاني (الانتماء الوطني) ١٩ عبارة، والمحور الثالث (الانتماء الوطني) ١٩ عبارة، والمحور الرابع (المسؤولية الاجتماعية) ٢٠ عبارة.

قام الباحثون بحساب الصدق للاستبيان بعدة طرق هي كما يلي:

### • أولاً: صدق المحتوى content validity

للتحقق من صدق الاستبيان تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، وقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان، وقسم الاقتصاد

المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة بنها وبلغ عددهم (١٣) محكماً، وطلب من سيادتهم الحكم على الاستبيان من حيث مدى مناسبة كل عبارة للمحور الخاص بها، وصياغة العبارات طبقاً للتعريف الإجرائي الوارد لكل محور، وإضافة أي مقترحات أو تعديلات لإثراء الاستبيان، وتم حساب نسبة اتفاق المحكمين وذلك من خلال حساب تكرارات نسبة الاتفاق لدى الأساتذة المحكمين في كل عبارة من عبارات الاستبيان وقد كانت أقل نسبة اتفاق ٨٥٪ وأعلى نسبة اتفاق ١٠٠٪، وتم تعديل صياغة بعض العبارات حسب تعليمات الأساتذة المحكمين والمشرفين وحذف العبارات التي قلَّ نسبة الاتفاق عليها عن ٨٥٪ وكان عددهم عبارتين موزعة على بعدين من أبعاد الاستبيان الأربعة ليصبح العدد الكلي لعبارات استبيان قيم الانتماء والمواطنة بعد حذف تلك العبارات ٧١ عبارة، وبذلك يكون الاستبيان قد خضع لصدق المحتوى في قياس بعض قيم الانتماء والمواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل بعد من أبعاد قيم الانتماء والمواطنة، والدرجة الكلية للبعد

| الانتماء الأسرى |          |    |          | الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية |         |    |         |
|-----------------|----------|----|----------|------------------------------------|---------|----|---------|
| م               | البيان   | م  | البيان   | م                                  | البيان  | م  | البيان  |
| ١               | ♦♦، ٤٥٧  | ١٠ | ♦♦، ٦١١  | ١                                  | ♦♦، ٣٦٨ | ١٠ | ♦♦، ٣٧٩ |
| ٢               | ♦♦، ٦٣٠  | ١١ | ♦♦، ٥١٥  | ٢                                  | ♦♦، ٢٠٤ | ١١ | ♦♦، ٥٢٩ |
| ٣               | ♦♦، ٦٣٧  | ١٢ | ♦♦، ٥٣٨  | ٣                                  | ♦♦، ٣٣١ | ١٢ | ♦♦، ٤٠٦ |
| ٤               | ♦♦، ٥٩٤  | ١٣ | ♦♦، ٣٤٩  | ٤                                  | ♦♦، ١٦٩ | ١٣ | ♦♦، ٢٨٥ |
| ٥               | ♦♦، ٥٥٥  | ١٤ | ♦♦، ٤٣٢  | ٥                                  | ♦♦، ١٥  | ١٤ | ♦♦، ٤٧٦ |
| ٦               | ♦♦، ٥٨٦  | ١٥ | ♦♦، ٤٢٠  | ٦                                  | ♦♦، ٢٤٨ | ١٥ | ♦♦، ٣٧٨ |
| ٧               | ♦♦، ٥٣٦  | ١٦ |          | ٧                                  | ♦♦، ٤٦٨ | ١٦ | ♦♦، ٤٦٩ |
| ٨               | ♦♦، ٥٩٣  | ١٧ |          | ٨                                  | ♦♦، ٣٨٧ | ١٧ | ♦♦، ٢١٣ |
| ٩               | ♦♦، ٦١٦  | ١٨ |          | ٩                                  | ♦♦، ٤٥٤ | ١٨ | ♦♦، ٤٧٧ |
| الانتماء الوطني |          |    |          | المسؤولية الاجتماعية               |         |    |         |
| م               | البيان   | م  | البيان   | م                                  | البيان  | م  | البيان  |
| ١               | ♦♦، ١٧٢- | ١١ | ♦♦، ٤٨٧  | ١                                  | ♦♦، ٢٠٧ | ١١ | ♦♦، ٤٩١ |
| ٢               | ♦♦، ٤٥٠  | ١٢ | ♦♦، ٥٥٠  | ٢                                  | ♦♦، ٥٨٨ | ١٢ | ♦♦، ٥١٣ |
| ٣               | ♦♦، ٣٩٣  | ١٣ | ♦♦، ٠٧٣- | ٣                                  | ♦♦، ٣٠٩ | ١٣ | ♦♦، ٣٦٣ |
| ٤               | ♦♦، ٤٥٤  | ١٤ | ♦♦، ٤٤٣  | ٤                                  | ♦♦، ٥٥٧ | ١٤ | ♦♦، ٤٨٥ |
| ٥               | ♦♦، ٥١٧  | ١٥ | ♦♦، ٤٦٧  | ٥                                  | ♦♦، ٦٣٧ | ١٥ | ♦♦، ٦٢٩ |
| ٦               | ♦♦، ٤٥٤  | ١٦ | ♦♦، ٤٤٣  | ٦                                  | ♦♦، ٢١١ | ١٦ | ♦♦، ٥١٦ |
| ٧               | ♦♦، ٤٩٥  | ١٧ | ♦♦، ٣١٦  | ٧                                  | ♦♦، ٤٦٢ | ١٧ | ♦♦، ٦٠٢ |
| ٨               | ♦♦، ٣٥٨  | ١٨ | ♦♦، ٤٥٧  | ٨                                  | ♦♦، ١٠٦ | ١٨ | ♦♦، ٢٥٧ |
| ٩               | ♦♦، ٣٦٦  | ١٩ | ♦♦، ٥٣٤  | ٩                                  | ♦♦، ٢٧١ | ١٩ | ♦♦، ٢٦٢ |
| ١٠              | ♦♦، ٥١٨  |    |          | ١٠                                 | ♦♦، ٣٤٦ |    |         |

♦♦ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

♦♦ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يوضح جدول (٤) وجود علاقات ارتباطية موجبة بين جميع أبعاد الاستبيان فيما عدا العبارة (١٣:١) في البعد الثاني، وعبارة رقم (٥) في البعد الثالث، فهي عبارات غير دالة إحصائياً وتم حذفها، وبذلك نجد أن المقياس صادق في المتغيرات الخاصة به.

وتم حساب ثبات المقياس Reliability باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha -Cronbach لحساب معامل الثبات لتحديد قيمة الاتساق الداخلي للاستبيان حيث تم حساب معامل ألفا لكل بُعد على حدة وللاستبيان ككل بأبعاده الأربعة، واستخدام اختبار التجزئة النصفية (Split-half) وللتصحيح من أثر التجزئة النصفية تم استخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون (Spearman-Brown)، معادلة جتمان (Guttman)، ويوضح جدول (٥) ذلك:

جدول (٥) اختبار معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لاستبيان قيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة

| الأبعاد                                                | عدد العبارات | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية              |                    |
|--------------------------------------------------------|--------------|--------------------|------------------------------|--------------------|
|                                                        |              |                    | معامل ارتباط سبيرمان - براون | معامل ارتباط جتمان |
| الانتماء الأسري                                        | ١٥           | ٠,٨١٨              | ٠,٧٧٠                        | ٠,٧٦٢              |
| الانتماء الوطني                                        | ١٧           | ٠,٧٦٨              | ٠,٧٣٨                        | ٠,٧٣٨              |
| الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية                     | ١٧           | ٠,٦٠٦              | ٠,٦٩٥                        | ٠,٦٩٥              |
| المسؤولية الاجتماعية                                   | ١٩           | ٠,٧٤٠              | ٠,٧٧٢                        | ٠,٧٧١              |
| اجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة | ٦٨           | ٠,٩٠٨              | ٠,٨٦٠                        | ٠,٨٥٩              |

يوضح جدول (٥) أن معامل ألفا لاستبيان قيم الانتماء والمواطنة ككل هو ٠,٩٠٨ وتعتبر هذه القيمة مرتفعة لهذا النوع من حساب الثبات وتؤكد الاتساق الداخلي للاستبيان، كما يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات ارتباط التجزئة النصفية لمجموع عبارات استبيان قيم الانتماء والمواطنة ككل هو ٠,٨٦٠ لسبيرمان - براون، ٠,٨٥٩ لجتمان مما يدل على اتساق وثبات عبارات الاستبيان بأبعاده الأربعة وبذلك يكون الاستبيان صالح للتطبيق.

من خلال ما سبق أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من ٦٨ عبارة تتضمن أربعة أبعاد الانتماء الأسري (١٥) عبارة، والانتماء الوطني (١٧) عبارة، والالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية (١٧) عبارة، والمسؤولية الاجتماعية (١٩) عبارة.

ملحق (٢) استبيان قيم الانتماء والمواطنة في صورته النهائية بأبعاده الأربعة

وتحدد استجابات طلاب الجامعة عينة الدراسة على كل عبارة وفق ثلاث استجابات (نعم - أحياناً - لا) وعلى مقياس متدرج متصل (١، ٢، ٣) وذلك للعبارات ذات الاتجاه الإيجابي، و(١، ٢، ٣) للعبارات ذات الاتجاه السلبي.

جدول (٦) القراءات الصغرى والكبرى والمدى وطول الفئة ومستويات قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة

| البيان<br>البيد                                | م  | القراءة<br>الصغرى | القراءة<br>الكبرى | المدى | طول<br>الفئة | مستويات قيم الانتماء والمواطنة |                |                |
|------------------------------------------------|----|-------------------|-------------------|-------|--------------|--------------------------------|----------------|----------------|
|                                                |    |                   |                   |       |              | مستوى<br>مرتفع                 | مستوى<br>متوسط | مستوى<br>منخفض |
| الانتماء<br>الأسرى                             | ١٥ | ٢٣                | ٤٥                | ٢٢    | ٧            | (٣٧-٤٥)                        | (٣٠-٣٦)        | (٢٣-٢٩)        |
| الانتماء<br>الوطني                             | ١٧ | ٢٣                | ٥٠                | ٢٧    | ٩            | (٤١-٥٠)                        | (٣٢-٤٠)        | (٢٣-٣١)        |
| الالتزام<br>بالحقوق<br>والواجبات               | ١٧ | ٢٥                | ٥٠                | ٢٥    | ٨            | (٤١-٥٠)                        | (٣٣-٤٠)        | (٢٥-٣٢)        |
| المسؤولية<br>الاجتماعية                        | ١٩ | ٣١                | ٥٥                | ٢٤    | ٨            | (٤٧-٥٥)                        | (٣٩-٤٦)        | (٣١-٣٨)        |
| إجمالي<br>استبيان قيم<br>الانتماء<br>والمواطنة | ٦٨ | ١٢٢               | ١٩٨               | ٧٦    | ٢٥           | (١٧٢-١٩٨)                      | (١٤٧-١٧١)      | (١٢٢-١٤٦)      |

يتضح من جدول (٦) أن أعلى درجه حصل عليها الطلاب في استبيان قيم الانتماء والمواطنة ككل كانت ١٩٨ درجة، وأقل درجة كانت ١٢٢ درجة، والمدى ٧٦ وطول الفئة ٢٥ وبذلك أمكن تقسيم درجات المقياس إلى ثلاثة مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع).

### • سادساً: إجراءات تطبيق أدوات البحث على العينة

قام الباحثون بعد الانتهاء من إعداد وتقنين أدوات الاستبيان بتطبيق الاستبيان في صورته النهائية ودمج كل من استمارة البيانات العامة للطالب وأسرته، واستبيان الوعي بإدارة الموارد، واستبيان قيم الانتماء والمواطنة في استمارة واحدة حتى يسهل توزيعها وتطبيقها على العينة التي تتوافر فيها الشروط الموضوعية والتي بلغ عددها ٥٤٠ طالب وطالبة من طلاب جامعة بنها، من كليات عملية ونظرية مختلفة، ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة من ريف وحضر محافظة القليوبية، وتم تطبيق الدراسة الميدانية في مدة استغرقت شهر ابتداءً من ٢٠/٥/٢٠١٨ م إلى ٢٠/٦/٢٠١٨ م.

### • سابعاً: التحليلات وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

#### لتحليل نتائج الدراسة

بعد تصحيح الاستبيان تم تفريغ البيانات على الإكسيل Excel، ثم تم نقل البيانات على برنامج SPSS، وتم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، وفيما يلي بعض المعاملات الإحصائية المستخدمة لكشف العلاقة بين متغيرات الدراسة واختبار صحة الفروض:

- ◀ حساب معامل ارتباط بيرسون Person correlation Coefficient (صدق الاتساق الداخلي) لاستبيان الوعي بإدارة الموارد واستبيان قيم الانتماء والمواطنة، كذلك حساب صدق المحكمين وصدق التكوين.
- ◀ حساب معامل ألفا لحساب الثبات للاستبيان والتجزئة النصفية Split Half بطريقة سبيرمان - براون وجتمان لعبارات كل من استبيان الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة واستبيان قيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة.
- ◀ حساب العدد والنسبة المئوية لكل متغيرات الدراسة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الكمية.
- ◀ حساب العلاقات الارتباطية بطريقة بيرسون Person correlation بين كل من متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي واستبيان الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة واستبيان قيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة.
- ◀ حساب اختبار T-Test للوقوف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة لكل من (طلاب الريف والحضر، الذكور والإناث، طلاب التخصصات العملية والنظرية) في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة وقيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة.
- ◀ حساب تحليل التباين في اتجاه واحد Anova لمعرفة دلالة الفروق بين عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة بمحاورة الثلاثة، قيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة، تبعاً لـ (السن - فئات الدخل الشهري للأسرة).

## • نتائج الدراسة الميدانية

### • أولاً: وصف عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

فيما يلي وصف لعينة الدراسة الميدانية والتي بلغت ٤٥٠ طالب وطالبة من طلاب جامعة بنها تم اختيارها بطريقة عشوائية وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

| المتغير              | العدد | النسبة المئوية | المتغير              | العدد | النسبة المئوية |
|----------------------|-------|----------------|----------------------|-------|----------------|
| مكان السكن           |       |                | النوع                |       |                |
| ريف                  | ٣٨٠   | ٨٤             | ذكر                  | ٢٢٨   | ٥٠,٢           |
| حضر                  | ١٦٠   | ٣٥,٦           | أنثى                 | ٣١٢   | ٥٧,٨           |
| المجموع              | ٥٤٠   | ١٠٠,٠          | المجموع              | ٥٤٠   | ١٠٠,٠          |
| سن الطالب            |       |                | الكلية               |       |                |
| من ١٨- أقل من ١٩ سنة | ٦٠    | ١١,١           | كلية الطب البشري     | ٩٠    | ١٦,٧           |
| من ١٩- أقل من ٢٠ سنة | ١٠٠   | ١٨,٥           | كلية التمريض         | ٨١    | ١٥,٠           |
| من ٢٠- أقل من ٢١ سنة | ٢١٣   | ٣٩,٤           | كلية التربية النوعية | ١٢٩   | ٢٣,٩           |
| من ٢١- أقل من ٢٢ سنة | ١٢٤   | ٢٣,٠           | كلية الآداب          | ٧٤    | ١٣,٧           |
| من ٢٢ سنة فأكثر      | ٤٣    | ٨,٠            | كلية التربية         | ٦٩    | ١٢,٨           |
| المجموع              | ٥٤٠   | ١٠٠,٠          | كلية الحقوق          | ٩٧    | ١٨,٠           |
|                      |       |                | المجموع              | ٥٤٠   | ١٠٠,٠          |
| التخصص               |       |                | الفرقة الدراسية      |       |                |
| عملي                 | ٢٩٠   | ٥٣,٧           | الفرقة الأولى        | ١١٨   | ٢١,٩           |



|                                         |     |       |                                     |       |       |
|-----------------------------------------|-----|-------|-------------------------------------|-------|-------|
| نظري                                    | ٢٥٠ | ٤٦,٣  | الفرقة الثانية                      | ١٤٣   | ٣٦,٥  |
| المجموع                                 | ٥٤٠ | ١٠٠,٠ | الفرقة الثالثة                      | ١٦٨   | ٣١,١  |
| عدد أفراد الأسرة                        |     |       |                                     |       |       |
|                                         |     |       |                                     |       |       |
| ترتيب الطالب بين أخوته                  |     |       |                                     |       |       |
| ٣ أو ٤ أفراد (صغيرة الحجم)              | ٩٧  | ١٨,٠  | الأول                               | ٢٢٢   | ٤١,١  |
| ٥ أو ٦ أفراد (متوسطة الحجم)             | ٣١٧ | ٥٨,٧  | الأخير                              | ١٣٧   | ٢٥,٤  |
| ٧ أفراد فأكثر (كبيرة الحجم)             | ١٣٦ | ٢٣,٣  | الوحيد                              | ٢٤    | ٤,٤   |
| المجموع                                 | ٥٤٠ | ١٠٠,٠ | خلاف ذلك                            | ١٥٧   | ٢٩,١  |
| نوع المسكن                              |     |       |                                     |       |       |
| المجموع                                 |     |       |                                     |       |       |
| طبيعة السكن                             |     |       |                                     |       |       |
| ملك                                     | ٤٩٣ | ٩١,٣  | شقة                                 | ١٣٦   | ٢٥,٢  |
| إيجار                                   | ٤٣  | ٨,٠   | منزل مستقل                          | ٣٦٠   | ٥٧,٤  |
| تابع للعمل                              | ٤   | ٠,٧   | مسكن مشترك مع الأقارب               | ٩٤    | ١٧,٤  |
| المجموع                                 | ٥٤٠ | ١٠٠,٠ | المجموع                             | ٥٤٠   | ١٠٠,٠ |
| المستوى التعليمي لرب الأسرة (الأم)      |     |       |                                     |       |       |
| المستوى التعليمي لرب الأسرة (الأب)      |     |       |                                     |       |       |
| أمية                                    | ١٠  | ١,٩   | مستوى تعليم منخفض                   | ٣٩    | ٧,٢   |
| يقرأ ويكتب                              | ٣١  | ٥,٧   |                                     | ٤٧    | ٨,٧   |
| حاصل على الابتدائية                     | ٢١  | ٣,٩   |                                     | ١٥    | ٢,٨   |
| حاصل على الإعدادية                      | ٤٤  | ٨,١   | مستوى تعليم متوسط                   | ٣٣    | ٦,١   |
| حاصل على الثانوية أو ما يعادلها         | ١٩٦ | ٣٦,٣  |                                     | ٢٢٣   | ٤١,٣  |
| تعليم جامعي                             | ٢٠٨ | ٣٨,٥  | مستوى تعليم مرتفع                   | ١٦٦   | ٣٠,٧  |
| مرحلة ماجستير                           | ١٦  | ٣,٠   |                                     | ١٤    | ٢,٦   |
| مرحلة دكتوراه                           | ١٤  | ٢,٦   |                                     | ٣     | ٠,٦   |
| المجموع                                 | ٥٤٠ | ١٠٠,٠ | المجموع                             | ٥٤٠   | ١٠٠,٠ |
| مهنة الأب                               |     |       |                                     |       |       |
| مهنة الأم                               |     |       |                                     |       |       |
| وظيفة حكومية                            | ٣١٤ | ٥٨,١  | ٢٠٨                                 | ٣٨,٥  |       |
| قطاع خاص                                | ٥١  | ٩,٤   | ١٧                                  | ٣,١   |       |
| أعمال حرة                               | ٩١  | ١٦,٩  | ٣٢                                  | ٥,٩   |       |
| على المعاش                              | ٣٧  | ٦,٩   | ٨                                   | ١,٥   |       |
| متوفي                                   | ٤٤  | ٨,١   | ١٢                                  | ٢,٢   |       |
| لا يعمل                                 | ٣   | ٠,٦   | ٢٦٣                                 | ٤٨,٧  |       |
| المجموع                                 | ٥٤٠ | ١٠٠,٠ | ٥٤٠                                 | ١٠٠,٠ |       |
| فئات الدخل الشهري للأسرة                |     |       |                                     |       |       |
| مقدار مشاركة الأم في الإنفاق على الأسرة |     |       |                                     |       |       |
| أقل من ١٠٠٠                             | ٣٠  | ٥,٦   | لا تشارك                            | ٢٩٦   | ٥٤,٨  |
| من ١٠٠٠ إلى أقل من ٢٠٠٠                 | ١١٧ | ٢١,٧  | كل الراتب                           | ٩٨    | ١٨,١  |
| من ٢٠٠٠ إلى أقل من ٣٠٠٠                 | ١٧٣ | ٣٢,٠  | نصف الراتب                          | ٩٥    | ١٧,٦  |
| من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٤٠٠٠                 | ٩٦  | ١٧,٨  | ربع الراتب                          | ٥١    | ٩,٤   |
| من ٤٠٠٠ إلى أقل من ٥٠٠٠                 | ٥١  | ٩,٤   | المجموع                             | ٥٤٠   | ١٠٠,٠ |
| من ٥٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠                 | ٣٠  | ٥,٦   | مشاركة الأم في الإنفاق على الأسرة   |       |       |
| من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٧٠٠٠                 | ١٨  | ٣,٣   | تشارك                               | ٢٤٤   | ٤٥,٢  |
| من ٧٠٠٠ إلى أقل من ٨٠٠٠                 | ٧   | ١,٣   | لا تشارك                            | ٢٩٦   | ٥٤,٨  |
| ٨٠٠٠ فأكثر                              | ١٨  | ٣,٣   | المجموع                             | ٥٤٠   | ١٠٠,٠ |
| المجموع                                 | ٥٤٠ | ١٠٠,٠ | المشاركة في الانتخابات والاستفتاءات |       |       |
| امتلاك بطاقة انتخابية                   |     |       |                                     |       |       |
| يملك                                    | ٤٨٩ | ٩٠,٦  | يشارك                               | ٤٢١   | ٧٨,٠  |
| لا يملك                                 | ٥١  | ٩,٤   | لا يشارك                            | ١١٩   | ٢٢,٠  |
| المجموع                                 | ٥٤٠ | ١٠٠,٠ | المجموع                             | ٥٤٠   | ١٠٠,٠ |
| طبيعة المصروف                           |     |       |                                     |       |       |
| يومي                                    | ٢٣١ | ٤٢,٨  |                                     |       |       |
| أسبوعي                                  | ٩٦  | ١٧,٨  |                                     |       |       |
| شهري                                    | ١٦٦ | ٣٠,٧  |                                     |       |       |
| أخرى تذكر                               | ٤٧  | ٨,٧   |                                     |       |       |
| المجموع                                 | ٥٤٠ | ١٠٠,٠ |                                     |       |       |

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- ◀ أن أكثر من ثلثي العينة من طلاب الجامعة عينة الدراسة يقمن في الريف حيث كانت نسبتهم ٧٠,٤٪ في حين أن نسبة الطلاب المقيمين في الحضر كانت ٢٩,٦٪.
- ◀ النسبة الأكبر من طلاب الجامعة عينة الدراسة من الإناث فهن يمثلن أكثر من نصف العينة حيث بلغت نسبتهن ٥٧,٨٪، في حين بلغت نسبة الذكور ٤٢,٢٪.
- ◀ النسبة الأكبر من الطلاب عينة الدراسة تقع أعمارهم في الفئة العمرية من ٢٠-٢١ سنة حيث بلغت نسبتهم ٣٩,٤٪ يليها الطلاب في الفئة العمرية من ٢١-أقل من ٢٢ سنة فكانت نسبتهم ٢٣٪ في حين بلغت نسبتهم في الفئة العمرية من ١٩-أقل من ٢٠ سنة ١٨,٥٪، ١١,١٪ في الفئة العمرية من ١٨-أقل من ١٩ سنة وكانت النسبة الأقل منهم في الفئة العمرية ٢٢ سنة فأكثر فقد بلغت ٨٪.
- ◀ النسبة الأكبر من عينة الدراسة من طلاب كلية التربية النوعية حيث بلغت نسبتهم ٢٣,٩٪، يليها طلاب كلية الحقوق والذين بلغت نسبتهم ١٨٪، أما بالنسبة لطلاب كلية الطب البشري فهم يمثلون ١٦,٧٪ من عينة الدراسة، كما يتبين تقارب نسب طلاب كلية التمريض وكلية الآداب حيث بلغت نسبتهم ١٥٪ و ١٣,٧٪ على التوالي أما بالنسبة لطلاب كلية التربية فهم يمثلون أقل نسبة من عينة الدراسة حيث بلغت نسبتهم ١٢,٨٪.
- ◀ تقارب نسب طلاب عينة الدراسة في التخصصات العملية والنظرية حيث كانت أعلى نسبة من طلاب التخصصات العملية والتي بلغت ٥٣,٧٪ حيث تمثل أكثر من نصف العينة يليها طلاب التخصصات النظرية فهم يمثلون ٤٦,٣٪ من عينة الدراسة.
- ◀ ما يقرب من ثلث العينة من طلاب الفرقة الثالثة حيث بلغت نسبتهم ٣١,١٪، أما بالنسبة لطلاب الفرقة الثانية فهم يمثلون ٢٦,٥٪ يليهم طلاب الفرقة الأولى فقد بلغت نسبتهم ٢١,٩٪ كما يمثل طلاب الفرقة الرابعة أقل نسبة من العينة حيث بلغت نسبتهم ٢٠,٦٪.
- ◀ أكثر من نصف عينة الدراسة من أسر متوسطة الحجم فقد بلغت نسبتهم ٥٨,٧٪، في حين بلغت نسبة الطلاب المنتمين إلى أسر كبيرة الحجم ٢٣,٣٪، بينما كانت النسبة الأقل من الطلاب عينة الدراسة من أسر صغيرة الحجم بنسبة ١٨٪.
- ◀ النسبة الأعلى من الطلاب عينة الدراسة يحتلون الترتيب الأول بين أخوتهم حيث بلغت نسبتهم ٤١,١٪ يليها الطلاب ما دون الأول والأخير والوحيد (خلاف ذلك) فهم يمثلون ٢٩,١٪ بينما يحتل ٢٥,٤٪ من الطلاب الترتيب الأخير بين أخوتهم، في حين كانت النسبة الأقل من الطلاب الذين ليس لديهم أخوة (الوحيد) فهم يمثلون ٤,٤٪ من عينة الدراسة.

- ◀ النسبة الأكبر من الطلاب عينة الدراسة يسكنون في مساكن ملك حيث بلغت نسبتهم ٩١,٣٪، و ٨٪ منهم يسكنون في مسكن بالإيجار، و ٠,٧٪ فقط من الطلاب عينة الدراسة يسكنون مع أسرهم في مسكن تابع للعمل.
- ◀ النسبة الأعلى من الطلاب عينة الدراسة كانت طبيعة مسكنهم منزل مستقل حيث بلغت نسبتهم ٥٧,٤٪ يليها نسبة الطلاب الذين يعيشون في شقة حيث كانت نسبتهم ٢٥,٢٪، وكانت النسبة الأقل للطلاب المقيمين في مسكن مشترك مع الأقارب فهم يمثلون ١٧,٤٪.
- ◀ أن ما يقرب من نصف عينة الدراسة مستوى تعليم آبائهم متوسط حيث بلغت نسبتهم ٤٤,٤٪، بينما ٤٤,١٪ منهم مستوى تعليم آبائهم مرتفع، ١١,٥٪ منهم مستوى تعليم آبائهم منخفض، وأن ما يقرب من نصف عينة الدراسة مستوى تعليم أمهاتهم متوسط حيث بلغت نسبتهم ٤٧,٤٪، في حين كانت نسبة الطلاب أبناء الأمهات ذات المستوى التعليمي المرتفع ٣٣,٩٪، في حين كانت أقل نسبة من عينة الدراسة والتي بلغت ١٨,٧٪ مستوى تعليم أمهاتهم منخفض.
- ◀ أكثر من نصف عينة الدراسة يشغل آبائهم وظائف حكومية حيث بلغت نسبتهم ٥٨,١٪ يليها آباء الطلاب الذين يزاولون الأعمال الحرة بنسبة ١٦,٩٪، في حين كانت نسبة الآباء العاملين في القطاع الخاص ٩,٤٪، كما أن ٠,٦٪ من الطلاب عينة الدراسة لا يعمل آباؤهم، كما تبين أن ما يقرب من نصف العينة لا تعمل أمهاتهم حيث بلغت نسبتهم ٤٨,٧٪، يليها نسبة الطلاب أبناء الأمهات اللاتي يشغلن وظائف حكومية حيث بلغت ٣٨,٥٪، وقد انخفضت نسبة أمهات الطلاب اللاتي يعملن أعمال حرة حيث بلغت نسبتهم ٥,٩٪، يليها نسبة الطلاب أبناء الأمهات العاملات في القطاع الخاص والتي بلغت ٣,١٪.
- ◀ النسبة الأعلى كانت لصالح الطلاب أبناء الأسر ذات المستوى المنخفض لفئات الدخل حيث بلغت ٥٩,٣٪، يليها أبناء الأسر ذات المستوى المتوسط للدخل بنسبة ٣٢,٨٪، وكانت النسبة الأقل للطلاب أبناء الأسر ذات المستوى المرتفع للدخل حيث بلغت ٧,٩٪.
- ◀ النسبة الأكبر من الطلاب عينة الدراسة والتي تمثل أكثر من نصف العينة لا تشارك أمهاتهم في الإنفاق على الأسرة حيث بلغت نسبتهم ٥٤,٨٪، في حين أن ٤٥,٢٪ من عينة الدراسة تشارك أمهاتهم في الإنفاق على الأسرة.
- ◀ أكثر من نصف العينة لا تشارك أمهاتهم في الإنفاق على الأسرة حيث بلغت نسبتهم ٥٤,٨٪، يليها نسبة الطلاب أبناء الأمهات المشاركات بكل الراتب في الإنفاق على الأسرة والتي بلغت ١٨,١٪، في حين أن ١٧,٦٪ من عينة الدراسة تشارك أمهاتهم في الإنفاق على الأسرة بنصف الراتب، بينما كانت أقل نسبة من عينة الدراسة والتي بلغت ٩,٤٪ تمثل أبناء الأمهات المشاركات بربع الراتب في الإنفاق على الأسرة

- ◀ الغالبية العظمى من الطلاب عينة الدراسة يمتلكون بطاقات انتخابية فقد بلغت نسبتهم ٩٠,٦٪، في حين أن ٩,٤٪ من عينة الدراسة لا يمتلكون بطاقات انتخابية.
- ◀ أكثر من ثلثي طلاب العينة يشاركون في الانتخابات والاستفتاءات حيث بلغت نسبتهم ٧٨٪، في حين أن ٢٢٪ من الطلاب لا يشاركون في الانتخابات والاستفتاءات.
- ◀ النسبة الأكبر من الطلاب عينة الدراسة يحصلون على مصروف يومي حيث بلغت نسبتهم ٤٢,٨٪، يليها نسبة الطلاب الحاصلين على مصروف شهري والتي بلغت ٣٠,٧٪، في حين أن ١٧,٨٪ من الطلاب يحصلون على مصروف أسبوعي، بينما كانت أقل نسبة من عينة الدراسة والتي بلغت ٨,٧٪ طبيعة مصروفهم غير ثابتة (أخرى تذكر).

## • ثانياً: النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على إدوات الدراسة:

### • الوعي بإدارة الموارد

يشتمل هذا الجزء على التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات طلاب الجامعة عينة الدراسة على استبيان الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) التوزيع النسبي وفقاً لمستويات استجابات طلاب العينة على استبيان الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة

| المحور                              | البيان |      | المستوى المنخفض |      | المستوى المتوسط |       | المستوى المرتفع |   |
|-------------------------------------|--------|------|-----------------|------|-----------------|-------|-----------------|---|
|                                     | العدد  | ٪    | العدد           | ٪    | العدد           | ٪     | العدد           | ٪ |
| المعارف والمعلومات                  | ٢١٤    | ٣٩,٦ | ٢٩٥             | ٥٤,٦ | ٣١              | ٥,٧   |                 |   |
| الاتجاهات                           | ٨٨     | ١٦,٣ | ٣٥٨             | ٦٦,٣ | ٩٤              | ١٧,٤  |                 |   |
| الممارسات                           | ٣٨     | ٧,١  | ٣٧٣             | ٦٩,١ | ١٢٩             | ٢٣,٨٩ |                 |   |
| اجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد | ١٧٢    | ٣١,٩ | ٣٣١             | ٦١,٣ | ٣٧              | ٦,٩   |                 |   |

يتضح من جدول (٨) أن:

- ◀ فئة المستوى المنخفض للوعي بإدارة الموارد: تضمنت طلاب الجامعة التي كانت استجاباتهم تتراوح من ١٢٥-١٤٥ وكان عددهم ١٧٢ طالب بنسبة مئوية ٣١,٩٪.
- ◀ فئة المستوى المتوسط للوعي بإدارة الموارد: تضمنت طلاب الجامعة التي كانت استجاباتهم تتراوح من ١٤٦-١٦٦ وكان عددهم ٣٣١ طالب بنسبة مئوية ٦١,٣٪.
- ◀ فئة المستوى المرتفع للوعي بإدارة الموارد: تضمنت طلاب الجامعة التي كانت استجاباتهم تتراوح من ١٦٧-١٨٩ وكان عددهم ٣٧ طالب بنسبة مئوية ٦,٩٪.

## • استبيان قيم الانتماء والمواطنة :

يشتمل هذا الجزء على التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات عينة الدراسة على استبيان قيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة، وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) التوزيع النسبي وفقاً لمستويات استجابات طلاب العينة على استبيان قيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة

| البيان |      | المستوى المنخفض |      | المستوى المتوسط |      | المستوى المرتفع |   |
|--------|------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|---|
| العدد  | %    | العدد           | %    | العدد           | %    | العدد           | % |
| ٣٧     | ٦,٩  | ٢٠٩             | ٣٨,٧ | ٢٩٤             | ٥٤,٤ |                 |   |
| ٨١     | ١٥,٠ | ٣٢٦             | ٦٠,٤ | ١٣٣             | ٢٤,٦ |                 |   |
| ٥٨     | ١٠,٧ | ٣٤١             | ٦٣,٢ | ١٤١             | ٢٦,١ |                 |   |
| ٢٢٢    | ٤١,١ | ٢١٠             | ٣٨,٩ | ١٠٨             | ٢٠,٠ |                 |   |
| ٢٦٥    | ٤٩,١ | ١٧٢             | ٣١,٩ | ١٠٣             | ١٩,١ |                 |   |

يتضح من جدول (٩) أن :

- ٤ فئة المستوى المنخفض لقيم الانتماء والمواطنة : تضمنت طلاب الجامعة التي كانت استجاباتهم تتراوح من ١٢٢-١٤٦ وكان عددهم ٢٦٥ طالب بنسبة مئوية ٤٩,١٪.
- ٤ فئة المستوى المتوسط لقيم الانتماء والمواطنة : تضمنت طلاب الجامعة التي كانت استجاباتهم تتراوح من ١٤٧-١٧١ وكان عددهم ١٧٢ طالب بنسبة مئوية ٣١,٩٪.
- ٤ فئة المستوى المرتفع لقيم الانتماء والمواطنة : تضمنت طلاب الجامعة التي كانت استجاباتهم تتراوح من ١٧٢-١٩٨ وكان عددهم ١٠٣ طالب بنسبة مئوية ١٩,١٪.

## • ثالثاً: النتائج في ضوء فروض الدراسة

يتضمن هذا المبحث نتائج الدراسة الميدانية التي أجريت على عينة قوامها ٤٥٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة بهدف الوصول إلى العلاقة بين الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة ، قيم الانتماء والمواطنة ، وتفسير هذه النتائج، وبناءً على ما تم الوصول إليه من نتائج يتم عرض توصيات الدراسة.

## النتائج في ضوء الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة (المعارف والمعلومات - الاتجاهات - الممارسات)، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعاده الأربعة (الانتماء الأسرى ، الانتماء الوطني -الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية - المسؤولية الاجتماعية ) لدى عينة من طلاب الجامعة". وللتحقق من صحة الفرض الأول تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ( المعارف والمعلومات - الاتجاهات - الممارسات ) ، وقيم الانتماء

والمواطنة بأبعادها الأربعة (الانتماء الأسرى- الانتماء الوطني- الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية- المسؤولية الاجتماعية). وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) العلاقات الارتباطية بين الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة بمحاورة الثلاثة وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة

| المتغيرات                    | الانتماء الأسرى | الانتماء الوطني | الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية | المسؤولية الاجتماعية | إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة |
|------------------------------|-----------------|-----------------|------------------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| المعارف والمعلومات           | ♦♦، ٣٣٧         | ♦♦، ٣٦٥         | ♦♦، ٣٨٣                            | ♦♦، ٣٧٤              | ♦♦، ٤٢٩                               |
| الاتجاهات                    | ♦♦، ٤٠٨         | ♦♦، ٤٢٣         | ♦♦، ٤٠١                            | ♦♦، ٤٧٧              | ♦♦، ٥٠٦                               |
| الممارسات                    | ♦♦، ١٢٨         | ♦♦، ١٦٢         | ♦♦، ١٦٣                            | ♦♦، ١٤٦              | ♦♦، ١٤٤                               |
| استبيان الوعي بإدارة الموارد | ♦♦، ٤٠٦         | ♦♦، ٣٩٧         | ♦♦، ٤٣٨                            | ♦♦، ٤٦٤              | ♦♦، ٥٠٢                               |

♦♦ دالة عند ٠,٠١

♦♦ دالة عند ٠,٠٥

◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين محور المعارف والمعلومات الخاصة بإدارة الموارد وكل من بُعد الانتماء الأسرى، وبُعد الانتماء الوطني، وبُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية، وبُعد المسؤولية الاجتماعية، واستبيان قيم الانتماء والمواطنة حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ٠,٣٣٧، ٠,٤٢٩، ٠,٣٧٤، ٠,٣٨٣، ٠,٣٦٥ على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بمعنى أنه كلما زادت معارف طلاب الجامعة ومعلوماتهم عن إدارة الموارد المتاحة لهم زاد انتمائهم لأسرهم وللوطن وأصبحوا أكثر قدرة على الالتزام بالحقوق والواجبات وتحمل المسؤولية الاجتماعية والمشاركة الفعالة في المجتمع مما ينمى قيم الانتماء والمواطنة لديهم.

◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين محور الاتجاهات الخاصة بإدارة الموارد وكل من بُعد الانتماء الأسرى، الانتماء الوطني، بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية، بُعد المسؤولية الاجتماعية، استبيان قيم الانتماء والمواطنة حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ٠,٥٠٦، ٠,٤٧٧، ٠,٤٠١، ٠,٤٢٣، ٠,٤٠٨ على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بمعنى أنه كلما زادت اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو إدارة الموارد زاد تفاعلهم الإيجابي مع الأسرة والمجتمع وأصبحوا أكثر وعياً بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات مما يترتب عليه زيادة قيم الانتماء والمواطنة.

◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين محور الممارسات الخاصة بإدارة الموارد وكل من بُعد الانتماء الأسرى، وبُعد الالتزام بالحقوق

والواجبات الوطنية، بُعد المسؤولية الاجتماعية، واستبيان قيم الانتماء والمواطنة حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ٠,١٢٨، ٠,١٦٣، ٠,١٤٤، ٠,١٤٦ على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بمعنى أنه كلما زادت الممارسات الجيدة للطلاب في إدارة مواردهم إدارة واعية أصبحوا أكثر ارتباطاً بأسرهم وأكثر التزاماً بقيم الانتماء والمواطنة، حيث يظهر أثر ما يعتنقه الفرد من قيم في أسلوبه في إدارة موارده بصفة خاصة وإدارة شئون حياته بصفة عامة، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين محور الممارسات الخاصة بإدارة الموارد وبعُد الانتماء الوطني حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,٠٦٢ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقد يرجع ذلك إلى أن الموارد التي تناولتها الباحثة في هذه الدراسة هي موارد شخصية خاصة بالطلاب مما يحتم عليهم ادارتها إدارة واعية ورشيدة واتباع أنسب الأساليب لتحقيق ذلك، فالدافع هنا من وجهة نظر الباحثة هو دافع شخصي لدى الطالب وليس بالضرورة أن يكون بدافع حب الوطن والانتماء إليه.

٤ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين استبيان الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة وكل من بُعد الانتماء الأسري، وبعُد الانتماء الوطني، وبعُد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية، بُعد المسؤولية الاجتماعية، واستبيان قيم الانتماء والمواطنة حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ٠,٠٥٢، ٠,٤٦٤، ٠,٤٣٨، ٠,٣٩٧، ٠,٤٠٦ على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بمعنى أنه كلما زاد الوعي بإدارة الموارد وكان أسلوب الطلاب في إدارة مواردهم رشيداً زادت قيم الانتماء والمواطنة وأصبح دور الطلاب أكثر فاعلية وتأثيراً في المجتمع، وتتفق هذه النتائج مع دراسة السيد (٢٠١٨: ٢١٥) والتي أكدت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين وعي طلاب الجامعة عينة الدراسة بإدارة موارد الأسرة وتحمل المسؤولية.

مما سبق يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة، وبذلك يتحقق عدم صحة الفرض الأول.

وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة (المعارف والمعلومات- الاتجاهات- الممارسات)، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة (الانتماء الأسري، الانتماء الوطني-الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية- المسؤولية الاجتماعية) لدى عينة من طلاب الجامعة".

## النتائج في ضوء الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة (السن، عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة)، والوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة (السن، عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة)، الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة. وجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) العلاقات الارتباطية بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة، والوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة بمحاورة الثلاثة

| المحاور                      | المعارف والمعلومات | الاتجاهات | الممارسات | إجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد |
|------------------------------|--------------------|-----------|-----------|-------------------------------------|
| سن الطالب                    | ٠,١٤- ♦♦           | ٠,١٦- ♦♦  | ٠,١٧- ♦   | ٠,١٨٧- ♦♦                           |
| عدد أفراد الأسرة             | ٠,٢٤               | ٠,٥٣      | ٠,٥٨-     | ٠,١٢                                |
| المستوى التعليمي لرب الأسرة  | ٠,٦٣-              | ٠,٤٧      | ٠,٢٨-     | ٠,١٨-                               |
| المستوى التعليمي لربة الأسرة | ٠,٢٥-              | ٠,١٥ ♦    | ٠,٠٦      | ٠,٤٢                                |
| فئات الدخل الشهري للأسرة     | ٠,٣٧               | ٠,١٣٣ ♦♦  | ٠,١-      | ٠,٧٧                                |

♦♦ دال عند ٠,٠١ ♦ دال عند ٠,٠٥

٤ توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين محور المعارف والمعلومات الخاصة بإدارة الموارد وسن الطالب حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,١٤٠ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين محور المعارف والمعلومات الخاصة بإدارة الموارد وكل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة).

٤ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين محور الاتجاهات نحو إدارة الموارد وسن الطالب حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,١٦٠ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين محور اتجاهات الطلاب نحو إدارة الموارد، وفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,١٣٣ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين محور اتجاهات الطلاب نحو إدارة الموارد،



المستوى التعليمي لربة الأسرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,١٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين محور اتجاهات الطلاب نحو إدارة الموارد وكل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة).

توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين محور الممارسات الخاصة بإدارة الموارد، سن الطالب حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,١٧ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين محور ممارسات الطلاب الإدارية وكل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة).

توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين إجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة، السن حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,١٨٧ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهذا يعني أنه بازدياد سن الطالب يقل الوعي بإدارة الموارد والعكس صحيح، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين إجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد وكل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة زعتر (٢٠١٣: ١٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السلوك الإداري لعينة الدراسة وكل من: المستوى التعليمي لرب وربة الأسرة، وفئات الدخل المالي للأسرة، وتختلف هذه النتائج مع دراسة الميهي (٢٠١٤: ١٣٤) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين مجموع محاور استبيان الوعي بإدارة الموارد وعدد أفراد الأسرة، كما أكدت على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مجموع محاور استبيان الوعي بإدارة الموارد ككل والسن، بينما تتفق هذه النتائج معها في عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مجموع محاور استبيان الوعي بإدارة الموارد ككل وكل من مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة.

مما سبق يتضح ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة بمحاوره الثلاثة، السن.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة بمحاوره الثلاثة، وبين كل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة)، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني جزئياً.

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة (السن ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي لرب الأسرة ، المستوى التعليمي لربة الأسرة ، فئات الدخل الشهري للأسرة ) ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة " .

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معادلة بيرسون بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة ( السن ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي لرب الأسرة ، المستوى التعليمي لربة الأسرة ، فئات الدخل الشهري للأسرة ) ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ، وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) العلاقات الارتباطية بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الكمية للأسرة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة

| المتغيرات \ الأبعاد          | الانتماء الأسرى | الانتماء الوطني | الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية | المسؤولية الاجتماعية | إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة |
|------------------------------|-----------------|-----------------|------------------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| سن الطالب                    | ١١٠-، ♦         | ١٢٧-، ♦♦        | ١٩١-، ♦♦                           | ١٥٦-، ♦♦             | ١٧٠-، ♦♦                              |
| عدد أفراد الأسرة             | ١٣١، ♦♦         | ٦٣، ♦           | ٥٩، ♦                              | ١٠٥، ♦               | ١٠٦، ♦                                |
| المستوى التعليمي لرب الأسرة  | ٤٩، ♦           | ٦٥، ♦           | ٧١، ♦                              | ٥٧، ♦                | ٧١، ♦                                 |
| المستوى التعليمي لربة الأسرة | ٢٩، ♦           | ٠٣، ♦           | ٧٨، ♦                              | ٥٠، ♦                | ٤٥، ♦                                 |
| فئات الدخل الشهري للأسرة     | ١٣٨، ♦♦         | ٧٤، ♦           | ٨٥، ♦                              | ١٠٣، ♦               | ١١٨، ♦♦                               |

♦♦ دال عند ۰,۰۱      ♦ دال عند ۰,۰۵

توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بُعد الانتماء الأسرى وسن الطالب حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون -0.11، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بُعد الانتماء الأسرى وكل من عدد أفراد الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون 0.131، 0.138 على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بُعد الانتماء الأسرى وكل من المستوى التعليمي لرب وربة الأسرة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (2005: Leake 62) في وجود علاقة ارتباطية بين السن والانتماء الأسرى بالنسبة للمراهقين، ولكن تختلف معها في أن العلاقة موجبة.

توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بُعد الانتماء الوطني، سن الطالب حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,١٢٧ وهي قيمة دالة

إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بُعد الانتماء الوطني وبين كل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، فئات الدخل الشهري).

◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية وسن الطالب حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون - ٠,١٩١ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، في حين توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية وفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,٠٨٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية وكل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة).

◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بُعد المسؤولية الاجتماعية وسن الطالب حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون - ٠,١٥٦ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، في حين توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين بُعد المسؤولية الاجتماعية وكل من عدد أفراد الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ٠,١٠٥، ٠,١٠٣ على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بُعد المسؤولية الاجتماعية وكل من المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة.

◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة، السن حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون - ٠,١٧٠ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة وكل من عدد أفراد الأسرة، وفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون ٠,١٠٦، ٠,١١٨ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ على التوالي في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة وكل من المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة.

مما سبق يتضح ما يلي:

◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة بأبعادها الأربعة، السن، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة بأبعادها الأربعة، عدد أفراد الأسرة، في حين توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

بين قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة بأبعادها الأربعة، فئات الدخل الشهري.

٤ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة بأبعادها الأربعة، وبين كل من: المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث جزئياً.

### النتائج في ضوء الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة".

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم إيجاد قيمة (ت) باستخدام اختبار (T-TEST) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الريف وطلاب الحضر في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة، ويوضح ذلك جدول (١٣): (١٤):

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الريف والحضر في الوعي بإدارة الموارد بمحاوره

| م | البيان<br>المحور                             | ريف ن=٣٨           |                      | حضر ن=١٦           |                      | الفرق بين<br>المتوسطات | قيمة<br>ت | مستوى<br>الدلالة           |
|---|----------------------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|----------------------|------------------------|-----------|----------------------------|
|   |                                              | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |                        |           |                            |
| ١ | المعارف<br>والمعلومات                        | ٤٨,٣٩              | ٤,٥١                 | ٤٧,٦٩              | ٤,١٨                 | ٠,٧٠                   | ١,٧٠١     | ٠,٠٩٠<br>غير دال           |
| ٢ | الاتجاهات                                    | ٥٧,١٢              | ٤,٧٦                 | ٥٦,٢١              | ٤,٦٣                 | ٠,٩١                   | ٢,٠٤١     | ٠,٠٤٢<br>دال عند<br>(٠,٠٥) |
| ٣ | الممارسات                                    | ٤٥,٥٦              | ٤,١٨                 | ٤٥,٤١              | ٤,٢٩                 | ٠,١٥                   | ٠,٣٧٣     | ٠,٧٠٩<br>غير دال           |
| ٤ | إجمالي<br>استبيان<br>الوعي بإدارة<br>الموارد | ١٥١,٠٧             | ٩,٩٧                 | ١٤٩,٣١             | ٩,١٧                 | ١,٧٦                   | ١,٩٢١     | ٠,٠٥٥<br>غير دال           |

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الريف وطلاب الحضر في محوري المعارف والمعلومات، والممارسات الإدارية، وإجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد حيث بلغت قيمة ت ١,٧٠١، ٠,٣٧٣، ١,٩٢١، على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائية.

وتتفق هذه النتائج مع كل من دراسة السيد (٢٠١٣: ١٨٩) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات سكان الريف والحضر من الطلاب في محوري المعارف والممارسات الإدارية وكذلك في

الوعى الإداري ، ودراسة الميهي (١٤٢:٢٠١٤) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات شباب الريف والحضر في استبيان الوعى بإدارة الموارد ، كما تتفق مع دراسة مصطفى (٢٠١: ١٦٩) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أبناء الأسر الريفية والحضرية في مستوى الوعى بإدارة الوقت بجميع أبعاده .

بينما تختلف هذه النتائج مع دراسة زعتر (٢٠١٣: ١٢٧) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٥ بين ربات الأسر الريفيات والحضرية في السلوك الإداري لصالح ربات الأسر الريفيات .

٤ يزيد متوسط درجات طلاب الريف عن متوسط درجات طلاب الحضر بمقدار ٠,٩١ وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف والحضر في محور الاتجاهات الإدارية عند مستوى دلالة ٠,٥ لصالح طلاب الريف ، بمعنى أن اتجاهات طلاب الريف نحو إدارة الموارد أكثر إيجابية وأفضل من الاتجاهات الإدارية لطلاب الحضر .

مما سبق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في الوعى بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة .

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الريف والحضر في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربع

| م | البيان<br>البعـد                               | ريف ن=٣٨           |                      | حضر ن=١٦           |                      | الفرق بين<br>المتوسطات | قيمة<br>ت | مستوى<br>الدلالة          |
|---|------------------------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|----------------------|------------------------|-----------|---------------------------|
|   |                                                | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |                        |           |                           |
| ١ | الانتماء<br>الأسرى                             | ٣٧,٤٩              | ٥,١٤                 | ٣٦,١١              | ٥,٠٩                 | ١,٣٨                   | ٢,٨٦٢     | ٠,٠٤<br>دال عند<br>(٠,٠١) |
| ٢ | الانتماء<br>الوطني                             | ٣٧,٣٢              | ٥,٥٩                 | ٣٥,٩٨              | ٥,٦٢                 | ١,٣٤                   | ٢,٥٥٥     | ٠,١١<br>دال عند<br>(٠,٥)  |
| ٣ | الالتزام<br>بالحقوق<br>والواجبات<br>الوطنية    | ٣٧,٧٩              | ٤,٦٣                 | ٣٧,٢٢              | ٤,٠٧                 | ٠,٥٧                   | ١,٣٦٧     | ٠,١٧٢<br>غير دال          |
| ٤ | المسؤولية<br>الاجتماعية                        | ٤١,٧٩              | ٥,٧٥                 | ٤٠,١٨              | ٥,٣٧                 | ١,٦١                   | ٣,٠٣٨     | ٠,٠٢<br>دال عند<br>(٠,٠١) |
| ٥ | إجمالي<br>استبيان قيم<br>الانتماء<br>والمواطنة | ١٥٤,٣٩             | ١٧,٩١                | ١٤٩,٤٩             | ١٧,٠٥                | ٤,٩٠                   | ٢,٩٥٨     | ٠,٠٣<br>دال عند<br>(٠,٠١) |

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

٤ يزيد متوسط درجات طلاب الريف عن متوسط درجات طلاب الحضر بمقدار ١,٣٨ وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب

الريف والحضر في بُعد الانتماء الأسرى عند مستوى دلالة ٠,١ لصالح طلاب الريف ، بمعنى أن طلاب الريف أكثر انتماءً لأسرهم من طلاب الحضر .

٤ يزيد متوسط درجات طلاب الريف عن متوسط درجات طلاب الحضر بمقدار ١,٣٤ وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف والحضر في بُعد الانتماء الوطني عند مستوى دلالة ٠,٥ لصالح طلاب الريف ، بمعنى أن طلاب الريف أكثر انتماءً لوطنهم من طلاب الحضر .

٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الريف وطلاب الحضر في بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية حيث بلغت قيمة ت ١,٣٦٧ وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٦ يزيد متوسط درجات طلاب الريف عن متوسط درجات طلاب الحضر بمقدار ١,٦١ وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف والحضر في بُعد المسؤولية الاجتماعية عند مستوى دلالة ٠,١ لصالح طلاب الريف ، بمعنى أن طلاب الريف أكثر تحملاً للمسؤولية الاجتماعية من طلاب الحضر .

٧ يزيد متوسط درجات طلاب الريف عن متوسط درجات طلاب الحضر بمقدار ٤,٩٠ وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف والحضر في إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة عند مستوى دلالة ٠,١ لصالح طلاب الريف ، بمعنى أن قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الريف أعلى من طلاب الحضر .

مما سبق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر لصالح طلاب الريف في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة .

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته من نتائج الفرض الرابع يتضح ما يلي:

٨ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في الوعى بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة .

٩ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر لصالح طلاب الريف في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ، وبالتالي تتحقق صحة الفرض الرابع جزئياً.

### النتائج في ضوء الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الوعى بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة " .

وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم إيجاد قيمة (ت) باستخدام اختبار (T-TEST) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكور وإناث العينة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثية، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة، ويوضح ذلك جدول (١٥)، (١٦):

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثية

| م | المحور                              | البيان | ذكور ن=٢٢٨      |                   | إناث ن=٣١٢      |                   | الفرق بين المتوسطات | قيمة ت | مستوى الدلالة        |
|---|-------------------------------------|--------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|---------------------|--------|----------------------|
|   |                                     |        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |                     |        |                      |
| ١ | المعارف والمعلومات                  |        | ٤٧,٨٦           | ٤,٣٦              | ٤٨,٤٢           | ٤,٤٦              | -٠,٥٦               | ١,٤٤٥  | ٠,١٤٩ غير دال        |
| ٢ | الاتجاهات                           |        | ٥٦,٥٣           | ٤,٤٨              | ٥٧,٠٩           | ٤,٩١              | -٠,٥٦               | ١,٣٦٦  | ٠,١٧٣ غير دال        |
| ٣ | الممارسات                           |        | ٤٦,١١           | ٤,١٣              | ٤٥,٠٨           | ٤,٢١              | ١,٠٣                | ٢,٨٤٠  | ٠,٠٠٥ دال عند (٠,٠١) |
| ٤ | إجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد |        | ١٥٠,٥٠          | ٩,٠٧              | ١٥٠,٥٩          | ١٠,٢٦             | -٠,٠٩               | ٠,١٠٠  | ٠,٩٢٠ غير دال        |

يتضح من جدول (١٥) ما يلي:

١ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في محور المعارف والمعلومات الإدارية حيث بلغت قيمة ت -١,٤٤٥ وهي قيمة غير دالة إحصائية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة السيد (٢٠١٣: ١٨٦) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في محور المعارف الإدارية.

٢ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في محور الاتجاهات الإدارية حيث بلغت قيمة ت -١,٣٦٦ وهي قيمة غير دالة إحصائية.

٣ يزيد متوسط درجات الذكور عن متوسط درجات الإناث بمقدار ١,٠٣ وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث العينة في محور الممارسات الإدارية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الذكور، بمعنى أن الممارسات الإدارية للذكور أفضل من ممارسات الإناث، وتختلف هذه النتائج مع دراسة الضويحي (٢٠١٦: ٢٩٦) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارة حسن استخدام وإدارة الموارد البشرية والمادية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الإناث.

كما تختلف مع دراسة السيد (٢٠١٣: ١٨٦) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في محور الممارسات الإدارية.

٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في إجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد حيث بلغت قيمة ت -٠,١٠٠ وهي قيمة غير دالة إحصائية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الميهي (١٣٩:٢٠١٤) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مجموع محاور استبيان الوعي بإدارة الموارد .

كما تتفق مع دراسة مصطفى (١٦٩:٢٠١١) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مستوى الوعي بإدارة الوقت بجميع أبعاده .

وتختلف هذه النتائج مع كل من دراسة الضويحي (٣٥٦:٢٠١٦) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المهارات الإدارية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الذكور ، ودراسة السيد (١٨٧:٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في الوعي الإداري عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الإناث.

مما سبق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة.

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة

| م | البيان<br>البعـد                               | ذكور ن=٢٢٨         |                      | إناث ن=٣١٢         |                      | الفرق بين<br>المتوسطات | قيمة<br>ت | مستوى<br>الدلالة           |
|---|------------------------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|----------------------|------------------------|-----------|----------------------------|
|   |                                                | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |                        |           |                            |
| ١ | الانتماء<br>الأسري                             | ٣٦,٦٨              | ٥,٢٣                 | ٣٧,٣٧              | ٥,١٠                 | ٠,٦٩                   | ١,٥٤      | ٠,١٢٤<br>غير دال           |
| ٢ | الانتماء<br>الوطني                             | ٣٦,٣٧              | ٥,٦١                 | ٣٧,٣٣              | ٥,٦٢                 | ٠,٩٦                   | ١,٩٥      | ٠,٥٥٢<br>غير دال           |
| ٣ | الالتزام<br>بالحقوق<br>والواجبات<br>الوطنية    | ٣٧,٢٠              | ٤,٥٤                 | ٣٧,٩٤              | ٤,٤١                 | ٠,٧٤                   | ١,٨٩٩     | ٠,٥٥٨<br>غير دال           |
| ٤ | المسؤولية<br>الاجتماعية                        | ٤٠,٣٩              | ٥,٧٠                 | ٤١,٩٨              | ٥,٥٩                 | ١,٥٩                   | ٣,٢٣٢     | ٠,٠٠١<br>دال<br>عند (٠,٠١) |
| ٥ | إجمالي<br>استبيان قيم<br>الانتماء<br>والمواطنة | ١٥٠,٦٤             | ١٧,٨٢                | ١٥٤,٦٢             | ١٧,٦٠                | ٣,٩٨                   | ٢,٥٧٦     | ٠,٠١٠<br>دال عند<br>(٠,٠١) |

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في بُعد الانتماء الأسري حيث بلغت قيمة ت ١,٥٤٠ وهي قيمة غير دالة إحصائية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Leake 2005: 73-72) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء الأسري تبعاً لنوع الجنس .



بينما تختلف هذه النتائج مع دراسة حسين (٢٠١٦: ٤٣٤) والتي أكدت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة ٠,٠١ في بُعد الانتماء الأسري لصالح الإناث، ودراسة نعبسة (٢٠١٥: ١٤٨) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الانتماء الأسري تعزى إلى متغير الجنس عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح الإناث.

٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في بُعد الانتماء الوطني حيث بلغت قيمة ت - ١,٩٥٠ وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وتتفق هذه النتائج مع دراسة حسين (٢٠١٦: ٤٣٤) والتي أكدت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في بُعد الانتماء للوطن.

٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية حيث بلغت قيمة ت - ١,٨٩٩ وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٤ يزيد متوسط درجات الإناث عن متوسط درجات الذكور بمقدار ١,٥٩ وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعد المسؤولية الاجتماعية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الإناث، بمعنى أن الإناث أكثر تحملاً للمسؤولية الاجتماعية من الذكور، وتتفق هذه النتائج مع دراسة مشالي (٢٠١١: ١٣٥) والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات الذكور والإناث في محور تحمل المسؤولية لصالح الإناث.

٤ يزيد متوسط درجات الإناث عن متوسط درجات الذكور بمقدار ٣,٩٨ وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الإناث، بمعنى أن قيم الانتماء والمواطنة لدى الإناث أعلى من الذكور.

مما سبق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة.

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته من نتائج الفرض الخامس يتضح ما يلي :  
٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة.

٤ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة، وبالتالي تتحقق صحة الفرض الخامس جزئياً.

## النتائج في ضوء الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية في كل من الوعى بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ، قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة " .

وللتحقق من صحة الفرض السادس تم إيجاد قيمة (ت) باستخدام اختبار ( T-TEST ) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية في كل من الوعى بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة ، قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة ، ويوضح ذلك جدول (١٧) ، (١٨) :

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العملية والنظرية في الوعى بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة

| ٢ | المحور<br>البيان                             | طلاب التخصصات<br>العملية ن=٢٩ |                      | طلاب التخصصات<br>النظرية ن=٢٥ |                      | الفرق بين<br>المتوسطات | قيمة<br>ت | مستوى<br>الدلالة |
|---|----------------------------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------------------|----------------------|------------------------|-----------|------------------|
|   |                                              | المتوسط<br>الحسابي            | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي            | الانحراف<br>المعياري |                        |           |                  |
| ١ | المعارف<br>والمعلومات                        | ٤٨,٤٧                         | ٤,٥١                 | ٤٧,٨٦                         | ٤,٣٠                 | ٠,٦١                   | ١,٦٠٩     | ٠,١٠٨<br>غير دال |
| ٢ | الاتجاهات                                    | ٥٦,٩٧                         | ٥,٠١                 | ٥٦,٧٢                         | ٤,٤١                 | ٠,٢٥                   | ٠,٦٠٠     | ٠,٥٤٩<br>غير دال |
| ٣ | الممارسات                                    | ٤٥,٧١                         | ٤,٣٩                 | ٤٥,٣٠                         | ٣,٩٨                 | ٠,٤١                   | ١,١٣٢     | ٠,٢٥٨<br>غير دال |
| ٤ | إجمالي<br>استبيان<br>الوعى بإدارة<br>الموارد | ١٥١,١٥                        | ١٠,٤٩                | ١٤٩,٨٨                        | ٨,٨٢                 | ١,٢٧                   | ١,٥٠٨     | ٠,١٣٢<br>غير دال |

يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية في كل من محور المعارف والمعلومات ، ومحور الاتجاهات ، ومحور الممارسات الإدارية وإجمالي استبيان الوعى بإدارة الموارد حيث بلغت قيمة ت ١,٦٠٩ ، ٠,٦٠٠ ، ١,١٣٢ ، ١,٥٠٨ على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة السيد (١٩١:٢٠١٣-١٩٢) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العملية والنظرية في كل من محوري المعارف والممارسات الإدارية ، وإجمالي الوعى الإداري .

مما سبق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية في الوعى بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة.

جدول (١٨) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العملية والنظرية في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة

| م | البيان<br>البعد                                   | طلاب التخصصات<br>العملية ن=٢٩ |                      | طلاب التخصصات<br>النظرية ن=٢٥ |                      | الفرق بين<br>المتوسطات | قيمة<br>ت | مستوى<br>الدلالة          |
|---|---------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------------------|----------------------|------------------------|-----------|---------------------------|
|   |                                                   | المتوسط<br>الحسابي            | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي            | الانحراف<br>المعياري |                        |           |                           |
| ١ | الانتماء<br>الأسري                                | ٣٧,٣٣                         | ٥,٥٥                 | ٣٦,٧٨                         | ٤,٦٦                 | ٠,٥٥                   | ١,٢٣٦     | غير دال<br>٠,٢١٧          |
| ٢ | الانتماء<br>الوطني                                | ٣٧,٦٠                         | ٥,٨٩                 | ٣٦,١٤                         | ٥,٢٢                 | ١,٤٦                   | ٣,٠٤٣     | دال عند<br>٠,٠٢<br>(٠,١)  |
| ٣ | الالتزام<br>بالحقوق<br>والواجبات<br>الوطنية       | ٣٧,٩٥                         | ٤,٨٢                 | ٣٧,٢٥                         | ٤,٠١                 | ٠,٧٠                   | ١,٨١٧     | غير دال<br>٠,٠٧٠          |
| ٤ | المسؤولية<br>الاجتماعية                           | ٤١,٩٨                         | ٥,٩٣                 | ٤٠,٥٤                         | ٥,٢٩                 | ١,٤٤                   | ٢,٩٦٤     | دال عند<br>٠,٠٠٣<br>(٠,١) |
| ٥ | إجمالي<br>استبيان<br>قيم<br>الانتماء<br>والمواطنة | ١٥٤,٨٦                        | ١٩,٢٨                | ١٥٠,٧١                        | ١٥,٦٢                | ٤,١٥                   | ٢,٧٢٧     | دال عند<br>٠,٠٠٧<br>(٠,١) |

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية في بُعد الانتماء الأسري حيث بلغت قيمة ت ١,٢٣٦ وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- ◀ يزيد متوسط درجات طلاب التخصصات العملية عن متوسط درجات طلاب التخصصات النظرية بمقدار ١,٤٦ وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية والنظرية في بُعد الانتماء الوطني عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح طلاب التخصصات العملية، بمعنى أن طلاب التخصصات العملية أكثر انتماءً لوطنهم من طلاب التخصصات النظرية.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية في بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية حيث بلغت قيمة ت ١,٨١٧ وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- ◀ يزيد متوسط درجات طلاب التخصصات العملية عن متوسط درجات طلاب التخصصات النظرية بمقدار ١,٤٤ وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية والنظرية في بُعد المسؤولية الاجتماعية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح طلاب التخصصات العملية، بمعنى أن طلاب التخصصات العملية أكثر تحملاً للمسؤولية الاجتماعية من طلاب التخصصات النظرية.

٤ يزيد متوسط درجات طلاب التخصصات العملية عن متوسط درجات طلاب التخصصات النظرية بمقدار ٤.١٥ وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية والنظرية في إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح طلاب التخصصات العملية، بمعنى أن قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب التخصصات العملية أعلى من طلاب التخصصات النظرية.

مما سبق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية لصالح طلاب التخصصات العملية في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة.

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته من نتائج الفرض السادس يتضح ما يلي:

٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة.

٤ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية وطلاب التخصصات النظرية لصالح طلاب التخصصات العملية في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة، وبالتالي تحقق الفرض السادس جزئياً.

### النتائج في ضوء الفرض السابع

ينص الفرض السابع على أنه "لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لكل من : سن الطالب، فئات الدخل الشهري للأسرة".

وللتحقق من صحة الفرض السابع تم استخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (ANOVA - ONE WAY) لمعرفة طبيعة الاختلافات بين الطلاب عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لكل من : سن الطالب، فئات الدخل الشهري للأسرة، وفي حالة وجود دلالات تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استبيان الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة، واستبيان قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة والجداول من (١٩) إلى (٢٦) توضح ذلك:

يتضح من جدولتي (١٩)، (٢٠) ما يلي:

٤ يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في محور المعارف والمعلومات الإدارية وفقاً للسن حيث بلغت قيمة  $F$  ٧.٠٤٦ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من

٤٧،٤٣ في الفئة العمرية من ٢٠- أقل من ٢١ سنة إلى ٤٩،٨٥ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة ، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينتي الدراسة في محور المعارف والمعلومات الإدارية وفقاً للسن عند مستوى دلالة ٠،٠١ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة ، وتختلف هذه النتائج مع دراسة السيد (١٩٣:٢٠١٣) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود تباين بين طلاب الجامعة عينة الدراسة في محور المعارف الإدارية تبعاً لعمر الطالب .

### أولاً: السن

جدول (١٩) تحليل التباين في اتجاه واحد لعينة الدراسة في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة وفقاً لسن الطالب

| المحاور                                       | البيان                              | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف                 | مستوى الدلالة |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------|--------------|----------------|--------------|----------------------|------------------------|---------------|
| المعارف والمعلومات                            | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ٥٢٧,١٥٥      | ٤              | ١٣١,٧٨٩      | ٧,٠٤٦                | ٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠٠١) |               |
|                                               |                                     | ١٠٠٦,٣٢٧     | ٥٣٥            | ١٨,٧٠٣       |                      |                        |               |
|                                               |                                     | ١٠٥٣٣,٤٨١    | ٥٣٩            |              |                      |                        |               |
| الاتجاهات                                     | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ٣٨١,١٢٦      | ٤              | ٩٥,٢٨٢       | ٤,٣٥٠                | ٠,٠٠٢ دالة عند (٠,٠١)  |               |
|                                               |                                     | ١١٧١٩,٠٢٢    | ٥٣٥            | ٢١,٩٠٥       |                      |                        |               |
|                                               |                                     | ١٢١٠٠,١٤٨    | ٥٣٩            |              |                      |                        |               |
| الممارسات                                     | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ١٧٠,٨٢١      | ٤              | ٤٢,٧٠٥       | ٢,٤٣٩                | ٠,٠٤٦ دالة عند (٠,٠٥)  |               |
|                                               |                                     | ٩٣٦٦,٠٢٩     | ٥٣٥            | ١٧,٥٠٧       |                      |                        |               |
|                                               |                                     | ٩٥٣٦,٨٥٠     | ٥٣٩            |              |                      |                        |               |
| استبيان الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ٢٨١٧,٩٣٣     | ٤              | ٧٠٤,٤٨٣      | ٧,٧٥٨                | ٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠٠١) |               |
|                                               |                                     | ٤٨٥٧٩,٥١٠    | ٥٣٥            | ٩٠,٨٠٣       |                      |                        |               |
|                                               |                                     | ٥١٣٩٧,٤٤٣    | ٥٣٩            |              |                      |                        |               |

جدول (٢٠) المتوسطات الحسابية وفق اختبار Tukey لدرجات عينة الدراسة في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة وفقاً للسن

| السن                 | العدد | المعارف والمعلومات | الاتجاهات | الممارسات | إجمالي استبيان الوعي بإدارة الموارد |
|----------------------|-------|--------------------|-----------|-----------|-------------------------------------|
| من ١٨- أقل من ١٩ سنة | ٦٠    | ٤٩،٨٥              | ٥٨،٦٢     | ٤٦،٦٠     | ١٥٥،٠٧                              |
| من ١٩- أقل من ٢٠ سنة | ١٠٠   | ٤٩،٤٤              | ٥٧،٥٨     | ٤٦،٢٢     | ١٥٣،٢٤                              |
| من ٢٠- أقل من ٢١ سنة | ٢١٣   | ٤٧،٤٣              | ٥٦،٦٨     | ٤٥،١٠     | ١٤٩،٢١                              |
| من ٢١- أقل من ٢٢ سنة | ١٢٤   | ٤٧،٤٦              | ٥٥،٨٣     | ٤٥،٢٨     | ١٤٨،٥٧                              |
| ٢٢ سنة فأكثر         | ٤٣    | ٤٨،٧٩              | ٥٦،٤٩     | ٤٥،١٢     | ١٥٠،٤٠                              |

٤ يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في محور الاتجاهات الإدارية وفقاً للسن حيث بلغت قيمة ف ٤،٣٥٠ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١ ، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ٥٥،٨٣ في الفئة العمرية من ٢١- أقل من ٢٢ سنة إلى ٥٨،٦٢ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ٢١ سنة فأكثر

من ١٩ سنة ، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في محور الاتجاهات الإدارية وفقاً للسن عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة .

يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في محور الممارسات الإدارية وفقاً للسن حيث بلغت قيمة ف ٢,٤٣٩ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ٤٥,١٠ في الفئة العمرية من ٢٠- أقل من ٢١ سنة إلى ٤٦,٦٠ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة ، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في محور الممارسات الإدارية وفقاً للسن عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة ، وتختلف هذه النتائج مع دراسة السيد (١٩٤:٢٠١٣) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود تباين بين طلاب الجامعة عينة الدراسة في محور الممارسات الإدارية تبعاً لعمر الطالب .

يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في إجمالي استبيان الوعى بإدارة الموارد وفقاً للسن حيث بلغت قيمة ف ٧,٧٥٨ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ١٤٨,٥٧ في الفئة العمرية من ٢١- أقل من ٢٢ سنة إلى ١٥٥,٠٧ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة ، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في إجمالي الوعى بإدارة الموارد وفقاً للسن عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة .

وتختلف هذه النتائج مع دراسة السيد (١٩٤:٢٠١٣) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود تباين بين طلاب الجامعة عينة الدراسة في الوعى الإدارى تبعاً لعمر الطالب .

يتضح مما سبق وجود تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في الوعى بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة وفقاً للسن .

يتضح من جدول (٢١) ، (٢٢) ما يلي:

يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في بُعد الانتماء الأسرى وفقاً للسن حيث بلغت قيمة ف ٥,٠١٤ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ٣٦,٢٢ في الفئة العمرية من ٢١- أقل من ٢٢ سنة إلى ٣٨,٥٧ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة ، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في بُعد الانتماء الأسرى وفقاً للسن الطلاب عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة .

جدول (٢١) تحليل التباين في اتجاه واحد لعينة الدراسة في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لسن الطلاب

| الأبعاد                            | البيان                             | مصدر التباين                        | مجموع المربعات  | درجات الحرية        | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف                    | مستوى الدلالة |
|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|---------------------|----------------------|---------------------------|---------------|
| الانتماء الأسرى                    | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ٥١٨,٩٥٤<br>١٣٨٤٤,٦٢٢<br>١٤٣٦٣,٥٧٦   | ٤<br>٥٣٥<br>٥٣٩ | ١٢٩,٧٣٩<br>٢٥,٨٧٨   | ٥,٠١٤                | ٠,٠٠١<br>دالة عند (٠,٠٠١) |               |
| الانتماء الوطني                    | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ٤٠٠,٧٧٦<br>١٦٦٨٧,١١١<br>١٧٠٨٧,٨٨٧   | ٤<br>٥٣٥<br>٥٣٩ | ١٠٠,١٩٤<br>٣١,١٩١   | ٣,٢١٢                | ٠,٠١٣<br>دالة عند (٠,٠٥)  |               |
| الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ٥١٨,٠٦١<br>١,٢٧٨,٦٣٦<br>١,٧٩٦,٦٨٧   | ٤<br>٥٣٥<br>٥٣٩ | ١٢٩,٥١٥<br>١٩,٢١٢   | ٦,٧٤١                | ٠,٠٠٠<br>دالة عند (٠,٠٠١) |               |
| المسؤولية الاجتماعية               | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ٧١٦,٤٨٦<br>١٦٦٨٧,٢٤٧<br>١٧٤٠٣,٧٣٣   | ٤<br>٥٣٥<br>٥٣٩ | ١٧٩,١٢٢<br>٣١,١٩١   | ٥,٧٤٣                | ٠,٠٠٠<br>دالة عند (٠,٠٠١) |               |
| استبيان قيم الانتماء والمواطنة     | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ٨١١١,٣٩٧<br>١٦٢٣٩١,٥٨٧<br>١٧٠٥٢,٩٨٣ | ٤<br>٥٣٥<br>٥٣٩ | ٢٠٢٧,٨٤٩<br>٣٠٣,٥٣٦ | ٦,٦٨١                | ٠,٠٠٠<br>دالة عند (٠,٠٠١) |               |

جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية وفق اختبار Tukey لدرجات عينة الدراسة في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لسن الطلاب

| السن                 | العدد | الانتماء الأسرى | الانتماء الوطني | الانتماء بالحقوق والواجبات الوطنية | المسؤولية الاجتماعية | إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة |
|----------------------|-------|-----------------|-----------------|------------------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| من ١٨- أقل من ١٩ سنة | ٦٠    | ٣٨,٥٧           | ٣٨,٤٨           | ٣٩,٩٥                              | ٤٣,٦٢                | ١٦٠,٦٢                                |
| من ١٩- أقل من ٢٠ سنة | ١٠٠   | ٣٨,٣٣           | ٣٧,٩٤           | ٣٨,٣٥                              | ٤٢,٤٦                | ١٥٧,٠٨                                |
| من ٢٠- أقل من ٢١ سنة | ٢١٣   | ٣٦,٣٩           | ٣٦,٦٢           | ٣٧,٢٤                              | ٤٠,٧٩                | ١٥١,٠٤                                |
| من ٢١- أقل من ٢٢ سنة | ١٢٤   | ٣٦,٢٢           | ٣٥,٩٠           | ٣٦,٧٢                              | ٤٠,٠٣                | ١٤٨,٨٦                                |
| ٢٢ سنة فأكثر         | ٤٣    | ٣٨,٠٠           | ٣٦,٨٨           | ٣٧,٢١                              | ٤١,٦٧                | ١٥٣,٧٧                                |

٤ يوجد تباين دال إحصائي بين الطلاب عينة الدراسة في بُعد الانتماء الوطني وفقاً للسن حيث بلغت قيمة ف ٣,٢١٢ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ٣٥,٩٠ في الفئة العمرية من ٢١- أقل من ٢٢ سنة إلى ٣٨,٤٨ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة ، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائي بين عينة الدراسة في بُعد الانتماء الوطني وفقاً لسن الطلاب عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة .

٤ يوجد تباين دال إحصائي بين الطلاب عينة الدراسة في بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية وفقاً للسن حيث بلغت قيمة ف ٦,٧٤١ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج

من ٣٦,٧٢ في الفئة العمرية من ٢١- أقل من ٢٢ سنة إلى ٣٩,٩٥ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية وفقاً لسن الطالب عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة.

يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في بُعد المسؤولية الاجتماعية وفقاً للسن حيث بلغت قيمة  $F$  ٥,٧٤٣ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ٤٠,٠٣ في الفئة العمرية من ٢١- أقل من ٢٢ سنة إلى ٤٣,٦٢ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في بُعد المسؤولية الاجتماعية وفقاً لسن الطالب عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة.

يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة وفقاً للسن حيث بلغت قيمة  $F$  ٦,٦٨١ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ١٤٨,٨٦ في الفئة العمرية من ٢١- أقل من ٢٢ سنة إلى ١٦٠,٦٢ في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في إجمالي قيم الانتماء والمواطنة وفقاً لسن الطالب عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الطلاب في الفئة العمرية من ١٨- أقل من ١٩ سنة.

يتضح مما سبق وجود تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً للسن.

## ثانياً: فئات الدخل الشهري للأسرة

جدول (٢٣) تحليل التباين في اتجاه واحد لعينة الدراسة في الوعى بإدارة الموارد بمحاورة الثلاث وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة

| المحاور            | البيان                                 | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة   |
|--------------------|----------------------------------------|--------------|----------------|--------------|----------------------|--------|-----------------|
| المعارف والمعلومات | بين المجموعات<br>داخل المجموعات الكلية | ٣١٣,٤٥٦      | ٨              | ٣٩,١٨٢       | ٢,٠٣٦                | ٠,٠٤١  | دالة عند (٠,٠٥) |
|                    |                                        | ١٠٢٢٠,٠٢٥    | ٥٣١            | ١٩,٢٤٧       |                      |        |                 |
|                    | بين المجموعات<br>داخل المجموعات الكلية | ١٠٥٣٣,٤٨١    | ٨              | ٣٣,٩٩٤       | ١,٥٢٦                | ٠,١٤٥  | غير دالة        |
|                    |                                        | ٢٧١,٩٥٢      | ٥٣١            | ٢٢,٢٧٥       |                      |        |                 |
|                    | بين المجموعات<br>داخل المجموعات الكلية | ١١٨٢٨,١٩٦    | ٨              | ١٨,٦١٦       | ١,٠٥٣                | ٠,٣٩٥  | غير دالة        |
|                    |                                        | ١٢١٠٠,١٤٨    | ٥٣١            | ١٧,٦٨٠       |                      |        |                 |
|                    | بين المجموعات<br>داخل المجموعات الكلية | ٩٥٣٦,٨٥٠     | ٨              | ١٤٢,٩٠٣      | ١,٥١٠                | ٠,١٥١  | غير دالة        |
|                    |                                        | ٩٣٨٧,٩٢١     | ٥٣١            | ٩٤,٦٤١       |                      |        |                 |
|                    | بين المجموعات<br>داخل المجموعات الكلية | ١١٤٣,٢٢٢     | ٨              | ١٤٢,٩٠٣      | ١,٥١٠                | ٠,١٥١  | غير دالة        |
|                    |                                        | ٥٠٢٥٤,٢٢١    | ٥٣١            | ٩٤,٦٤١       |                      |        |                 |
|                    | بين المجموعات<br>داخل المجموعات الكلية | ٥١٣٩٧,٤٤٣    | ٨              | ١٤٢,٩٠٣      | ١,٥١٠                | ٠,١٥١  | غير دالة        |
|                    |                                        | ٥١٣٩٧,٤٤٣    | ٥٣١            | ٩٤,٦٤١       |                      |        |                 |



جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية وفق اختبار Tukey لدرجات عينة الدراسة في محور المعارف والمعلومات الإدارية وفقا لفئات الدخل الشهري للأسرة

| المعارف والمعلومات | العدد | الدخل المالي للأسرة   |
|--------------------|-------|-----------------------|
| ٤٨,٢٣              | ٣٠    | أقل من ١٠٠٠ جنيه      |
| ٤٧,٥٦              | ١١٧   | من ١٠٠٠ - أقل من ٢٠٠٠ |
| ٤٨,٢٣              | ١٧٣   | من ٢٠٠٠ - أقل من ٣٠٠٠ |
| ٤٧,٩٩              | ٩٦    | من ٣٠٠٠ - أقل من ٤٠٠٠ |
| ٤٩,٨٨              | ٥١    | من ٤٠٠٠ - أقل من ٥٠٠٠ |
| ٤٨,١٧              | ٣٠    | من ٥٠٠٠ - أقل من ٦٠٠٠ |
| ٤٩,٣٣              | ١٨    | من ٦٠٠٠ - أقل من ٧٠٠٠ |
| ٥٠,٠٠              | ٧     | من ٧٠٠٠ - أقل من ٨٠٠٠ |
| ٤٦,٢٢              | ١٨    | ٨٠٠٠ جنيه فأكثر       |

يتضح من جدول (٢٣)، (٢٤) ما يلي:

١ يوجد تباين دال إحصائي بين الطلاب عينة الدراسة في محور المعارف والمعلومات الإدارية وفقا لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة  $F_{20,36}$  وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ٤٦,٢٢ في ٨٠٠٠ جنيه فأكثر إلى ٥٠,٠٠ في من ٧٠٠٠ - أقل من ٨٠٠٠ جنيه، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائي بين عينة الدراسة في محور المعارف والمعلومات الإدارية وفقا لفئات الدخل الشهري للأسرة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح طلاب الأسر ذوى مستويات الدخل المرتفع والحاصلين على دخل شهري يتراوح من ٧٠٠٠ - أقل من ٨٠٠٠ جنيه، وتتفق هذه النتائج مع دراسة السيد (٢٠٩:٢٠١٣) في وجود تباين بين طلاب الجامعة عينة الدراسة في محور المعارف الإدارية تبعا لفئات الدخل المالي للأسرة ولكن تختلف معها في أن التباين لصالح أصحاب الدخول المتوسطة.

٢ لا يوجد تباين دال إحصائي بين الطلاب عينة الدراسة في محور الاتجاهات الإدارية وفقا لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة  $F_{10,26}$  وهي قيمة غير دالة إحصائية.

٣ لا يوجد تباين دال إحصائي بين الطلاب عينة الدراسة في محور الممارسات الإدارية وفقا لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة  $F_{10,53}$  وهي قيمة غير دالة إحصائية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة السيد (٢٠٩:٢٠١٣) والتي أكدت نتائجها على عدم وجود تباين بين طلاب الجامعة عينة الدراسة في محور الممارسات الإدارية تبعا لفئات الدخل المالي للأسرة.

٤ لا يوجد تباين دال إحصائي بين الطلاب عينة الدراسة في إجمالي استبيان الوعى بإدارة الموارد وفقا لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة  $F_{10,50}$  وهي قيمة غير دالة إحصائية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة السيد (٢٠١٣:٢١٠) والتي أكدت نتائجها عدم وجود تباين بين طلاب الجامعة عينة الدراسة في الوعي الإداري تبعاً لفئات الدخل المالي للأسرة .

كما تتفق مع دراسة زعتر (٢٠١٣:١٣٧) التي توصلت إلى عدم وجود تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في السلوك الإداري تبعاً لفئات الدخل المالي للأسرة .

يتضح مما سبق عدم وجود تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة .

جدول (٢٥) تحليل التباين في اتجاه واحد لعينة الدراسة في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة

| الأبعاد                            | البيان                              | مصدر التباين                       | مجموع المربعات  | درجات الحرية    | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة            |
|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|--------|--------------------------|
| الانتماء الأسري                    | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ٤٧٦,١٢٨<br>١٣٨٨٧,٤٤٨<br>١٤٣٦٣,٥٧٦  | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٥٩,٥١٦<br>٢٦,١٥٣     | ٢,٢٧٦  | ٠,٠٢١<br>دالة عند (٠,٠٥) |
| الانتماء الوطني                    | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ٢٢٣,٠٠٥<br>١٦٨٦٤,٨٨٢<br>١٧٠٨٧,٨٨٧  | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٢٧,٨٧٦<br>٣١,٧٦١     | ٠,٨٧٨  | ٠,٥٣٥<br>غير دالة        |
| الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ١٧٧,٨٩٧<br>١٠٦١٨,٧٩٠<br>١٠٧٩٦,٦٨٧  | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٢٢,٢٣٧<br>١٩,٩٩٨     | ١,١١٢  | ٠,٣٥٣<br>غير دالة        |
| المسؤولية الاجتماعية               | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ٣٨٤,٦٠٢<br>١٧٠١٩,١٣٢<br>١٧٤٠٣,٧٣٣  | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٤٨,٠٧٥<br>٣٢,٠٥١     | ١,٥٠٠  | ٠,١٥٤<br>غير دالة        |
| استبيان قيم الانتماء والمواطنة     | بين المجموعات داخل المجموعات الكلية | ٤١٠,٦٠٦<br>١٦٦٣٩٦,١٧٨<br>١٧٠٥٢,٩٨٣ | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٨<br>٥٣١<br>٥٣٩ | ٥١٣,٣٥١<br>٣١٣,٣٦٤   | ١,٦٣٨  | ٠,١١١<br>غير دالة        |

جدول (٢٦) المتوسطات الحسابية وفق اختبار Tukey لدرجات عينة الدراسة في بُعد الانتماء الأسري وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة

| الدخل المالي للأسرة   | العدد | الانتماء الأسري |
|-----------------------|-------|-----------------|
| أقل من ١٠٠٠ جنييه     | ٣٠    | ٣٥,٣٣           |
| من ١٠٠٠ - أقل من ٢٠٠٠ | ١١٧   | ٣٦,١٧           |
| من ٢٠٠٠ - أقل من ٣٠٠٠ | ١٧٣   | ٣٧,١٥           |
| من ٣٠٠٠ - أقل من ٤٠٠٠ | ٩٦    | ٣٧,٠٩           |
| من ٤٠٠٠ - أقل من ٥٠٠٠ | ٥١    | ٣٧,٥١           |
| من ٥٠٠٠ - أقل من ٦٠٠٠ | ٣٠    | ٣٩,٦٧           |
| من ٦٠٠٠ - أقل من ٧٠٠٠ | ١٨    | ٣٩,٠٠           |
| من ٧٠٠٠ - أقل من ٨٠٠٠ | ٧     | ٣٨,٢٩           |
| ٨٠٠٠ جنييه فأكثر      | ١٨    | ٣٧,٢٢           |

يتضح من جدولتي (٢٥) ، (٢٦) ما يلي:

١ يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في بُعد الانتماء الأسري وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة ف ٢,٢٧٦

وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ولتحديد اتجاه التباين تم تطبيق اختبار Tukey حيث وجد أن متوسطات درجات عينة الدراسة تتدرج من ٣٥,٣٣ للدخل الشهري الأقل من ١٠٠٠ جنيه إلى ٣٩,٦٧ لفئة الدخل الشهري من ٥٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ جنيه ، وهذا يعنى أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في بُعد الانتماء الأسرى وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح أبناء الأسر التي يتراوح دخلها الشهري من ٥٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ جنيه .

◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في بُعد الانتماء الوطني وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة ف ٠,٨٧٨ وهي قيمة غير دالة إحصائياً .

◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في بُعد الالتزام بالحقوق والواجبات الوطنية وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة ف ١,١١٢ وهي قيمة غير دالة إحصائياً .

◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في بُعد المسؤولية الاجتماعية وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة ف ١,٥٠٠ وهي قيمة غير دالة إحصائياً .

◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في إجمالي استبيان قيم الانتماء والمواطنة وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة ف ١,٦٣٨ وهي قيمة غير دالة إحصائياً .

يتضح مما سبق عدم وجود تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة .

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته من نتائج الفرض السابع يتضح ما يلي:

◀ وجود تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً للسن .

◀ عدم وجود تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة .

وبالتالي تتحقق صحة الفرض السابع جزئياً .

### • ملخص لأهم نتائج البحث

◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الوعي بإدارة الموارد بمحاوره الثلاثة ، وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة .

- ◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة بمحاورة الثلاثة، وسن الطالب.
- ◀ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوعي بإدارة الموارد لدى طلاب الجامعة بمحاورة الثلاثة، وبين كل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة، فئات الدخل الشهري للأسرة).
- ◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة بأبعادها الأربعة، السن.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة بأبعادها الأربعة، عدد أفراد الأسرة.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة بأبعادها الأربعة، فئات الدخل الشهري للأسرة.
- ◀ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قيم الانتماء والمواطنة لدى طلاب الجامعة بأبعادها الأربعة، وبين كل من: المستوى التعليمي لرب الأسرة، المستوى التعليمي لربة الأسرة.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف والحضر في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة.
- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف والحضر لصالح طلاب الريف في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب عينة الدراسة في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة.
- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية والنظرية في الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة.
- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العملية والنظرية لصالح طلاب التخصصات العملية في قيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة.
- ◀ يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً للسن.
- ◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الطلاب عينة الدراسة في كل من الوعي بإدارة الموارد بمحاورة الثلاثة وقيم الانتماء والمواطنة بأبعادها الأربعة وفقاً لفئات الدخل الشهري للأسرة.

## • نوصيات البحث

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي البحث الحالي بما يلي:

- ◀ الاهتمام بتقديم برامج توعوية للأسرة وللآباء على أيدي متخصصين في مجال إدارة المنزل والمؤسسات وذلك من خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة والتي تهدف إلى توعيتهم بضرورة إكساب الأبناء السلوك الإداري السليم لتطبيقه في كافة نواحي الحياة، وذلك من خلال تعويد الأبناء على الادخار وترشيد الاستهلاك، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في وضع ميزانية الأسرة واتخاذ القرارات الأسرية، مما ينمي القدرات الإدارية للأبناء.
- ◀ تعزيز ونشر ثقافة العمل التطوعي والمواطنة بين كافة شرائح وفئات المجتمع وخاصة الشباب من خلال الندوات واللقاءات والمؤتمرات والبرامج، والحرص على تقديم برامج تليفزيونية جذابة تناسب الأطفال وتغرس في نفوسهم قيم الولاء، الانتماء، حب الوطن، تحمل المسؤولية، التسامح، والتضحية وغيرها من قيم المواطنة منذ الصغر، وذلك لما لهذه القيم من أهمية في الحفاظ على وحدة وتماسك المجتمع في عصر العولمة.
- ◀ تعزيز المقررات والمناهج الدراسية بالأنشطة التي تنمي مهارات إدارة الموارد لدى الطلاب، وتعزيز القيم الإيجابية وقيم الانتماء والمواطنة بصفة خاصة في نفوس الطلاب.

## • قائمة المراجع

- السروجي . طلعت مصطفى (٢٠١٠) : الخدمة الاجتماعية الدولية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الأولى ، جمهورية مصر العربية .
- الكواري . على خليفة (٢٠٠١) : مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية ، مجلة المستقبل العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، العدد ٢٦٤ .
- الحيوي . هبة السعيد عرفة السعيد (٢٠٠٩) : " تفعيل دور الأمهات في تنمية وعي الأطفال بقيمة الموارد المالية في ضوء تكنولوجيا المعلومات " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية .
- العبد القادر . بدر على عبد الله (٢٠١٨) : مؤتمراً واجب الجامعات السعودية وأثرها في حماية الشباب من الجماعات والأحزاب والانحراف ، المجلد الخامس ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المملكة العربية السعودية .
- الميهي . بسنت أحمد مصطفى (٢٠١٤) : " الوعي بإدارة الموارد وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري لدى الشباب " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم إدارة المنزل والمؤسسات ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، جمهورية مصر العربية .
- التلاوي . أسماء أحمد عبدالمجيد (٢٠١٦) : " الوعي بإدارة بعض الموارد وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى زوجات الأسر الممتدة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة المنزل والمؤسسات ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، جمهورية مصر العربية .

- النجار . شيماء أحمد على قطب (٢٠٠٩) : " إدارة الموارد وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء في مرحلة المراهقة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة المنزل والمؤسسات ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، جمهورية مصر العربية .
- أمين . ليلي صبحي (٢٠١٧) : أساليب توظيف النشاط اللاصفي لتنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة ، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية ، العدد السابع ، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي ، جمهورية مصر العربية .
- القاضي . دلال & البياتي . محمد (٢٠٠٨) : منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ، الطبعة الأولى ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الجندي . عادل السيد (٢٠٠٣) : الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي ، مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- إبراهيم . نسرين محمد محمد (٢٠٠٨) : " الوعي بإدارة الموارد وعلاقته بمواجهة مشكلات المرأة المعيلة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة المنزل والمؤسسات ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، جمهورية مصر العربية .
- آل عبود . عبد الله سعيد محمد (٢٠١١) : قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي ، الطبعة الأولى ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .
- أحمد . صفاء محمد على (٢٠٠٥) : " الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربية .
- الصحن . محمد فريد & السيد . إسماعيل محمد & سلطان . إبراهيم (٢٠٠١) : مبادئ الإدارة ، الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة .
- الشربيني . أحلام الباز حسن & محمد . سلوى عبد الحليم (٢٠١٤) : تقويم مهارات وقيم المواطنة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي ، قسم البحوث .
- الدخيل الله . دخيل عبد الله (٢٠١٤) : المهارات الاجتماعية / تعليم وتدريب المهارات الاجتماعية والقيم ، سلسلة المهارات الاجتماعية ( ٣ ) ، الطبعة الأولى ، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- السيد . داليا فاروق عبد المنعم (٢٠١٣) : " فعالية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الإداري والغذائي لدى طلاب المدن الجامعية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الاقتصاد المنزلي ، كلية التربية النوعية ، جامعة بنها ، جمهورية مصر العربية .
- السيد . هاجر إبراهيم عبد الله (٢٠١٨) : " وعى طلاب الجامعة بإدارة موارد الأسرة وعلاقته باتخاذ القرار والدافعية للإنجاز لديهم " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم الاقتصاد المنزلي ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .
- النشار . نجلاء يسري أحمد (٢٠١٠) : " وعى ربة الأسرة بقيمة بعض مواردها وعلاقته بسلوكها الشرائي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة المنزل والمؤسسات ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، جمهورية مصر العربية .
- الضويحي . دلال مطلق (٢٠١٦) : " شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيرها على إكساب الأبناء المهارات الإدارية والمسؤولية المجتمعية ، دراسة مطبقة في المجتمع الكويتي " ، رسالة ماجستير

- غير منشورة، قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.
- بهاء الدين . حسين (٢٠٠٠): **الوطنية في عالم بلا هوية** "تحديات العولمة"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- بكر . عبد الكريم (٢٠٠٠): **تجديد الوعي "الرحلة إلى الذات (٢)"**، الطبعة الأولى، دار القلم، دمشق.
- جيد . نهى بشرى (٢٠١٠): "نموذج مقترح في طريقة تنظيم المجتمع لتنمية اتجاهات المواطن عند الشباب" دراسة مطبقة على طلاب مرحلة البكالوريوس بكلية الخدمة الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم تنظيم المجتمع، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.
- جمعة . شيماء محمد السيد (٢٠١٦): "قيم المواطنة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموقراطية لدى المراهقين بالتعليم الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس الإرشادي، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- حقي . زينب محمد حسين (٢٠٠٠): **الإدارة ومتغيرات العصر بين النظرية والتطبيق**، مكتبة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- حسين . رمضان عاشور (٢٠١٦): **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك الانتمائي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ضوء نموذج دانيال جولمان**، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، المجلد الأربعون، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- حجازي . مصطفى (٢٠٠٥): **الإنسان المهدور "دراسة تحليلية نفسية اجتماعية"**، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء.
- حسانين . خالد محمد السيد (٢٠٠٧): "استخدام المدخل المعرفى السلوكي من منظور طريقة خدمة الجماعة وتعديل اتجاهات الشباب الجامعي نحو استخدام شبكة الانترنت"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.
- خريبة . صفاء صديق (٢٠١١): **العلاقة بين العنف والانتماء لدى طلبة الجامعة**، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد العاشر، العدد الرابع.
- خفاجي . محمد محمد على (٢٠١٦): "قيم المواطنة في كتب التربية الدينية الإسلامية المقررة على طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر، دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير، قسم التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.
- دعبس . يسرى (٢٠٠٨): **ثقافة الانتماء وكيفية تحقيقها "دراسات وبحوث في الأنثروبولوجيا السيكولوجية/ سلسلة الدراسات والبحوث السيكو-أنثروبولوجية (٣)"**، الملتقى المصري للإبداع والتنمية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- رمزي . ناهد & يوسف . منى & غالب . هالة & عبد الله . منال & محيى الدين . ريهام (٢٠٠٧): **العدالة الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعي "تحليل مضمون القيم في المناهج الدراسية"**، المجلد الرابع، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المشروع الدائم للتعليم والتنمية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.



- رصاص . نهاد على بدوى (٢٠١٠): "وعى الشباب بإدارة الموارد وعلاقته بمشاركتهم الاجتماعية"، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، قسم إدارة المنزل والمؤسسات ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية .
- رقبان . نعمت مصطفى (٢٠٠٨) : **دليلك في الإدارة العلمية للشئون المنزلية** ، الطبعة الثانية ، دار السماح للطباعة والنشر ، الإسكندرية ، جمهورية مصر العربية .
- رمضان . بثينة عبد الرؤوف (٢٠٠٧) : **مخاطر التعليم الأجنبي على هويتنا الثقافية وقيم المواطنة والانتماء** ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- رجيعة . عبد الحميد عبد العظيم محمود (٢٠٠٧) : **الانتماء الوطني لطلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية** ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، أكتوبر ، المجلد السابع عشر ، عدد (٧٢) .
- زعتر . غادة سلامة (٢٠١٣) : " السلوك الإداري لربة الأسرة وعلاقته بترشيد الاستهلاك الأسري" ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، قسم الاقتصاد المنزلي ، كلية التربية النوعية، جامعة بنها ، جمهورية مصر العربية .
- زغلول . سلوى محمد (٢٠٠٥) : **الإدارة العلمية للموارد الحياتية وتطبيقاتها العملية** ، الطبعة الأولى، الحنفى للطباعة والنشر، شبين الكوم ، جمهورية مصر العربية .
- سليمان . أميرة أحمد حمود (٢٠١٤) : **دور الأسرة في تعميق قيم الانتماء والمواطنة لدى الشباب** ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٥٨، إبريل، الجزء الثالث .
- سيد . روضة حمزة حامد (٢٠٠٨): " القدرات الإدارية لدى الشباب وعلاقتها بخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة " ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية .
- شرف الدين . لمياء محمد (٢٠١٣) : **الإدارة المنزلية في ضوء معايير الجودة الشاملة** ، الطبعة الأولى ، دار الزهراء للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- صالح . نجلاء محمد (٢٠١٠) : **نحو برنامج مقترح لخدمة الجماعة لتنمية قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي " دراسة وصفية مطبقة على طلاب جامعة اليرموك "** ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، العدد الثامن والعشرين ، إبريل ٢٠١٠ ، الجزء الرابع .
- عزت . ناهد نصر الدين (٢٠٠٠) : **توظيف القيم الفلسفية في تدعيم الانتماء لدى الشباب " دراسة ميدانية على بعض طلاب جامعة القاهرة "** ، مكتبة جامعة القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- عبد اللطيف . عصام (٢٠١٥) : **مهارات إدارة الوقت** ، الطبعة الأولى ، نيولينك للنشر والتدريب ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- عويس . محمد زكى (٢٠٠٢) : **فيزياء الوعى " كراسات علمية "** ، الطبعة الأولى ، المكتبة الأكاديمية، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- عبد العاطي . فاطمة محمد أبو الفتوح (٢٠٠٨) : " أثر استخدام الإنترنت في بث برنامج مقترح لإكساب الشباب مفاهيم ومهارات لتنمية قدراتهم على التخطيط للحياة المستقبلية " ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية .
- علوان . رشا عبد الله عبد الرازق (٢٠٠٧) : " أثر استخدام الأسرة للتقنيات الحديثة على أساليب التواصل الزوجي وعلاقتها بالكفاءة الإدارية للزوجة " ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، قسم



إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة ، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية.

- فهمي . محمد سيد (٢٠٠٧): **العولمة والشباب من منظور اجتماعي** ، دار الوفا لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

- فهمي . محمد سيد & سلامة . أمل محمد (٢٠١٢): **إدارة الأزمة مع الشباب** ، المكتب الجامعي الحديث ، دار الكتب والوثائق القومية ، جمهورية مصر العربية.

- فيصل . عبير عبد المنعم (٢٠١٠): **علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي بالتغيرات المحلية والعالمية** ، الطبعة الأولى ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة ، جمهورية مصر العربية.

- كوجك . كوثر حسين (٢٠٠١): **الإدارة المنزلية** ، الطبعة التاسعة ، عالم الكتب ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.

- لطفي . فاتن مصطفى كمال & نور . سهير فؤاد ( ٢٠٠٣ ) : **الإدارة العلمية لشئون الأسرة** ، الطبعة الأولى ، دار القلم للنشر والتوزيع ، دبي، الإمارات العربية المتحدة .

- مغيث . أنور & عبد السلام . سهير (٢٠٠٨): **أزمة القيم ومتغيرات العصر** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الفجالة ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.

- مشالي . هناء خميس عبد العزيز محمد ( ٢٠١١ ) : " **الوعي بأداب السلوك كما يدركها الشباب وعلاقتها بتحمل المسئولية الحياتية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة المنزل والمؤسسات ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية ، جمهورية مصر العربية.

- مصطفى . عمرو محمد ( ٢٠٠١ ) : " **علاقة إدارة الوقت بالمنافسة الأسرى لدى طلاب الجامعة** " ، رسالة ماجستير، قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية.

- نوفل . ربيع محمود على (٢٠٠٦) : **الإدارة المنزلية الحديثة** ، الطبعة الأولى ، دار الناشر الدولي ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

- نعيمة . رغداء على (٢٠١٥) : **السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسرى والمدرسي لدى عينات من طلبة الأول الثانوي**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر، العدد الثالث ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا .

- ناجي . مروة مسعد السعيد (٢٠١٠): " **إدارة الموارد المخصصة لاستخدام الشباب شبكات الإنترنت وعلاقتها بأنماط تفاعلهم الاجتماعي** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة ، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية.

- همشري . عمر أحمد (٢٠١٣) : **التنشئة الاجتماعية للطفل** ، الطبعة الثانية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- يوسف . نجلاء محمد السيد محمد (٢٠١٤) : **تنمية قيم المواطنة لطلاب التعليم الثانوي العام في ضوء التحولات السياسية المعاصرة للمجتمع العصري**، مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد، يونيو ، العدد السادس عشر ، جمهورية مصر العربية.

- Pantel , S. J . (2008) : " **The Role and Function of Anxiety , Self - efficacy , and Resource management Strategies on Academic Achievement in University Students** " **Doctor of Philosophy**

**Thesis**, Department of Adult Education and Counselling Psychology , Ontario Institute for Studies in Education , University of Toronto .

- Eid , F. H. (2015) : Citizenship , Community and National Identity : Young People Perceptions in a Bahraini Context , **Journal of Case Studies in Education** , Volume(7),January.
- Scott , J. (2011) : **Conceptualising the Social World : Principles of Sociological Analysis** ,Cambridge , Cambridge University Press , University of Plymouth , New York .
- Leake , V. S. (2005) : " Steps between, Steps within : Adolescents and Stepfamily Belonging" ,**PHD Thesis**, College of Education, University of Kentucky , Lexington .



## البحث الثامن

### العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة العرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة

#### إعداد:

د/خلود بنت راشد الكثيري

الأستاذ المساعد بقسم السياسات

التربوية ورياض الأطفال

كلية التربية جامعة الملك سعود

أ/نسبية بنت عثمان الخضير

معيدة قسم رياض الأطفال

كلية التربية جامعة القصيم





## العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة

أ / نسيم بنت محمد عثمان / الخضير د / خالد بنت راشد الكثيري

### • المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الطلاقة اللفظية، والاستعداد للقراءة لدى الطفل، وعلى المتوسط لعدد الساعات التي يشاهدها الطفل للوسائل التعليمية (حاسوب - آيباد - تلفزيون - هاتف ذكي) في اليوم، ونوع البرامج المعروضة في الوسائل التعليمية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي. كما استخدمتا الملاحظة كأداة لدراستهما، على أطفال المستوى الثالث برياض الأطفال بمدينة الرياض، حيث قامت الباحثتان بملاحظة الناحية اللغوية لدى الأطفال وذلك من حيث (الطلاقة اللفظية، الاستعداد للقراءة لدى الأطفال). أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة، حيث قامت الباحثتان بملاحظة (٢٠) طفل. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين النمو اللغوي (مستوى الطلاقة اللفظية لدى الطفل، الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة) وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة وهي علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ كما أوضحت النتائج أن الباحثتان موافقتان على نمو مهارة الطلاقة اللفظية لدى الأطفال وذلك من خلال ملاحظتهما لهم. بينت النتائج أن الباحثتان موافقتان على نمو مهارة الاستعداد للقراءة لدى الأطفال وذلك من خلال ملاحظتهما لهم، أظهرت النتائج أن (٣٥٪) من إجمالي الأطفال متوسط عدد الساعات التي يشاهدونها فيها الوسائل التعليمية في اليوم (ساعتين)، بينما كشفت النتائج أن الغالبية العظمى (٩٠٪) من إجمالي الأطفال نوع البرامج المعروضة لهم في الوسائل التعليمية والتي يتعرضون لها (تعليمية وترفيهية). وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بالآتي (تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية في تنمية مستوى الطلاقة اللفظية ومستوى الاستعداد للقراءة. توعية أولياء الأمور بأهمية عرض الوسائل التكنولوجية في إكساب الأطفال مهارات الطلاقة اللفظية ومهارات الاستعداد للقراءة).

الكلمات المفتاحية: النمو اللغوي لطفل الروضة، الوسائل التكنولوجية، الطلاقة اللفظية، الاستعداد للقراءة لطفل الروضة.

### *Relationship between linguistic growth and intensity of exposure to technological means for kindergarten children*

#### Abstract

The study aimed to identify linguistic fluency and readiness to read of children and to identify the average of number of hour's that a child spend watching educational means (computer - IPAD - Television - smart phone) in a day and the type of programs shown in educational means. To achieve these aims the researchers used descriptive correlative approach the researchers used observation as a tool for study on KG3 children in Riyadh city the researchers

observed the linguistic aspect of children by studying (linguistic fluency and readiness to read of kindergarten children). the study sample is a simple random sample where the researchers observed (20) children. The results showed proportional relation between linguistic growth (linguistic fluency and readiness to read of kindergarten children) and intensity of exposure to technological means in kindergarten children it is statistically significant at level 0.01 the results revealed that the researchers agree on the growth of linguistic fluency skill of children , the results showed that (35%) of the watch education media 2 hours aday as an average. The majority (90%) of the children watching programs in educational means (educational and entertaining ). In light of these results, of the study recommended the following (train the teachers of kindergarten on using technological means to develop linguistic fluency and readiness to read, Aware the parents of the importance of technological means in linguistic fluency and readiness to read).

**Key words:** linguistic growth, technological means, linguistic fluency, readiness to read of children

### • المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الهامة في حياة الطفل وذلك لأهميتها وقيمتها في تكوين شخصية الطفل وتشكيل سماته الاجتماعية والذهنية والانفعالية طوال حياته، وكل ما يتعلمه الطفل في هذه المرحلة وما يتعرض له من خبرات ومواقف وما تحيط به من ظروف تتأصل كلها في نفسه ومن ثم ينطبع لديه سلوكه الخاص به في باقي مراحل حياته، الأمر الذي جعل علماء التربية وعلماء النفس يهتمون بهذه المرحلة لما لها من أهمية خاصة في نمو الطفل (الخوالدة، ٢٠١١م، ص ١).

ومرحلة الطفولة تتطلب عناية خاصة من قبل معلمات رياض الأطفال واختيار طرق التدريس المناسبة، لذا يجب توفير المستلزمات الضرورية التي تتناسب مع خصوصية هذه المرحلة من عمر الطفل (عثمان، ٢٠١٠م، ص ١٤٩). حيث يتم تدريس الأطفال بوسائل وأنشطة متنوعة يتم التخطيط لها وتقديمها من قبل المعلمة، وتتضمن أنشطة ذات بناء محدد (من تخطيط معلمة الروضة)، وأنشطة غير محددة البناء (من اختيار الأطفال)، ويجب على المعلمة أن توازن بين أنشطة البناء المحدد والغير محدد في تدريسها للأطفال، وأن يراعى في اختيار الأنشطة أن تكون مشجعة للطفل على الاكتشاف وتثري خبراته وتكون مشوقة تتحدى قدراتهم وأن يكون الطفل مشترك في التخطيط لها (خليل، ٢٠٠٩م، ص ص ١٦٦-١٦٧).

ومن الأهمية في مرحلة رياض الأطفال استخدام وسائل تعليمية للأطفال حيث أنها تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد وبرامج متميزة ومؤثرات خاصة تساهم في توسيع خبرات الأطفال وتيسير بناء المفاهيم لديهم، كما ويساهم استخدام الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة في حفز الأطفال واستثارة الدافعية لديهم وإشباع حاجتهم للتعلم حيث يتعرضون لمجموعة من الخبرات المتنوعة التي تعمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية (فتح الله، ٢٠١٣م، ص ٦٣-٦٤).

يتميز العصر الحالي باتساع نطاق استخدام الوسائل التكنولوجية لذا من الضروري إدخالها في مناهج رياض الأطفال، حيث أن هذه الوسائل تساعد على تنمية المهارات الأساسية للأطفال الروضة وتثري البيئة الصفية بالعديد من الطرق لاكتساب المعرفة بطرق متنوعة تواكب العصر وتجعل التعلم متعة ذهنية وعقلية، وذلك بتقديم الوسائل التكنولوجية المختلفة التي تدعم العملية التربوية وتثير دافعية الأطفال وتعزز ثقتهم بأنفسهم وتعلمهم البحث عن المعلومة، وكذلك تعمل على تزويدهم بالخبرات والمهارات التكنولوجية اللازمة، وتساعدهم أيضاً على إشراك جميع حواسهم، وتجعل الطفل أكثر إيجابية في اكتساب الخبرات، وتساهم في مواجهة الفروق الفردية بين الأطفال وتجعل الطفل محور العملية التعليمية لذا من الضروري توفيرها في الروضات ودمجها في المنهج (الزبون وآخرون، ٢٠١٥، ص ١٩٦-١٩٨).

كما تؤثر الوسائل على الطفل من الناحية اللغوية حيث أنها تساهم في جعل التعليم ممتعاً، فالطفل لا يقلد فقط وإنما يختار ما يقلده ويكون الأصوات والكلمات ويتعرف على الأشكال، فالأطفال من عمر ثلاث سنوات يمكنهم استخدام الحاسوب في تنمية قدراتهم اللغوية (الخوالدة والعليمات، ٢٠١٥م، ص ٤٠). كما ويتم استخدام الوسائل التكنولوجية في تعليم الأطفال المهارات اللغوية من خلال برمجيات جاهزة ومتوفرة في السوق أو من خلال تصميم بعض البرامج من قبل المعلمة كالحاسب مثلاً يمكنها استخدام برنامج (power point) وكذلك برنامج (painter) الرسام حيث يمكن الأطفال من محاكاة الحروف ورسمها وتلوينها (العساف وأبو لطيفة، ٢٠٠٩، ص ٢٦٣).

وأجرى كل من هاتزيقاني ومارجيتس (Hatzigianni & Margetts, 2012) دراسة عن تأثير الحاسب على الثقة بالنفس على عينة مكونة من ٥٢ طفل، وكانت النتائج أن استخدام الحاسب يعزز مفهوم الثقة بالنفس عند الأطفال أكثر من الذين لا يستخدمونه إطلاقاً، وفي دراسة للتوحيدي (٢٠١٠م) لمعرفة أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي التعليمية على تحصيل

أطفال رياض الأطفال في الرياضيات بمدينة الرياض أظهرت الدراسة إلى وجود فروق دلت إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية التي درست بالحاسب الآلي والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية في مفهوم العد ومفهوم التسلسل ومفهوم التصنيف وعلى مجمل الاختبار بشكل عام.

ومن الدراسات المعاصرة دراسة موسى (٢٠٠٧) عن دور الألعاب التعليمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في مادة اللغة العربية في محافظة رفح، وقد توصلت النتائج إلى أن النسبة التي تعطيها الألعاب التعليمية في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب ٧٥٪، وأن جميع المعلمين يستخدمون الألعاب التعليمية كوسيلة إيضاح للشرح بنسبة ٩٠٪، أما عن تأثير الوسائل التكنولوجية على الأطفال من الناحية الإيجابية ما أكدت دراسة (Khasawneh, 2008) عن تأثير استخدام التكنولوجيا بوسائلها المتعددة على الجوانب المختلفة لدى الأفراد، بينت النتائج أن هناك عدد من الآثار الإيجابية تتمثل في تنمية المهارات اللغوية وتحمل المسؤولية والقدرة على التركيز والتنظيم والمرونة، وكذلك وجود تغييرات إيجابية في الشخصية كالاستقلالية وقوة الشخصية والثقة في النفس.

كما تساهم التكنولوجيا في تنمية الجانب اللغوي لدى الطفل وذلك عن طريق مجموعة من الوسائل التي توفر بيئة وأدوات محفزة تجعل العملية أسهل، كالحاسب الآلي الذي يستطيع الطفل من خلاله إدخال أيقونات وصور إلى النص الخاص به مما يوفر طرق مختلفة لتأليف الكتب ويسهل طباعتها بعد ذلك ويتمكن الطفل وضعها في الصف في الركن الخاص بالقراءة والكتابة مما يوفر له المزيد من المواد للقراءة والمعرفة وتكون سببا قويا للكتابة، وتوفر كذلك فرصة لتحويل النص إلى كلام والكلام إلى نص مطبوع وقراءة قصص مختلفة وتساعد الطفل على الربط بين الكلمات المنطوقة والكتوبة، كما تسمح بعض الوسائل التكنولوجية الخاصة بالتواصل المتبادل مع أشخاص آخرين حول العالم بإتاحة فرصة عظيمة أمام الأطفال لتنمية الجانب اللغوي لديهم (bullard, 2010).

وتسعى الدراسة لمعرفة العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية في جاني الطلاقة اللفظية والاستعداد للقراءة، وما مدة تعرض الطفل لهذه الوسائل وما نوع البرامج التي يشاهدها من وجه نظر أمهات الأطفال.

### • مشكلة الدراسة:

فرضت الوسائط التعليمية التكنولوجية نفسها على كافة مجالات التعليم في جميع المراحل وخاصة رياض الأطفال، لأنها فترة ذات أهمية في



حياة الطفل، ففيها تتكون خبراته ومعارفه وترسخ مبادئه وأخلاقياته وتهذب سلوكياته في منظومه تعليمية تعتمد كل الاعتماد على الوسائل التعليمية (صالح، ٢٠١٣، ص ١١).

وتتقدم التكنولوجيا الحديثة فرصاً هائلة لتنمية مهارات الطفل في جميع الجوانب من مهارات معرفية واجتماعية وانفعالية ورياضية وصحة بدنية ولغوية، إذ تتيح التكنولوجيا التعليمية قاعدة معلوماتية واسعة في هذا المجال، فهناك الكتاب الإلكتروني الذي يشجع الأطفال على القراءة ويساعدهم في عملية استعادة تفاصيل القصص وعملية تحليل الكلمات، وغالبية الأطفال يفضلون استخدام الكتاب الإلكتروني على الرغم من أنهم واجهوا مشاكل في استخدامه، ولكن ساعدهم في تخفيف الأعباء المدرسية بحسب دراسة لنور وآخرون (Noor et al, 2012).

بالإضافة إلى ذلك هناك برمجيات (soft-ware) والتي صممت خصيصاً لأغراض تعليمية محددة ومنها المهارات اللغوية، كما توجد برامج كاملة لتعليم القراءة والكتابة للأطفال (الناشف، ٢٠١٥، ص ٢٥٩).

وفي دراسة للباحثة أبو حجيح (٢٠١٠م) عن أثر استخدامات الوسائط المتعددة مقارنة باستخدام المسرح المدرسي في المساعدة في تدريس اللغة العربية وقد توصلت إلى وجود فروق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية والتي استخدمت الوسائط المتعددة، وفي دراسة أخرى لا تتفق مع ما سبق طرحه للباحثة قويدر (٢٠١١م) عن أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال، والتي توصلت إلى أن للألعاب الإلكترونية تأثير سلبي على سلوك الطفل من ناحية زرع السلوك العدواني في شخصيته وكذلك تؤدي به إلى العزلة الاجتماعية والانطواء على نفسه مما قد يؤثر على نموه الفكري والشخصي والاجتماعي، وقد يتقمص الأطفال أحد شخصيات الأبطال في اللعبة وهذا يجعلهم يميلون إلى التقليد والذي يؤثر بدوره على تكوين شخصياتهم في المستقبل وثقتهم في أنفسهم.

وفي بحث آخر يبين التأثير السلبي للإنترنت من الناحية الاجتماعية والاقتصادية للباحث تومي (Thomee, 2007) عن العلاقة بين انتشار الإجهاد وأعراض الأرق والكآبة وبين الاتصال بالإنترنت بين الشباب.

وترى الباحثتان أن للتكنولوجيا أهمية كبيرة في مجال التعلم بشكل عام وفي تعلم الطفل بشكل خاص وخاصة في مجال اللغة حيث أنه يكتسبها منها ويتأثر بها لأنها تثير الطفل وتجذب انتباهه بوسائلها المتعددة وما تحتويه من صور وأصوات شيقة وألوان جذابة، وقد تم تناول تأثير هذه الوسائل

التكنولوجية بالعديد من الدراسات حيث ترى بعضها أن لها تأثير إيجابي والأخرى يرى تأثيرها السلبي وخاصة في مجال لغة الطفل حيث أنه قد يكتسبها منها ويتأثر بها.

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة؟

### • أسئلة الدراسة:

وتتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ◀ ما مدى الطلاقة اللفظية لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية؟
- ◀ ما مدى الاستعداد للقراءة لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية؟
- ◀ ما متوسط عدد الساعات التي يشاهد فيها الطفل الوسائل التعليمية (حاسوب - آيباد - تلفزيون - هاتف ذكي) في اليوم؟
- ◀ ما نوع البرامج المعروضة في الوسائل التعليمية التي يتعرض لها الطفل؟

### • أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل عام للتعرف على العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة، أما الأهداف الخاصة فتتمثل في التعرف على:

- ◀ الطلاقة اللفظية لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية.
- ◀ الاستعداد للقراءة لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية.
- ◀ متوسط عدد الساعات التي يشاهد فيها الطفل الوسائل التعليمية (حاسوب - آيباد - تلفزيون - هاتف ذكي) في اليوم.
- ◀ نوع البرامج المعروضة في الوسائل التعليمية التي يتعرض لها الطفل.

### • أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي:

تعريف المعلمات بأهمية الوسائل التكنولوجية في تنمية اللغة لدى الطفل ومساعدته على التعلم من خلالها، كما تفيد هذه الدراسة القائمين على التدريس في رياض الأطفال وذلك بالاهتمام بزيادة استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم، تعويد الأطفال على استخدام الوسائل التكنولوجية ومعرفة كيفية الاستفادة منه.

### • حدود الدراسة:

وتتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

تأثير الوسائل التكنولوجية على طفل رياض الأطفال من الناحية اللغوية (الطلاقة اللفظية - الاستعداد للقراءة)، المستوى الثالث وأمهات أطفال روضة (التربية النموذجية - حي الروابي)، بمدينة الرياض للعام ١٤٣٨ هـ.

### • مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

### • الوسائل التكنولوجية:

هي الأدوات والأجهزة والمنتجات وما يرتبط بالتطبيقات العملية للمعرفة العلمية في مختلف مجالات حياة الإنسان، والتي تعود بالفائدة له (حمد، ٢٠١٥م، ص ١٦).

**التعريف الإجرائي للوسائل التكنولوجية:** هي الوسائل التي تحتوي على مثيرات بصرية وسمعية وغيرها، والتي تثير انتباه الطفل وتنمي لديه التعلم الذاتي.

### • الحاسوب:

آلة إلكترونية تعمل بطريقة أوتوماتيكية ذات موديلات وأشكال مختلفة وتقوم بالعمليات الحسابية والمنطقية للبيانات وذلك وفقا لتعليمات المستخدم، ومن ثم إعطاء نتائج سريعة ودقيقة مع إمكانية تخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها (سالم، ٢٠١٠م، ص ٢٢٧).

### • اللغة:

هي أداة التواصل واكتساب المعرفة، وهي الرابطة الوجدانية التي تربط بين أفراد المجتمع المتجانس، وهي التي تدفع الإنسان نحو التعبير والتفكير، وترسم طموحاتهم وآمالهم، وتنظم دوافعهم وسلوكهم، وتوحد حبهم وولاءهم فتتشكل هويتهم الثقافية التي يدركون بها ذاتهم وعالمهم (مرزوق، ٢٠١٠م، ص ٣٢١).

### • الحصيلة اللغوية:

يقصد بها عدد الكلمات التي ينطق بها الطفل في المراحل المختلفة من عمره (الناشف، ٢٠١٥م، ص ٣٦).

### • الاستعداد للقراءة:

هي المهارات التي تسبق تعلم القراءة واللازم توفرها للطفل قبل أن يتعلم القراءة وتتضمن: مهارة التمييز البصري، مهارة الذاكرة البصرية، استقبال اللغة (الحمدان، ٢٠١٤م، ص ٧-٨).

## • الدراسات السابقة

دراسة أبو عباة (٢٠١٤م) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في مقرر القراءة على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي في المجال المعرفي ومجمل التحصيل بشكل عام، وقام الباحث باستخدام المنهج التجريبي واختار مدرسة هشام بن عبد الملك الابتدائية بمدينة الرياض وقد اختار العينة وهم طلاب الصف الثاني، وكانت نتائج الدراسة أنه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في متوسط التحصيل للطلاب في مقرر القراءة بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة والتي درست بواسطة الكتاب الإلكتروني.

وهدف دراسة العسكر (٢٠١٣م) إلى التعرف على أثر استخدام السبورة التفاعلية في اكتساب أطفال الروضة للكلمات، والحروف الهجائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لدراسة العلاقة بين متغيرين، وتكونت عينتها من (٤٠) طفلاً من أطفال الروضة في المستوى التمهيدي المتقدم، وتم توزيع العينة على مجموعتين تجريبية وضابطة، أطفال المجموعة التجريبية (٢٠) طفلاً درسوا بالسبورة التفاعلية، أما أطفال المجموعة الضابطة (٢٠) طفلاً درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها: أن التدريس باستخدام السبورة التفاعلية كانت نتائجها أفضل من ناحية الحروف والكلمات من الطريقة الاعتيادية باستخدام البطاقات.

ودراسة البيز (٢٠١٢م) هدفت إلى التعرف على مدى أثر القصص الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات الاتصال اللفظي كالشكر والاعتذار والسلام والتعبير الجمل والكلمات، وكذلك مهارات الاتصال غير اللفظي كالابتسامة والمودة، وقد استخدمت المنهج التجريبي وكانت عينتها مكونة من أطفال الروضة الحكومية الرابعة (المستوى التمهيدي) في محافظة الدوادمي، وطبقت عليهم قصصاً إلكترونية تفاعلية تضمنت مهارات لفظية وغير لفظية، واستخدمت لهذا بطاقات ملاحظة، وتوصلت إلى نتائج من أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاتصال اللفظي في الاختبار البعدي وذلك في برنامج القصص الإلكترونية التفاعلية والرسوم وذلك لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الاتصال اللفظي.

دراسة مودي (Moody, 2010) هدفت إلى تقييم البحوث الحالية التي أجريت على استخدام القصص الإلكترونية في شكل الكتاب الإلكتروني لدعم الأطفال الصغار ووضع دليل لأفضل الممارسات التي تستخدم الكتب الإلكترونية في الفصول الدراسية. وقد بينت نتائج الدراسة كذلك إلى أن الميزة التفاعلية التي تتصف بها القصص الإلكترونية تدعم تنمية القراءة لدى الأطفال وبالتالي تدعم المشاركة وتنمية المفردات، وفهم القصة لدى الأطفال.

كما هدفت دراسة تشيه تشنغ (2010) chih-cheng إلى التحقق من الآثار المترتبة على استخدام الكتب الإلكترونية في برنامج القراءة الخارجية الذي يطبق على طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بهدف تغيير اتجاهات المتعلمين نحو القراءة باللغة الإنجليزية. وطبقت على عينة مكونة من ١٠٩ طالب، فتم اختيار ٣ صفوف دراسية للدراسة خلال عشرة أسابيع باستخدام الكتب الإلكترونية. وأثناء تنفيذ التجربة تم تقديم قائمة مختارة من ١٤٠ كتاباً من الكتب الإلكترونية لكل فئة من الفئات الثلاث لبرنامج القراءة، وأثناء البرنامج تم تشجيع كل طالب لقراءة الكتب الإلكترونية بعد العودة من المدرسة، وكان المستهدف هو قراءة أربع كتب إلكترونية كل أسبوع، وتم تقييم درجة التغيرات في اتجاهات القراءة باستخدام مقياس اتجاهات القراءة قبل وبعد برنامج القراءة الموسعة باستخدام الكتاب الإلكتروني، كما تم تحليل ملاحظات المعلمين لسلوكيات القراءة للطلاب المشاركين في هذه الدراسة وذلك لتحويلها إلى بيانات كمية. وأظهرت النتائج أن الكتب الإلكترونية لها آثار إيجابية على تغيير اتجاهات الطلاب في جميع أبعاد القراءة، وكذلك في جميع المكونات الوجدانية والمعرفية. وأظهرت أيضاً النتائج أهمية خصائص الكتاب الإلكتروني مثل القراءة الصوتية والتميز والرسوم المتحركة والمؤثرات الصوتية والموسيقى في تغيير اتجاهات الطلاب نحو القراءة وتغير مواقفهم.

دراسة تشاو (Chau, 2008) والتي خلصت إلى أن الكتب الإلكترونية وما تتميز به في مجال التعليم هي أرض غنية وخصبة لتعليم الأطفال وأنها بحاجة لمزيد من الدراسة والتحليل، وذلك لتعدد المواقف ووجهات النظر حول جدوى على الرغم من أن العديد من الباحثين يتفقون على أن تمتع الأطفال من الكتب الإلكترونية قد يكون مجرد عامل التجديد، هناك أيضاً دراسات علمية أكدت أن الكتب الإلكترونية يمكن أن تدعم تطوير اللغة ومحو الأمية. كما يمكن أيضاً للكتب الإلكترونية إضافة وظائف مشوقة وأكثر فاعلية على تحقق نتائج عالية جداً يمكن الاستفادة منها في تعليم الأطفال، ويساعد على ذلك الانتشار السريع لامتلاك أجهزة الكمبيوتر وأيضاً انتشار

استخداماته للأطفال والتي عادة ما تتمتع باستخدامات الكتب الإلكترونية الموجود بالإنترنت والألعاب والمحاكاة. وقد بينت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين استخدموا الكتاب الإلكتروني أظهروا مزيداً من التعاون مع أقرانهم، ويحتفظون بالكثير من المعلومات، كما بينت أن الأطفال الذين استخدموا الكتب الدراسية الإلكترونية كان لديهم فهم أكبر عن الطلاب الذين استخدموا الكتب الدراسية التقليدية ويساعدهم ذلك على دعم عملية التعلم.

دراسة فيلير ورودريغيز (Filler & Rodriguez 2008) هدفت إلى معرفة تأثير برنامج "إليكسيا للقراءة الأولية" والذي يهدف إلى التعليم باستخدام الحاسب الآلي في مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول، كان البرنامج فعالاً في زيادة مهارات تعلم القراءة والكتابة لبعض الجوانب التي تم قياسها، مثل: الكلمات المصورة والتفاعل معها، القدرة على الفهم، اللغة الشفوية عند المحادثة.

دراسة بدوي وشريف (٢٠٠٧م) هدفت إلى تحديد فعالية برنامج الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الكتابة العربية لمرحلة رياض الأطفال، ومعرفة أثر استخدام الأشكال الهندسية في تعلم اللغة العربية لدى الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طفل وطفلة في المجموعة التجريبية و(١٥) طفل وطفلة في المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الوسائط المتعددة المقترح له فعالية كبيرة في تنمية مهارات الكتابة العربية لدى الأطفال من خلال تنميته مهارة السيطرة على حركة الأصابع والذراع، وتنمية مهارة رسم الحرف رسماً صحيحاً، وتنمية مهارة الكتابة من اليمين لليسار، وتنمية مهارة سرعة الكتابة وصحتها.

دراسة لارسون (Larson, Susan Hatlestad 2007) وتهدف على التعرف عن كيفية تعليم القراءة باستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين والتربويين، وقد تم اختيار عينة الدراسة من مقاطعة تكساس خلال الفصل الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦م، المجموعة التجريبية كان عددها ٤٤٩ طفلاً، والمجموعة الضابطة كان عددها ١٣٨٥ طفلاً، واستخدمت الاستبانة لمعرفة أثر الحاسوب على تعلم الأطفال القراءة والكتابة، حيث أشارت النتائج إلى أن أطفال المجموعة التجريبية أكثر تعلماً من أطفال المجموعة الضابطة، وتم إدراك أهمية الحاسوب من قبل المعلمين في سرعة تعلم الأطفال القراءة والكتابة.

دراسة إبراهيم (٢٠٠٦م) وهدفت إلى تحديد مهارات النطق اللازمة التي يجب إكسابها لتلاميذ الصف الأول الابتدائي وتصميم برنامج متعدد

الوسائط لإكساب مهارات النطق الصحيحة والتحقق من فعالية البرنامج التعليمي المقترح لإكساب مهارات النطق الصحيحة في اللغة الانجليزية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتضمنت الدراسة من عينة مكونة من (٣٠) تلميذ في المجموعة الضابطة و(٣٠) تلميذ في المجموعة التجريبية، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات ودرجات المجموعة التجريبية والضابطة عند (٠.٠١) في درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لمهارات النطق لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك توجد فاعلية للبرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لإكساب التلاميذ مهارات النطق الصحيح في اللغة الإنجليزية.

### • منهجية الدراسة:

### • منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها ولكونها تستهدف التعرف على العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة، فإن الباحثان قد استخدمتا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ويقصد به ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، ويحاول المنهج الوصفي أن يقارن ويفسر ويقيم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع (العساف، ٢٠١٢، ص ٥٥). كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي (The Descriptive Analytical Method)، والذي يُعرف بأنه "وصف الظاهرة التي يراد دراسته وجمع أوصاف ومعلومات عنها "وهو" أسلوب يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً" (قنديلجي، ٢٠٠٨، ص ١٢٩).

### • مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع البحث الأصلي من أطفال رياض الأطفال المستوى الثالث بمدينة الرياض، حيث قامت الباحثتان بملاحظة الناحية اللغوية لدى الأطفال وذلك من حيث (الطلاقة اللفظية، الاستعداد للقراءة لدى الأطفال).

### • عينة الدراسة وخصائصها:

عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة، حيث قامت الباحثتان بملاحظة (٢٠) طفل، كما تكونت العينة من أمهات الأطفال الذين تمت ملاحظتهم وهم (٢٠) أم، وتضمنت خصائص عينة الدراسة أطفال المستوى الثالث في روضة التربية النموذجية في حي الروابي في شرق مدينة الرياض.

## • أداة الدراسة:

## • بناء أداة الدراسة [الملاحظة] في صورتها الأولية:

اتبعت الباحثان في بناء الاستبانة المعدة لتحقيق الغرض من الدراسة الخطوات التالية: القراءات النظرية في المراجع العلمية فيما يرتبط بموضوع متغيرات الدراسة، وبكيفية بناء أو تصميم الملاحظة، وبما يجب مراعاته من أسس علمية في ذلك. والاطلاع على الدراسات السابقة التي استطاعت الباحثان توفيرها والمرتبطة بموضوع ومتغيرات الدراسة. مقابلة بعض المختصين في مجال الدراسة والاستفادة من آرائهم حول المقياس المستخدم في الدراسة وطريقة صياغة عباراته بما يتناسب مع أهداف الدراسة. بعد الانتهاء من تصميم الملاحظة في صورتها الأولية قامت الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين.

تكونت الملاحظة في صورتها النهائية من جزأين:

- ١ الجزء الأول: يشتمل هذا الجزء على سؤالين مخصص للأمهات وهما:
    - ▲ ما متوسط عدد الساعات التي يشاهد فيها الطفل الوسائل التعليمية (حاسوب-آياد-تلفزيون-هاتف ذكي) في اليوم؟
    - ▲ ما نوع البرامج المعروضة في الوسائل التعليمية التي يتعرض لها الطفل؟
  - ٢ الجزء الثاني: اشتمل هذا الجزء (١٢) عبارة موزعة محورين وهما:
    - ▲ المحور الأول: الطلاقة اللفظية لدى الطفل، ويشتمل هذا المحور على (٦) عبارات.
    - ▲ المحور الثاني: الاستعداد للقراءة لدى الطفل، ويشتمل هذا المحور على (٦) عبارات.
- استخدمت الباحثان في إعداد أبعاد الملاحظة طريقة ليكرت ذات التدرج الرباعي (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) بحيث تم منح الإجابة على (موافق بشدة) أربع درجات، (موافق) ثلاث درجات، والإجابة على (غير موافق) درجتان، بينما تم منح الإجابة على (غير موافق بشدة) درجة واحدة، ويتطلب الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة.

## • صدق أداة الدراسة [validity]:

قامت الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

## • الصدق الظاهري [الخارجي] للأداة [face validity]:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها الظاهري



وذلك لاستطلاع الرأي حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الملاحظة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملائمة كل عبارة للاستبانة، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثتان بإجراء التعديلات، حتى تم التوصل إلى الملاحظة بصورتها النهائية.

### • صدق الانساق الداخلي للإداة [الصدق البنائي]:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانياً على أطفال الروضة المستوى الثالث بمدينة الرياض، وبعد تجميع الملاحظة قامت الباحثتان بترميز وإدخال البيانات من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للملاحظة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الملاحظة بالدرجة الكلية للملاحظة، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول (الطلاقة اللفظية لدى الطفل) بالدرجة الكلية للمحور

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|-------------|----------------|-------------|----------------|
| ١           | ♦♦٠.٩١٣        | ٤           | ♦♦٠.٩٧٩        |
| ٢           | ♦♦٠.٩٨٨        | ٥           | ♦♦٠.٩٨٣        |
| ٣           | ♦♦٠.٩٨٠        | ٦           | ♦♦٠.٩٨٠        |

♦♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول (الطلاقة اللفظية لدى الطفل) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الملاحظة.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني (الاستعداد للقراءة لدى الطفل) بالدرجة الكلية للمحور

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|-------------|----------------|-------------|----------------|
| ٧           | ♦♦٠.٩٧٨        | ١٠          | ♦♦٠.٩٧٥        |
| ٨           | ♦♦٠.٩٤٥        | ١١          | ♦♦٠.٩٥٢        |
| ٩           | ♦♦٠.٩٤٦        | ١٢          | ♦♦٠.٩٦٧        |

♦♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل ♦ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل.

يتبين من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني (الاستعداد للقراءة لدى الطفل) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الملاحظة.

#### • ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة (الملاحظة) استخدمت الباحثان (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) حيث طبقتا المعادلة لقياس الصدق البنائي. والجدول (٣) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

جدول (٣): قيم الثبات لمحاور الدراسة والثبات الكلي للأداة

| محاور الاستبانة            | عدد الفقرات | ثبات المحور |
|----------------------------|-------------|-------------|
| المحور الأول               | ٦           | ٠.٩٨٨       |
| المحور الثاني              | ٦           | ٠.٩٨٣       |
| الثبات الكلي لأداة الدراسة | ١٢          | ٠.٩٩٢       |

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٣) يتبين أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٠.٩٨٨) بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (٠.٩٨٣)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠.٩٩٢)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

#### • أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثتان بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، حيث أعطيت الإجابة (موافق بشدة) ٤ درجات (موافق) ٣ درجات (غير موافق) درجتان (غير موافق بشدة) درجة واحدة، ومن ثم قامت الباحثتان بحساب المتوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم حساب المدى (٤-٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٤=٠.٧٥) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

١ من ١ إلى أقل من ١.٧٥ يمثل (غير موافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

١ من ١.٧٥ إلى أقل من ٢.٥٠ يمثل (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

٤ من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥ يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

٤ من ٣,٢٥ إلى أقل من ٤,٠٠ يمثل (موافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول التساؤلات المطروحة وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss)، وقد قامت الباحثتان باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

٤ التكرارات والنسب المئوية: لتحديد الاستجابات تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها الدراسة.

٤ المتوسط الحسابي (mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسية بحسب محاور الاستبيان.

٤ المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (weighted mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات).

٤ الانحراف المعياري (standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

٤ معامل الارتباط بيرسون "person Correlation": لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة. كما استخدمته الباحثتان للتعرف على العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة.

٤ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach'aAlpha): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

### • عرض النتائج ومناقشتها

قامت الباحثتان بتحليل نتائج البيانات الإحصائية التي حصلت عليها بعد استخراجها من برنامج (spss)، والتي تتمثل في استجابات الباحثتان من خلال الملاحظة على التساؤلات التالية:

٤ ما مدى الطلاقة اللفظية لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية؟  
٤ ما مدى الاستعداد للقراءة لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية؟

٤ ما متوسط عدد الساعات التي يشاهد فيها الطفل الوسائل التعليمية (حاسوب - آيباد - تلفزيون - هاتف ذكي) في اليوم؟

١ ما نوع البرامج المعروضة في الوسائل التعليمية التي يتعرض لها الطفل؟  
وفيما يلي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج

**تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة: ما العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة؟**  
للتعرف على العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أفراد الدراسة استخدمت الباحثان معامل الارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤):

**جدول (٤): العلاقة بين النمو اللغوي وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أفراد الدراسة**

| متغيرات الدراسة                  | مستوى الطلاقة اللفظية لدى الطفل | الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة |
|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| كثافة التعرض للوسائل التكنولوجية | ٠.٥٥٦                           | ٠.٥٨٦                            |
| معاملات الارتباط بيرسون          | ٠.٠٠٠                           | ٠.٠٠٠                            |
| مستوى الدلالة                    | ٠.٠٠                            | ٠.٠٠٠                            |

♦♦دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٤) عن وجود علاقة طردية بين النمو اللغوي (مستوى الطلاقة اللفظية لدى الطفل، الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة) وكثافة التعرض للوسائل التكنولوجية لدى أطفال الروضة وهي علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل، حيث بلغت قيم معامل الارتباط (٠.٥٥٦، ٠.٥٨٦)، وبلغ مستوى الدلالة (٠.٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تشير إلى أنه كلما زاد متوسط عدد الساعات التي يشاهد فيها الطفل للوسائل التعليمية (حاسوب - آيباد - تلفزيون - هاتف ذكي) في اليوم كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى النمو اللغوي. وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام الوسائل التكنولوجية يساعد على تنمية المهارات الأساسية لأطفال الروضة وتثري البيئة الصفية بالمزيد من الطرق لاكتساب المعرفة بطرق متنوعة تواكب العصر وتجعل التعلم متعة ذهنية وعقلية، وذلك بتقديم الوسائل التكنولوجية المختلفة التي تدعم العملية التربوية وتثير دافعية الأطفال وتعزز ثقتهم بأنفسهم وتعلمهم تحصيل المعلومات واستكشافها، وكذلك تعمل على تزويدهم بالخبرات والمهارات التكنولوجية اللازمة، وتساعدهم أيضاً على جعل الطفل يشرك جميع حواسه، وتجعل الطفل أكثر إيجابية في اكتساب الخبرات، وتساهم في مواجهة الفروق الفردية بين الأطفال وتجعل الطفل هو محور العملية التعليمية.

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به النظرية السلوكية (الإجرائية)، حيث يعتقد السلوكيين أن اللغة يتم تعلمها بالطريقة نفسها التي يتعلم بها

الإنسان أنواع السلوك المتعدد من خلال التقليد والتعزيز، والسلوك اللغوي للمتعلم شأنه شأن سائر السلوكيات الأخرى ما هو إلا نتاج لعملية تعزيز إجرائي للسلوك المرغوب به، وإهمال السلوك الغير مرغوب (أحميدة، ٢٠١٣م، ص ٤٠-٤١). كما تتفق مع نتائج دراسة العسكر (٢٠١٣م) والتي توصلت إلى أن التدريس باستخدام السبورة التفاعلية كانت نتائجه أفضل من ناحية الحروف والكلمات من الطريقة الاعتيادية باستخدام البطاقات، ودراسة بدوي وشريف (٢٠٠٧م) والتي أظهرت أن برنامج الوسائط المتعددة المقترح له فعالية كبيرة في تنمية مهارات الكتابة العربية لدى الأطفال من خلال تنميته مهارة السيطرة على حركة الأصابع والذراع، وتنمية مهارة رسم الحرف رسماً صحيحاً، وتنمية مهارة الكتابة من اليمين لليسر، وتنمية مهارة سرعة الكتابة وصحتها.

**تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي: ما مدى الطلاقة اللفظية لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية؟**

لتعرف على مدى الطلاقة اللفظية لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية، قامت الباحثتان بملاحظة الطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة، حيث قامت بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب للعبارات المتعلقة بالطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥): ومن خلال المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٥) يتبين أن المتوسط العام لمحور الطلاقة اللفظية لدى الطفل بلغ (٢.٩٨ من ٤) من وجهة نظر الباحثتان، وهو متوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تشير إلى خيار موافق. أي أن الباحثتان موافقتان على نمو مهارة الطلاقة اللفظية لدى الأطفال وذلك من خلال ملاحظتهما لهم. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الوسائل التكنولوجية تؤثر على الطفل من الناحية اللغوية حيث أنها تساهم في جعل التعليم ممتعاً، فالطفل لا يقلد فقط وإنما يختار ما يقلده ويكون الأصوات والكلمات ويتعرف على الأشكال، فالأطفال من عمر ثلاث سنوات يمكنهم استخدام الحاسوب في تنمية قدراتهم اللغوية. وتنمي الوسائل التكنولوجية لدى الطفل مهارة البحث والاستفسار والتفكير النقدي، وتساعد الطفل على أن يكون متواصل مع غيره من الأطفال سواء داخل نطاقه الجغرافي أم خارجه، وتتيح للطفل عرض استفساراتهم على العديد من الخبراء والباحثين في مختلف الموضوعات، وتوفر فرص للاطلاع على مواقع تتصل بخبرات الروضة من خلال المعلومات الغزيرة المتوفرة على شبكة الانترنت، وتنمي لديه أيضاً مهارة التعليم الفردي والتجريب والإنتاج الإبداعي من خلال برامج معينة تعينه في ذلك، ويكتسب من خلالها مفاهيم مرتبطة بالاستيعاب والفهم ومن ثم تنمو لديه القدرة على التفكير السليم. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج النظرية اللغوية والتي افترضت

أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج جاهزة للتراكيب اللغوية حيث تمكنهم من معرفة القواعد النحوية للتركيبات اللغوية في أي لغة وذلك استناداً إلى وجود عموميات في التركيبات اللغوية تشترك فيها جميع اللغات مثل الأسماء والأفعال، هذه العموميات لا يتم تعليمها الطفل لأنه يولد وهي لديه كقدرة أولية لتحليل الجمل التي يسمعها ثم يعيد تركيبها وفقاً للقواعد النحوية للغة الأم، ومن هنا جاءت قدرة الطفل على تكوين جمل لم يسمعها من قبل الوالدين أو من أي مصدر آخر من قبل. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة إبراهيم (٢٠٠٦م) والتي أشارت إلى وجود فاعلية للبرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لإكساب التلاميذ مهارات النطق الصحيح في اللغة الإنجليزية

جدول (٥): استجابات أفراد الدراسة لمستوى الطلاقة اللفظية لدى الطفل

| رقم العبارة                    | العبارة                                      | التكرارات والنسب | درجة الموافقة |       |           |                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|--------------------------------|----------------------------------------------|------------------|---------------|-------|-----------|----------------|-----------------|-------------------|---------|---------------|
|                                |                                              |                  | موافق بشدة    | موافق | غير موافق | غير موافق بشدة |                 |                   |         |               |
| ١                              | يعبر الطفل عن نفسه بشكل فعال.                | ك                | ١١            | ٣     | ٥         | ١              | 3.20            | 1.005             | ١       | موافق         |
|                                |                                              | %                | ٥٥            | ١٥    | ٢٥        | ٥              |                 |                   |         |               |
| ٢                              | يستخدم الطفل الكلمات المناسبة في كل المواقف. | ك                | ١٠            | ٠     | ٧         | ٣              | 2.85            | 1.226             | ٥       | موافق         |
|                                |                                              | %                | ٥٠            | ٠     | ٣٥        | ١٥             |                 |                   |         |               |
| ٣                              | يتواصل الطفل مع أقرانه بعبارة واضحة لأفكاره. | ك                | ١٠            | ٢     | ٥         | ٣              | 2.95            | 1.191             | ٣       | موافق         |
|                                |                                              | %                | ٥٠            | ١٠    | ٢٥        | ١٥             |                 |                   |         |               |
| ٤                              | يشارك الطفل لفظياً في التخطيط مع أقرانه.     | ك                | ١٠            | ٣     | ٤         | ٣              | 3.00            | 1.170             | ٢       | موافق         |
|                                |                                              | %                | ٥٠            | ١٥    | ٢٠        | ١٥             |                 |                   |         |               |
| ٥                              | يشارك الطفل لفظياً في توجيه اللعب.           | ك                | ١٠            | ١     | ٦         | ٣              | 2.90            | 1.210             | ٤       | موافق         |
|                                |                                              | %                | ٥٠            | ٥     | ٣٠        | ١٥             |                 |                   |         |               |
| ٦                              | يردد الطفل كلمات الأناشيد مع أقرانه.         | ك                | ١٠            | ٢     | ٥         | ٣              | 2.95            | 1.191             | ٣       | موافق         |
|                                |                                              | %                | ٥٠            | ١٠    | ٢٥        | ١٥             |                 |                   |         |               |
| المتوسط الحسابي المرجح (العام) |                                              |                  | 2.98          |       | 1.133     |                | موافق           |                   |         |               |

كما يتبين أن هناك تجانس في درجة موافقة الباحثان على العبارات المتعلقة بمحور الطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة، حيث تراوحت متوسطات موافقتها ما بين (٢.٨٥ إلى ٣.٢٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢.٥٠ إلى أقل من ٣.٢٥)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق.

◀ جاءت العبارة (١) "يعبر الطفل عن نفسه بشكل فعال" في المرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٣.٢٠ من ٤)، وانحراف معياري (١.٠٠٥).

◀ جاءت العبارة (٤) "يشارك الطفل لفظياً في التخطيط للعب مع أقرانه" في المرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٣.٠٠ من ٤)، وانحراف معياري (١.١٧٠).

◀ جاءت كلا من العبارة (٣) "يتواصل الطفل مع أقرانه بعبارات واضحة لأفكاره" والعبارة (٦) "يردد الطفل كلمات الأناشيد مع أقرانه" في المرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بالطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٢.٩٥ من ٤)، وانحراف معياري (١.١٩١).

◀ جاءت العبارة (٥) "يشارك الطفل لفظياً في توجيه اللعب" في المرتبة الرابعة بين العبارات المتعلقة بالطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٢.٩٠ من ٤)، وانحراف معياري (١.٢١٠).

◀ جاءت العبارة (٢) "يستخدم الطفل الكلمات المناسبة في كل المواقف" في المرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بالطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٢.٨٥ من ٤)، وانحراف معياري (١.٢٢).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي: ما مدى الاستعداد للقراءة لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية ؟

للتعرف على مدى الاستعداد للقراءة لدى الطفل بعد التعرض للوسائل التكنولوجية، قامت الباحثان بملاحظة الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، حيث قامت بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للعبارات المتعلقة بالاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦).

من خلال المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٦) يتبين أن المتوسط العام لمحور الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة بلغ (٢.٩٧ من ٤) من وجهة نظر الباحثان، وهو متوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المدرج الرباعي

جدول (٦): استجابات أفراد الدراسة لمستوى الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة

| رقم العبارة | العبارة                                                             | التكرارات والنسب | درجة الموافقة                  |       |           |                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الترتيب |
|-------------|---------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------------|-------|-----------|----------------|-----------------|-------------------|---------|---------|
|             |                                                                     |                  | موافق بشدة                     | موافق | غير موافق | غير موافق بشدة |                 |                   |         |         |
| ٧           | يحاول الطفل قراءة الكلمات المعلقة على الحائط من تلقاء ذاته.         | ك                | ٩                              | ١     | ٨         | ٢              | 2.85            | 1.137             | ٤       | موافق   |
|             |                                                                     | %                | ٤٥                             | ٥     | ٤٠        | ١٠             |                 |                   |         |         |
| ٨           | يستطيع الطفل أن يكتب اسمه.                                          | ك                | ١٠                             | ٤     | ٤         | ٢              | 3.10            | 1.071             | ٣       | موافق   |
|             |                                                                     | %                | ٥٠                             | ٢٠    | ٢٠        | ١٠             |                 |                   |         |         |
| ٩           | يسارع الطفل بنطق أسماء أقرانه أثناء عرض بطاقات الأسماء في الصباح.   | ك                | ٦                              | ٤     | ٧         | ٣              | 2.65            | 1.089             | ٦       | موافق   |
|             |                                                                     | %                | ٣٠                             | ٢٠    | ٣٥        | ١٥             |                 |                   |         |         |
| ١٠          | يتعرف الطفل على الكلمات المألوفة (كأسماء بعض الأطعمة المفضلة لديه). | ك                | ١٠                             | ٠     | ٧         | ٣              | 2.85            | 1.226             | ٥       | موافق   |
|             |                                                                     | %                | ٥٠                             | ٠     | ٣٥        | ١٥             |                 |                   |         |         |
| ١١          | يشير الطفل لبعض الأحرف.                                             | ك                | ١٠                             | ٦     | ٢         | ٢              | 3.20            | 1.005             | ١       | موافق   |
|             |                                                                     | %                | ٥٠                             | ٣٠    | ١٠        | ١٠             |                 |                   |         |         |
| ١٢          | يردد الطفل بعض الأحرف.                                              | ك                | ١٠                             | ٥     | ٣         | ٢              | 3.15            | 1.040             | ٢       | موافق   |
|             |                                                                     | %                | ٥٠                             | ٢٥    | ١٥        | ١٠             |                 |                   |         |         |
|             |                                                                     |                  | المتوسط الحسابي المرجح (العام) |       |           |                | 2.97            | 1.052             | موافق   |         |

والتي تشير إلى خيار موافق. أي أن الباحثان موافقتان على نمو مهارة الاستعداد للقراءة لدى الأطفال وذلك من خلال ملاحظتهما لهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه النظرية المعرفية والتي أشارت إلى أن الاتجاه المعرفي يقوم في تفسير اكتساب اللغة ونموها على فكرة أن الفكر سابق على اللغة، وأن اللغة تنمو نتيجة للاستعداد أو التهيؤ المعرفي، كما ليست فطرية ولكن تنمو وتتطور من خلال النضج المعرفي، وأن نمو الفكر أو نمو عمليات التفكير تؤدي إلى التوجيه السليم لعملية اكتساب اللغة كما أنه يعظم من قيمة الدلالة والمعنى كأساس مهم في اكتساب اللغة، وهو أيضا لا يلغي دور الخبرات البيئية وإسهامها في اكتساب اللغة، ولعل ما يدل على ذلك أن نجد شخص مثل جان بياجيه مما يعطي اهتماما زائدا للخبرات الحسية الحركية كأساس للنمو المعرفي (سليمان، ٢٠١٥م، ص ١٧٧). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تشيه تشنغ (٢٠١٠م) chih-cheng والتي أظهرت أن الكتب الإلكترونية لها آثار إيجابية على تغيير اتجاهات الطلاب في جميع أبعاد القراءة، وكذلك في جميع المكونات الوجدانية والمعرفية. وأظهرت أيضا أهمية خصائص الكتاب الإلكتروني مثل القراءة الصوتية والتمييز والرسوم المتحركة والمؤثرات الصوتية والموسيقى في تغيير اتجاهات الطلاب نحو القراءة وتغير مواقفهم. ودراسة تشاو (Chau, 2008) والتي أكدت أن الكتب الإلكترونية يمكن أن تدعم تطوير اللغة ومحو الأمية. ودراسة فيليب



ورودريجيز Filler&Rodriguez (2008)، والتي أشارت إلى أن البرنامج كان فعالاً في زيادة مهارات تعلم القراءة والكتابة لبعض الجوانب التي تم قياسها، مثل: الكلمات المصورة والتفاعل معها، القدرة على الفهم، اللغة الشفوية عند المحادثة. كما اتفقت مع نتائج دراسة لارسون (Larson, Susan Hatlestad, 2007) والتي توصلت إلى أنه تم إدراك أهمية الحاسوب من قبل المعلمين في سرعة تعلم الأطفال القراءة والكتابة.

كما يتبين أن هناك تجانس في درجة موافقة الباحثان على العبارات المتعلقة بمحور الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢.٦٥ إلى ٣.٢٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢.٥٠ إلى أقل من ٣.٢٥)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق.

- ◀ جاءت العبارة (١١) "يشير الطفل لبعض الأحرف" في المرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٣.٢٠ من ٤)، وانحراف معياري (١.٠٠٥).
- ◀ جاءت العبارة (١٢) "يردد الطفل بعض الأحرف" في المرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٣.١٥ من ٤)، وانحراف معياري (١.٠٤٠).
- ◀ جاءت العبارة (٨) "يستطيع الطفل أن يكتب اسمه" في المرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بالاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٣.١٠ من ٤)، وانحراف معياري (١.٠٧١).
- ◀ جاءت العبارة (٧) "يحاول الطفل قراءة الكلمات المتعلقة على الحائط من تلقاء ذاته." في المرتبة الرابعة بين العبارات المتعلقة بالاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٢.٨٥ من ٤)، وانحراف معياري (١.١٣٧).
- ◀ جاءت العبارة (١٠) "يتعرف الطفل على الكلمات المألوفة (كأسماء بعض الأطعمة المفضلة لديه)" في المرتبة الخامسة بين العبارات المتعلقة بالاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٢.٨٥ من ٤)، وانحراف معياري (١.٢٢).
- ◀ جاءت العبارة (٩) "يسارع الطفل بنطق أسماء أقرانه أثناء عرض بطاقات الأسماء في الصباح" في المرتبة السادسة بين العبارات المتعلقة بالاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، من وجهة نظر الباحثان بمتوسط حسابي (٢.٦٥ من ٤)، وانحراف معياري (١.٠٨٩).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي :  
ما متوسط عدد الساعات التي يشاهد فيها الطفل للوسائل التعليمية (حاسوب - آيباد - تلفزيون - هاتف ذكي) في اليوم؟

جدول (٧): متوسط عدد الساعات التي يشاهد فيها الطفل الوسائل التعليمية في اليوم

| النسبة | التكرارات |            |
|--------|-----------|------------|
| 15.0   | 3         | نصف ساعة   |
| 10.0   | 2         | ساعة       |
| 35.0   | 7         | ساعتين     |
| 20.0   | 4         | ثلاث ساعات |
| 15.0   | 3         | أربع ساعات |
| 5.0    | 1         | خمس ساعات  |
| ٪١٠٠   | ٢٠        | المجموع    |

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٧) أن (٣٥٪) من إجمالي الأطفال متوسط عدد الساعات التي يشاهدون فيها الوسائل التعليمية في اليوم (ساعتين)، بينما وجد أن (٢٠٪) من إجمالي الأطفال في عينة الدراسة متوسط عدد الساعات التي يشاهدون فيها الوسائل التعليمية في اليوم (ثلاث ساعات)، في حين تساوت نسبة الأطفال البالغ عدد ساعات مشاهدتهم للوسائل التعليمية في اليوم (نصف ساعة)، مع نسبة أفراد الدراسة البالغ عدد ساعات مشاهدتهم للوسائل التعليمية في اليوم (أربع ساعات)، وذلك بنسبة (١٥٪) لكلا منهما، كما وجد أن (١٠٪) من إجمالي الأطفال عدد ساعات مشاهدتهم للوسائل التعليمية في اليوم (ساعة)، وأخيرا وجد أن (٥٪) من إجمالي الأطفال عدد ساعات مشاهدتهم للوسائل التعليمية في اليوم (خمس ساعات).

**تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على الآتي: ما نوع البرامج المعروضة في الوسائل التعليمية التي يتعرض لها الطفل؟**

جدول (٨): نوع البرامج المعروضة في الوسائل التعليمية التي يتعرض لها الطفل

| النسبة | التكرارات |                 |
|--------|-----------|-----------------|
| 10.0   | 2         | ترفيهية         |
| 90.0   | 18        | تعليمية ترفيهية |
| ٪١٠٠   | ٢٠        | المجموع         |

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٨) أن الغالبية العظمى (٩٠٪) من إجمالي الأطفال نوع البرامج المعروضة لهم في الوسائل التعليمية والتي يتعرضون لها (تعليمية وترفيهية)، بينما وجد أن (١٠٪) من إجمالي الأطفال من أفراد الدراسة نوع البرامج المعروضة لهم في الوسائل التعليمية والتي يتعرضون لها (ترفيهية) وهم يمثلون الأقلية من أفراد الدراسة.

### • توصيات الدراسة:

- ١ تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية في تنمية مستوى الطلاقة اللفظية ومستوى الاستعداد للقراءة.
- ٢ توعية أولياء الأمور بأهمية عرض الوسائل التكنولوجية في إكساب الأطفال مهارات الطلاقة اللفظية ومهارات الاستعداد للقراءة.

## • مقترحات لدراسات مستقبلية:

- ◀ فاعلية برنامج وسائط متعددة لإكساب مهارات النطق الصحيحة لأطفال الروضة.
- ◀ مدى استخدام الكتب الإلكترونية في الفصل الدراسي لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة.
- ◀ قياس أثر استخدام التعليم المتمركز على الحاسب الآلي لزيادة مهارات القراءة والكتابة لأطفال الروضة.

## • المراجع:

- ابراهيم، محسن عبد التواب. (٢٠٠٦م). فاعلية برنامج وسائط متعددة لإكساب مهارات النطق الصحيحة في اللغة الإنجليزية لتلاميذ المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- أبو حجيح، كريمه أحمد محمود. (٢٠١٠م). استخدامات الوسائط المتعددة مقارنة باستخدام المسرح المدرسي في المساعدة في تدريس اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس قسم الإعلام وثقافة الأطفال.
- أبو عبا، هاني عبد الرحمن. (٢٠١٤م). أثر الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي في مادة القراءة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: كلية التربية.
- احميدة، فتحي محمود. (٢٠١٣م). تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- بدوي، منال. وشريف، فاطمة. (٢٠٠٧م). فعالية الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات الكتابة العربية لدى أطفال ما قبل المدرسة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية. مجلد ١ (٣). ٢٥.
- البيز، منى عبد الرحمن. (٢٠١٢م). أثر القصص الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات الاتصال لدى أطفال الروضة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كليات الفصول تقنيات التعليم.
- التويجري، أسماء علي. (٢٠١٠م). أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي التعليمية على تحصيل أطفال رياض الأطفال في الرياضيات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: كلية التربية.
- جمل، محمد جهاد. (٢٠٠٥م). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. العين: دار الكتاب الجامعي.
- حمد، فيصل محمد بني. (٢٠١٥م). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية. الأردن: دار الاقصاء العلمي.
- الحمدان، نايف عبد الله علي. (٢٠١٤م). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف بمحلة ما قبل المدرسة (تحضيري) في معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض. جامعة الملك سعود قسم التربية الخاصة.
- الخوالدة، زهير. والعليمات، علي. (٢٠١٥م). برامج الأطفال المحوسبة. الأردن: كنوز المعرفة.
- الخوالدة، عبير عيسى قطيفان. (٢٠١١م). مدة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية وأثره في الاستعداد الاجتماعي الانفعالي لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية قسم المناهج وأساليب التدريس.

- خليل، عزة. (٢٠٠٩م). روضة الأطفال بيئة التعلم وأساليب العمل بها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الزبون، محمد. والمواضيتي، رضا. الجعافرة، عبد السلام. (٢٠١٥م). المدخل إلى مناهج رياض الأطفال. عمان: دار وائل.
- سالم، أحمد محمد. (٢٠١٠م). وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠١٥م). في علم النفس اللغوي اللغة بين علم النفس وحروبها واضطرابات. القاهرة: عالم الكتب.
- صالح، ماجدة محمود. (٢٠١٣م). تصميم الوسائل التعليمية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- عبد الرحيم، هناء محمد. (٢٠٠٩م). دمج التكنولوجيا في أنشطة رياض الأطفال. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عثمان، علي عبد الوهاب. (٢٠١٠م). طرق التعليم في الطفولة المبكرة. عمان: دار المسيرة.
- العساف، جمال عبد الفتاح. وأبو لطيفة، رائد فخري. (٢٠٠٩م). تنمية مهارات اللغة لدى طفل الروضة. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- العساف، صالح. (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العسكر، أماني محمد. (٢٠١٣م). أثر استخدام السبورة التفاعلية في اكتساب أطفال الروضة بعض المضردات اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الشرق العربي وسائل وتكنولوجيا التعليم.
- فتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠١٣م). الوسائل التعليمية للأطفال، الرياض: دار الصميعة.
- قنديل، محمد متولي. والقطان، طاهرة أحمد. (٢٠١١م). تعلم وتعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة. عمان: دار الفكر.
- قنديلجي، عامر ابراهيم. (٢٠٠٨م). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- قويدر، مريم. (٢٠١١م). أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: قسم علوم الاعلام والاتصال.
- محمود، حمدي أحمد. (٢٠١٥م). التطبيقات التربوية للحاسوب في المواد الدراسية. عمان: دار المناهج.
- مرزوق، سماح عبد الفتاح. (٢٠١٠م). برامج الأطفال المحوسبة. عمان: دار المسيرة.
- موسى، متولي. (٢٠٠٧م). دور الألعاب التعليمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في مادة اللغة العربية في محافظة رفح. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأقصى خان يونس.
- الناشف، هدى محمود. (٢٠١٥م). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. الأردن: دار الفكر.
- Bullard, Julie. (2010). Creating environments for learning: Birth to age eight. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Chau. Michelle. (2008). The Effects of Electronic Books Designed for Children in Education, Essays on the Design Electronic Text (SCROLL), 11, (1).
- Chih-Cheng. (2010). "E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes. This paper was presented in the 17th International Conference on Computers in Education (ICCE), December 2, 2009, in Hong Kong

- Hatzigianni, & Margetts. (2012). " I am very good at computers", young children's computer use and their computer self-esteem .European early childhood education research journal. University of Melbourne, Australia. Vo1.20, No.1, 3-20.
- Khasawneh O.AL-AwidiH. (2008). The Effect of Computer Use on Jordanian Children: A Parental Perspective. J. Educational Computing Research, Vol.39 (3), 267-284, 2008.
- Larson, Susan Hatlestad computer-assisted instruction in literacy skills for kindergarten students and perceptions of administrators and teachers, University of North Texas, 2007
- Moodv. Amelia K. (November 2010). Using Electronic books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children, Journal of Literacy and Technology, 11, (4).
- Noor.Azelin Mohamed. AbdMutalibEmbong. Muhammad Ridhuan Tony Lim Abdullah. (2012). E-books in Malavsian Primarv Schools: The Terengganu Chanter, World Academy of Science, Engineering and Technology, 66.
- Rodriguez. Cathi Draher Fille ioh (2008). Using Computers-based Instruction to increase Literacy Skills of English Language Learners. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference(SITE), Las Vegas, Nevada, USA.
- Thomee, S. (2007). Pervallence of perceived street, symptoms of depression and sleep disturbances in relation to information and communication technology (ICT) use among young adults – an explorative prospective study.

