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

أعضاء 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، كانتاب 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 الامريكية
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 كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية
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 MathematicsEducation, 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، أسبانيا
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 الامريكية.
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 LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغي	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد علي شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمنية 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 أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	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 / هدي 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 الرافعي	-	معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع	-	جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي	-	جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز	-	جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
أ.د / سمر 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 الانبار
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 احمد محمود نصر - جامعة بني سويف
أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - 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 احمد 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 الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد

أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - 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 عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعاد 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 بيشة
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 / ريما سعود الجرف - 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 السميع قورة - 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 زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس 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 الصناعى :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

رياض الأطفال:

أ.د / أمل محمد القداح	-	جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي	-	جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / سحر توفيق نسيم	-	جامعة الطائف
أ.د / سمية عبد الحميد أحمد	-	جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر	-	جامعة الدمام
أ.د / فرماوي محمد فرماوي	-	جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد إبراهيم عبد الحميد	-	جامعة بنها
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي	-	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 حلوان
أ.د / أشرف محمود أحمد هاشم	-	جامعة المنوفية
أ.د / الحسيني رجب بلال	-	جامعة المنصورة
أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري	-	جامعة حلوان
أ.د / تسبي محمد رشاد على	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / خديجة أحمد بخيت	-	جامعة حلوان
أ.د / زينب عاطف خالد	-	جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسي	-	جامعة حلوان
أ.د / عبد الغني محمود عبد الغني	-	جامعة المنصورة
أ.د / عزة محمد جاد	-	جامعة حلوان
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 / حمدى أحمد عبد الله	-	جامعة حلوان
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي	-	جامعة حلوان
أ.د / سلامة محمد علي إبراهيم	-	جامعة المنصورة
أ.د / صلاح الدين محمد خضر	-	جامعة حلوان
أ.د / ماجدة مصطفى السيد	-	جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن	-	جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس	-	جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

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

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحارونى - جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم - جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك - الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم - جامعة حلوان
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 حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
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 حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد 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 المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / ناديه 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 / نادية حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة

أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمي :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط

أ.د / أمل أحمد 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 أبو بيه - جامعة المنوفية

أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية

أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق

أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة

أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها

أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها

أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق

أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان

أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر

أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور

أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس

أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - 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 / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظة - جامعة كفر الشيخ

أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية

أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها

أ.د / بدرية 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 على شعيب - جامعة المنوفية

أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد 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 الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / ناديه بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدى مرباح ورقله 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 طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / راتب السعود - 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 عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

الإعلام و الإعلام 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 ابراهيم عجوة - جامعة القاهرة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدي - جامعة القاهرة

محتويات العدد (١٦)

م	بحوث ودراسات محكمة	الصفحات
١.	أثر اختلاف نوع الاتصال بالانترنت فى برامج الوسائط الفائقة على تنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لدى طلاب نظم المعلومات .. د / وليد يوسف محمد إبراهى ، د / أحمد مغاورى محمود العطار.	٢١- ٥٢
٢.	فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية .. أ.م.د/ أحلام عبد العظيم مبروك ، د/ دعاء احمد إبراهيم أبو عبد الله.	٥٣- ١٠٥
٣.	متطلبات حياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة .. د/ أشرف يوسف محمد البردخيني.	١٠٧ - ١٣١
٤.	التطوير المهني للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية: تصور مقترح .. د/ تغريد بنت محمد الدخيل.	١٣٣ - ١٤٦
٥.	فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي اهداف التربية القيادية لتنمية مهارات قيادة التغيير وجودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية .. د/ نورا مصيلحى على مصيلحى.	١٤٧ - ٢٠١
٦.	فاعلية برنامج الكتروني قائم على التدريس الحانى فى التربية الأسرية لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدي ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم .. د/ مني عرفه عبد الوهاب ، د/ نورا مصلحى على.	٢٠٣-٢٦١
٧.	أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم في بيئات التعلم المقلوب على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية ... د/ ايمان جمال السيد غنيم.	٢٦٣- ٣١٣
٨.	فاعلية برنامج مقترح قائم على التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .. د / خميس حامد عبد الحميد وزة ، د / محمود الراعي محمد عبد العظيم.	٣١٥- ٣٧٠
٩.	علاقة التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي بدافعية الانجاز لدى المراهقين... أ / أية محمد السيد وآخرون .. إشراف د / هوايدا سعيد عبد الحميد .	٣٧١- ٤١٩

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 ٢٠١٦م .

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 مستلات 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 : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير:

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

أو عبر البريد الإلكتروني لسكرتيرة تحرير المجلة :

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://aae2018.org/

مقدمة العدد :

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

أولها بعنوان : أثر اختلاف نوع الاتصال بالانترنت فى برامج الوسائط الفائقة على تنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لدى طلاب نظم المعلومات .. د / وليد يوسف محمد إبراهي ، د / أحمد مغاورى محمود العطار.

وثانيها بعنوان : فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية .. أ.م.د/ أحلام عبد العظيم مبروك ، د/ دعاء احمد إبراهيم أبو عبد الله.

وثالثها بعنوان : متطلبات حياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة .. د/ أشرف يوسف محمد البردخينى.

ورابعها بعنوان : التطوير المهني للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية: تصور مقترح .. د. تغريد بنت محمد الدخيل .

وخامسها بعنوان : فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي اهداف التربية القيادية لتنمية مهارات قيادة التغيير وجودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية .. د/ نورا مصيلحي علي مصيلحي.

وسادسها بعنوان : فاعلية برنامج الكتروني قائم على التدريس الحانى فى التربية الأسرية لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدي ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم .. د/ مني عرفه عبد الوهاب ، د/ نورا مصلحى على.

وسابعها بعنوان : أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم في بيئات التعلم المقلوب على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية ... د/ ايمان جمال السيد غنيم.

وثامنها بعنوان : فاعلية برنامج مقترح قائم على التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .. د / خميس حامد عبد الحميد وزة ، د / محمود الراعي محمد عبد العظيم.

وتاسعها بعنوان : علاقة التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي بدافعية الانجاز لدى المراهقين ... أ / أية محمد السيد وآخرون .. إشراف د / هوايدا سعيد عبد الحميد .

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

بحوث
ودراسات
محكمة

أثر إختلاف نوع الاتصال بالانترنت فى برامج الوسائط الفائقة على تنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لدى طلاب نظم المعلومات

إعـــداد:

أ . د / وليد يوسف محمد إبراهيم
أستاذ تكنولوجيـــا التعليـــم
بكلية التربية جامعة حلوان

د / أحمد مغاورى محمـــود العطار
مدرس تكنولوجيا المعومات وعلوم الحاسب
بقسم نظم المعلومات بالمعهد العالي
للدراسات النوعية بمصر الجديدة

" أثر إختلاف نوع الاتصال بالانترنت فى برامج الوسائط الفائقة على تنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لدى طلاب نظم المعلومات "

أ . د / وليد يوسف محمد إبراهيم د / أحمد مغاورى محمود العطـار

المستلخص :

يُعد تصميم برامج التعليم الإلكترونى أحد الأمور الهامة التى شغلت فكر الباحثين فى علم تكنولوجيا التعليم؛ ولذا سعى البحث الحالي للتعرف علي أى أنواع روابط الاتصال بالإنترنت _ من خلال الأنشطة التعليمية مقابل من خلال الأنشطة والمحتوى العلمى مقابل بدون روابط فى البرنامج _ أنسب لبرامج الوسائط الفائقة ليساعد على تنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية وتنمية التحصيل المعرفى المتعلق بهذه المهارات، وتكونت عينة البحث الحالي من ٩٠ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة نظم المعلومات بمعهد الألسن العالى تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية، قدم لهم ثلاث برامج وسائط فائقة (المعالجات التجريبية)، حيث قام الباحثان بتصميمها وفق متغير البحث المستقل . وقد تمثلت أدوات القياس فى (اختبار تحصيلى إلكتروني لفظى / مصور & بطاقة ملاحظة & بطاقة تقييم منتج) قام الباحثان بإعدادها و توصل البحث الحالى الى فاعلية برامج الوسائط الفائقة الثلاث (برنامج بدون روابط - برنامج متصل من خلال الأنشطة - برنامج متصل من خلال الأنشطة والمحتوي) فى التحصيل المعرفي المرتبط بمهاراتٍ إنتاج مواقع الويب التفاعلية وقد حققت المجموعتين التجريبيتين كل منهما علي حده، تفوقاً علي المجموعة الضابطة في أداء المهارات، كذلك لم تظهر أية فروق واضحة بين المجموعتين التجريبيتين موضع البحث الحالي فيما يتعلق بأداء مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية. كما حققت المجموعتين التجريبيتين كل منهما علي حده، تفوقاً علي المجموعة الضابطة في بطاقة تقييم المنتج وكذلك حققت المجموعة التجريبية الثانية (التي استخدمت برنامج قائم على الوسائط الفائقة متصلة بالانترنت من خلال الأنشطة والمحتوي) تفوقاً على المجموعة الاولي (التي استخدمت برنامج قائم على الوسائط الفائقة من خلال الأنشطة)، وذلك لصالح المجموعة الثانية وذلك فيما يتعلق ببطاقة تقييم المنتج النهائي؛ ويوصى البحث الحالى بالاهتمام بتدريب القائمين على إعداد برامج الوسائط الفائقة على التوظيف الأمثل لروابط الانترنت داخل البرامج، مما يزيد من كفاءتها ؛ وبما أن نتائج البحث الحالى أظهرت أن برنامج الوسائط الفائقة المتصل بالانترنت من خلال الأنشطة التعليمية والمحتوى العلمى يحقق أفضل النتائج بالنسبة للتحصيل الدراسى والأداء المهارى، فإن الباحثان يوصيان باستخدام هذا الأسلوب عند تصميم برامج الوسائط الفائقة للأغراض التعليمية بشكل عام، وعندما تكون موجهة لتنمية المهارات المتعلقة بشبكة الانترنت بشكل خاص .

الكلمات المفتاحية : نوع الاتصال بالإنترنت – برامج الوسائط الفائقة – مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية .

Effect of of Different Types of Internet connection on Hypermedia Program for Developing Interactive Web Sites Design's Skills for students of information systems

Dr. Walid Youssef Mohamed Ibrahim&Dr. Ahmed Maghawry Mahmoud El Attar

Abstract:

Current study Seeks to identify any types of connecting links to the Internet (through educational activities versus through the activities and content of scientific versus without links in the

program) is the most appropriate programs hypermedia to help develop the skills of web design and interactive development of cognitive achievement relatig to these skills.The current study sample consisted of 90 students and fourth year Information Systems Division at the Institute of Higher tongues were divided into three equal groups, gave them three super-media programs (experimental treatments), where the researcher designed according to independent research variable. Measurement tools were represented in (verbal e-achievement test / photographer & Note Card & Evaluation product Card), prepared by the researcher . The Alntiauj the findings of the current study: There is a statistically significant difference at the level of ≤ (0,05) between the mean scores of students of the three groups in the two applications pre and post, in the achievement test cognitive skills, web design interactive "in favor of the post, and thus the three hypermedia program verifies its effectiveness in an academic achievement.There are statistically significant differences at the level of ≤ (0,05) between the mean scores of students research two experimental groups and control group in achievement associated aspect of cognitive skills, web design interactive when viewing content through the program based on hypermedia due to influence basic difference methodInternet connection (a control group is not connected to the Internet in the program for an initial pilot group connected through activities against asecond experimental group connected through activities and content).There are statistically significant differences at the level of (0.01) among the two experimental groups and control group for the benefit of students of the two experimental each of them separately, also found a statistically significant difference between the second experimental group (which used a program based on hypermedia connected to the Internet through activities and content)The first group (which used a program based on hypermedia through activities), and for the benefit of the second set .There are statistically significant differences at the level of ≤ (0,05) between the mean scores of students for the two experimental study and control group in the performance skills of web design interactive when viewing content through a program based on hypermedia due to influence basic difference method of Internet connection (Groupofficer is not connected for a preliminary experimental group connected through activities against second experimental group connected through activities and content) .There are statistically significant differences at the level of (0.01) among the two experimental groups and control group in the performance skills of web design interactive, for the benefit of students of the two experimental each of them

separately, so there is no statistically significant difference between the second experimental group (which used a program based onhypermedia connected to the Internet through the activities and content), and the first experimental group (which used a program based on hypermedia connected to the Internet through activities). There are statistically significant differences at the level of ≤ (0,05) between the mean scores of students study two experimental groups and control group in the scorecard of the final product, "the Web site interactive" when viewing content through a program based on hypermedia due to the impact of basic different level of contactInternet (control group not connected for a preliminary experimental group connected through activities against second experimental group connected through activities and content). There are statistically significant differences at the level of (0.01) among the two experimental groups and control group in the scorecard of the final product, "the Web site interactive" for the benefit of students of the two experimental each of them separately, as well as there is a statistically significant difference between the second experimental group (which used a program basedon hypermedia connected to the Internet through the activities and content), and the first group (which used a program based on hypermedia through activities), and for the benefit of this second group.

Key words : Types of Internet connection - Hypermedia Program - Interactive Web Sites Design's Skills

• مقدمة:

العالم اليوم أصبح يتسابق في أكتشاف وتوظيف التكنولوجيا الحديثة ويرى الباحثان أنه وفقا لما وفرته التقنيات الحديثة والتقدم العلمى فى الاجهزة التعليمية فقد أصبح في الإمكان الحصول على المعلومات في أشكال وصور متعددة تشمل بجانب النصوص المكتوبة الرسائل والملفات الصوتية، والصور المتحركة سواء كانت لقطات فيلمية أم لقطات فيديو هذا بالإضافة إلى الصور الثابتة وكافة أنواع الرسومات والتكوينات الخطية مثل الرسوم البيانية والرسوم التوضيحية والرسوم الكاريكاتورية ؛ لذا يجب تنوع الوسائل المستخدمة مع المادة العلمية فهذا يعمل على اثراء وحيوية الموقف التعليمى ويتغلب على الفروق الفردية للمتعلمين، لا سيما اذا كانت المادة العلمية تحتوى على جوانب نظرية واخرى عملية مهارية.

بالإضافة إلى المهارات المتعلقة باستخدام برمجيات الحاسب الالى والانترنت وتصميم مواقع الويب فهى مهارات تتم بشكل إلكترونى بالدرجة الاولى لذا فالمادة العلمية تحتاج لطرق تدريس اكثر فاعلية لتناسب هذا النوع من المحتوى التعليمى .

ومن خلال التوضيح السابق فإن البحث الحالي يأمُل فى أن يستطيع الطلاب المنوط بهم تصميم المواقع الإلكترونية المختلفة من إنتاج مواقع انترنت تفاعلية ومتطورة وتشتمل على أدوات الويب٣,٠.

• الإحساس بالمشكلة:

من خلال عمل الباحث الثاني لاحظ وجود قصور فى مهارات تصميم المواقع الالكترونية التفاعلية، حيث إن الطلاب يدرسون حاليا تصميم صفحات ساكنة بينها ارتباطات ببرنامج "FrontPage" وتعتمد فى اغلب الاحيان على النصوص وتفتقد الى عنصر الحركة والصوت والصورة الرقمية والفيديو و الفلاشات والمشاركات والتعليقات؛ الأمر الذى لايتوافق مع احتياجات سوق العمل الحالية للخريجين بمستوياتها المحلية والعالمية.

وتأكدت هذه الملاحظه كذلك من خلال إجراء بعض المقابلات الشخصية والتحاور مع بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بشأن مدى إتقان طلاب شعبة نظم المعلومات لمهارات تصميم المواقع الإلكترونية بتقنيات الجيل الثانى للويب، وخلص الباحثان منها إلى وجود مشكلة حقيقية ألا وهى وجود قصور فى مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لدى الطلاب.

كذلك قام الباحثان باجراء مقابلة مفتوحة مع عينة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم نظم المعلومات، وأكدت نتيجة هذه المقابلة ما توصل إليه الباحثان من خلال الملاحظة الشخصية والمقابلات مع اساتذة التخصص وهو وجود قصور فى مهارات تصميم المواقع التفاعلية لدى الطلاب وبالتالى توجد حاجة ملحة لتنمية مهارات تصميم المواقع الالكترونيه التفاعلية، بما تتضمنه من معارف و يستلزم ذلك أيضا تطوير طرق التدريس المستخدمة لتناسب المحتوى التعليمى المتطور.

• مشكلة البحث :

تلخصت مشكلة البحث الحالي فى وجود قصور فى مهارات تصميم المواقع التفاعلية بتقنيات الجيل الثانى للويب(Web2.0) وكذلك ضعف المعلومات والمفاهيم والمصطلحات الخاصة بهذه التقنيات (الجانب المعرفى) لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة نظم المعلومات.

وقد وجد الباحثان أن اتصال الوسائط الفائقة بالانترنت من المتغيرات المهمة التي تدعم البناء المعرفي لدي المتعلمين. وبما أن الإتجاهات الحديثة تدعو إلي ضرورة توظيف التعليم الإلكتروني بجميع أنواعه في العملية التعليمية، ويري الباحثان ضرورة دراسة أنسب أنواع الاتصال بالانترنت علي التحصيل المعرفي وتنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية؛ حيث تحتوي علي مستويات متعددة من المعلومات اللفظية والغير لفظية التي تتسم بكثرة

التفاصيل والمفاهيم الفنية التي تتراوح بين التعقيد والبساطة كما أنه لبيان أثر إختلاف الاتصال بالانترنت كان لابد أن يتم وفق محتوي تعليمي ثري بالمعلومات والتوضيحات وهو تضمين مواقع الويب حتي يتمكن الباحثين اختبار أنسب أنواع الاتصال بالانترنت داخل برامج الوسائط الفائقة.

• أسئلة البحث :

وفى محاولة لحل مشكلة البحث يسعى البحث الحالي للإجابة على التساؤل الرئيس: **ما أثر اختلاف نوع الاتصال بالانترنت فى برامج الوسائط الفائقة على تنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لدى طلاب نظم المعلومات ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية برنامج الوسائط الفائقة الخالي من روابط الانترنت في التحصيل المعرفي لطلاب نظم المعلومات ؟
- ما فاعلية برنامج الوسائط الفائقة المتصلة بالانترنت من خلال الأنشطة فقط في التحصيل المعرفي لطلاب نظم المعلومات ؟
- ما فاعلية برنامج الوسائط الفائقة المتصلة بالانترنت من خلال الأنشطة والمحتوي في التحصيل المعرفي لطلاب نظم المعلومات ؟
- ما أثر متغير روابط الانترنت (مجموعة ضابطة بدون روابط مقابل مجموعة تجريبية أولي متصلة من خلال الأنشطة مقابل مجموعة تجريبية ثانية متصلة من خلال الأنشطة والمحتوي) عند عرض المحتوي من خلال الوسائط الفائقة علي التحصيل المعرفي لطلاب قسم نظم المعلومات ؟
- ما أثر متغير روابط الانترنت (مجموعة ضابطة بدون روابط مقابل مجموعة تجريبية أولي متصلة من خلال الأنشطة مقابل مجموعة تجريبية ثانية متصلة من خلال الأنشطة والمحتوي) عند عرض المحتوي من خلال الوسائط الفائقة علي أداء مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لدي لطلاب نظم المعلومات ؟
- ما أثر متغير روابط الانترنت (مجموعة ضابطة بدون روابط مقابل مجموعة تجريبية أولي متصلة من خلال الأنشطة مقابل مجموعة تجريبية ثانية متصلة من خلال الأنشطة والمحتوي) عند عرض المحتوي من خلال الوسائط الفائقة علي تقييم جودة المنتج النهائى "موقع ويب تفاعلي" لدي لطلاب نظم المعلومات ؟

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف علي :

- فاعلية برامج الوسائط الفائقة الثلاثة (مجموعة ضابطة بدون روابط مقابل مجموعة تجريبية أولي متصلة من خلال الأنشطة مقابل

مجموعة تجريبية ثانية متصلة من خلال الأنشطة والمحتوي) " المجموعة الضابطة") في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لدي طلاب نظم المعلومات.

- أنسب أنواع الاتصال بالانترنت في برامج الوسائط الفائقة (مجموعة ضابطة بدون روابط مقابل مجموعة تجريبية أولي متصلة من خلال الأنشطة مقابل مجموعة تجريبية ثانية متصلة من خلال الأنشطة والمحتوي) وذلك فيما يتعلق بتأثيرها في كل من التحصيل الدراسي وتنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية، وكذا على تقييم جودة المنتج النهائى لدي لطلاب نظم المعلومات.
- تزويد خريج شعبة نظم المعلومات بالمهارت اللازمة لتصميم مواقع ويب تفاعلية، كمصمم مواقع إنترنت فى المجالات المختلفة.

• أهمية البحث :

- مساعدة القائمين علي تصميم برامج الوسائط الفائقة وتطويرها في اختيار أنسب روابط الانترنت والتي تحقق أعلي معدل لتنمية المهارات.
- تقديم نموذج لبرامج الوسائط الفائقة يمكن أن يحتذي به في تصميم برامج مماثلة لتحقيق نواتج التعلم التي تتضمنها المقررات التعليمية في شعبة نظم المعلومات.
- توجيه نظر القائمين على التعليم الجامعى الى تطوير برامج اعداد خريجى نظم المعلومات من خلال تطوير المقررات الدراسية.
- استخدام طرق تدريس مستحدثه (الوسائط الفائقة واتصالها بالانترنت) كأحد أنواع التعليم الإلكتروني، لتقديم المعلومات والمهارات اللازمة لإنتاج مواقع الويب التفاعلية فى المجالات المختلفة، لخريجى نظم المعلومات قبل تخرجهم .

• فروض البحث :

سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية :

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة (مجموعة ضابطة بدون روابط للإنترنت) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (متصلة بالانترنت من خلال الأنشطة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (متصلة بالانترنت من خلال الأنشطة والمحتوي معًا) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الاولي والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية عند عرض المحتوي من خلال برامج الوسائط الفائقة ترجع إلي التأثير الأساسي لاختلاف نوع الاتصال بالانترنت (مجموعة ضابطة بدون روابط مقابل مجموعة تجريبية أولي متصلة من خلال الأنشطة مقابل مجموعة تجريبية ثانية متصلة من خلال الأنشطة والمحتوي)
- يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب البحث: المجموعة الضابطة والمجموعةالتجريبية الاولي والمجموعة التجريبية الثانية في تنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية عند عرض المحتوي من خلال برامج الوسائط الفائقة ترجع إلي التأثير الأساسي لاختلاف نوع الاتصال بالانترنت (مجموعة ضابطة بدون روابط مقابل مجموعة تجريبية أولي متصلة من خلال الأنشطة مقابل مجموعة تجريبية ثانية متصلة من خلال الأنشطة والمحتوي).
- يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث: المجموعة الضابطة والمجموعةالتجريبية الاولي والمجموعة التجريبية الثانية في بطاقة تقييم المنتج النهائي " موقع ويب تفاعلي" عند عرض المحتوي من خلال برنامج قائم على الوسائط الفائقة ترجع للتأثير الأساسي لاختلاف مستوي الاتصال بالانترنت (مجموعة ضابطة بدون روابط مقابل مجموعة تجريبية أولي متصلة من خلال الأنشطة مقابل مجموعة تجريبية ثانية متصلة من خلال الأنشطة والمحتوي)

• عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة شعبة نظم المعلومات بالمعهد العالى للدراسات النوعية وتم توزيعهم على ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية ؛ وذلك لمناسبتهم لطبيعة البحث الحالي، من حيث إن لديهم الخبرات اللازمة للتعامل مع البرنامج ولقرب تخرجهم لسوق العمل واحتياجهم لمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية.

• حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي علي :-

- دراسة اختلاف مستوي الاتصال بالانترنت كمتغير من متغيرات برامج الوسائط الفائقة.
- تصميم مواقع الويب كمحتوي علمي لبرامج الوسائط الفائقة لطلاب الفرقة الرابعة.
- استخدم البحث برنامج Camel Server والذى يسمح بتصميم المواقع الالكترونية باستخدام نظم إدارة المحتوى الإلكتروني واستخدم البحث

الحالي نظام(برنامج) Joomla لتمثيل مهارات إنتاج المواقع التفاعلية بتطبيقات وأدوات الجيل الثانى للويب Web2.0. وذلك لاحتوائه على تطبيقات مثل JavaScript، Ajax،XML ، مما يجعله مناسبا لطبيعة البحث الحالي .

• منهج البحث:

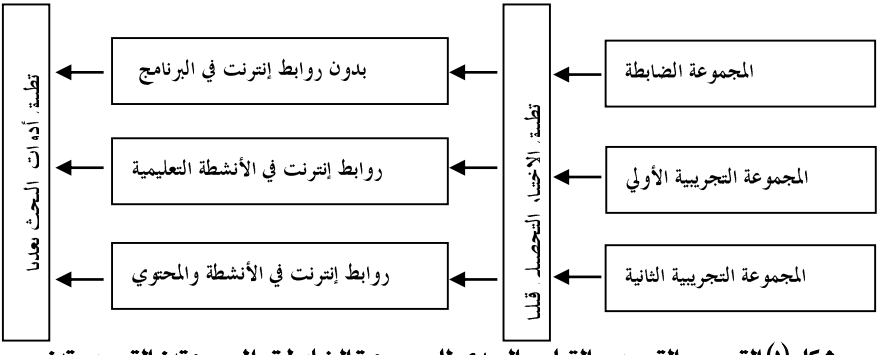
ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التطويرية "Development Research" التي تستخدم بعض تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج شبه التجريبي عند قياس فاعلية البرنامج القائم على الوسائط الفائقة والمقارنة بين مستوياته في مرحلة التقويم.

• متغيرات البحث:

- المتغيرات المستقلة : اختلاف نوع الاتصال بالانترنت وله ثلاث مستويات هي (برنامج بدون روابط للانترنت مقابل برنامج متصل من خلال الأنشطة مقابل برنامج متصل من خلال الأنشطة والمحتوي
- المتغيرات التابعة :
  - التحصيل المعرفي مقاسا بدرجات الكسب باستخدم الاختبار التحصيلي.
  - الأداء المهاري لإنتاج مواقع الويب التفاعلية مقاسا ببطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم جودة المنتج النهائي.

• التصميم التجريبي للدراسة:-

على ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالي وأنواعه ؛ ثم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين ويوضح الشكل التالي التصميم التجريبي للبحث.



شكل (١) التصميم التجريبي القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين

• مواد المعالجة التجريبية:-

قام الباحثان بإنتاج برنامج الوسائط الفائقة وفق ثلاث معالجات تجريبية قام الباحثان بتصميمها وانتاجها وفق متغير البحث الحالي وهي كالتالي:

- المعالجة الأولي مجموعة الضابطة : برنامج وسائط فائقة يخلو من روابط للاتصال بشبكة الانترنت مع امكانية الدخول علي شبكة الانترنت بالطريقة العادية.
- المعالجة الثانية : برنامج وسائط فائقة مزود بروابط للاتصال بشبكة الانترنت من خلال الأنشطة التعليمية فقط.
- المعالجة الثالثة : برنامج وسائط فائقة مزود بروابط للاتصال بشبكة الانترنت من خلال الأنشطة التعليمية والمحتوي التعليمي.

• أدوات البحث :-

- مقابلة مفتوحة مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بهدف التعرف علي أوجه القصور في مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية والوقوف علي مشكلة البحث. (أعدها الباحثان)
- قائمة بالمهارات الرئيسة اللازمة لخريجي نظم المعلومات لإنتاج مواقع الويب التفاعلية. (إعداد الباحثان)
- اختبار تحصيلي (لفظي / مصور) لقياس التحصيل المعرفي الخاص بمحتوي برنامج الوسائط الفائقة. (إعداد الباحثان)
- بطاقة ملاحظة لقياس الأداء المهاري لإنتاج مواقع الويب التفاعلية. (إعداد الباحثان)
- بطاقة تقييم المنتج لقياس جودة المنتج النهائي الذي أنتجه الطلاب بعد دراسة البرنامج. (إعداد الباحثان)

• مصطلحات البحث:

• الوسائط الفائقة :

تبنى البحث الحالي تعريف محمد عطية خميس (٢٠٠٦، ٣٣٨)*..للوسائط الفائقة بأنها تطورا للنص الفائق والوسائل المتعددة وبالتالى فهى تجمع بين خصائصهما وقد عرفها بأنها " تجميع لمواد الوسائل المتعددة التى تتكون من ملفات النصوص، والصوت، والصور، والرسوم الثابته أو المتحركة، ولقطات الفيديو، فى موضوع محدد، وتنظيمها والربط بينها، بطريقة تفريعية، ومتداخلة شبكيا، تمكن المستخدم من التنقل والتجول بحرية بين المعلومات من خلال مسارات لا خطية للتوصل إلى المعلومات او المشاهد بسرعه كبيرة ".

• الوسائط الفائقة المتصلة بشبكة المعلومات:

تبنى البحث الحالي التعريف الذي قدمه محمد السيد السيد سليمان (٢٠٠٨، ١٣) للوسائط الفائقة المتصلة بشبكة المعلومات بأنها بيئة تعلم قائمة على الحاسب يستخدم فيها عناصر الوسائط الفائقة المتمثلة فى الصوت والنص والصورة والحركة والتفاعل من خلال بناء من العقد والروابط التى تحقق

*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.

الشمول والعمق والتكامل مع اتاحة فرصة دخول المستخدم إلى شبكة المعلومات.

- **مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية**

يعرفها البحث الحالي إجرائيًا بأنها عبارة عن مؤشر يوضح مدى الخبرة والكفاءة العملية لدى طلاب نظم المعلومات وإتقانها بدقة كى يصل لمرحلة احتراف تصميم المواقع التفاعلية بتقنيات وتطبيقات وأدوات الجيل الثانى للويب (Web2.0).

• الإطار النظرى للبحث

• استخدام برامج الوسائط الفائقة المتصلة بالإنترنت في تنمية مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية

سعى البحث الحالي للتعرف علي أى أنواع روابط الاتصال بالإنترنت يكون أنسب داخل برامج الوسائط الفائقة ليساعد على تنظيم الأفكار وتحصيل بعض الحقائق والمفاهيم وتنمية المهارات العملية بما تتضمنه من جانب معرفى لهذه المهارات.

- **مفهوم الوسائط الفائقة :**

تزخر عديد من الدراسات والبحوث التربوية بتعريفات متنوعة للوسائط الفائقة حيث عرفها حسام طه السيد (٢٠٠٨، ١٦) بأنها " أسلوب تعليمى يقدم مجموعة من المعلومات والخبرات المتاحة بطريقة متداخلة منتظمة بإستخدام مجموعة من الوسائط التعليمة المتعددة مثل الصورالثابتة والمتحركة والرسوم البيانية والرسوم المتحركة والفيديو والتسجيلات الصوتية والألوان والموسيقى والجداول والرموز بجانب النص فى إطار متكامل لجذب انتباه المتعلم وفقا لقدراته الفردية لتحقيق أهداف البرنامج بسرعة وكفاءة وفاعلية "

كذلك تعرف (منى بن محمد الصفى الجزار، ٢٠٠٩، ٢٥٦) بأن "الوسائط الفائقة هى بيئة برمجية تعليمية تساعد على تقديم مادة التعلم خلال الوسائط المتعددة فى نظام متكامل، عبر ارتباطات داخلية غير خطية تسمح للمتعلم بتصفح واستعراض المعلومات بطريقة تشعبية سريعة، والتحكم فى عرضها للتفاعل معها بما يحقق أهدافه التعليمية ويلبى احتياجاته"

وبعد اطلاع الباحثان على عديد من الأدبيات والدراسات التربوية التى تناولت عناصر الوسائط الفائقة وتوظيفها فى العملية التعليمية مثل (ضيف عبد الله على، ٢٠٠٨)& (حسام طه السيد، ٢٠٠٨) & (بشرى عبد الباقى، ٢٠١٠)& (محمد محمود زين الدين، ٢٠١٠) & (محمد السيد سليمان، ٢٠٠٨) & (شريف شعبان إبراهيم، ٢٠١٠) وجد اتفاقا بين معظم الباحثين على انه يتم التكامل بين عناصر الوسائط الفائقة وهى :-

- النصوص المكتوبة Texts (Written Word)
- الصوت Sound
- الصور الثابتة Still Pictures
- الصور المتحركة Motion Picture (Video)
- الرسومات الخطية Graphics
- الرسومات المتحركة Animations
- الروابط الفائقة Hyper Links
- قواعد البيانات Data Base

- **مميزات تكنولوجيا الوسائط الفائقة**

تشتمل برامج الوسائط الفائقة على مميزات عديدة لتجعلها أحد أهم أدوات التعليم الإلكترونى نظرا لتطورها ولما تتميز به من مزايا وإمكانات أشار إليها كل من (أسامة سعيد هنداوى ،٢٠٠٥، ٦٢-٦٣ & محمد عطية خميس، ٢٠٠٦، ٣٤١-٣٤٢ & ضيف عبدالله على ،٢٠٠٨، ٣٥ : ٣٧ & هاشم سعيد إبراهيم، ٢٠٠٣، ٨٨ - ٩٠ & نجلاء محمد فارس ،٢٠٠٧، ٥٢٥ - ٥٣٦) وتتمثل فى :

- إتاحة برنامج متكامل يضم عديد من الوسائط الإلكترونية ويشبع أكثر من حاسة لدى المتعلم فى الموقف التعليمى وكذا إحتوائها على أشكال مختلفة للمعلومة الواحدة و عرضها بأكثر من أسلوب لتتماشى مع قدرات كل متعلم واستعداداته وبذلك فهى تتغلب على الفروق الفردية بين الطلاب .
- تُعد برامج الوسائط الفائقة أداة تدريبية لإكساب المهارات العملية وإتقانها فى شتى أنواع العلوم مع التزويد بالمحتوى المعرفى اللازم لهذه المهارات .
- توجيه المتعلم وتحفيزه نحو التعلم الفردى من خلال التفاعل طبقا لأسلوب المتعلم وتحكمه فى عرض المعلومات .
- إثارة دافعية المتعلم عن طريق جذب انتباه المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم فبإمكان الوسائط الفائقة تمثيل الواقع الحقيقى وعملياته من خلال تركيب الوسائط وتداخلها وعرض التفاصيل وتوضيح العلاقات بين المعلومات .
- يمكن استخدامها فى مواقف التعليم المختلفة سواء أكانت فردية أو مجموعات صغيرة أو فى مجموعات كبيرة، ويساعد استخدام تلك البرامج فى زيادة عمليات التفاعل بين المتعلمين، والعرض وبعضهم البعض .

بينما قدّم نبيل السيد (٢٠٠٧) دراسة استهدفت التعرف على فاعلية تصميم تعليمى قائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة الفائقة وفق نموذج" ديك وكارى" على التحصيل المعرفى والمهارى لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ببنها، وقد اقتصر البحث على تصميم البرنامج على مقرر التصوير الضوئى لعينة من طلاب الفرقة الأولى، وقسّمت عينة البحث

إلى مجموعتين، تجريبية وتضم (٣٠) طالباً، ويطبق فيها التصميم التعليمى القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة الفائقة وفق نموذج "ديك وكارى"، وضابطة وتضم (٣٠) طالبا، حيث يتم التدريس فيها بالطريقة العادية، والتى يتم فيها تدريس الجانب النظرى عن طريق المحاضرات، والجانب العملى وفق البرنامج العملى بالمعمل، وقد توصّلت نتائج البحث إلى تحديد لموصفات التصميم التعليمي القائم علي تكنولوجيا الوسائط المتعددة الفائقة وفق نموذج "ديك وكارى"، كما أشارت إلى فاعلية استخدام الوسائط الفائقة فى تنمية التحصيل المعرفى والأداء المهارى، وأوصت بضرورة الاستفادة من إمكانات تكنولوجيا الوسائط الفائقة في عرض المقررات الدراسية المختلفة

ومن الدراسات والبحوث التى تناولت الاتصال بالإنترنت :

دراسة (محمد جابر خلف الله، ٢٠٠٨) التى أوصت بأهمية ربط المعاهد الأزهرية من خلال المشاركات بين المعاهد والإدارة المركزية عبر الإنترنت وكذلك ربط المعاهد وتواصلها فيما بينها. باعتبار المعاهد الازهرية هى بيئة التعليم الأساسية وبالنسبة للمواد الدراسية ومحتواها التعليمي فقد اوصت الدراسة أيضا بأهمية استخدام النظم الحديثة في تقديم التعليم بالمعاهد الأزهرية مثل التعليم من بعد بالإنترنت، والتعليم بالأقمار الصناعية، وبالتالى ترى أن الاتصال المباشر بالإنترنت للبرامج التعليمية يُعد ميزة ضرورية وتوصى به .

- **مميزات اتصال الوسائط الفائقة بشبكة الإنترنت:**

تناولت عديد من الدراسات والبحوث التربوية مميزات التعليم من خلال شبكة الإنترنت والذى تسمح به الوسائط الفائقة عند اتصالها بشبكة الإنترنت (نبيل جاد، ٢٠٠٨، ٥٢-٥٣) & (نجلاء محمد فارس ،٢٠٠٧، ٥٣٢) & (حماده محمد مسعود، ٢٠٠٢، ٥٧-٥٨) ويمكن للباحث استخلاص المميزات التالية :

- أن التعلم من خلال الوسائط الفائقة المتصلة بالإنترنت يتيح فرصة التشاور والتنافس وتبادل الآراء مع الآخرين؛ كل ذلك من شأنه أن يدعم مهارت العمل الجماعى .
- الحصول علي معلومات وبيانات مهمة وغزيرة، فالشبكة تحتوي علي مئات الآلاف من المواقع ومحركات البحث وقواعد البيانات وتستخدم في الحصول علي المعلومات المطلوبة ضمن موضع معين سواء كان هذا الموضوع للأغراض التعليمية او مواقع تقدم أبحاث عالمية متنوعة في مجالات مختلفة.
- الوفرة الهائلة في المعلومات وسهولة الحصول عليها.
- سهولة الإطلاع علي الصور والأصوات ولقطات الفيديو ووسائل شرح وإيضاح.
- تحسين مهارات البحث عن معلومة والوصول إليها من خلال مطالعة المواد وارتباطها بمواقع أخري غنية بالمعلومات.

- تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة علي متابعة دراستهم وإيصالهم بمعلميهم وأقرانهم دون ضرورة الذهاب للمدارس / الجامعات بصفة يومية.
- توفر فرص التعلم في أي وقت و أى مكان، لأن بيئة التعلم خلال الإنترنت غير مقتصرة علي غرفة الفصل الدراسي أو وقت محدد.

- **معايير اتصال الوسائط الفائقة بشبكة الإنترنت :**

فى هذا الإطار قدم (أكرم فتحى مصطفى، ٢٠١١) مجموعة من المعايير البنائية الخاصة بالتعليم الإلكترونى عبر الإنترنت وقدمها فى شكل معايير تربوية، ومعايير تكنولوجية فنية واستخلص الباحثان منها عدة نقاط يمكن الإفادة منها عند إضافة إمكانية الاتصال بمواقع الإنترنت داخل برامج الوسائط الفائقة :-

- **٢/٤/١ الاتصال بالإنترنت من خلال المحتوى:-**
  - أن تتوافق أهداف الموقع مع الأهداف العامة للبرنامج .
  - أن يتوافق المحتوى المقدم على الموقع مع المحتوى المقدم فى برنامج الوسائط الفائقة.
  - أن يكون محتوى الموقع سليماً من الناحية اللغوية ودقيقاً من الناحية العلمية .
  - أن تكون المعلومات التى يتضمنها الموقع حديثة بالنسبة للبرنامج أن يكون المحتوى المقدم مجزأ إلى فقرات قصيرة مترابطة تحقق أهداف البرنامج.
- **٢/٤/٢ الاتصال بالإنترنت من خلال الأنشطة:**

يمكن أن يتيح المصمم لبرامج الوسائط الفائقة للمتعلمين الاتصال بشبكة الإنترنت من خلال الروابط **Hyperlinks** داخل الأنشطة الإثرائية أو ما يتم تنفيذه على الشبكة من خلال مراعاة ما يلى :

- أن تحق الأنشطة التعليمية الأهداف العامة للبرنامج .
- أن تتمركز الأنشطة حول ما يستطيع أن يقوم به المتعلم وليس المعلم .
- أن يحدد البرنامج بدقة الأنشطة التى سوف يقوم بها المتعلم .
- أن تتدرج الأنشطة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد .
- أن تُعرض الأنشطة بطريقة تثير تفكير المتعلمين وتساعدهم على التفكير الناقد والابتكار.
- أن تتوافق الأنشطة التعليمية على شبكة الإنترنت مع الأنشطة والمقررات فى المقرر الدراسى .

ويرى الباحثان أنه عند توجيه المتعلم للدخول علي شبكة الإنترنت من خلال الروابط الفائقة **Hyper Links** بشكل عام يجب أن تراعي هذه البرامج اعتبارات عدة منها :

- أن يكون رابط الموقع في نفس الجزئية التي تتناولها الفقرة الحالية .

- يفضل وجود بدائل متنوعة للمعلومة في مواقع مختلفة .
- يجب أن يتم اختيار أسماء المواقع بعناية وإختيار الأنسب منها بحيث تكون المعلومات المعروضة موثوق فيها ويفضل المواقع التي لها جهات رسمية معروفة ومسئولة عنها.
- توفير خدمة الاتصال بالإنترنت في أكثر من موضع بالبرنامج .
- يفضل المواقع التي تستخدم أدوات تفاعل حديثة من إمكانية مراسلة المؤلف أو إدارة الموقع، وتسمح للمتعلم بالنشر خلالها .

- **مهارات تصميم مواقع الويب التفاعلية**

تسعى المؤسسات التعليمية إلى إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات المختلفة فى التخصصات المتعددة، وهى لا تقل أهمية عن المعلومات والاتجاهات، وتعد جانبًا مهمًا فى العملية التعليمية ومنتجاتها، وذلك من خلال قيام المتعلم بأداء مجموعة من الخطوات الرئيسة والفرعية التى تؤدى فى النهاية إلى منتج تعليمى، يمكن من خلاله الحكم على أداء المتعلم للمهارات المختلفة ولاشك أن أداء أي عمل من الأعمال بصورة جيدة يتوقف علي معرفة الخطوات التي يشتمل عليها هذا العمل.

- **تقويم المهارات العملية :**

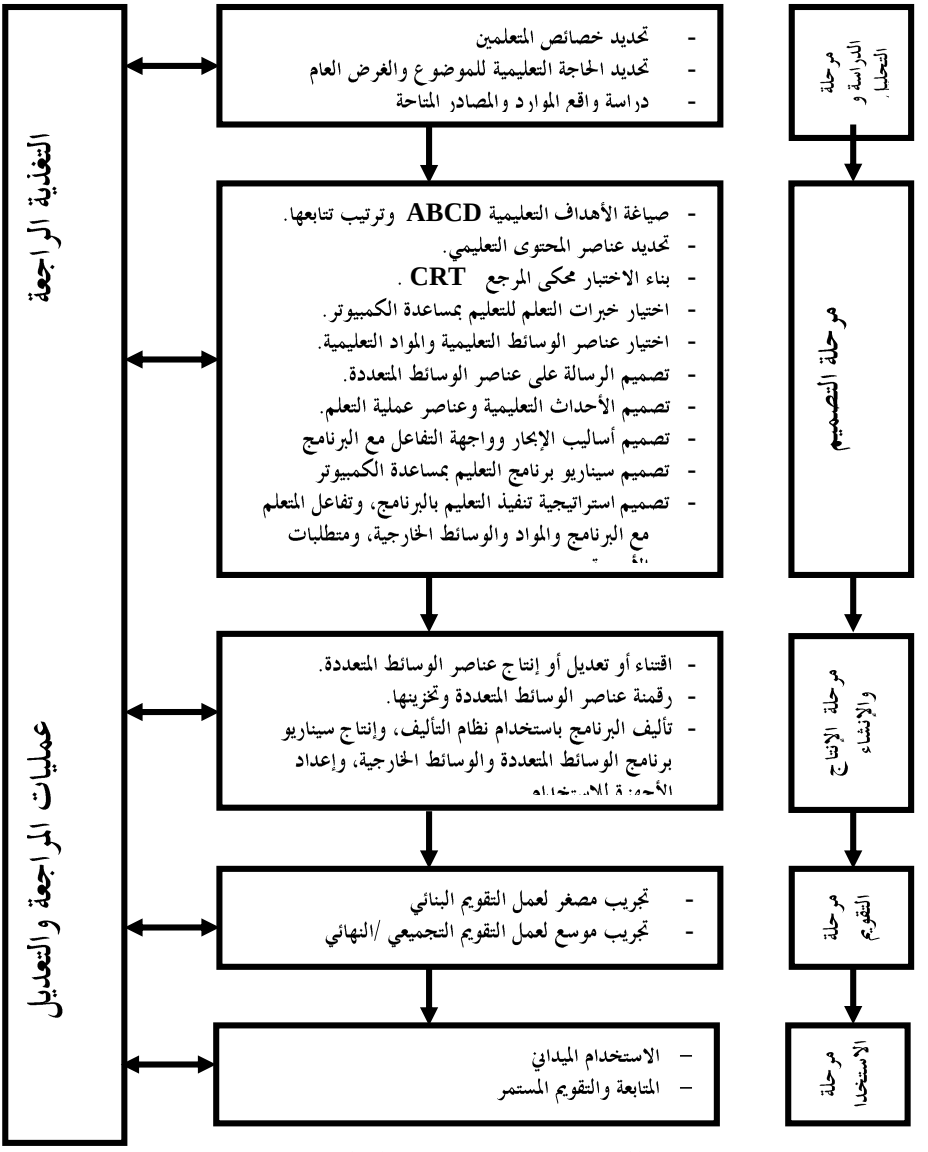
يوجد العديد من الأساليب، والطرق التى تستخدم فى تقويم المهارات العملية مثل الاختبارات، وخاصة اختبارات التعرف؛ إلا أن أسلوب الملاحظة يُعد مِن أفضل الأساليب المتبعة فى تقويم المهارات العملية، حيث تلعب دورا مهما فى بيان مدى تحسن الأداء، والتقدم فى اكتساب المهارة، وهناك طريقتان لتقويم المهارات العملية هما (اسامه سعيد هنداوى ،٢٠٠٥، ٨٧) & (محمد السيد سليمان، ٢٠٠٨، ٥٩) :

- تقويم المهارة فى ضوء جودة المنتج "الطريقة الكلية" . وفيها يتم التقويم فى ضوء الإنتاج، ويكون المعيار هو مدى صحة النتيجة التى وصل إليها المتعلم، والأداة المستخدمة تسمى " بطاقة تقويم جودة المنتج ".
- تقويم المهارة فى ضوء الأداء "الطريقة التحليلية" . وتعتمد على ملاحظة المتعلم في أثناء الممارسة الفعلية للمهارات المراد تقويمها، والأداة المستخدمة فى عملية التقويم بهذه الطريقة " بطاقة ملاحظة الأداء ".
- "الطريقة التكاملية" والتى تجمع بين الطريقتين السابقتين وقد تبنى الباحثان هذه الطريقة فى تقويم مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية.

• إجراءات بناء برامج الوسائط الفائقة وتطبيق تجربة البحث

- **تصميم برامج الوسائط الفائقة وفقا لنموذج [عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٢]**

تبنّى البحث الحالي نموذج (عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٢) "المطور" كأحد نماذج تصميم برامج الوسائط الفائقة وذلك لتصميم وإنتاج البرنامج المقترح القائم علي الوسائط الفائقة في ضوء الخطوات التي قدمها النموذج لمناسبته لطبيعة البحث الحالي حيث:



شكل (٢) نموذج عبد اللطيف الجزار(٢٠٠٢)المطور

- **وجد الباحثان أنه يتميز بالمرونة والبساطة والتأثير المتبادل بين عناصره ويتوافق مع الخطوات المنطقية للتخطيط و الإعداد والتصميم والإنتاج لبرامج الكمبيوتر متعددة / فائقة الوسائط .**

- كما إنه من أنسب النماذج التى يمكن تطبيقها على بيئات التعلم الإلكترونية حيث يمكن تصميمها بما يتناسب مع خصائص المتعلمين المختلفة.

• المرحلة الأولي : مرحلة الدراسة والتحليل

• ١/١ تحديد خصائص المتعلمين :-

• خصائص عامة:

ويمكن تحديدها فى النقاط التالية :

- طلاب الفرقة الرابعة شعبة نظم المعلومات بمعهد الالسن العالى .
- الطلاب ليست لديهم معرفة مسبقة بالمحتوى العلمى للبرنامج المقترح.

• خصائص معرفية :

من خلال المقررات التى تهدف إلى تنمية مهارات استخدام الحاسب الالي وتطبيقاته لطلاب نظم المعلومات مثل مواد :-(مقدمة حاسب & مقدمة فى نظم التشغيل & برمجة هيكلية متقدمة & تطبيقات الإنترنت والوسائط المتعددة & تطبيقات الحاسب & شبكات و أمن معلومات) تمثل خبرات سابقة ملائمة للتجربة.

• ١/٢ تحديد الحاجة التعليمية للموضوع أو الغرض العام :

تم تحديد موضوع التعلم من خلال مشكلة البحث والتى تتمثل فى عدم إلمام طلاب نظم المعلومات لمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية بصورة تحقق الأهداف الموضوعة،

• ١/٣ دراسة واقع الموارد والمصادر المتاحة

تم تحديد البرامج والأجهزة الخاصة بالإنتاج والقيود اللازمة لإجراءات التطبيق.

• بالنسبة للبرامج والمتطلبات الفنية:

نظرا لاحتواء الوسائط الفائقة على بيئة غنية من المواد الالكترونية وبصور متنوعة فقد تم الاستعانة بمجموعة كبيرة من البرامج الكمبيوترية وهى:

Camtasia studio- Internet Explorer - Joomla-1.5.8-Stable-Arabic- - Windows Movie Maker-camelserver 1.6- Mozilla Firefox- Office PowerPoint -camel server 2.1 -Adobe Course lab Reader-Adobe Photoshop

- تركيب السيرفر المحلى .
- تجريب تشغيل السيرفر المحلى.
- تجهيز قاعدة بيانات للموقع على السيرفر المحلى .

- تجهيز مجلة Joomla للتثبيت.
- تثبيت موقع بمجلة Joomla .
- تجهيز صفحة الاعدادات العامة للموقع
- حذف مسار التثبيت وتجريب الموقع
- الوصول لإدارة الموقع (لوحة التحكم
- التعامل مع اقسام الموقع والتعديل عليها
- التعامل مع الأقسام الفرعية والتعديل عليها .
- التعامل مع المقالات والتعديل عليها
- التعامل مع قوالب التصميم وتغيير قالب التصميم المستخدم .
- التعامل قوائم الموقع والتعديل عليها

ولكل مهمة من المهام السابقة مجموعة من المهام الفرعية، وقد قام الباحثان بإعداد قائمة تحليل المهام الأساسية ومكوناتها الفرعية في صورتها المبدئية، وقام بعرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم قام الباحثان بإعداد قائمة تحليل المهام الأساسية لمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية في صورتها النهائية وتكونت القائمة من (١٣) مهمة أساسية تندرج تحتها ١٠٨ مهارة فرعية

- **٢/١/٢ تحديد الأهداف السلوكية لبرامج الوسائط الفائقة:**

قام الباحثان بإعداد قائمة بالأهداف التعليمية في صورتها الأولية وعرضها على السادة المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والحاسبات والمعلومات . وقد أسفرت آراء السادة المحكمين والخبراء لقائمة الأهداف السلوكية للبرنامج على أن جميع الأهداف بالقائمة جاءت بالنسبة المئوية لتحقيقها للسلوك التعليمي المطلوب أكثر من ٨٠٪ عدا بعض الأهداف قام الباحثان بتعديلها بناءً على توجيهات المحكمين، كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (١) التعديلات التي اتفق عليها أكثر من محكم في قائمة الأهداف التعليمية

رقم الهدف	الهدف قبل التعديل	الهدف بعد التعديل
١	يعرف البرامج المستخدمة لتصميم مواقع الويب	يحدد البرامج المستخدمة لتصميم مواقع الويب
٤	يطبق مراحل تركيب السيرفر المحلى	يركب السيرفر المحلى
١٠	يذكر أشهر نظم ادارة المحتوى المستخدمة فى تصميم المواقع	يعدد أشهر نظم ادارة المحتوى المستخدمة فى تصميم المواقع
١١	يذكر أهم مميزات نظام Joomla	يعدد أهم مميزات نظام Joomla
١٧	يطبق خطوات حذف مسار التثبيت	يحذف مسار التثبيت

- **٢/٢ تحديد عناصر المحتوى التعليمي للوسائط الفائقة :**

قام الباحثان بتحديد عناصر المحتوى التعليمي الذي يحقق الأهداف المرجوة من الوسائط الفائقة، وراعى ترتيب عناصر هذا المحتوى من البسيط إلى المعقد.

وقام الباحثان بعرض المحتوى على الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والحاسبات والمعلومات وقد عرض على السادة المحكمين أهداف برنامج الوسائط الفائقة بجانبيه المعرفي والأدائي وأمام كل هدف المحتوى التعليمي المرتبط به وقد أسفرت آراء السادة الخبراء والمحكمين على ما يلي:

جميع محاور المحتوى التعليمي جاءت بنسبة ارتباطها بالأهداف أكثر من ٨٠ ٪، كذلك جميع محاور المحتوى التعليمي جاءت نسبة كفايتها لتحقيق الأهداف أكثر من ٨٠ ٪، ٣/٢ اختيار خبرات التعلم للتعليم بمساعدة الكمبيوتر : تم تحليل خبرات المتعلمين للتأكد من إمكانية تعلمهم من خلال الكمبيوتر بالتفصيل فى المرحلة الاولى من النموذج وهى تحديد خصائص المتعلمين واعتبرها الباحثان كافية لإجراء تجربة البحث.

- **٤/٢ إختيار عناصر الوسائل التعليمية المراد إستخدامها :**

وعلى ضوء طبيعة المادة العلمية التي تقدمها الوسائط الفائقة، والأهداف التعليمية المرجو تحقيقها، اختار الباحثان الوسائل التعليمية اللازمة لإنتاج الوسائط الفائقة، والتي تمثلت في (النصوص – الصور الثابتة – والعروض التقديمية – ملفات الفيديو – مؤثرات صوتية – اختبارات بنائية)

- **٥/٢ تصميم الرسالة التعليمية على الوسائل المطلوب إنتاجها:**
- **١/٥/٢ تصميم الشاشة الافتتاحية لبرنامج الوسائط الفائقة:**

وقد راعى الباحثان فيها عنصر الجذب والتشويق لإثارة دافعية المتعلم من خلال الألوان الجذابة وبعض الصور.

شكل (٣) أزرار الابحار فى البرنامج

- **٢/٥/٢ تصميم صفحات عرض المحتوى الداخلي:**

تم تصميم صفحات المحتوى الداخلي للبرنامج على شكل شاشات منفصلة والتي تتصف بوجود مساحة محددة لها، وتم مرعاة معايير الوسائط الفائقة .

شكل (٤) أزرار الابحار فى البرنامج

- **٣/٥/٢ تصميم التفاعل والإبحار**

تم تصميم واجهة صفحات المحتوى بحيث تحوي مجموعة من المفاتيح المساعدة في عملية الإبحار والتنقل بالبرنامج تظهر بشكل ثابت في جميع الشاشات، وهذه المفاتيح بالترتيب:

شكل (٥) أزرار الابحار فى البرنامج

شكل (٦) قائمة الإبحار الرئيسة

تمييز الروابط التى تنقل الطالب الى الإنترنت داخل البرنامج باللون الأزرق ويوجود خط أسفل الرابط.

- **٤/٥/٢ تصميم روابط الإنترنت**

لتصميم روابط الاتصال بالإنترنت داخل المحتوى قام الباحثان أولا بالدخول على شبكة الإنترنت والبحث عن المواقع المناسبة التى تتناول

الموضوعات التى تقدمها برامج الوسائط الفائقة موضع البحث الحالي ، كما قام الباحثان بالمفاضلة بين هذه المواقع على أساس علمى موضوعى بالتأكد من مدى تحقق معايير الروابط الفائقة للاتصال بالإنترنت

ويتلخص النشاط الذى يقوم به الطالب على شبكة الإنترنت فى :

- يقوم بالبحث على شبكة الإنترنت عن مواقع ذات صلة بالموضوع التعليمي .
- يقوم بتحميل أحد الاصدارات الجديدة من البرامج المستخدمة أو تحميل قوالب جديدة.
- يقوم بمشاهدة بعض الصور أو لقطات الفيديو وإبداء رأيه فيها ومراسلة الباحثان عبر البريد الإلكتروني.

شكل (٧) توضيح رابط الإنترنت داخل شاشة

- **٦/٢ تصميم عناصر عملية التعلم:**

تتحدد عناصر عملية التعلم فيما يلي:

- **١/٦/٢ جذب إنتباه المتعلم:**

قام الباحثان بجذب انتباه الطالب عن طريق استثارة حواسه المختلفة، وذلك من خلال تفاعله مع الوسائط الفائقة بما تحويه من نصوص وصور وجداول وملفات فيديو ومؤثرات صوتية ورسوم متحركة، وبذلك استطاع الباحثان الاحتفاظ بالمتعلم يقظا لتحقيق الأهداف.

- **٢/٦/٢ تعريف المتعلم بأهداف التعلم:**

راعى الباحثان عند تصميم برنامج الوسائط الفائقة أن تكون الأهداف واضحة تمامًا ومصاغة بشكل سليم، فكل موديول من موديولات البرنامج يحتوي في بدايته على الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من دراسة الموديول.

- **٣/٦/٢ توجيه التعلم:**

راعى الباحثان عند تصميم برنامج الوسائط الفائقة أن يتم توجيه الطلاب من خلال احتواء البرنامج على تعليمات تشغيل البرنامج، والذي يحتوي على

شرح تفصيلي لكل وظائف المفاتيح وأدوات الإبحار وكيفية التجول داخل البرنامج .

- **٤/٦/٢ تنشيط إستجابة المتعلم:**

راعى الباحثان عند تصميم برنامج الوسائط الفائقة تنشيط استجابات المتعلمين من خلال وضع أنشطة تعليمية لكل موديول من موديولات البرنامج والتي يقوم الطلاب بأدائها، بالإضافة إلى تصميم تقويم بنائى عبارة عن اختبار للموديول، مما يعمل على تحسين أداء الطلاب وتفعيل مشاركاتهم وتنشيط استجاباتهم .

- **تصميم برنامج الوسائط الفائقة الخاص بالبحث :**

ومن أشهر البرامج التى تقوم بتصميم بيئات التعلم بالوسائط الفائقة برنامج **Courselab** ؛ وقد أختار الباحثان برنامج **Courselab** كنموذج لإنتاج برنامج الوسائط الفائقة الخاص بالبحث الحالي وذلك للاسباب التالية :

- يمتلك إمكانية الكائنات المتحركة .
- لا يتطلب مهارات برمجية، وما تشمله من أكواد معقدة لإنشاء المقرر .
- يمكن نشر المحتوى الالكترونى المنتج بالبرنامج من خلال الاسطوانات وflash memory والنشر عبر الإنترنت وغيرها .
- سهولة إضافة الملفات المختلفة مثل (الفلاش & الفيديو& الصوتيات & تطبيقات الجافا) وبمختلف الامتدادات .

وقد واجهت الباحثان بعض الصعوبات البسيطة في أثناء الإنتاج وتم التغلب عليها ومنها : بالرغم من المميزات العديدة لبرنامج الكورس لاب **Courselab** إلا أنه يشتمل على محرر نصوص غير متطور بكفاءة **Microsoft Word** وللتغلب على هذه المشكلة أخذ الباحثان فى إدخال النصوص الى برنامج **Microsoft Office PowerPoint** ونسخها الى برنامج الكورس لاب، وفى هذه الحالة يتم التعامل معها على انها صورة دون فقد أى من تنسيقات النص كاللون والنوع والحجم. وتأسيسًا على ذلك تم إنتاج ثلاث معالجات تجريبية على ضوء مستويات المتغير المستقل التجريبي موضوع البحث الحالي، ويكون الاختلاف الوحيد بينها في مستويات المتغير التجريبي موضوع البحث .

- **٤-المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم:**
- **١/٤ التجريب الأولي لبرامج الوسائط الفائقة وإجازتها [مواد المعالجة التجريبية]:**

بعد الانتهاء من عملية الإنتاج النهائي لبرامج الوسائط الفائقة بمعالجاتها المختلفة اكتملت عملية الإنتاج في صورتها المبدئية وللتأكد من صلاحية برامج الوسائط الفائقة للاستخدام تم عرضها على خبراء متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والحاسبات والمعلومات لاستطلاع رأيهم حيث تم تصميم بطاقة تقويم البرنامج الوسائط الفائقة و يدون كل محكم من

السادة المحكمين رأيه بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة، وكذلك يدون ملاحظاته في خانة للمقترحات.

- **٣/٢ بناء جدول المواصفات والأوزان النسبية للاختبار Table of Specifications:**

يهدف جدول المواصفات إلى تحديد الموضوعات التى يغطيها الاختبار، على ضوء الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها، وهو جدول يطلق عليه البعض خطة الاختبار، وهو جدول ثنائى البعد يتضمن الموضوعات الواجب أن يغطيها الاختبار، كذلك الأهداف التعليمية لبرامج الوسائط الفائقة، والأهمية النسبية (الوزن النسبى للموضوعات والأهداف).

جدول (٢) المواصفات والأوزان النسبية للاختبار التحصيلي للجانب المعرفى لمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية.

م	الموديولات	توزيع المفردات وفق مستويات الأهداف				مجموع المفردات	النسبة المئوية لمجموع المفردات
		تذكر	فهم	تطبيق	تركيب		
١	نظم إدارة المحتوى و تركيب السيرفر المحلى	٣	-	١	-	٤	٩٪
٢	تشغيل السيرفر المحلى	-	١	١	-	٢	٤,٢٪
٣	تجهيز قاعدة بيانات للموقع على السيرفر المحلى	١	١	-	-	٢	٤,٢٪
٤	تجهيز مجلة Joomla للتثبيت	١	١	-	-	٢	٤,٢٪
٥	تثبيت موقع بمجلة Joomla	٢		-	-	٢	٤,٢٪
٦	تجهيز صفحة الاعدادات العامة للموقع	-	١	١	-	٢	٤,٢٪
٧	حذف مسار التثبيت وتجريب الموقع	٢	١	١	-	٤	٩٪
٨	الوصول لإدارة الموقع (لوحة التحكم)	٠	١	٢	١	٤	٩٪
٩	التعامل مع اقسام الموقع والتعديل عليها	٢	٢	١	-	٥	١١٪
١٠	التعامل مع الأقسام الفرعية والتعديل عليها	١	١	١	-	٣	٧٪
١١	التعامل مع المقالات والتعديل عليها	٢	١	٠	-	٣	٧٪
١٢	التعامل مع قوالب التصميم وتغيير قالب التصميم المستخدم	١	٢	١	-	٤	٩٪
١٣	التعامل قوائم الموقع والتعديل عليها	١	٢	١	-	٤	٩٪
١٤	اسئلة ترتبط بموديولين أو أكثر	-	-	-	٤	٤	٩٪
	مجموع المفردات	١٦	١٤	١٠	٥	٤٥	
	النسبة المئوية لمجموع المفردات	٣٦٪	٣١٪	٢٢٪	١١٪	١٠٠٪	١٠٠٪

يُلاحظ من الجدول (٢) ارتفاع نسبة مفردات المستويات الأولية للأهداف المعرفية نظرا لطبيعة الموضوعات المحددة والتى تتطلب توظيف المعلومات فى إنتاج مواقع الويب التفاعلية.

- **٤/٢ تحديد وصياغة مفردات الاختبار:**

تمت صياغة مفردات الاختبار الإلكتروني (اللفظي – المصور) الذي تناول الجانب المعرفي لمحتوى مقرر تكنولوجيا تصميم الرسومات التعليمية وإنتاجها، والذي يتكون في مجمله من ٤٥ مفردة في قسمين:

- القسم الأول: مجموعة الأسئلة اللفظية: يشتمل هذا القسم على (٣٣) سؤالا لفظيًا من نوع الاختيار من متعدد.
- القسم الثاني: مجموعة الأسئلة المصورة: يشتمل هذا القسم على (٧) سؤالاً مصوراً من نوع الاختيار المتعدد.
- القسم الثالث : اسئلة ترتيب الخطوات بشكل صحيح: ويشتمل على (٤) اسئلة يجب على الطالب ترتيب الخطوات بتتابع صحيح طبقا للترتيب المنطقى ؛ و(١) سؤال يقوم الطالب بتوصيل المصطلحات بتعريفاتها.

- **١/٥/٢ وضع تعليمات الاختبار و وضع مفتاح الإجابة وتصحيح الاختبار:**

قام الباحثان بصياغة تعليمات الاختبار الإلكتروني التحصيلي (اللفظي – المصور) على أن تُعرض على الشاشة قبل بدأ الاختبار، وتُوضح كيفية الإجابة عن الأسئلة وتحث على عدم ترك مفردة دون إجابة، وأن زمن الاختبار هو ٤٥ دقيقة.

- **٢/٥/٢ وضع مفتاح الإجابة وتصحيح الاختبار:**

روعي عند التصحيح أن تعطى درجة ثابتة لكل إجابة صحيحة وهي درجتان لأسئلة القسم الأول والثانى ومجملها (٤٠) سؤال، كما تُعطى أربع درجات لأسئلة القسم الثالث ومجملها (٥) أسئلة، تكون الدرجة الكلية للاختبار (١٠٠ درجة).

- **٦/٢ إنتاج الاختبار إلكترونياً:**

استخدم الباحثان برنامج Courselab 2.4 لإنتاج الاختبار التحصيلى (اللفظى / المصور) إلكترونيا، ويقوم البرنامج بتسجيل درجات الطالب حسب إجابته.

شكل (٨) يوضح عرض الاختبار الإلكتروني ضمنياً فى برنامج الوسائط الفائقة

- **٢/٧/٢ حساب ثبات الاختبار:**

تم حساب معامل ثبات الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية التى بلغ عددهم ٣٠ طالبا وطالبة، بعد تعرض أفراد العينة الاستطلاعية للبرامج، ثم تطبيق الاختبار التحصيلى الموضوعى (اللفظى / المصور) عليهم، ورصدت نتائجهم فيه، وقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية لكل من سبيرمان "Spearman" وبراون "Brown ثم حساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معادلة Spearman، من خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) الإصدار (٢٠) وبلغ مقداره (٠,٧٨) وبالاستعانة بمعادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون وبذلك يبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٨)، ويعد ذلك مؤشرا على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائجه.

- **٣/٧/٢ حساب معامل السهولة:**

قام الباحثان بحساب معامل السهولة الخاص بكل مفردة من مفردات الاختبار وعلى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها تم ترتيب أسئلة الاختبار وفقا لمعامل سهولة كل سؤال، بحيث تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب .

- **٤/٧/٢ حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار:**

جاءت معظم معاملات التمييز بقيم متوسطة كونها تقع بين (٠,٢٠– ٠,٨٠)، وذلك فيما عدا مجموعة من المفردات بالقسم الأول من الاختبار جاء معامل تميزها خارج هذه الفترة، ولم يقم الباحثان بحذفهم نظراً لاحتوائهم علي قياس معلومات مهمة وتم اعادة صياغتها واعادة عرضها علي ثلاث من أعضاء هيئة التدريس محكمي الاختبار.

- **٥/٧/٢ حساب معامل سهولة الاختبار ككل:**

قام الباحثان بحساب معامل سهولة الاختبار ككل وقد بلغ معامل سهولة الاختبار ككل (٠,٦٣) = (٦٣٪) وبعد التحقق من ضبط الاختبار بمراحله المختلفة أصبح جاهزًا في صورته النهائية (١) والجدول (٣) قد وضح عدد مفردات الاختبار والدرجة المخصصة لكل بند من بنوده.

جدول (٣) : عدد مفردات لأجزاء الاختبار والدرجة المخصصة

أجزاء الاختبار	المفردات	الدرجة المخصصة لكل جزء	مجموع الدرجات
القسم الأول: مجموعة الأسئلة اللفظية: الاختيار من متعدد.	٣٣	٢ درجة	٦٦ درجة
القسم الثاني: مجموعة الأسئلة المصورة: الاختيار من متعدد	٧	٢ درجة	١٤ درجة
القسم الثالث : مجموعة الأسئلة : ترتيب الخطوات وتوصيل	٥	٤ درجة	٢٠ درجة
المجموع الكلي	٤٥	-	١٠٠ درجة

- **٦/٧/٢ تحديد زمن الاختبار:**

عقب تطبيق الاختبار التحصيلي (اللفظي – المصور) على أفراد عينة التجربة الاستطلاعية، تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب عند

الإجابة عن مفردات الاختبارات اللفظية والمصورة، وبلغ متوسط الزمن حوالي (٤٥) دقيقة.

- **٣- إعداد بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب التفاعلية:**

تم بناء بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

- **١/٣ تحديد الهدف من البطاقة:**

تهدف البطاقة إلى قياس الجوانب الأدائية لمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية المحددة بالبحث الحالي لدى طلاب المجموعات التجريبية الثلاث بعد تعرضهم لبرامج الوسائط الفائقة.

- **٢/٣ – بناء بطاقة الملاحظة:-**

على ضوء الأهداف التعليمية، وتحليل مهارات تصميم مواقع الويب التفاعلية والتى تتكون من (١٣) مهارة رئيسة، وتتضمن (١٠٨) مهارة فرعية، وقام الباحثان بإعداد بطاقة ملاحظة لأداء الطلاب لمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية .

ويوضح الجدول (٤) القيمة الوزنية بالدرجات لكل خطوة من خطوات أداء مهارات تصميم مواقع الويب التفاعلية.

جدول (٤) القيمة الوزنية بالدرجات لكل خطوة من خطوات أداء مهارات تصميم مواقع الويب التفاعلية

م	اسم الموديول (المهمة الرئيسة)	عدد الخطوات	القيمة الوزنية بالدرجات
١	نظم إدارة المحتوى و تركيب السيرفر المحلى	٨	٢٤
٢	تشغيل السيرفر المحلى	٤	١٢
٣	تجهيز قاعدة بيانات للموقع على السيرفر المحلى	٧	٢١
٤	تجهيز مجلة Joomla للتثبيت	٦	١٨
٥	تثبيت موقع بمجلة Joomla	٩	٢٧
٦	تجهيز صفحة الاعدادات العامة للموقع	٥	١٥
٧	حذف مسار التثبيت وتجريب الموقع	٤	١٢
٨	الوصول لإدارة الموقع (لوحة التحكم)	٦	١٨
٩	التعامل مع اقسام الموقع والتعديل عليها	١٠	٣٠
١٠	التعامل مع الأقسام الفرعية والتعديل عليها	٨	٢٤
١١	التعامل مع المقالات والتعديل عليها	١٠	٣٠
١٢	التعامل مع قوالب التصميم وتغيير قالب التصميم المستخدم	١٨	٥٤
١٣	التعامل قوائم الموقع والتعديل عليها	١٣	٣٩
	المجموع	١٠٨	٣٢٤

- **٣/٣ صدق وثبات بطاقة الملاحظة**
- **١/٣/٣ الصدق:**

لكى يتأكد الباحثان من أن بطاقة الملاحظة صادقة وأنها تقيس ما وُضعت لقياسه، قام الباحثان بعرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين والخبراء . وفى ضوء الملاحظات التى أبداها السادة المحكمون على البطاقة قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات، وأصبحت بطاقة الملاحظة فى صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق .

• ٣/٣/٢- ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد حيث يقوم ثلاثة ملاحظين كل منهم مستقل عن الآخر بملاحظة الطالب فى أثناء أداؤه للمهارات بحيث يبدأ الملاحظون معا وينتهون معا، ثم يحسب بعد ذلك عدد مرات الاتفاق بينهم وعدد مرات الاختلاف وقد استعان الباحثان باثنين من معاونى أعضاء هيئة التدريس بقسم نظم المعلومات، بعد ذلك قام الباحث الثاني والزميلان بملاحظة أداء (٦) طلاب تعرض كل اثنين منهم لأحد مواد المعالجة التجريبية موضع البحث الحالي. تم حساب معامل الاتفاق الملاحظين على أداء كل طالب وطالبة على حده باستخدام معادلة كوبر"Cooper" لحساب نسبة الاتفاق (حلمى أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى : ١٩٩٢، ٣٦٧):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{المجموع الكلى للخطوات}} \times ١٠٠٪$$

واستُخدمت المعادلة لإيجاد نسبة الاتفاق بين الباحث الثاني والملاحظ الاول (س)، وحساب نسبة الاتفاق بين الباحث الثاني والملاحظ الثانى (ص)، و حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظان (س)، (ص)

ثم قام الباحثان بحساب متوسط نسب الاتفاق = مجموع نسب الاتفاق / عدد نسب الاتفاق ، وكان متوسط نسب الاتفاق ٩٠,٤ ٪

واستخدم الباحثان معادلة هولستى (Holsti,1968) لحساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة كالتالى:

$$ر = \frac{٣ \times \text{متوسط نسب الاتفاق}}{١+(ن-١)\times \text{متوسط نسب الاتفاق}}$$

حيث ن : عدد الملاحظين = ٣

متوسط نسب الاتفاق = ٠,٩٠٤

وكان معامل الثبات = ٩٦,٥٪ مما يعنى أن بطاقة الملاحظة ثابتة إلى حد كبير.

• ٢/٤ صياغة مفردات بطاقة تقييم المنتج :

تم صياغة مفردات بطاقة تقييم المنتج النهائى على ضوء مجموعة من عناصر التقييم والتى يُستند إليها لتقييم جودة مواقع الويب التفاعلية، وتضمنت البطاقة المفردات التى تظهر فقط فى المشروعات النهائية المنتجة من قبل الطلاب والتى تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين.وقد اشتملت البطاقى على (٥٥) مفردة وتم تقسيمها إلى عناصر عامة وعناصر فنية، حيث أن البطاقة تعطى لكل بند من بنودها ثلاثة مستويات لدرجة تواجد عنصر الحكم على الجودة:

أ- كبيرة = ٣ درجات. ب- متوسطة = درجتان. ج- قليلة = درجة واحدة
ثم قام الباحثان بحساب متوسط نسب الاتفاق = مجموع نسب الاتفاق / عدد نسب الاتفاق

وكان متوسط نسب الاتفاق ٨٨,٣ ٪ ، وكان معامل الثبات= ٩٥,٧ ٪ مما يعنى أن بطاقة تقييم المنتج النهائى الذى ينتجه الطالب ثابتة إلى حد كبير

• المحور الرابع : التجربة الأساسية :

• ٤/١ عينة البحث:

تكونت عينة البحث للتجربة الأساسية من (١٠٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة نظم المعلومات بمعهد الألسن العالى والتى ينتظم بها ٤٠٠ طالب وطالبة، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلى على العينة حصل بعض الطلاب على أكثر من ١٥ ٪ من درجة الاختبار والبعض لم يحضر التجربة فقام الباحثان باستبعاد ١٨ طالب وطالبة لتصبح العينة (٩٠) طالب وطالبة ليس لديهم خبرة مسبقة بالبرنامج وتم توزيعهم بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات تجريبية وفق التصميم التجريبي للدراسة.

• ٤/٢ خطوات إجراء التجربة "إعداد الجدول الزمني":

- اختيار عدد (٣) معامل حاسب آلي بقسم نظم المعلومات بمعهد الألسن العالى حيث تدرس كل مجموعة (٣٠ طالب وطالبة) بمعمل منفصل.
- تم تخصيص هذه المعامل للدراسة مع التأكيد على اتصال جميع الاجهزة بشبكة الإنترنت، وقد عاون الباحث إثنان من معاونى أعضاء هيئة التدريس بالقسم
- تم تطبيق الاختبار التحصيلي الموضوعي (اللفظي المصور) قبليًا بهدف قياس مدى معرفة الطلاب بمحتوى المادة العلمية التي ستدرس لهم من خلال برامج الوسائط الفائقة، وقد تم التنبيه على الطلاب بقراءة تعليمات الاختبار جيداً، وقد تم تحديد الزمن الفعلي لأداء الاختبار ككل ٤٥ دقيقة والذى تم بشكل إلكتروني.
- تم رصد درجات الطلاب في الاختبار القبلي وعلى ضوء نتيجة درجات الطلاب في التطبيق القبلي للاختبار وتم استخدامها في التأكد من تكافؤ الثلاث مجموعات.
- قام الباحثان والملاحظان بتوجيه الطلاب إلى قراءة تعليمات التشغيل جيداً ومشاهدة فيديو شرح تعليمات التشغيل قبل دراستة البرنامج والتفاعل مع البرنامج من خلال تنفيذ الأنشطة، كما تم إتاحة وإرسال جميع التعليقات إلى E-Mail الباحثان عند التعثر في أي شيء.
- قام الباحثان بالرد على جميع الاستفسارات والتعليقات التي أرسلها الطلاب إليه من خلال البريد الإلكتروني، وذلك في إطار متابعة أداء الطلاب وتيسير استخدامهم للبرامج.

- بعد الانتهاء من تطبيق المعالجة التجريبية تم إجراء الاختبار البعدي لكل المجموعات التجريبية بهدف التعرف على درجة الكسب في التحصيل لكل طالب.
- قام الباحثان باستخدام برنامج الوسائط الفائقة فى رصد الطلاب فى الاختبار التحصيلى واخذ النتيجة الكلية الخاصة بكل طالب على حدة من البرنامج مباشرة، وذلك تمهيداً للتعامل معها إحصائيًا.
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة لكل طالب على حده لأفراد المجموعات التجريبية الثلاث، وذلك تمهيداً للتعامل معها إحصائيًا.
- تم تطبيق بطاقة تقييم جودة المنتج النهائى الذى ينتجه الطلاب لكل طالب على حده لأفراد المجموعات التجريبية الثلاث، وذلك تمهيداً للتعامل معها إحصائيًا.

- **تكافؤ المجموعات في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم مواقع الويب التفاعلية**

وقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية إلى أن النسبة الفائية بلغت قيمتها ٠,٠٩٦ وهى غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يعنى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات التجريبية، مما يشير إلى أن المستويات المعرفية للطلاب متماثلة قبل التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار المجموعات متكافئة قبل إجراء التجربة، وإن أية فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى المتغير المستقل موضع البحث، وليست إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعات .

• نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات

توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

- فاعلية برامج الوسائط الفائقة الثلاث(برنامج بدون روابط - برنامج متصل من خلال الأنشطة - برنامج متصل من خلال الأنشطة والمحتوي) فى التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية.
- حققت المجموعتين التجريبيتين كل منهما علي حده، تفوقا علي المجموعة الضابطة كذلك حققت المجموعة التجريبية الثانية (التي استخدمت برنامج قائم على الوسائط الفائقة متصلة بالانترنت من خلال الأنشطة والمحتوي) والمجموعة الاولي (التي استخدمت برنامج قائم على الوسائط الفائقة من خلال الأنشطة)، وذلك لصالح المجموعة الثانية وذلك فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية.
- حققت المجموعتين التجريبيتين كل منهما علي حده، تفوقاً علي المجموعة الضابطة، كذلك لم تظهر اية فروق واضحة بين المجموعتين التجريبيتين موضع البحث الحالي فيما يتعلق أداء مهارات إنتاج مواقع الويب التفاعلية .

- حققت المجموعتين التجريبيتين كل منهما علي حده، تفوقًا علي المجموعة الضابطة كذلك حققت المجموعة التجريبية الثانية (التي استخدمت برنامج قائم على الوسائط الفائقة متصلة بالانترنت من خلال الأنشطة والمحتوي) والمجموعة الاولي (التي استخدمت برنامج قائم على الوسائط الفائقة من خلال الأنشطة)، وذلك لصالح المجموعة الثانية وذلك فيما يتعلق ببطاقة تقييم المنتج.

• التوصيات:

ومن خلال النتائج التى توصلت إليها البحث يمكن تحديد مجموعة من المعايير التي يجب اتباعها عند تصميم الوسائط الفائقة الإلكترونية المتصلة بالانترنت وهي:

- الاهتمام بتدريب القائمين على إعداد برامج الوسائط الفائقة على التوظيف الأمثل لروابط الانترنت داخل البرامج، مما يزيد مما من كفاءتها.
- بما أن نتائج البحث الحالي أظهرت أن برنامج الوسائط الفائقة المتصل بالانترنت من خلال الأنشطة التعليمية والمحتوى العلمى يحقق أفضل النتائج بالنسبة للتحصيل الدراسى والأداء المهارى، فإن الباحثان يوصيان باستخدام هذا الأسلوب عند تصميم برامج الوسائط الفائقة للأغراض التعليمية بشكل عام، وعندما تكون موجهة لتنمية المهارات المتعلقة بشبكة الانترنت بشكل خاص.
- ضرورة الاهتمام بوجود مراكز لإنتاج المحتوى الإلكترونى لطلاب المعاهد العالية الخاصة، كأحد مؤسسات التعيم العالى على أن تحتوى تلك المراكز على متخصصين فى مجالات متعددة، بحيث يكون لديهم القدرة على إنتاج المقررات الإلكترونية فى المواد الدراسية المختلفة.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالمعاهد العليا الخاصة التابعة لوزارة التعليم العالى على إعداد مقرراتهم بشكل إلكترونى مع الأخذ فى الاعتبار اسلوب الاتصال بالانترنت المستخدم عند تصميم المقرر وذلك وفقا لتخصصاتهم.
- إشراك الطلاب تخصص نظم المعلومات فى إنتاج البرامج الإلكترونية المتعلقة بموضوع دراستهم.

• قائمة مراجع البحث:

- أسامة سعيد على هنداوى (٢٠٠٥) : "فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط الفائقة فى تنمية مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم وتفكيرهم الابتكارى فى التطبيقات التعليمية للإنترنت"**رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- أكرم فتحى مصطفى (٢٠١١) " **التعليم الالكترونى عبر الويب، نموذج مقترح لمعايير جودة التصميم** "، مجلة التعليم الالكترونى، العدد السابع، جامعة المنصورة . متاح فى الرابط التالى:
http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=214&sessionID=23 أخر دخول ٢٠١٨/١٠/٢٠

- بشرى عبد الباقى ابو زيد (٢٠١٠) " فاعلية برنامج حاسوبى متعدد الوسائط لتنمية مهارات انتاج البرمجيات لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية النوعية فى ضوء احتاجاتهن المهنية " رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- حسام طه السيد عبد الباقى (٢٠٠٨) " فاعلية برنامج وسائط فائقة فى تنمية مهارات إنتاج برنامج فيديو تفاعلى لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم "، رسالة ماجستير، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية .
- حماده محمد مسعود ابراهيم (٢٠٠٢) " فاعلية وحدة تعليمية حول المعلوماتية فى تنمية مفاهيم تكنولوجيا المعلومات ومهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية لدى الطلاب المعلمين "، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- شريف شعبان ابراهيم (٢٠١٠) " أثر التفاعل بين نمطى الإبحار والاسلوب المعرفى على تنمية مهارات تصميم مواقع الانترنت التعليمية لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بنها " **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها .
- ضيف عبد الله على المنتصر (٢٠٠٨)"أثر استخدام الوسائط الفائقة في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة جنوب أسيوط.
- عبد اللطيف الصفى على الجزار (٢٠٠٢) " **فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط فى اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج "فراير" لتقويم المفاهيم** "مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ع (١٠٥)، يناير ، ص ص ٣٧- ٨٣.
- محمد السيد السيد سليمان (٢٠٠٨) " فاعلية برنامج مقترح للوسائط الفائقة المتصلة بالإنترنت في إكساب مهارات إعداد وتصميم الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر" **رسالة دكتوراة**، كلية التربية ،جامعة الازهر.
- محمد جابر خلف الله (٢٠٠٨) " **واقع المستحدثات التكنولوجية بالمعاهد الأزهرية والحاجة لاقتنائها فى ضوء المتغيرات العصرية**"، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، عدد يناير . متاح على الرابط التالى : http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/137765 اخر دخول ٣٠ / ١ / ٢٠١٨
- محمد عطية خميس (٢٠٠٦) " **تطور تكنولوجيا التعليم** " ط ٢، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد محمود زين الدين (٢٠١٠) " **المعايير البنائية لجودة برمجيات الواقع الافتراضى التعليمى والبيئات ثلاثية الأبعاد**" ، الندوة العلمية الأولى في " تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال فى التعليم والتدريب"، والمنعقد فى ١٢/ ١٤ ابريل ٢٠١٠، بقسم تقنيات التعلم، كلية التربية، جامعة الملك سعود .
- منى محمد بن الصفى الجزار (٢٠٠٩) " برنامج قائم على الوسائط الفائقة لتنمية الوعى البيئى لدى المرأة فى ضوء ادوارها المتعددة "، مجلة العلوم التربوية / ع٤، اكتوبر .
- نبيل السيد محمد حسن (٢٠٠٧)" **فاعلية تصميم تعليمي قائم علي تكنولوجيا الوسائط المتعددة الفائقة وفق نموذج "ديك وكارى" وأثره علي التحصيل لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ببنها** ،**رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- نبيل جاد عزمى (٢٠٠٨) " تكنولوجياالتعليم الالكترونى "، القاهرة : دار الفكر العربي.
- نجلاء محمد فارس (٢٠٠٧) " **التعليم والتعلم في بيئة الوسائط الفائقة**"، المؤتمر العلمي لتكنولوجيا التربية،"تكنولوجيا التعليم والتعلم (نشر العلم- حيوية الإبداع) "سبتمبر2007. متاح فى ٣ / ٤ / ٢٠١٨ -www.scribd.com/doc/9384206/
- هاشم سعيد إبراهيم (٢٠٠٣) " فاعلية اختلاف تتابع المحتوى ونمط تقديمه فى تصميم برامج تكنولوجيا الهيبرميديا التعليمية على التحصيل والتفكير الناقد والقيم لوحدة مقترحة فى المعلوماتية البيولوجية لدى طلاب شعبة البيولوجيا بكليات التربية" **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية

إعـــداد:

أ.م.د/ أحلام عبد العظيم مبروك
استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان

د/ دعاء احمد إبراهيم أبو عبدالله
مدرس المناهج وطرق التدريس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان

فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية

أ.م.د/ أحلام عبد العظيم مبروك
استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان
د/ دعاء احمد إبراهيم أبو عبدالله
مدرس المناهج وطرق التدريس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان

• **المستخلص :**

هدف البحث إلى بناء وحدة تعليمية مقترحة في مقرر الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية ، وشملت أدوات البحث على اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي بأبعاده (المرونة العاطفية - الانفتاح على الثقافات الأخرى - الاستقلالية الشخصية) ، و مقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي وشملت أبعاد التماسك الاجتماعي (التماسك الاجتماعي - المشاركة المجتمعية - قبول الآخر) ، وتم تطبيق الوحدة التعليمية على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي (٤٠ طالبة) ، وأسفرت نتائج التطبيق القبلي و البعدي لأدوات البحث على عينة البحث عن فعالية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارات التكيف عبر الثقافي ، حيث بلغت قيمة "ت" "٤٠،٥٥٣" للمجموع الكلي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠١ لصالح الاختبار البعدي ، كما أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي حيث بلغت قيمة "ت" "٤٧،٧٨٩" ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠١ لصالح الاختبار البعدى ، كما أكدت نتائج البحث على وجود علاقة ارتباط طردي بين الاتجاه نحو التكيف عبر الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية عند مستوى دلالة ٠،٠١ ، وأوصى البحث بضرورة تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي بحيث يتم تضمين المناهج لمفاهيم وأبعاد التنوع الثقافي العالمي و تدريب المعلمات على بناء الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية العقول الخمسة لجاردنر بما يضمن تنمية العقول الخمسة لدى الطالبات ، لتحقيق التكامل بين الخصوصية الثقافية ، ومتطلبات المنظومة الحضارية العالمية .

الكلمات المفتاحية : مقرر الاقتصاد المنزلي - التنوع الثقافي العالمي - نظرية العقول الخمسة لجاردنر - مهارة التكيف عبر الثقافي - الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي

"The effectiveness of a proposed educational unit at Home Economics based on the international cultural diversity and Gardner's five minds theory to develop the skill of intercultural adaptation and awareness of the dimensions of social cohesion among secondary school female students"

Dr. Ahlam Abdel-Azim Mabrouk Dr.Duaa Ahmed Abu Abdullah

Abstract:

This research aimed at constructing a proposed educational unit at Home Economics course based on the international cultural diversity and Gardner's five minds theory to develop the skill of

intercultural adaptation and awareness of the dimensions of social cohesion among secondary school students.The research tools included the following:-The test of intercultural adaptation skills and its dimensions (emotional flexibility - openness to other cultures - personal autonomy), and the scale of awareness of the dimensions of social cohesion and the dimensions of social cohesion included (social cohesion - community participation - acceptance of others). The educational unit was applied to a sample of students of the first secondary grade totaling (40 female students). The results of the pre and post application of the research tools on the research sample concluded the effectiveness of the proposed educational unit in the development of intercultural adaptation skills. The value of "T" was "40.553" of the aggregate of the intercultural adaptation skills test .It is statistically significant at 0.01, in favor of the post test. - The results of the research also showed that there were statistically significant differences between the average scores of the female students in the pre and post application of the aggregate of social responsibility scale. The value of "T" was "47.789".It is a statistically significant value at 0.01, in favor of the post test. The results of the research also confirmed that there is a direct proportional correlation between the trend towards the intercultural adaptation and awareness of the social cohesion dimensions among the secondary school female students at 0.01 level.The recommendations of the research included the following: - The importance of developing the curricula of Home economics whereby the conceptions and dimensions of the global intercultural diversity and social responsibility should be included in the said curricula.- Training teachers on constructing the educational activities that are based on Gardner's five minds theory to ensure the development of the five minds of the female students.

Keywords: Home Economics Course - Global Cultural Diversity - Gardner's Five Minds Theory– Intercultural Adaptation Skills - Cultural Awareness - Awareness of the Dimensions of Social Cohesion.

• مقدمة :

يجتاح العالم مجموعة من المتغيرات التي تفرض نفسها على جميع الدول ، مما يتطلب اكتساب الفرد لمهارات جديدة مغايرة عن مهارات الأمس حتى يتمكن الفرد من التكيف والتفاعل البناء مع تلك المتغيرات ، وفى ظل تلك المتغيرات أصبحت المعارف والمهارات والثقافات تنتقل عبر الدول المختلفة بسرعة متناهية . مما يمثل خطورة على الثقافة والهوية الوطنية إذا لم يتم تسليح الفرد بالمهارات التي تمكنه من التفاعل مع إيجابيات تلك الثقافات بصورة تسهم في تطوير قدراته الشخصية وبناء مجتمعة .

ومن ثم فإن من الأولويات الهامة التي يجب توجيه الجهود المختلفة إليها هي تنمية مهارات أفراد المجتمع في التفاعل مع إيجابيات التنوع الثقافي العالمي في إطار الحفاظ على الهوية والثقافة الوطنية وبما يضمن عدم ذوبان الهوية والثقافة الوطنية في ظل التنوع الثقافي العالمي.

ويعد تعزيز وتنمية مهارات التعامل مع الثقافات العالمية من الأولويات الهامة التي تقع على عاتق جميع المؤسسات المجتمعية بجميع فروعها، ولكن يقع الدور الأكبر من المسؤولية على المؤسسات التعليمية ، حيث أنها تتولي مسؤولية إعداد الأفراد واكسابهم المهارات التي تؤهلهم للتعامل مع متغيرات العصر مع الحفاظ على القيم والثوابت المجتمعية والتركيز على دعم قيم التماسك الاجتماعي و الولاء والانتماء وتعزيز الهويَّة الثقافيَّة، وترسيخ ثوابتها ودعائمها الأساسية .

ويذكر (هاني محمد يونس ، ٢٠١٠) مجموعة من الأبعاد اللازمة لمواجهة الثقافات العالمية المتمثلة في تعزيز البناء القيمي والديني للفرد ، وتنمية الإيمان بأهمية التواصل الحضاري لدي أفراد المجتمع ، وأهمية الجمع بين الأصالة والمعاصرة حتى يتمكن الفرد من التفاعل مع التنوع الثقافي العالمي بصورة تسهم في بناءة المجتمع .

وفى ذلك السياق يذكر (Jongewaard, Steve, 2012) مجموعة من الخصائص التي يجب أن يكتسبها المتعلمون حتى يمكنهم التكيف مع التغيرات الثقافية العالمية واكتساب مهارات المواطنة العالمية وتلك الخصائص هي (التكيف عبر الثقافات ، والوعي العالمي الجغرافي ، والوعي بالمشكلات العالمية ، والقيم العالمية المشتركة ، والوعي عبر الثقافات) ، مع أهمية امتلاك المعلمين للمهارات التي تؤهلهم لتنمية تلك الخصائص لدى المتعلمين . وفى ذلك السياق تؤكد دراسة (Salter, Peta, 2017) على أهمية إعداد المواطن للعالمية ، وأهمية الممارسة العالمية للتربية من حيث إعدادا المتعلمين من المراحل الأولى في المؤسسات التعلمية ليكونوا على وعى بالتنوع والاختلاف بين الثقافات وبين الأفراد ، وأهمية أمتلاك الأفراد لمهارات المواطنة العالمية و التكيف عبر الثقافي بما يؤهل الأفراد للتفاعل مع غيرهم من بيئات وثقافات مختلفة عنهم .

كما ذكر (Bentall, Clare,2014) أنه مع ظهور المجتمع العالمي وظهور فكرة المجتمع العالمي الواحد وما يرتبط به من مصطلحات مختلفة منها الاقتصاد العالمي والأسواق الدولية مما يفرض أهمية إعداد جيل من المتعلمين يمتلك مهارات التعامل مع ذلك المجتمع العالمي ، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا كان على وعى بالتنوع الثقافي العالمي .

وقد أوصت دراسة كلاً من (Lombardi, Marissa,2010) و (Wang, Xin,2011) و (DiMaria, Jerry,2012) على أهمية الدور الذي تقوم به المؤسسات التعليمية وأهمية توجيه الجهود المنظمة لتنمية إدراك المتعلمين

للتنوع الثقافي والمهارات المختلفة للتكيف عبر الثقافي ، لما لذلك من تأثير على مهارات التفكير والاستقلالية والذاتية لدى المتعلمين .

ويؤكد (محمد محمود الخوالدة ،٢٠٠٧، ٤٥) أن المناهج الدراسية تواجه تحدياً كبيراً بسبب تفجير المعرفة وتطورها ونموها الهائل الأمر الذى يستدعى من واضعى المناهج أن يعملوا على تجديد المعرفة التى تشتمل عليها المناهج التعليمية فى المدارس ، لكى نمكن المتعلمين من مواجهة المستقبل ، وإذا لم تجدد هذه المناهج من حيثٍ محتواها التعليمى وما تتضمنة من معارف فسيظل الإنسان العربى صالحا للعيش فى الماضى وليس فى المستقبل لأنه لايملك معرفته لكى يتعايش معه .

وضرورة التوازن بين الثقافة المحلية والثقافة العالمية فى مناهجنا الدراسية هو التحدى الذى نشأ عن انفتاح الثقافات ، ولمواجهة هذا التحدى لابد من تطبيق فكرة التعليم المتوائم الذى يمكن بواسطته تحقيق التكامل بين الخصوصية الثقافية ، ومتطلبات المنظومة الحضارية العالمية ، وذلك من خلال التعريف بثقافات الدول الأخرى وانجازاتها وإبداعات علمائها مع التأكيد على انجازات ثقافتنا وابداعات علمائنا ، وذلك لتنمية الروح النقدية ، والإحساس بالمسئولية وتعزيز التماسك الإجتماعى . (بهيرة شفيق الرباط ، ٢٠١٥ ،٤٠٣) . ومن ثم فإن تدعيم قيم التماسك الاجتماعي لدي أفراد المجتمع يُعد من العوامل الهامة لمساعدة أفراد المجتمع على التفاعل مع التنوع الثقافي العالمي بصورة مرنة في سياق لا يخرج أو يؤثر على قيم المجتمع ، فإنه كلما زاد تماسك المجتمع ازدادت درجة ثقة وتقدير الأفراد بأنفسهم وبالآخرين ، وازداد إحساس أفراده بالأمن النفسي والانتماء للمجتمع ، وازدادت قدرتهم على مواجهة الضغوط والتوترات بصورة ايجابية ، مما يسهم في تحسين الصحة النفسية لديهم .

وتذكر (هبة صبحى إسماعيل ، ٢٠١٣) أن التماسك الاجتماعي من أهم الابعاد الرئيسية في التطوير والتنمية . كما أكدت العديد من الدراسات منها دراسة (سماح محمد ، ٢٠١٦) ودراسة (Herbert ,2009) على أهمية تناول قضية التماسك الاجتماعي وتنمية وعى المتعلمين بها بما يسهم في مواجهة التغيرات والقيم الدخيلة على هوية وقيم وعادات المجتمع .

ويُعرف (Hossain,2013) التماسك الاجتماعي أنه حاله تتسم بالتفاعل بين أعضاء المجتمع تتضح فيه مجموعة من المواقف والمعايير التى تتضمن الثقة والشعور بالانتماء والرغبة في المشاركة المجتمعية ومساعدة الآخرين .

كما تُعرف (سماح محمد اسماعيل ، ٢٠١٦) التماسك الاجتماعي أنه حالة المجتمع الذي يقوم على الترابط القوي بين أفراد المجتمع من خلال قيامهم بمجموعة من العمليات النشطة ، والمتمثل في الرغبة في التضامن والقدرة على المشاركة في المجتمع وقبول الآخر وذلك من أجل تطوير المجتمع وتنميته .

ولا يكتمل تحقيق الأهداف التعليمية فى ضوء الانفتاح الثقافى بتحديد المحتوى وتقديمه للمتعلمين فقط ، إذ لا بد من التطوير النوعى لبقية عناصر التعليم والتعلم بحيث تعمل متكاملة مع بعضها البعض، مع تطوير وتعزيز مهارات المعلم حتى يكون مبدعا في إدارة عملية التعلم بصورة تحقق الأهداف المنشودة منها .

ويؤكد (Shakurova, 2015) أن للمعلم دوراً هاما في تدعيم الثقافة من خلال استخدام اساليب تعليمية ترتبط بتفكير المتعلمين والعقول المختلفة لهم حتي يتثنى لهم قبول ما يقدم اليهم بصورة تتماشي مع قدراتهم واحتياجاتهم ، وتعد نظرية العقول الخمسة لجاردنر من النظريات الحديثة التي تهتم بالعقول المختلفة للأفراد وأهمية توجيه أنشطة التعلم بما يتماشى مع تلك العقول .

وتذكر (Olverson , 2012) أن جاردنر يؤكد في كتابة خمسة عقول للمستقبل على أهمية تعليم الطلاب التفكير وذلك حتى يتمكن المتعلم من الفهم بصورة تحقق عمق المعرفة واستخدام المهارات المختلفة لحل المشكلات المعقدة ، مع تدعيم مفهوم الهوية والرؤية من خلال عملية التفكير .

وقد أوصت العديد من الدراسات منها دراسة (Guler, Nese, 2014) ودراسة (Gelen, Ismail 2015) ودراسة (Fluellen, Jerry, 2010) ودراسة (Smith, Andy , 2010) أهمية توجيه الاهتمام للاستفادة من نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية القيم والاتجاهات المختلفة لدي المتعلمين وتعزيز المهارات المرتبطة بتجميع المعلومات و تنمية قدرة الفرد على التعامل مع الأفكار والمعتقدات والقيم بصورة لا تؤثر على القيم الذاتية و الهوية المجتمعية ، ومعرفة الفروق الفردية بين الأفراد والمجموعات البشرية والأفكار والثقافات واحترام تلك الفروق ، و تنمية مهارة الأفراد على القيام بالمسؤوليات والمهام المنوطة بهم بكفاءة وفاعلية و تقديم رؤى وأفكار ومنتجات جديدة .

والإقتصاد المنزلي كعلم ودراسة نشأ وتطور بهدف خدمة الأسرة والمجتمع، ويركز اهتمامه علي الأفراد ومدي تأثيرهم وتأثرهم في الحياة الأسرية، وعن طريق الاهتمام بالحياة الأسرية يتحقق تقدم ورفعة المجتمع ، لذلك يهتم بمساعدة أفراد الأسرة رجالا ونساء علي إدارة شئونها ، سواءً في الحاضر أو في المستقبل علي أسس علمية، حتي يتحقق التقدم للمجتمع.

ومن أهداف علم الإقتصاد المنزلي تنمية القدرات اللازمة لمواجهة الحياة ومشكلاتها واكتساب الخبرات وتهيئة الفرد بحيث يستطيع الإسهام في تطوير الحياة الإجتماعية والنهوض بالمجتمع ، تكوين مجموعة من المبادئ والقيم التي توجه سلوك الفرد الشخصي والإجتماعي وتنمية الإحساس بالمسئولية تجاه مشكلات البيئة والمجتمع وتنمية القدرة لديهم علي اتخاذ

القرارات المناسبة لمواجهة المشكلات التي تقابلهم في الحياة اليومية. (كوثر كوجك ، ٢٠٠٦، ٣٧١)

وتُعد المرحلة الثانوية من المراحل الهامة في الاعداد وترسيخ القيم وتأصيل العادات والتقاليد المجتمعية لدي المتعلمين نظرا لسهولة تأثر المتعلمين في تلك المرحلة بكل ما هو جديد ويختلف عن ثقافة المجتمع ، ومن ثم يجب توجيه الجهود لتنمية وعي المتعلمين في تلك المرحلة بالتنوع الثقافي العالمي حتى يكونوا درعا حاميا مدافعا عن ثقافة وقيم المجتمع ، وذلك لتحقيق التكامل بين الخصوصية الثقافية ، ومتطلبات المنظومة الحضارية العالمية .

- **الإحساس بالمشكلة :**

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال مجموعة من الجوانب المختلفة يتم توضيحها فيما يلى :

- ظهور العديد من المتغيرات العالمية والمحلية التي أدت إلي ظهور أنماط حياتية جديدة وبرزت مجموعة من الثقافات العالمية مقابل الثقافة المحلية ، يستوجب أهمية توجيه الجهود من قبل المؤسسات التعليمة لتنمية قدرات ومهارات المتعلمين في التعامل مع تلك المتغيرات والتنوع الثقافي العالمي بما يسهم في تعزيز مهارات الفرد الشخصية والمجتمعية في الاستفادة بصورة إيجابية من ذلك التنوع ، وبما يكفل حماية الثقافة القومية والاستفادة من التنوع الثقافي العالمي ، والإيفاء بحاجات أفراده من القيم والرموز والمعايير والمرجعيات التي أصبحت تصاغ خارج حدود الثقافة الوطنية .
- ما أكدته العديد من المراجع التربوية مثل (مجدى عزيز ، ٢٠٠٢) ، (محمد محمود الخوالدة ٢٠٠٧) ، (محمد السيد على ، ٢٠٠٣) ، (أحمد المهدى ، ٢٠٠٨) ، (حسن شحاته ، ٢٠٠٨) ، (عبدالحميد الأنصارى، ٢٠١٢) ، (على أحمد مدكور ، ٢٠٠٦) ، (بهيرة شفيق الرباط ، ٢٠١٤) أن نهضة المجتمع ورقيه محكوم بنوعية المناهج التى تبنى وتشكل أبناءها وتعدهم للمستقبل ، الذى يعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة ، واكساب المتعلم مقومات ثقافة العقل ، ومهارات التكنولوجيا الإنسانية ، وأساليب الحوار مع الآخرين ، وطرائق الإستفادة من العولمة والانفتاح الثقافى بالإضافة إلى تنمية وعي المتعلمين بالتنوع الثقافي العالمي وسمات الثقافات المختلفة.
- توصيات العديد من الدراسات مثل دراسة (Guo, Shibao, 2010) ودراسة (Vázquez-Montilla, Elia; Just,) ودراسة (Yilmaz, Fatih,2018) (Megan,2014) (Anderson-Lain, Karen, 2017)(ياسمين هداد الفضلى، ٢٠١٧) (أمل صميدة عطوة ، ٢٠١٧) (خالد محمد فرجون ، ٢٠١٧) (عبد الودود مكرم ، ٢٠٠٨) على أهمية تضمين المناهج الدراسية ما يسهم في إعداد المتعلمين للتكيف والتعايش مع الثقافات المختلفة خاصة في ظل الظروف المتنوعة التي يمر بها العالم في العصر الحالي ، ومن ثم توجيه الاهتمام لتنمية وعى المتعلمين بالتنوع الثقافي العالمي والاهتمام بتنمية مهارات

الفرد الكفيلة ببناء مواطن عصري قادر على الانسجام مع المجتمع المحلى والعالمي ، والتركيز على تدعيم وتعزيز الثقافة المجتمعية والعالمية مع الحفاظ علي الثقافة الوطنية وتأهيل المتعلمين للتفاعل بصورة إيجابية مع التنوع الثقافي العالمي .

- القراءة التحليلية المبدئية لمنهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية حيث غياب مهارات التنوع الثقافى العالمى فى موضوعات المنهج وفى أهداف المنهج والمقررات ، وتم تأكيد ذلك من خلال استطلاع آراء معلمات وموجهات الاقتصاد المنزلى .
- توصى نتائج العديد من الدراسات منها دراسة (Brianna,2019) و (Ulmanen; Soini2016) و (Villena Martínez,2016) بضرورة توجيه الاهتمام لتنمية قيم التماسك والترابط الاجتماعي لدي المتعلمين من خلال تنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة ، وتطوير أهداف المناهج التعليمية المختلفة لتشمل تنمية قيم التماسك الاجتماعي بين المتعلمين بما يساعد في إعداد أفراد للمجتمع يمتلكون مهارات التكيف مع المتغيرات المجتمعية والعالمية المختلفة ، كما أوصت نتائج دراسة (ادريس سلطان ، ٢٠١٧) الى أهمية توجيه الاهتمام لتنمية الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي من خلال المقررات التعليمية المختلفة .
- تؤكد توصيات دراسة كلا من (Shedd, John A ,2010) (Gardner, Howard, 2008) على أن تعزيز الدور الايجابي للمتعلم وربط التعلم بالمشكلات المجتمعية العالمية والحياتية واكسابه القيم والعادات والتقاليد بصورة أكثر كفاءة وترسيخ النظام القيمي وتنمية قيم المسئولية الاجتماعية يتطلب قيام المتعلم بمجموعة من الأنشطة تتناسب مع الأنماط العقلية المختلفة حتى يتمكن المتعلم من التفاعل وتحقيق الأهداف المنشودة من تلك الأنشطة ، مع مراعاه القدرات والعقول المختلفة والفروق الفردية بين المتعلمين التي تؤهلهم ليكونوا اكثر مرونة وقيادة وإبداعا في إدارة الأمور الحياتية والتعامل مع المشكلات المختلفة .
- وضح هاورد جارنر (Gardner, Howard,2009) من خلال نظريته المعروفة بالعقول الخمسة أن جميع الأفراد يحتاجون إلي عدة عقول من أجل التعامل والتكيف مع المجتمع المحيط ، وحتى يتمكن الفرد من التكيف مع المتغيرات العالمية المعاصرة .
- أكدت العديد من الدراسات منها دراسة أولفيرسون(Olverson,2012) ودراسة جولتر (Guler, Nese,2014) على أهمية أن تتخذ المدرسة دور القيادة في توفير البيئة التعليمية التي تسهم في تنمية العقول الخمسة وأن يقوم المتعلم بممارسة الأنشطة التعليمية القائمة على العقول الخمسة ، لما لها من أهمية لإعداد أجيال المستقبل ومساعدة المتعلمين في اكتساب مهارات التوافق المختلفة مع متغيرات المجتمع والتغيرات المستقبلية وذلك من خلال تطوير مكونات المنهج في المراحل التعليمية المختلفة ، حتى يمكن للمتعلمين المساهمة في بناء المستقبل .

- **مشكلة البحث :**

يمكن تحديد مشكلة البحث فى قصور مناهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية عن :

- تضمين مهارات التنوع الثقافى العالمى المرتبطة بالمعارف والقيم والاتجاهات والتقاليد ومظاهر الحياه اليومية والتى تتوافق مع المجتمعات العالمية المختلفة والتى تساعد المتعلمين على الانفتاح الثقافى والتكيف من خلال التعامل الايجابى مع الأفراد المختلفين فى الثقافة ، وتحقيق التكامل بين الخصوصية الثقافية ، ومتطلبات المنظومة الحضارية العالمية من خلال الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعى .
- الأنشطة التعليمية التى تتناسب مع الأنماط العقلية المختلفة ، والتى تساعد المتعلمين على استخدام العقول الخمسة لتعزيز المهارات المختلفة المرتبطة بتجميع المعلومات من المصادر المختلفة والتمييز بينها ، وتقديم رؤى وأفكار ومنتجات جديدة تختلف عما اعتاد علية الآخرون ، مع تنمية قدرة المتعلمين على التعامل مع مختلف الأشخاص على الرغم من اختلاف الأفكار والمتعقدات والقيم ، و تنمية الوعي بإدراك الاختلاف بين الثقافات ، ومعرفة الفروق الفردية بين الأفراد والمجموعات البشرية واحترام تلك الفروق ، واكساب المتعلمين المهارات التي تمكنهم من القيام بالمسؤوليات والمهام المنوطة بهم بكفاءة وفعالية و تقديم رؤى وأفكار ومنتجات جديدة .

وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية :

- ما مهارات التنوع الثقافى التي يمكن تضمينها فى منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية ؟
- ما مدى توافر مهارات التنوع الثقافي العالمي في منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الثانوية؟
- ما الصورة التى تكون عليها وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوى ؟
- ما فعالية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على التنوع الثقافي العالمي ونظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارة التكيف العبر ثقافى لدي طالبات الصف الأول الثانوى ؟

- ما فعالية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوى ؟
- ما العلاقة الارتباطية بين تنمية التكيف العبر ثقافى والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي بعد تدريس الوحدة المقترحة لدي طالبات الصف الأول الثانوى ؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث إلي :

- إعداد قائمة بمهارات التنوع الثقافى المراد تضمينها فى منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية .
- تحديد نسبة تضمين مهارات التنوع الثقافي العالمي في منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الثانوية .
- تحديد أسس بناء وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوى .
- بناء وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوى.
- التعرف على فعالية الوحدة التعليمية المقترحة القائمة على التنوع الثقافي العالمي ونظرية العقول الخمسة لجاردنر في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارة التكيف العبر ثقافى لدي طالبات الصف الأول الثانوى .
- التعرف على فعالية الوحدة التعليمية المقترحة القائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر في الاقتصاد المنزلي لتنمية الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوى .
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارة التكيف عبر الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي بعد تدريس الوحدة المقترحة لدي طالبات الصف الأول الثانوى .

• أهمية البحث :

قد يفيد البحث الحالي فى :

- إلقاء الضوء على مهارات التنوع الثقافى العالمى والتى يمكن تضمينها فى مناهج الاقتصاد المنزلى .
- توجيه اهتمام مخططي المناهج التعليمية إلي أهمية تضمين مهارات التنوع الثقافي وما يكفل تنمية مهارة التكيف عبر الثقافي .
- توجيه نظر القائمين على تطوير المناهج لتنمية الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لزيادة درجة ثقة وتقدير المتعلمين بأنفسهم وبالآخرين ، وتنمية إحساسهم بالأمن النفسي والانتماء للمجتمع .

- إعادة النظر فى الأنشطة التعليمية لتتناسب مع الأنماط العقلية المختلفة، والتى تساعد المتعلمين على استخدام العقول الخمسة لتعزيز المهارات المختلفة.
- تقديم وحدة مقترحه في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوي .
- توجيه اهتمام الباحثين لإجراء بحوث حول نظرية العقول الخمسة لجاردنر ، وفاعلية استخدامها فى تنمية مخرجات التعلم .

• فروض البحث :

- يوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الثانوي في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة التكيف عبر الثقافي لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الثانوي في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي .
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين تنمية التكيف عبر الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوي بعد تدريس الوحدة المقترحة .

• حدود البحث :

- أولا: الحدود البشرية : عينة من طالبات الصف الأول الثانوي (٤٠ طالبة)
- ثانيا : الحدود المكانية : مدرسة عابدين الثانوية .
- ثالثا : الحدود الزمانية : تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م .
- رابعا الحدود الموضوعية للبحث : يقتصر البحث في بناء الوحدة المقترحة على أربعة عقول من نظرية العقول الخمسة لجاردنر وهم (العقل التركيبي - العقل المبدع - العقل المرن - العقل الأخلاقي)

• أدوات البحث :

اعتمد البحث على الأدوات التالية :

- أولًا : مواد معالجة موضوعية
  - إعداد وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوى .
  - إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة المقترحة القائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية التكيف عبر

الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوى .

- إعداد كراسة النشاط الخاصة بالطالبة .

- ثانيًا : أدوات القياس

  - اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي والذى تضمن (المرونة العاطفية - الانفتاح على الثقافات الأخرى - الاستقلالية الشخصية)
  - مقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي والذى تضمن (التماسك الاجتماعي - قبول الآخر - المشاركة المجتمعية) .

• اجراءات ومنهج البحث :

يتبع البحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ، وتتمثل خطوات البحث فيما يلي :

- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث .
- إعداد قائمة بمهارات التنوع الثقافى المراد تضمينها فى منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية .
- تحديد نسبة تضمين مهارات التنوع الثقافي العالمي في منهج الاقتصاد المنزلي للمرحلة الثانوية .
- تحديد أسس بناء الوحدة التعليمية المقترحة في مقرر الاقتصاد المنزلي القائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة .
- بناء وحدة تعليمية مقترحة في مقرر الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية.
- عرض الوحدة المقترحة على الاساتذة المحكمين لتحديد مدى ارتباط موضوعات الوحدة ومناسبتها لهدف البحث لتنمية التكيف العبر ثقافى والوعي أبعاد التماسك الاجتماعي .
- بناء أدوات البحث وتشمل على :

  - اختبار مهارات التكيف العبر ثقافى.
  - مقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي .

- التحقق من الصدق والثبات اللازمين لأدوات البحث .
- تطبيق الوحدة المقترحة على عينة البحث وتشمل مراحل تطبيق (التطبيق القبلي لأدوات البحث تطبيق الوحدة المقترحة - التطبيق البعدي لأدوات البحث)على طالبات الصف الأول الثانوى
- تفريغ البيانات وإجراء المعالجة الاحصائية .

- تحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث .

• مصطلحات البحث :

• التنوع الثقافي العالمي :

يُعرف اجرائيا أنه " تلاقي للمعارف والقيم والاتجاهات والتقاليد ومظاهر الحياه اليومية التى تتوافق مع المجتمعات العالمية المختلفة ، والمرتبطة بمجالات الاقتصاد المنزلى كمصدراً للتجديد والتبادل والتكيف والتماسك الاجتماعى " .

• التكيف العبر ثقافى : Cross-Cultural Adaptability

يُعرف إجرائيا أنه " مدي استعداد طالبات المرحلة الثانوية لاكتساب عناصر الثقافات الأخرى والمرتبطة بمجالات الاقتصاد المنزلى لمساعدتهم على الانفتاح والتفاعل الإيجابى مع غيرهم فى المواقف المختلفة ، وتجنب الحكم المسبق على الأفراد المختلفين فى الثقافة ، والوعى بالأثار السلبية للثقافات المختلفة ، مع الحفاظ على هويتهم الشخصية وقواعد وقيم وثقافة المجتمع الأصلي .

• نظرية العقول الخمسة لجاردنر : Five Minds for the Future Howard Gardner] [Gardner, Howard,2009] .

حدد جاردنر عام ٢٠٠٧ مجموعة من القدرات والعمليات العقلية التى يجب أن يمتلكها الفرد حتى يتمكن من مواجه تحديات القرن الحالي وهي (العقل المتخصص – العقل التركيبي – العقل المبدع – العقل المرن – العقل الأخلاقي) .

• العقل المتخصص :

مجموعة العمليات العقلية التي تمكن الفرد من إتقان أساليب التفكير الخاصة بالمجالات المعرفية الأساسية .

• العقل التركيبي :

مجموعة العميات العقلية التي تمكن الفرد من تجميع المعلومات من مصادر مختلفة والتمييز بينها ،وتكوين روابط جديده بين المعلومات والأفكار والتوصل إلي استنتاجات ذات معني .

• العقل المبدع :

مجموعة العمليات العقلية التي تمكن الفرد من تقديم رؤى وأفكار ومنتجات جديدة تختلف عما اعتاد علية الآخرون .

• العقل المرن :

هو قدرة الفرد على التعامل مع مختلف الاشخاص على الرغم من اختلاف الأفكار والمتعقدات والقيم ، وهو العقل القادر على الوعي واحترام الاختلاف بين الافراد ، ومعرفة الفروق الفردية بين الأفراد والمجموعات البشرية والأفكار والثقافات .

- **العقل الأخلاقي :**

هو قدرة الفرد على تجاوز الاهتمام بالذات إلي الرغبة في الجمع بين جودة الأداء في عملة والمواطنة الصالحة في مجتمعة ، أي قدرة الفرد على القيام بالمسؤوليات والمهام المنوطة بهم بكفاءة وفعالية .

- **التماسك الاجتماعي :**

يعرف إجرائيا أنه مجموعة من القيم والاتجاهات والسلوكيات لدي أفراد المجتمع الواحد ، تقوم على الترابط بين أفراده من خلال القيام بمجموعة من العمليات النشطة منها الرغبة في التضامن والقدرة على المشاركة في المجتمع وقبول الآخر ، وذلك بما يدعم الولاء والانتماء المجتمعي

- **الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي :**

يعرف إجرائيا انه مجموعة من القيم والسلوكيات والمعارف التى تمتلكها طالبات الصف الأول الثانوي والمرتبطة بأبعاد التماسك الاجتماعي والتي تشمل على (التماسك الاجتماعي – المشاركة المجتمعية – قبول الآخر) ، وتدفعهم إلي ممارسة تلك السلوكيات في الحياه بما يكفل تدعيم وتعزيز الهوية الثقافية.

- **الإطار النظري :**
- **التنوع الثقافي العالمي :**

تمثل الثقافة الهوية الرئيسة للشعوب المختلفة التي تميز كل مجتمع عن الآخر وتحدد ملامحة وهويته وعاداته وتقاليده ، وتعبر الثقافة عن جوانب الحياة الانسانية والاجتماعية لأفراد المجتمع وطريقة التفكير والتعبير عن القيم والأفكار التي يتعلمها الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية. وتعرف الثقافة أنها " ذلك الكل المعقد من المعارف والمعتقدات، والأفكار والقيم والفنون والقوانين والعادات التي يكتسبها الإنسان بصفته عضوا في مجتمع " .

وتتميز الثقافة بمجموعة من الخصائص فهي تعتبر ظاهرة إنسانية اجتماعية ، كما أن الثقافة مكتسبة ومتعلمة ولذلك فإن المجتمعات والحضارات المختلفة تتطور بصورة تساير التغير العالمي ، كما أن الثقافة متشابهة الشكل ومتنوعة المضمون . وتتكون الثقافة من مجموعة من العناصر التي تُميز كل مجتمع عن المجتمعات الأخرى وتعد اللغة أحد العناصر الرئيسية في تشكيل ثقافة الأفراد والمجتمعات، حيث يتم بواسطة اللغة ترميز الأشياء حسب ما تعني للأفراد أو المجتمعات، واللغة ليست مجرد عنصر من عناصر الثقافة فقط ولكن هي وسيلة للتعبير عن ثقافة الشعوب ، كما تعتبر المعايير الاجتماعية من العناصر الهامة في الثقافة حيث تعبر عن الأنماط والنماذج من السلوك المقبول أو المرفوض ، وتمثل القيم والاتجاهات عنصر داعم في الثقافة حيث ترتبط القيم بمعيار السلوك ، وتعتبر الديانة أحد العناصر المهمة في تشكيل ثقافات الشعوب، من خلال التعاليم والواجبات الدينية التي يقوم بها الأفراد. والقيم الدينية تساهم في تحديد سلوك

الأشخاص واتجاهاتهم نحو المواضيع المختلفة في الحياة، وتختلف الشعوب في ممارساتها الدينية كل حسب ديانته ، كما أن لكل ثقافة تنظيم اجتماعي معين، يتمثل في الجماعات المكونة للمجتمع كالأسر وجماعة العمل والمجموعات الدينية، والأصدقاء، والجماعات التي تربطها نفس الاهتمامات، وتُعد المكانة الاجتماعية عنصر مهم في تحديد الثقافة، من خلال المعايير السائدة في المجتمع والتي من خلالها يحكم الأفراد على مكانة اعضائه، كما أن للشعوب النظام الاقتصادي السائد لديها، وذلك حسب درجة تطورها وتفاعلها مع المستجدات على المستويات المختلفة ، ويمثل النظام الاقتصادي والسياسي عناصر هامة لتلبية حاجات المجتمع . كما يمثل الفن والأدب والعادات والتقاليد ومظاهر الحياة اليومية هي إحدى العناصر التي تحدد ثقافة مجتمع ما في فترة معينة . (ياسمين هداد الفضلي ، ٢٠١٧)

- **التنوع الثقافي : Cultural Diversity**

منذ ان أوجد الله سبحانه وتعالى الإنسان وقد بدأ يسعى على سطح الأرض وأستوطن الأماكن المختلفة مشكلا ثقافات متعددة ، حيث تتغير تلك الثقافات وتتطور حسب تطور تلك المجتمعات وطريقة تواصلها وتفاعلها مع المجتمعات المحيطة وحسب درجة تقبلها وتكيفها مع كل ما هو جديد ، وقد تشكل بذلك تنوعا عالميا من الثقافات .

- **التنوع الثقافي العالمي :**

إن مصطلح التنوع الثقافي العالمي أصبح كثير التداول في عصرنا الحالي، ونظرا لأنه مصطلح واسع ومتعدد الجوانب ، وقد حاول الكثير تفسيره وتقديم تعريفات متعددة له، ففي وقت مضى كانت أغلب التعاريف تدور في مفهوم تنوع الأعراق والاديان ولكن تطور هذا المفهوم ليشمل الاختلاف بين الأفراد حسب مجتمعاتهم وثقافتهم، ومنهم من فصل في ذلك حيث حدد التنوع الثقافي بالاختلاف في الثقافة واللغة والمعتقدات الدينية والهوية ، قد كانت النظرة الأولى تركز على التنوع الثقافي على المستوى العالمي من خلال اختلاف ثقافات العالم والدول وزخم تراثها وعاداتها وتقاليدها، أما النظرة الثانية فترى التنوع الثقافي يكمن في تلاقي الأفراد من الثقافات المختلفة تحت نسق اجتماعي معين مشكلة تنوعا ثقافيا. (Dhakshayene Holmgren 2013,) . وقد حرصت منظمة اليونسكو على حماية التنوع الثقافي العالمي ، حيث أصدرت مجموعة من التوصيات التي تحث على إبراز ودعم التنوع الثقافي العالمي ، ويتجلى هذا التنوع في أصالة وتعدد الهويات المميزة للمجموعات والمجتمعات التي تتألف منها الانسانية، والتنوع الثقافي، بوصفه مصدراً للتبادل والتجديد والابداع. (UNESCO ،2011)

- **أهمية تنمية الوعي بالتنوع الثقافي لدى المتعلمين :**

إن المتعلمين الذي يتم إعدادهم اليوم داخل المؤسسات التعليمية يعدون للمستقبل ، مما يتطلب متعلمين ذات مهارات خاصة تختلف عن مهارات اليوم حتى يتمكنوا من التكيف مع المتغيرات المستقبلية والتفاعل معها بصورة

إيجابية بناءة ، ومن ثم فإن إكتساب المتعلم للمعارف والقيم والثقافات العالمية من الأولويات الهامة التي يجب توجيه الجهود اليها ، ويمثل تنمية وعى المتعلمين بالتنوع الثقافي العالمي أهمية كبيرة وقد تناولت بعض الدراسات أهمية التنوع الثقافي منها دراسة كل من Fernekes, William R, (2016) (Yilmaz, Fatih,2018) (Kyunghwa, Lee; Hyejin, Yang , 2016) ويمكن ايجازها فيما يلى وذلك :

- تمكن المتعلمين من التوافق والتكيف البناء مع الثقافات العالمية ، والوعى بحقوق الانسان يسهم في إعداد الشخصية العالمية.
- إكساب المتعلمين مهارة التكيف مع التنوع الاجتماعي والسلام الاجتماعي
- إكساب المتعلمين القيم والاتجاهات الإيجابية التي تدعم تجنب العنف بجميع أشكاله وصورة .
- تنمية مهارات التفكير والإبداع لدي المتعلمين من خلال التعرف على الثقافات والإنجازات المختلفة للثقافات الأخرى .
- تنمية المرونة في التفكير من خلال التعرف على عادات وتقاليد الثقافات الأخرى .
- ترسيخ منظومة القيم التي تدعم المبادرة للعمل الاجتماعي والمساندة الاجتماعية .
- تدعيم قيم التكافل الاجتماعي لدى المتعلمين .
- زيادة الدافعية ورفع مستوى الطموح لدى المتعلمين من خلال التعرف على التقدم العلمي والتكنولوجي الذي ساهم في تقدم الشعوب المختلفة .
- إمكانية التكيف والتعايش مع الثقافات الأخرى في ظل الظروف المتعددة .

- **إيجابيات التنوع الثقافي العالمي:**

للتنوع الثقافي العالمي مجموعة من الإيجابيات التي يمكن ايجازها في النقاط التالية :

- التعرف على الثقافات الأخرى في المجتمع وفي الدول المختلفة من حيث (عاداتها - تقاليدها القيم) . ·
- الاعتراف بشرعية الثقافات الأخرى في المجتمع . ·
- الاحترام المتبادل بين الثقافات .
- خلق الابداع وتنوع الأفكار واكتساب قيم التعايش مع الآخر .
- الاستفادة من الجوانب الإيجابية في ثقافات المجتمعات الأخرى بما يسهم في تطور ثقافة الفرد والمجتمع . (Dhakshayene Holmgren ,2013)

- **سلبيات التنوع الثقافي العالمي :**

إن تفاعل الفرد واطلاعه على الثقافات الأخرى يمثل أهمية كبيرة ولكنة في نفس الوقت يشمل في طية مجموعة من المخاطر والسلبيات منها :

- قد يؤدي لتفكيك المجتمع ووحدته والنسيج الاجتماعي بداخله لأن لكل ثقافة عاداتها وتقاليدها ونمط حياتها.
- يمكن أن يؤدي إلى عدم استقرار اجتماعي وفوضى اجتماعية لأنه لا يوجد قوانين موحدة لكل الثقافات بسبب الاختلاف في القيم والعادات .
- قد تساعد في انغلاق الثقافة على نفسها وتكوين إطار خاص بها بعيدا عن الإطار المشترك وهو الدولة فينتج عدة دول في دولة واحدة وهذا يؤدي إلى تفكيك الإطار المشترك.
- قد يؤدي لصراع عنيف بين الثقافات عند المحاولة لخلق قوانين موحدة ودستور موحد للدولة و السيادة فيها .

وقد أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تنمية وعى المتعلمين بالتنوع الثقافي العالمي ومن تلك الدراسات :

- هدفت دراسة (Endacott, Jason L; Bowles, Freddie A,2013) إلى تنمية قدرة المتعلمين على اكتشاف التنوع الثقافي العالمي من خلال بناء مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلمين فهم الثقافات المختلفة وإدراك الاختلاف بين الثقافات المختلفة مع اجراء مقارنة بين الثقافة الوطنية والثقافات العالمية ، وتوصي الدراسة بأهمية توجيه الاهتمام من خلال المقررات والأنشطة المختلفة لتنمية وعي المتعلمين بالتنوع الثقافي العالمي .
- هدفت دراسة (Baldasaro,2014) إلى استخدام أسلوب القصص لتنمية الوعي بالتنوع الثقافي لدي المتعلمين ، وتوصي نتائج الدراسية بأهمية تضمين المناهج التعلمية المفاهيم والأنشطة المتنوعة التي تعزز الوعى بالتنوع الثقافي لدي المتعلمين .

ويرتبط بالتنوع الثقافي العالمي مجموعة من المفاهيم الهامة منها :

- **التعدد الثقافي: Multiculturalism**

تلامس العولمة كل مجال من مجالات حياتنا الحديثة ، وقد أصبح أكثر أهمية من أي وقت مضى أن يكتسب جيل اليوم فهمًا للثقافات الأخرى ويطور القدرة على التكيف مع البيئات المتغيرة باستمرار. (**Maharaja,2009**)

قد أصبح التعدد الثقافي توجها لكثير من الدول الأجنبية وبعض الدول العربية ، حيث أن الانفتاح الاقتصادي في بعض الدول ساهم ودعم وجود جنسيات مختلفة متعددة الثقافات ، وقد وجهت تلك الدول الاهتمام لتحقيق التعدد الثقافي من خلال تطوير أنظمتها لتحقيق التعدد الثقافي ، والتعدد الثقافي على مستوى المجتمعات يسمح للأفراد بالتعبير عن قيمهم وممارسه معتقداتهم .

- **التثاقف: Acculturation**

يذكر (**Mapp,2012**) أن التثاقف هو عملية اكتساب ثقافة جديدة ، هي التي تحدث أثناء التقاء ثقافتين مختلفتين ، وتؤثر هذه العملية على ثقافة

وقيم الفرد وتأخذ عملية التثاقف سنوات طويلة حتى يكتسب الفرد قيم وثقافات مغايره لمجتمعة الأصلي . ونظرا للتطور الحالي في كافة المجالات وخاصة المجال التكنولوجي الذي أدى الى زيادة سرعة عملية التثاقف بدرجة عالية حيث أصبح من السهل إنتقال القيم والسلوكيات والمعتقدات المختلفة ، وذلك يؤثر بشكل مباشر على أفراد المجتمع ويظهر ذلك من خلال السلوكيات والملبس والمأكل .

- **الاستيعاب الثقافي : Assimilation**

تعتبر عملية الاستيعاب الثقافي هي العملية التالية للتثاقف حيث يتحول الأفراد من الثقافة الأم الى ثقافة مختلفة عن ثقافة المجتمع المحلى وذلك بصورة كلية أو جزئية ، وقد تخلق ثقافة جديدة تدمج بين الثقافتين وذلك من أجل تحقيق التجانس . (Mapp,2012)

- **التكيف عبر الثقافي Cross-Cultural Adaptability**

يُعرف أنه مدي إستعداد الأفراد للتفاعل مع غيرهم من بيئات وثقافات مختلفة عنهم . (Wang, Xin,2011)

وقد حدد (Taguchi ,2016) أبعاد التكيف عبر الثقافي حيث تشمل (المرونة العاطفية – الانفتاح على الثقافات – الاستقلالية الشخصية) وهى كما يلى :

- المرونة العاطفية : Emotional Resilience هي القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة والقلق ، وكذلك تصحيح التصورات الخاطئة في التعامل مع المواقف المرتبطة بالثقافات الأخرى ، والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة والغير مألوفة .
- الانفتاح على الثقافات : هي القدرة على الانفتاح والتعامل مع الثقافات الأخرى ، مع تصحيح الأخطاء في التعامل مع الثقافات الجديدة ، وتجنب الحكم المسبق على الأفراد المختلفين في الثقافة .
- الاستقلالية الشخصية : Personal Autonomyهي القدرة التي يمتلكها الأفراد للحفاظ على هويتهم الشخصية وعدم ذوباناها أمام الثقافات الجديدة ، والثقة والتمسك بالثقافة الأم ، والشعور بالقوة في مواقف تعدد الثقافات الغير مألوفة ، بما يؤهله للتعامل الإيجابي مع تلك الثقافات وتجنب الآثار السلبية لتلك الثقافات.

وقد أهتمت العديد من الدراسات بتنمية التكيف عبر الثقافي لدي المتعلمين ومن تلك الدراسات :

- دراسة (Wang, Xin,2011) حيث هدفت إلى تنمية التكيف عبر الثقافي لدى المتعلمين من خلال تصميم برنامج التعلم الخدمي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التكيف عبر الثقافي لصالح التطبيق البعدي لدى عينة البحث ، وأوصت نتائج الدراسة بأهمية بناء الأنشطة التعليمة لتنمية مهارات المتعلمين

فيما يرتبط بأبعاد التكيف الثقافي من حيث أبعاده المختلفة (المرونة العاطفية – الانفتاح على الثقافات - الإدراك الحسي - والاستقلالية الشخصية) .

- هدفت دراسة (DiMaria, Jerry,2012) إلى تحديد فعالية الأنشطة التجريبية لتنمية القدرة لدى المتعلمين على التفاعل مع الثقافات المختلفة ، وذلك بهدف اعداد المتعلمين لبيئات تختلف عن البيئات التي يعيشون فيها ، وممارسة المتعلمين للمواقف التعلمية التي من خلالها يتعايشون مع البيئات المتنوعة ثقافيا ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معايشة المتعلمين للمواقف التعليمية المرتبطة بالثقافات المتنوعة ساهم في تنمية الوعي والتكيف عبر الثقافي .
- قد هدفت دراسة كلا من (Mapp, Susan,2012) ودراسة (Niendorf ; Alberts, 2017) إلى تحديد أثر التفاعل الثقافي لطلاب الدراسة بالخارج ، وأوضحت النتائج أن تأثير الدراسة بالخارج على الطلاب من حيث الاعتماد على النفس والاستقلالية ، كما وجد تأثير على التكيف عبر الثقافي بجوانبها الأربعة ، وتوصي نتائج الدراسة بأهمية إعداد المتعلمين للتفاعل المثمر مع التنوع الثقافي وذلك من خلال البرامج والمقررات والأنشطة المختلفة .

- **علم الاقتصاد المنزلى والتنوع الثقافي العالمي :**

يعتبر علم الاقتصاد المنزلى علم الحياه حيث أنه يهدف إلى إعداد الفرد بصورة متكاملة ومتوازنة من الجوانب المختلفة سواء صحية أو نفسية أو اجتماعية أو معرفية بما يمكنه من التكيف مع المتغيرات المعاصرة والمستقبلية . ونظرا لما يشهده العالم في العصر الحالي من تغيرات على كافة المجالات مما أدى الى تحول العالم إلى قرية صغيرة تنتقل من خلاله المعارف والثقافات والعادات والقيم المختلفة بسهولة بين دول العالم ، وذلك مما يشكل خطورة على أبناء المجتمعات المنغلقة التي لا تسعى إلى تأهيل أبنائها بالمهارات التي تمكنهم من التفاعل بصورة إيجابية مع التنوع العالمي ، ونظرا لان مناهج الاقتصاد المنزلى في المراحل التعليمية المختلفة يهدف إلى تحقيق العديد من المخرجات التعليمية منها إعداد متعلم قادر على المشاركة البناءة في تطوير ذاته ومجتمعة ومن ثم فإن تنمية مهارة التكيف عبر الثقافي لدى المتعلمين من خلال مقرر الاقتصاد المنزلى يساعد على :

- إعداد متعلم قادر على التكيف مع المتغيرات المحلية والعالمية .
- امتلاك المتعلم مهارة التعامل مع المواقف المغايرة لثقافته .
- تدعيم النظام القيمي لدى المتعلمين بما يؤهلهم من الاستفادة من الجوانب الإيجابية في الثقافات الأخرى .
- رفع مستوى الطموح والدافعية لدى المتعلمين من خلال التعرف على الإنجازات العالمية والتكنولوجية المختلفة للثقافات الأخرى .
- الالمام بأساليب التواصل الاسرى وانماط قياده الأسرة في الثقافات الأخرى .

- اكتساب المتعلم مهارة تقييم المواقف المختلفة المرتبطة بالثقافات الأخرى في إطار المنظوم القيمي لمجتمعة وعاداته وتقاليده ودينة .
- تنمية مهارة النقد والتقويم الذاتي بما يسهم في التعرف على القيم والسلوكيات الدخيلة على المجتمع والحد منها .

• نظرية العقول الخمسة لجاردنر :

قدر طرح هاورد جاردنر (٢٠٠٧) نظريتة المعروفة بالعقول الخمسة ، وقد وضح جاردنر من خلال هذه النظرية أن جميع الأفراد يحتاجون إلي عدة عقول من أجل التعامل والتكيف مع المجتمع المحيط ، وحتى يتمكن الفرد من التكيف مع المتغيرات العالمية المعاصرة (Gardner, Howard,2009) ، ومن خلال هذه النظرية طرح جاردنر مجموعة من القدرات التي يجب أن يمتلكها الفرد حتي يتمكن من التفاعل مع المتغيرات المستقبلية ،والتطور المعرفي والتغير في التقاليد والقيم ،الذى أسفرت عنها العولمة ، وقد قسم جاردنر العقول من خلال نظريته إلى خمسة عقول هي :

• العقل المتخصص : Displinded Mind

يرتبط العقل المتخصص بقدرة الفرد على التفكير بطريقة تميزه في مجال تخصصه ، ويركز العقل المتخصص على العمليات المعرفية التي تمكن الفرد من إتقان أساليب التفكير في المجالات المعرفية الأساسية مثل العلوم والرياضيات والتاريخ ، ويؤكد جاردنر على الفرق بين مصطلحي التخصص والمادة الدراسية ، فمجال التخصص يشير إلى أساليب التفكير المرتبطة بمجال معرفي محدد ، والتي يكتسبها الأفراد من خلال دراسة مجال تخصصه ، بينما مصطلح المادة الدراسية فهو يرتبط بمجموعة من المعارف والحقائق التي يجب أن يكتسبها الفرد ، ويرى جاردنر أنه يمكن تنمية العقل المتخصص عن طريق مجموعة من الخطوات منها تحديد الموضوعات الهامة ،وإتاحة الوقت الكافي للدراسة ،واختيار الطرق والأساليب المناسبة لدراسة الموضوع ،مع تحديد معيار مناسب لتقييم أداء المتعلمين تبعا لناتج الأداء المطلوب تقييمه . (Gardner, Howard,2009)

• العقل التركيبي : Synthesizing Mind

يمثل العقل التركيبي أهمية قصوى خاصة في ظل التطور المعاصر والتدفق المتزايد للمعرفة ، مما يوجب أهمية امتلاك الفرد للعقل الذي يمكنه من القيام بعملية التركيب ، ويرى جاردنر أن العقل التركيبي يمكن التدريب علية . وذكر جاردنر في كتابة (Gardner, Howard,2008) أن الفرد يمكنه من خلال دراسته للتخصصات والمهن المختلفة أن يمارس عملية التركيب ، كما يمكن للمعلم أن يساعد المتعلمين على قدرات العقل التركيبي من خلال الأنشطة المتعددة مثل (كتابة القصص – تحليل المفاهيم المركبة – التعابير المجازية للصور أو الأفكار المختلفة – التعبير بدون كلمات من خلال التخطيط أو الرسم – طرح المشكلات المعاصر) .

عناصر التركيب : قد حدد جاردنر(Gardner, Howard,2008) مجموعة من العناصر الهامة حتى يمكن من خلالها تنمية قدرات العقل التركيبي وهي :

- توافر هدف يسعى المتعلم إلى تحقيقه .
- توافر الخبرة السابقة لدى المتعلمين .
- بناء المخططات التمهيدية والتغذية الراجعة .
- تحديد الاستراتيجيات والمنهج المناسب .

ويؤكد جاردنر أن عملية التركيب عملية صعبة لكنها ممكنة ، حيث أن العقل يتميز بالقدرة على الربط والمقارنة بين الأشياء ، قد تكون عملية التركيب في بداية نمو الفرد سطحية لكن يتدرج في تعميق عملية التركيب من خلال حذف التفاصيل غير الهامة التي تؤثر على فهم الموضوعات والبحث عن الارتباط والتصنيف . (Gardner, Howard,2009)

- **العقل الإبداعي : Crativ Mind**

توجه جميع الدول المتقدمة الاهتمام نحو رعاية العقول المبدعة، لأن توافر العقول المبدعة يعد من أهم متطلبات العصر المستقبلي ، التي تسهم وتعزز التطور المستقبلي في شتى المجالات . ويذكر جاردنر (Gardner, Howard, 2009) أن الابداع يرتبط بمحالات مختلفة (مجال التخصص – المجال الثقافي – المجال الاجتماعي) ، ويؤكد أن المبدع يحتاج إلى مخزون من الملكات الفكرية . ويرى جاردنر أن العقل المبدع والعقل التركيبي يوجد بينهم تشابه حيث أن العقلان يتطلبان الحد الأساسي من المعرفة والقراءة في التخصص ، وكلاهما يستفيد من توفير الأمثلة المتنوعة والنماذج والأدوار المتعددة . ويذكر جاردنر أن لتنمية العقل الإبداعي طرق متعددة منها (التفكير خارج الصندوق – طرح أسئلة جديدة – تنفيذ مشاريع ابتكارية – تصميم أنشطة بأشكال جديدة – عرض نماذج المبتكرين). (Gardner, Howard, 2009)

- **العقل المحترم [العقل المرن] :Respectful Mind**

يُعرف جاردنر العقل المرن أنه قدرة الفرد على التعامل مع الأشخاص على الرغم من اختلافهم في الأفكار ،والمعتقدات والقيم والتقاليد ، ويتميز العقل المحترم بالوعي بالقدرة على معرفة الفروق الفردية بين الأفراد والثقافات والأفكار ، ويرى جاردنر أنه يمكن تنمية العقل المحترم من خلال الأنشطة المتنوعة التي يقوم بها الفرد والتي تسهم في تنمية روح العمل الجماعي والعمل في فريق واحترام الآخرين والقدرة على ضبط المشاعر . ومن ثم فإن العقل المحترم أو العقل المرن يهتم بنمط التفاعل الاجتماعي لدى الفرد وكيفية التمسك بالقيم والعادات والتقاليد في التعامل مع الآخرين ، والاستعداد لتقبل وجهات النظر المخالفة ، وإمتلاك مهارة التعبير عن الرأي بصورة تحقق الهدف منها ولا تؤثر سلبيا على الآخرين . (Gardner, Howard, 2009)

- **العقل الأخلاقي : Ethical Mind**

العقل الأخلاقي هو العقل الذي يمتلك القدرة على القيام بالمسؤوليات المختلفة بصورة فعالة ، مع التمسك بالقيم والعادات المرتبطة بالمواطنة الصالحة وادراكه الدور والمسؤولية تجاه وطنة ، ويرتبط العقل الأخلاقي بمجموعة من السمات الأخلاقية منها (التسامح – الاحترام – الأمانة – الصدق ....الخ) ويرى جاردنر أن دعائم العمل الأخلاقي يرتبط بمجموعة من المقومات الأساسية وهي : التربية الأسرية والأخلاقية للأبناء – التعامل مع المجتمع – توفر القدوة – تواجد الأساس الديني الصحيح – الزملاء . (Gardner, Howard,2008) . وحتى يمكن للفرد إمتلاك قدرات العقل الأخلاقي يجب أن يحدد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، وأن يسعى دائما للبحث عن الخبرة المباشرة وغير المباشرة ، أن يهتم بتقييم الذات من فترة إلى أخرى ، إلى جانب التقييم الذاتي للأداء المهني ، ويتميز الشخص الذي يمتلك قدرات العقل المحترم أو المرن أنه شخص (متعاطف مع الآخرين – يمتلك القدرة على التعامل مع الأشخاص المختلفين ، لدية مرونة في التعامل ، يستطيع تنظيم بيئة العمل بما يسهم في تفاعل الأقران . (Gardner, Howard,2009)

وقد وجهت بعض الدراسات الاهتمام بنظرية العقول الخمسة لجاردنر منها :

- هدفت دراسة (Gelen, Ismail,2015) إلى تقييم العقول الخمسة لدى المتعلمين في ضوء نظرية جاردنر ، وتحديد العلاقة بين تلك العقول والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى المتعلمين ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تباين في مستوى العقول الخمسة لدى المتعلمين ، ووجود فروق لدي المتعلمين في التفكير حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، كما أوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات العقول الخمسة .
- وهدفت دراسة (علاء الدين حسين أبراهيم ، ٢٠١٦) إلى بناء برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة القراءة التأملية وإثاره الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ،وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة وإثارة الدافعية لدى المتعلمين ، وأوصت الدراسة بأهمية إعادة النظر في المناهج التعليمية المختلفة في ضوء نظرية العقول الخمسة والمهارات المستقبلية التي يجب تنميتها لدى المتعلمين .

- **التماسك الاجتماعي : Social Cohesiveness**

يمر العالم في عصرنا الحالي بالعديد من المتغيرات على المستويات المختلفة، وتزداد تلك المتغيرات بصورة كبيرة في المستقبل مما يؤثر على المجتمعات والقيم في التعامل بين الأفراد وخاصة في ظل المتغيرات المختلفة التي فرضتها العولمة على دول العالم المختلفة وسهولة الهجرة من دولة إلى أخرى مما

يؤثر على قيم التماسك الاجتماعي ، لذلك يمثل التماسك الاجتماعي أهمية قصوى في حياتنا حتى يتثنى لكل مجتمع الحفاظ على تراثه الثقافي وهويته الوطنية وقيمة المجتمعية .(Engel,2014) . ويُعرف (Rissanen, Inkeri 2018,) التماسك الاجتماعي أنه نشاط أو مجموعة من العمليات التنموية اللازمة لتطوير المجتمع ، ومجموعة من القيم المشتركة التي تقوم على أساس تعزيز الشعور بالثقة المتبادلة وتكافؤ الفرص والتواصل الفعال مع الآخرين ، ومعاملة الآخرين بالسلوكيات والاخلاقيات المثلى بما يدعم زيادة الترابط بين أفراد المجتمع الواحد . و يتفق كل من (Dimeglio, Isabelle, 2013) (Engel, Laura,2014) على أن التماسك الاجتماعي يرتبط بخصائص المجتمع والقيم المشتركة والشعور بالانتماء للمجتمع، وإحترام الثقافات الأخرى مع التمسك بالقيم والسلوكيات الإيجابية التي تدعم بناء المجتمع وتطوره. كما تُعرف (سماح محمد ، ٢٠١٦) التماسك الاجتماعي أنه حالة المجتمع الذي يقوم على الترابط القوى بين أفراد المجتمع والتي تقوم على مجموعة من العمليات الاجتماعية النشطة ، والتي تشمل الرغبة في التضامن والقدرة على المشاركة في المجتمع وقبول الاخر ، وذلك بما يسهم في بناء المجتمع وتطويره ، وبما يساعد على تحقيق أهداف المجتمع وضمان جودة الحياة للفرد .

- **أهداف التماسك الاجتماعي :**

يذكر (Koonce, Kelly A, 2011) و (Rodríguez-Gómez, 2016) أهداف التماسك الاجتماعي على مستوى الفرد والمجتمع منها :

- تدعيم القيم المجتمعية المشتركة بين أبناء المجتمع.
- تنمية القدرة على التواصل الفعال لدى أفراد المجتمع.
- القدرة على تكوين العلاقات الإيجابية البناءة بين أفراد المجتمع.
- تقليل الفوارق وعدم المساواة والاقصاء الاجتماعي.
- الحد من ظاهرة العنف في المجتمعات المختلفة.
- الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجتمع.
- قوة العلاقة والثقة بين أفراد المجتمع.
- الالتزام ببعض القيم الأساسية مثل المساواة، العدل، الحوار، الاعتراف بالآخر، احترام الآخر، تجنب العنصرية.
- المبادرة في إقتراح الوسائل والبدائل التي تسهم في حل المشكلات وتحقيق الأهداف.

- **أهمية التماسك الاجتماعي :**

يمثل التماسك الاجتماعي أهمية على مستوى الفرد والمجتمع

اولا : أهمية التماسك الاجتماعي للمجتمع : يعد التماسك الاجتماعي من أهم الابعاد الرئيسية في التطوير والتنمية في أي مجتمع ، حيث أنه يعد وسيلة وغاية في نفس الوقت ، وسيلة لأنه يهدف إلى تحقيق التكامل الاجتماعي ، وغاية لأنه يهدف إلى توفير فرص متكافئة لأفراد المجتمع . Villena

(Martínez,2016). ويمثل التماسك الاجتماعي قيمة في حد ذاته وأهمية للمجتمع حيث يدل على جودة الحياة في المجتمع، والذي يتضمن العمل برح الفريق وترسيخ قيم التعاون مما يساعد أفراد المجتمع على التعايش والتفاعل الإيجابي و سلامة المجتمع واستمراره استقراره، ويعد التماسك الاجتماعي مصدر للنجاح الاقتصادي والديمقراطية الفعالة والرضا عن الحياه والتوافق الاجتماعي والأداء الاقتصادي المرتفع .(Villena Martínez,2016)

ثانيا : أهمية التماسك الاجتماعي للفرد : تذكر (سماح محمد ، ٢٠١٦) التماسك الاجتماعي يغرس لدى الفرد الإحساس بالهوية المشتركة والشعور بالولاء والانتماء للمجتمع ، كما يساعد التماسك الاجتماعي على توفير فرص المساواة بين أفراد المجتمع وتقوية العلاقات الاجتماعية والتفاعل على مستوى الأسرة والمجتمع ، مما يدعم الثقة بالنفس لدى أبناء المجتمع والاحساس بالأمن النفسي والقدرة على مواجهة الضغوط بصورة إيجابية ، مما يسهم في تحسين الصحة النفسية لدى أفراد المجتمع .

- **دور علم الاقتصاد المنزلى في تنمية التماسك الاجتماعي :**

نظرا لما يمثله علم الاقتصاد المنزلى من أهمية في بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة التي تسهم في بناء المجتمع فإن ذلك العلم يحرص على :

- تطوير محتوى المناهج التعليمية وتهيئه البيئة التعليمية لتناسب تنفيذ الأنشطة التعليمية التي تدعم قيم التماسك الاجتماعي.
- استخدام الأنشطة التعليمية والاستراتيجيات التدريسية الداعمة لتكوين الجوانب المختلفة في الشخصية .
- توفير مناخ صفى يقوم على ترسيخ القيم المختلفة مثل تحمل المسئولية ،احترام وتقبل الاخرين ، تقديم العون المساعدة للآخرين .
- إقامة الأنشطة التعليمية التي تساعد على تأصيل قيم التكافل الاجتماعي
- غرس قيم حب الوطن والحفاظ على مملكاته لدى المتعلمين .
- تنمية الوعي بقضايا ومشكلات المجتمع والمشاركة الإيجابية في حلها .

• إجراءات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض تم اتباع الخطوات التالية :

- **للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على " ما مهارات التنوع الثقافى التى يمكن تضمينها في منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية ؟ "**

للإجابة عن السؤال السابق تم إعداد قائمة بمهارات التنوع الثقافى والتى يمكن تضمينها فى مناهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية . ونظرا لعدم وجود قائمة بالمهارات المرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي التي ينبغي توافرها لدي طالبات المرحلة الثانوية ، كان من الضروري إعداد قائمة بتلك المهارات لتكون معيارا يتم في ضوئه بناء الوحدة المقترحة .

- **الهدف من بناء المعيار:**

تحديد قائمة بالمهارات المرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي التي ينبغي اكسابها لطالبات المرحلة الثانوية .

- **مصادر اشتقاق وحدات المعيار:**

ولبناء ذلك المعيار تم الرجوع إلى الأدبيات والمصادر المختلفة لتحديد تلك المهارات ومنها: (Fernekes, William R, 2016) (Yilmaz, Fatih,2018) (Kyunghwa, Lee; Hyejin, Yang , 2016) (Baldasaro,2014) (Endacott, Jason L; Bowles, Freddie A,2013) (Mapp,2012) وقد استخلصت الباحثتان مجموعة من المهارات الرئيسية و تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي يجب أن تمتلكها طالبات المرحلة الثانوية والمرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي وتتمثل تلك المهارات فيما يلي:(البحث والإطلاع في الثقافات المختلفة - مهارة الاتصال بالثقافات الأخرى - فهم الاحداث الجارية في المجتمع والمجتمعات الأخرى - مهارة قبول التغير – مهارة تعميق الفهم بمعايير المجتمع ومشكلاته – امتلاك مهارة التحليل للمعلومات المرتبطة بالثقافات الأخرى – احترام الذات والاخرين - الاستفسار وتوجيه الاسئلة - مهاره كشف الحقائق – مهاره استخدام الأحداث الجارية – مهارة إصدار الأحكام – مهارة كشف العلاقة بين الاسباب والنتائج - مهارة اكتشاف أوجه التناقض في الافكار - مهارة التوقع المحسوب للنتائج - مهارة الجدل والحوار - مهارة اتخاذ القرارات - اكتساب معلومات عن الثقافات الأخرى).

- **صلاحية الصورة المبدئية للمعيار:**

بعد تحديد المهارات السابقة تم عرض قائمة المهارات التي يجب أن تمتلكها طالبات المرحلة الثانوية والمرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي على مجموعه من أساتذة المناهج وطرق الاقتصاد المنزلي وذلك لتحديد أهم تلك المهارات لطالبات المرحلة الثانوية وقوة دلالتها والتأكد من ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسية ، وقد أسفر ذلك عن عدة تعديلات واستبعاد بعض المهارات أو دمج بعضها، وقد اسفرت نتائج التحكيم عن اتفاق ٩٤٪ من المحكمين أن أهم تلك المهارات هي :

جدول (١) مهارات التنوع الثقافي العالمي التي يمكن تضمينها في مناهج المرحلة الثانوية

المهارات الرئيسية	عدد المهارات الفرعية
١- البحث والاطلاع في الثقافات المختلفة.	٤
٢- مهارة الاستيعاب الثقافي.	٥
٣- فهم الاحداث الجارية في المجتمعات الأخرى.	٥
٤- مهارة قبول التغير في ضوء التعامل مع الثقافات الأخرى.	٥
٥- امتلاك مهارة التحليل للمعلومات المرتبطة بالثقافات الأخرى.	٥
٦- مهارة تعميق الفهم بمعايير المجتمع ومشكلاته.	٥
٧- احترام الذات والاخرين.	٥
٨- مهارة الجدل والحوار وتوجيه الأسئلة.	٦
مجموع المهارات الفرعية	٤٠ مهارة

- **للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على " ما مدي توافر مهارات التنوع الثقافي العالمي في منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية ؟ "**

وللاجابة عن السؤال السابق تم تحليل محتوى منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية فى ضوء مهارات التنوع الثقافى العالمى من خلال إعداد أداة تحليل المحتوى وقد سارت إجراءات إعداد أداة التحليل علي النحو التالي:-

- **تحديد الهدف من أداة التحليل :**

تهدف أداة تحليل المحتوى إلى تحديد مدي تضمين محتوى كتب الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية للمهارات المرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي .

- **تحديد عينة التحليل :**

تمثلت عينة التحليل في كتب الاقتصاد المنزلى المقرر على المرحلة الثانوية الثلاثة صفوف .

- **تحديد وحدات التحليل:**

يقصد بها وحدات المحتوي التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية مثل (الكلمة، الجملة، الفقرة، الموضوع،....) . (وائل محمد ، ريم عبدالعظيم ،٢٠١٢). وقد تم اختيار الموضوع الدراسي كوحدة تحليل تعتمد عليها فئات التحليل

- **تحديد فئات التحليل:**

تضمنت أداة التحليل على المهارات المرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي لطالبات الصف الثالث الثانوي ، وشملت الأداة ٨ مهارات رئيسية و٤٠ مهارة فرعية.

- **ضوابط عملية التحليل:-**

تم مراعاة الضوابطٍ التالية أثناء عملية التحليل :

- أن يتم التحليل أولا في إطار قائمة المهارات المرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي والمعدة مسبقا .
- أن يشمل التحليل التدريب العام على كل وحدة .
- أن يشمل التحليل الرسوم التوضيحية والصور وأسئلة التقويم والأهداف والمشكلات المتضمنة بالموضوع الدراسي .

- **الضبط العلمي لأداة التحليل :**
- **الصدق :**

تم عرض أداة التحليل بعد أن تم تحديد فئاتها ووحداتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وفي مجال الاقتصاد المنزلي للتأكد من صدقها وإبداء الرأي حول مدى مناسبتها لتحليل محتوى منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوي (الثلاث صفوف) ، ومدي مناسبة المهارات الفرعية المرتبطة بالتنوع الثقافي للمهارات الرئيسية ، وقد أبدى نسبة ٩٨٪ من السادة المحكمين صلاحية الأداة للتحليل .

- **حساب ثبات أداة التحليل :**

لحساب ثبات أداة التحليل تم تحليل محتوى مقرر وحدتي الفصل الدراسي الأول للصف الأول الثانوى باستخدام استمارة التحليل ، وقد تم التأكد من ثبات أداة التحليل من خلال التالي :

- **ثبات التحليل عبر الأفراد :**

ذكر وائل محمد و ريم عبدالعظيم (٢٠١٢) أن ثبات تحليل المحتوى يقصد به مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصلت إليها الباحثة وبين نتائج التحليل التي توصلت إليها معلمات الإقتصاد المنزلي اللاتي تم الاستعانة بهن في التحليل ، حيث تمت الاستعانة بمحللتين خارجتين من معلمات الإقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية بهدف فحص المحتوى والتأكد من ثباته ، ثم تم حساب المجموع الكلي للوحدات ، ثم مجموع الوحدات المتفق عليها ، واستخراج معاملات الثبات بين الثلاث محللات (اللاتي قمن بتحليل المحتوى) لكافة الفئات التي تضمنتها قوائم التحليل على نفس عينة الدروس وفق الأداة المعدة لذلك ، وفي ضوء ضوابط عملية التحليل .

- **ثبات التحليل عبر الزمن :**

تم إعادة التحليل من قبل الباحثتان مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع وتم حساب معدل الاتفاق بين التحليلين في المرة الأولى والثانية وبلغ معامل الثبات (٩٨،) وتدل القيمة على أن أداة التحليل تحقق قدرا مناسبا من الثبات وصالحة للتطبيق .

- **تطبيق أداة التحليل :**

تم تطبيق أداة التحليل لتحليل دليل المعلم للصف (الأول – الثاني – الثالث) الثانوي ويوضح ملحق (١) نتائج التحليل ، ومن خلال نتائج أداة التحليل تبين وجود قصور في تضمين منهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الثانوية للمهارات المرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي .

- **للإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي ينص على " ما الصورة التى تكون عليها وحدة تعليمية مقترحة في الإقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بابعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات الصف الأول الثانوى ؟ "**

تم إعداد وحدة تعليمية مقترحة في مقرر الاقتصاد المنزلي قائمه على التنوع الثقافي العالمي و نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي و الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية وذلك تبعا للخطوات التالية :

- **أولاً: تحديد الفلسفة التي تستند اليها الوحدة المقترحة :**

تستند الوحدة المقترحة إلي فلسفة تنبع من أن المام المتعلم بالتنوع الثقافي العالمي وامتلاك مهاره التكيف مع الثقافات العالمية من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية القائمة على العقول الخمسة لجارنر (العقل التركيبي –

العقل المبدع – العقل المرن – العقل الأخلاقي) ، يسهم في تنمية مهاراه التكيف عبر الثقافي لدى المتعلمين ، ومحاولة التكيف والتفاعل الإيجابي مع الثقافات العالمية بما لا يؤثر على دعائم التماسك الاجتماعي والقيم المجتمعية لدى المتعلمين ، مما يسهم في اعداد متعلمين يمتلكون القدرة على التكيف والتفاعل البناء مع المتغيرات والقيم والعادات والثقافات العالمية .

- **ثانياً: تحديد المبادئ العامة التي تستند إليها الوحدة المقترحة**

تستند الوحدة المقترحة إلي مجموعة من المبادئ التي ترتبط بنظرية العقول الخمسة لجاردنر والتنوع الثقافي العالمي ، وتمثلت تلك المبادي فيما يلى:

- الهدف الأساسي من عملية التعلم هو إحداث التكيف للمتعلم مع المتغيرات المختلفة على المستوى المحلى والعالمي
- الملم المتعلم بعناصر الثقافة العالمية هو العامل الأساسي في امتلاك مهارة التكيف عبر الثقافية.
- المعرفة العلمية للمتعلم متغيرة وليست ثابته، ومن ثم فإن البيئة التعليمية الغنية بالخبرات والأنشطة المتنوعة يدعم ويعزز خبرات المتعلم المرتبطة بالعقول الخمسة للإنسان.
- تنمو المهارات المرتبطة بالتماسك الاجتماعي لدى المتعلمين من خلال ممارستهن وتفاعلهن أثناء ممارسة الأنشطة التعلمية المختلفة مما يدعم ثوابت القيم المجتمعية لدى المتعلمين.
- تتسم عملية التعلم بالتفريد، وهذا يتطلب تنوع أساليب التعلم ليتعلم الطالب لمقابلة العقول المتنوعة بين المتعلمين وأن تكون الخبرات التعليمية ذات صلة بحياتهم وقضايا مجتمعهم.
- الدافعية مكون أساسي في حدوث التعلم وإدراك مفهوم الثقافة العالمية لدى المتعلمين.
- تهيئة بيئة تعلم مناسبة لاحتياجات الطالبات وخصائصهن وذلك باستخدام أنشطة ذات علاقة بخبراتهن الحقيقية يساعد على توظيف المعرفة وربط موضوعات التعلم بحياة الطالبات.
- منح الطالبة الوقت الكافي والمناسب لحدوث التعلم من خلال إتاحة الوقت المناسب لتأمل الخبرات وتجريبها واستخدامها في مواقف مشابهة وجديدة.
- التعلم نشاط إجتماعي تعاوني، لذلك تم إعداد بعض الانشطة التعليمة التي يعتمد تنفيذها على المجموعات التعاونية، ويسهم في تأصيل قيم التماسك الاجتماعي لدى المتعلمين .
- يمكن تنمية بعض الجوانب المرتبطة بالعقول الخمسة لدى المتعلمين .
- يسهم تنفيذ المتعلمين للأنشطة التعليمية المتنوعة والمرتبطة بالعقول الخمسة في تحقيق مبدأ التعلم مدي الحياة .

وفي ضوء الفلسفة والمبادي العامة للوحدة تم بناء الوحدة المقترحة وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الأهداف العامة للوحدة: وقد شملت الأهداف العامة للوحدة على مجموعة من الأهداف المتنوعة التي ترتبط بمهارات التنوع الثقافى العالمى فى مجالات الاقتصاد المنزلى وتسهم في تنمية مهارة التكيف عبر الثقافي وقيم التماسك الاجتماعي لدى المتعلمين وذلك من خلال بناء الأنشطة التعليمية القائمة على العقول الخمسة لجاردنر .
- تحديد محتوى الوحدة المقترحة : في ضوء الأهداف العامة التي سبق تحديدها تم تحيد موضوعات الوحدة والتي تساعد على تحقيق تلك الأهداف وقد اشتمل محتوى الوحدة على مجموعة من الموضوعات الرئيسية التي تتضمن مجموعة من الموضوعات الفرعية وقد شملت الموضوعات الرئيسية للوحدة على :
- التوافق الأسرى في ضوء الانفتاح العالمي وضغوط الحياه اليومية - الزواج عبر الثقافات المختلفة — المسكن بين التجديد والتطور والوظيفة(تنفيذ قطعة لتجمل المسكن من خلال الاستفادة من تراث الثقافات المختلفة) – الطهى حول العالم(تنفيذ أطعمة من ثقافات مختلفة) – الرجيم والعادات الغذائية للثقافات المختلفة (الطريقة والفاعلية)- الموضة بين الدعاية العالمية والقيم الاجتماعية(نماذج مبتكرة لقطعة ملبسية لها أكثر من استخدام) – تكنولوجيا الاتصالات والعلاقات الاسرية .
- تحديد طرق واستراتيجيات التدريس: تم تحديد استراتيجيات التدريس المستخدمة في الوحدة المقترحة من خلال مجموعة من المعايير التالية:
  - أن تتناسب مع العقول الخمسة لجاردنر : قد تم تضمين الوحدة المقترحة مجموعة استراتيجيات تدريسية تتناسب مع العقول المختلفة للمتعلمين في ضوء نظرية العقول الخمسة لجارنر حتى تكون الأنشطة مناسبة للفروق الفردية بين المتعلمين وتسعى إلي تنمية مهارات التكيف عبر الثقافي وقيم التماسك الاجتماعي لدى المتعلمين .
  - التنوع في استخدام الاستراتيجيات تبعاً لطبيعة الهدف التعليمي والعقول الخمسة ومستويات الطالبات وأنماط تعلمهن المختلفة وطبيعة الموضوعات والخطوات التدريسية.
  - أن تساعد طرق التدريس على إثارة دافعية الطالبات للمشاركة الواقعية والفعالة في تنفيذ الأنشطة.

ومن الاستراتيجيات والأنشطة التي تم استخدامها بصورة متكاملة في الوحدة التعليمية والمرتبطة بالعقول الخمسة لجاردنر:

- القصص: حيث تقوم الطالبات بالتعبير عن بعض المعلومات التي تم جمعها عن بعض ثقافات الدول الأخرى في صورة قصة قصيرة.
  - أنشطة التصنيفات العلمية المختلفة للمفاهيم المختلفة بالوحدة.
  - التعابير المجازية: حيث تقوم الطالبات بالتعبير عن فكرة ترتبط بموضوع الدرس في صورة مجازية باستخدام الصور والتعبير المجازي.

- خرائط المفاهيم: تقوم الطالبات بالتعبير عن بعض الأفكار في الدرس من خلال رسم خريطة مفاهيمه.
- حل المشكلات: من خلال صياغة القضايا المعاصرة والمرتبطة بتعدد الثقافات والتنوع الثقافي والتكيف مع الثقافات المختلفة في صورة مشكلة تقدم للطالبات لاقتراح حلول متنوعة لها.
- تنفيذ مشروع يرتبط بالاستفادة من تراث الثقافات المختلفة في إنتاج قطعة فنية لتجميل المسكن.
- تلخيص الأفكار المختلفة التي يتم طرحها من خلال دروس الوحدة.
- استخدام المخططات التمهيدية وتقديم التغذية الراجعة.
- أنشطة التفكير خارج الصندوق.
- عرض نماذج للمبدعين والمبتكرين من الثقافات الأخرى.
- التعلم التعاوني: حيث تم تنظيم بيئة العمل داخل الفصل لتساعد على تنمية أنشطة التعلم التعاوني وتحقيق مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل.
- التقييم الذاتي للأداء للأنشطة المختلفة المتضمنة في الوحدة.

- تحديد الوسائل التعليمية للوحدة المقترحة: وقد تم تحديد الوسائل التعليمية التي تسهم في فهم الطالبات لمفهوم الثقافة العالمية ومهارات التكيف عبر الثقافي وتساعد في تحويلها من الصورة المجردة إلي الصورة التي تمكنهن من إستيعابها مثل استخدام الفيديو التعليمي لثقافات الدول المختلفة والرسوم التوضيحية وعروض البوربوينت.
- تحديد أساليب التقويم في الوحدة المقترحة: وقد تنوعت أساليب التقويم المستخدمة في الوحدة حيث شملت على:

- التقويم المبدئي: تم إستخدام التقويم المبدئي للتعرف على الخلفية السابقة لدى الطالبات عن التنوع الثقافي العالمي حيث يستخدم التقويم المبدئي في بداية تدريس الوحدة وبداية عرض موضوعات الدرس وربطة بالدرس السابق.
- التقويم التكويني : تم إستخدام التقويم التكويني أثناء تدريس موضوعات الوحدة وذلك من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة التي تساعد في تقديم تغذية راجعة عن مدي تقدم الطالبات في دراسة الوحدة المقترحة .
- التقويم النهائي : تم إستخدام التقويم النهائي في نهاية كل درس من دروس الوحدة لمعرفة مدى تحقيق الطالبات للأهداف التعليمية المنشودة من الوحدة وذلك باستخدام الأنشطة التعليمية المتنوعة وأوراق العمل ، وأيضا استخدم التقويم النهائي في نهاية الوحدة بتطبيق أدوات البحث .

- عرض الوحدة المقترحة على الاساتذة المحكمين : تم عرض الوحدة على مجموعة من الاساتذة تخصص المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي

وتخصص علم الاجتماع وذلك للتعرف على مدى تحقيق موضوعات الوحدة للأهداف العامة للوحدة ومدي ارتباط الموضوعات الفرعية للوحدة بالعناصر والافكار الرئيسية ، وقد أبدى بعض السادة المحكمين ملاحظات حول صعوبة بعض المصطلحات وقد تم تبسيط تلك المصطلحات بحيث تتناسب مع الطالبات ، وإجراء تعديلات في بعض العناصر الفرعية لدروس الوحدة ، وفيما يلى عرض لموضوعات الوحدة المقترحة :

جدول (٢) موضوعات الوحدة المقترحة

م	موضوعات الوحدة	عدد الحصص
١	التوافق الاسرى في ضوء الانفتاح العالمى وضغوط الحياه اليومية .	حصة
٢	الزواج عبر الثقافات المختلفة .	حصة
٣	المسكن بين التجديد والتطور والوظيفة (تنفيذ قطعة لتجمل المسكن من خلال الاستفادة من تراث الثقافات المختلفة) .	حصتان
٤	الطهى حول العالم (تنفيذ أطعمة من ثقافات مختلفة).	حصتان
٥	الرجيم والعادات الغذائية للثقافات المختلفة (الطريقة والفاعلية) .	حصة
٦	الموضة بين الدعاية العالمية والقيم الاجتماعية (نماذج مبتكرة لقطعة ملبسية لها أكثر من استخدام) .	حصتان
٧	تكنولوجيا الاتصالات والعلاقات الاسرية .	حصة

- **رابعًا : إعداد أدوات البحث :**
- **اولاً : اعداد اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي :**

لإعداد اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي تم الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة منها دراسة (Wang, Xin,2011) و (Taguchi ,2016) و (Niendorf ; (Alberts, 2017 ودراسة (DiMaria, Jerry,2012) (Mapp, Susan,2012) .

- هدف الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس مدي امتلاك المتعلمين لمهاره التفاعل مع غيرهم من بيئات وثقافات مختلفة عنهم بصورة تحقق التفاعل الإيجابي المتبادل ، مع الحفاظ على جذور وقواعد وقيم وثقافه المجتمع الأصلي .
- تحديد نوع الاختبار : تمت صياغة أسئلة الاختبار في صورة مواقف بطريقة الاختيار من متعدد وذلك لما تتميز به هذه الاسئلة من (معدلات صدق وثبات عالية – سهولة التصحيح – البعد عن ذاتية المصحح – درجة التخمين قليلة) وقد تم صياغة ثلاثة بدائل لكل موقف .
- إعداد فقرات الاختبار : تم إعداد فقرات الاختبار من مواقف تشمل على بدائل للاختيار ، حيث يتكون كل موقف من جزأين المقدمة والتي تمثل الموقف، وقائمة البدائل وعددها ثلاثة بدائل من بينها بديل واحد صحيح فقط، كما راعت الباحثتان أن تكون البدائل الثلاثة متوازنة من حيث الطول . وقد تكون الاختبار من (٣٥موقف) موزعه على الابعاد التالية للاختبار:

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي

البعد	عدد العبارات	رقم العبارات
البعد الأول :المرونة العاطفية	١٠ عبارات	١-٣-٦- ٩-١٢-١٥-٢٢-٢٥-٢٧-٣٤
البعد الثاني : الانفتاح على الثقافات الأخرى	١٣ عباره	٥-٧-٨-١١-١٤-١٧-١٩-٢١-٢٣-٢٩-٣١-٣٣-٣٥
البعد الثالث : الاستقلالية الشخصية	١٢ عباره	٢-٤-١٠-١٣-١٦-١٨-٢٠-٢٤-٢٦-٢٨-٣٠-٣٢

- وضع تعليمات الاختبار : تم وضع تعليمات الاختبار والتي تشرح فكرة الإجابة على الاختبار وقد شملت
- تعليمات الاختبار(توضيح الهدف من الاختبار- توضيح عدد المواقف وعدد البدائل وعدد الصفحات- تعليمات خاصة بالإجابة على جميع الأسئلة ومثال يوضح طريقة الإجابة بوضع البديل الصحيح في المكان المناسب) .
- تحديد صدق الاختبار : وأعتمدت الباحثتان في تحديد مدي صدق الاختبار على :
  - صدق المحتوى validity content: وذلك بعرض اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ، على مجموعة من الأساتذة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي – جامعة حلوان ومجموعة من الأساتذة تخصص الخدمة الاجتماعية . لمعرفة آرائهم حول مدى ارتباط مواقف الاختبار بموضوعات الوحدة ومدي صحة صياغة فقرات مواقف الاختبار ومدى ارتباط البدائل المتاحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وقد أبدي بعض الاساتذة المحكمين ملاحظات على بعض البدائل وصياغة بعض الفقرات ، وتم تعديل تلك العبارات ، كما أبدوا موافقتهم على مهارات التكيف عبر الثقافي بنسبة ٨٩٪ .

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار :**

تمَّ إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة من طالبات الصف الأول الثانوى بمدرسة عابدين الثانوية بنات (غير عينة الدراسة التجريبية) وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول (٢٠١٨- ٢٠١٩) قوامها (٢٠ طالبة) وذلك بهدف ما يلى :

- مدى تفهم الطالبات لمفردات الاختبار .
- وضوح تعليمات الاختبار .
- تحديد الزمن المناسب للاختبار .
- حساب معامل الثبات للاختبار .

ومن خلال إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار ثم التأكد مما يلى :

- فَهْم الطالبات لمفردات الاختبار ؛ حيث قامت الطالبات بالإجابة عن أسئلة الاختبار .
- وضوح تعليمات الاختبار ؛ حيث قلة استفسارات الطالبات عن الاختبار .
- تحديد زمن الاختبار : تمَّ تقدير الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب المتوسط لمجموع الزمن الذى استغرقته أول طالبة للانتهاء من

الإجابة على الاختبار ، وآخر طالبة انتهت من الإجابة ؛ ليصبح الزمن ٩٠ دقيقة للانتهاء من الإجابة على اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ، وتم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيق القبلى ، والبعدى للاختبار على عينة البحث .

- الثبات : يقصد بالثبات (Reliability) دقة الاختبار في القياس والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه ، واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص (آمال صادق وفؤاد أبو حطب ، ١٩٩١) . وقد تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام (معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach)، (التجزئة النصفية Split-half) ويتضح فيما يلى حساب ثبات الاختبار:

- الثبات باستخدام التجزئة النصفية : تم التأكد من ثبات اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٨٢٠ – ٠,٨٩١ للمرونة العاطفية ، ٠,٧٣٤ – ٠,٨٠٩ للانفتاح على الثقافات الأخرى ، ٠,٨٨٥ – ٠,٩٥٦ للاستقلالية الشخصية ، ٠,٧٩٦ – ٠,٨٦٣ لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ككل ، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ لاقترابها من الواحد الصحيح ، مما يدل على ثبات الاختبار .
- ثبات معامل ألفا : وجد أن معامل ألفا = ٠,٨٥٩ للمرونة العاطفية ، ٠,٧٦٨ للانفتاح على الثقافات الأخرى ، ٠,٩١٧ للاستقلالية الشخصية ، ٠,٨٢٣ لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ككل ، وهي قيم مرتفعة وهذا دليل على ثبات اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي عند مستوى ٠,٠١ لاقترابها من الواحد الصحيح .

جدول (٤) ثبات اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي

ثبات اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي	معامل ألفا		التجزئة النصفية	
	قيم الارتباط	الدلالة	قيم الارتباط	الدلالة
المرونة العاطفية	٠,٨٥٩	٠,٠١	٠,٨٢٠ – ٠,٨٩١	٠,٠١
الانفتاح على الثقافات الأخرى	٠,٧٦٨	٠,٠١	٠,٧٣٤ – ٠,٨٠٩	٠,٠١
الاستقلالية الشخصية	٠,٩١٧	٠,٠١	٠,٨٨٥ – ٠,٩٥٦	٠,٠١
اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي	٠,٨٢٣	٠,٠١	٠,٧٩٦ – ٠,٨٦٣	٠,٠١

• ثانيا : إعداد مقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي :

ولإعداد مقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة منها (ادريس سلطان صالح يونس ، ٢٠١٧) (Villena Martínez,2016) (سماح محمد ، ٢٠١٦) (Dimeglio, Isabelle, 2013) (Engel, Laura,2014) ، و تكون المقياس من (٤٤عبارة) موزعة على الابعاد المختلفة للمقياس ،وفيما يلي عرض لمراحل إعداد المقياس:

- الهدف من مقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي : يهدف المقياس إلي تحديد مدي امتلاك طالبات الصف الأول الثانوي للقيم والاتجاهات والسلوكيات التي تسهم في تحقيق الترابط بين أفراد المجتمع وتحقق

التماسك الاجتماعي ، والقدرة على المشاركة في المجتمع وقبول الآخر ، وذلك بما يدعم الولاء والانتماء المجتمعي .

- إعداد فقرات المقياس : تكون المقياس من مجموعة من الأبعاد الرئيسية التي تتضمن مجموعة من العبارات الفرعية تبعا لأبعاد المقياس وهي كما يلى :
  - البعد الأول (التماسك الاجتماعي) : وتكون البعد من مجموعة من العبارات بلغت (١٧ عبارة) لتحديد مدى مشاركة طالبات الصف الأول الثانوي للسلوكيات والأنشطة التي تسهم في تأصيل التماسك الاجتماعي في إطار الاسرة والأصدقاء والتعامل مع أفراد المجتمع ،والاستعداد لمساعدة الآخرين .
  - البعد الثاني (المشاركة المجتمعية): وتكون البعد من (١١ عبارة) لتحديد مدى استعداد طالبات الصف الأول الثانوي للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تخدم المجتمع ، والمبادرة للانضمام للمجموعات التي تقدم الأعمال التطوعية التي تسهم في حل مشكلات المجتمع .
  - البعد الثالث (قبول الآخر): وتكون البعد من (١٦ عبارة) لتحديد مدي قدرة طالبات الصف الاول الثانوي على قبول الأشخاص الوافدين للمجتمع أو المختلفين في الثقافات والعادات والتقاليد وتقديم المساعدة لهم.
- إعداد تعليمات المقياس : تم إعداد تعليمات المقياس والتي تشرح فكرة الإجابة على المقياس للطالبات وقد شملت تعليمات المقياس على (توضيح الهدف من المقياس- توضيح عدد الفقرات - تعليمات خاصة بالإجابة على جميع بنود المقياس ومثال يوضح طريقة الإجابة في المكان المناسب) .
- تحديد صدق المقياس : اعتمدت الباحثتان في تحديد مدي صدق المقياس علي الطريقتين التاليتين :
  - صدق المحتوى validity content: وذلك بعرض مقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان ومجموعة من الاساتذة تخصص الخدمة الاجتماعية لإبداء الرأي في مدى ارتباط الفقرات الفرعية للمقياس بأبعاد المقياس ومدي صحة صياغة فقرات المقياس ، وقد أبدي السادة المحكمين بعض الملاحظات وطلبوا تعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعض العبارات في بعض المحاور، وإضافة عبارات اخري في بعض المحاور، كما أبدوا موافقتهم على عبارات المقياس بنسبة ٨٩٪ .
  - صدق الاتساق الداخلي :Internal Consistency: تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) كما يلى : حساب معاملات الارتباط بين درجة

كل عبارة من العبارات المكونة لكل محور ، والدرجة الكلية للمحور بالمقياس . وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس .

- **المحور الأول : التماسك الاجتماعي :**

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة المحور (التماسك الاجتماعي) ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور (التماسك الاجتماعي)

م	الارتباط	الدلالة	م	الارتباط	الدلالة
١-	٠,٧٣٢	٠,٠١	١٠-	٠,٧٠٧	٠,٠١
٢-	٠,٨٢٤	٠,٠١	١١-	٠,٦٤١	٠,٠٥
٣-	٠,٦٠٣	٠,٠٥	١٢-	٠,٧٩٨	٠,٠١
٤-	٠,٦٣٤	٠,٠٥	١٣-	٠,٨٣٤	٠,٠١
٥-	٠,٨٨٩	٠,٠١	١٤-	٠,٧٧٨	٠,٠١
٦-	٠,٩١٥	٠,٠١	١٥-	٠,٦٢٣	٠,٠٥
٧-	٠,٧٦٧	٠,٠١	١٦-	٠,٨٩١	٠,٠١
٨-	٠,٦١٧	٠,٠٥	١٧-	٠,٩٢٤	٠,٠١
٩-	٠,٨٥٦	٠,٠١			

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات المقياس .

- **المحور الثاني : المشاركة المجتمعية :**

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة المحور (المشاركة المجتمعية) ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور (المشاركة المجتمعية)

م	الارتباط	الدلالة	م	الارتباط	الدلالة
١٨-	٠,٩٤١	٠,٠١	٢٤-	٠,٨٦٧	٠,٠١
١٩-	٠,٦٠٩	٠,٠٥	٢٥-	٠,٩٥٢	٠,٠١
٢٠-	٠,٧١٦	٠,٠١	٢٦-	٠,٨٠٥	٠,٠١
٢١-	٠,٨٧٢	٠,٠١	٢٧-	٠,٧٤٩	٠,٠١
٢٢-	٠,٧٥٤	٠,٠١	٢٨-	٠,٦٣٨	٠,٠٥
٢٣-	٠,٨١٣	٠,٠١			

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات المقياس .

- **المحور الثالث : قبول الآخر :**

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة ودرجة المحور (قبول الآخر) ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور (قبول الآخر)

م	الارتباط	الدلالة	م	الارتباط	الدلالة
٢٩-	٠,٧٩٦	٠,٠١	٣٧-	٠,٨٥١	٠,٠١
٣٠-	٠,٨٢٣	٠,٠١	٣٨-	٠,٦٢٥	٠,٠٥
٣١-	٠,٩١٨	٠,٠١	٣٩-	٠,٩٠٨	٠,٠١
٣٢-	٠,٦١٩	٠,٠٥	٤٠-	٠,٧٢٧	٠,٠١
٣٣-	٠,٧٣٧	٠,٠١	٤١-	٠,٨٤٥	٠,٠١
٣٤-	٠,٨٨٦	٠,٠١	٤٢-	٠,٩٣٤	٠,٠١
٣٥-	٠,٩٤٢	٠,٠١	٤٣-	٠,٦٠١	٠,٠٥
٣٦-	٠,٦٤٢	٠,٠٥	٤٤-	٠,٧٨٩	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات المقياس .

- **الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس :**

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور (التماسك الاجتماعي ، المشاركة المجتمعية ، قبول الآخر) والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور (التماسك الاجتماعي ، المشاركة المجتمعية ، قبول الآخر) والدرجة الكلية لمقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي

محاور المقياس	الارتباط	الدلالة
المحور الأول : التماسك الاجتماعي	٠,٧٦٤	٠,٠١
المحور الثاني : المشاركة المجتمعية	٠,٧٠٣	٠,٠١
المحور الثالث : قبول الآخر	٠,٨٦١	٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور المقياس .

- **حساب ثبات مقياس الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي :**

يقصد بالثبات **reability** دقة الاختبار في القياس والملاحظة ، وعدم تناقضه مع نفسه ، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص ، وهو النسبة بين تباين الدرجة على المقياس التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص ، و تم حساب الثبات عن طريق :

- معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach
- طريقة التجزئة النصفية Split-half

جدول (٩) قيم معامل الثبات لمحاور مقياس الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي

المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية
المحور الأول : التماسك الاجتماعي	٠,٧٣٦	٠,٧٠٢ – ٠,٧٧٧
المحور الثاني : المشاركة المجتمعية	٠,٩٠٨	٠,٨٧٥ – ٠,٩٤٦
المحور الثالث : قبول الآخر	٠,٨٤٩	٠,٨١٢ – ٠,٨٨٩
ثبات مقياس الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي ككل	٠,٧٨٢	٠,٧٥٦ – ٠,٨٢٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات : معامل الفا ، التجزئة النصفية ، دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات المقياس .

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:**

أجريت التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة من طالبات الصف الأول الثانوى بمدرسة عابدين الثانوية بنات (غير عينة الدراسة التجريبية) وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول (٢٠١٨- ٢٠١٩) قوامها (٢٠ طالبة) وذلك بهدف ما يلى :

- تحديد زمن تطبيق المقياس: تم تقدير الزمن اللازم لتطبيق المقياس عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة وأبطأ طالبة للإجابة على الاختبار. وقد تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن المقياس ووجد أنه يساوي ٤٥ دقيقة.
- تحديد مدى وضوح المقياس: أكدت التجربة الاستطلاعية وضوح تعليمات المقياس ووضوح العبارات، وعدم وجود استفسارات فيما يتعلق بالعبارات ، أو صياغتها ، أو درجة وضوحها.

- **تطبيق تجربة البحث :**

- تم اختيار عينة البحث بصورة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة عابدين الثانوية بنات .
- تم التطبيق القبلي لأدوات البحث .
- تم تدريب معلمة الاقتصاد المنزلي على تطبيق الوحدة المقترحة ، وتزويدها بدليل المعلمة للوحدة المقترحة .
- تم تطبيق موضوعات الوحدة المقترحة .
- التطبيق البعدي لأدوات البحث .

- **نتائج البحث و تحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الفروض :**

لاستخلاص نتائج البحث بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث (التطبيق القبلي والبعدي) وتدريس الوحدة المقترحة أتبعت الباحثتان الخطوات التالية:

- لتصحيح أدوات البحث والتوصل الي نتائج التجريب قامت الباحثتان بتصحيح الاوراق الخاصة بأدوات البحث قبل وبعد التجريب ثم رصد الدرجات بهدف إجراء المعالجة الاحصائية اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة الفروض.
- تسجيل البيانات بعد الانتهاء من رصد الدرجات الخاصة بأدوات البحث قبليا وبعديا ، تم تسجيل البيانات الخاصة بأدوات ، ومجموعة البحث في صورة جداول وبطريقة ملائمة لإجراء المعالجة الإحصائية.
- المعالجة الاحصائية : تمت التحقق من فروض البحث عن طريق استخدام الحاسب الآلي برنامج الحزم الاحصائية في العلوم الانسانية والاجتماعية (Statistical Packages for Social Sciences spss"23 ") لمعالجة الاحصائية للبيانات .

وفيما يلى عرض لنتائج البحث في ضوء الفروض :

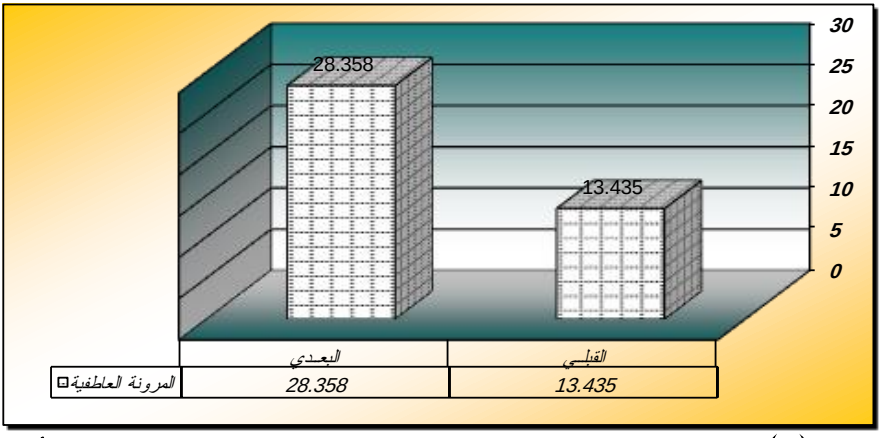
• **الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على: **" يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الثانوي في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي لصالح التطبيق البعدي".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الأول (المرونة العاطفية)

المرونة العاطفية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	١٣,٤٣٥	١,٥٢٤	٤٠	٣٩	١٤,٤١٣	٠,٠١ لصالح البعدي
البعدي	٢٨,٣٥٨	٢,٦٤٩				

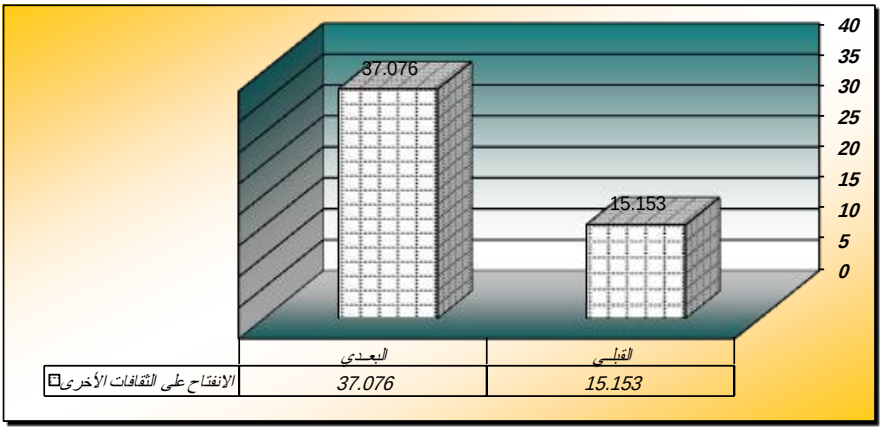


شكل (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الأول (المرونة العاطفية)

يتضح من الجدول (١٠) والشكل (١) أن: قيمة "ت" تساوي "١٤,٤١٣" للمحور الأول (المرونة العاطفية)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٢٨,٣٥٨"، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "١٣,٤٣٥".

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الثاني (الانفتاح على الثقافات الأخرى)

الانفتاح على الثقافات الأخرى	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	١٥,١٥٣	١,٨٨٧	٤٠	٣٩	١٩,٨٨٢	٠,٠١ لصالح البعدي
البعدي	٣٧,٠٧٦	٣,٦٢٧				

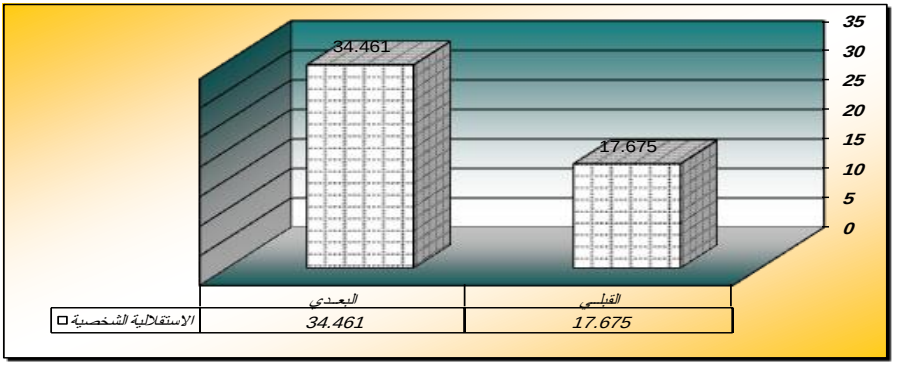


شكل (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الثاني (الانفتاح على الثقافات الأخرى)

يتضح من الجدول (١١) والشكل (٢) أن : قيمة "ت" تساوي "١٩,٨٨٢" للمحور الثاني : الانفتاح على الثقافات الأخرى ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٣٧,٠٧٦" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "١٥,١٥٣" .

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الثالث : الاستقلالية الشخصية

الاستقلالية الشخصية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "دح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	١٧,٦٧٥	١,٦٦٢	٤٠	٣٩	١٥,٨٣٦	٠,٠١ لصالح البعدي
البعدي	٣٤,٤٦١	٣,٠٨٧				

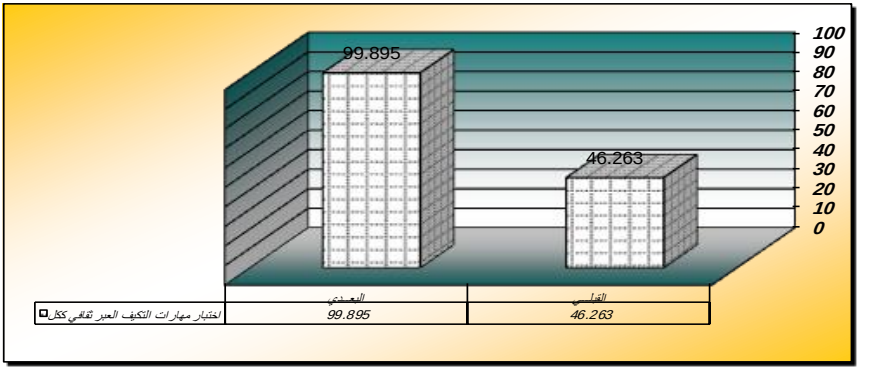


شكل (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الثالث : الاستقلالية الشخصية

يتضح من الجدول (١٢) والشكل (٣) : أن قيمة "ت" تساوي "١٥,٨٣٦" للمحور الثالث : الاستقلالية الشخصية ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٣٤,٤٦١" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "١٧,٦٧٥" .

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموع الكلي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي

اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ككل	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	٤٦,٢٦٣	٣,٩٩٥	٤٠	٣٩	٤٠,٥٥٣	٠,٠١ لصالح البعدي
البعدي	٩٩,٨٩٥	٦,٧١٨				



شكل (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموع الكلي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي

يتضح من الجدول (١٣) والشكل (٤) أن قيمة "ت" تساوي "٤٠,٥٥٣" للمجموع الكلي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٩٩,٨٩٥" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "٤٦,٢٦٣" .

ولمعرفة حجم التأثير تم تطبيق معادلة ايتا : t = قيمة (ت) = ٤٠,٥٥٣ ، df = درجات الحرية = ٣٩

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = ٠,٩٧٦$$

وبحساب حجم التأثير وجد إن n^2 = ٠,٩٧٦ وأن d = ١٢,٧٩

ويتحدد حجم التأثير إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالأتي :

٠,٢ = حجم تأثير صغير ٠,٥ = حجم تأثير متوسط
٠,٨ = حجم تأثير كبير
وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير ، وبذلك يتحقق الفرض الأول .

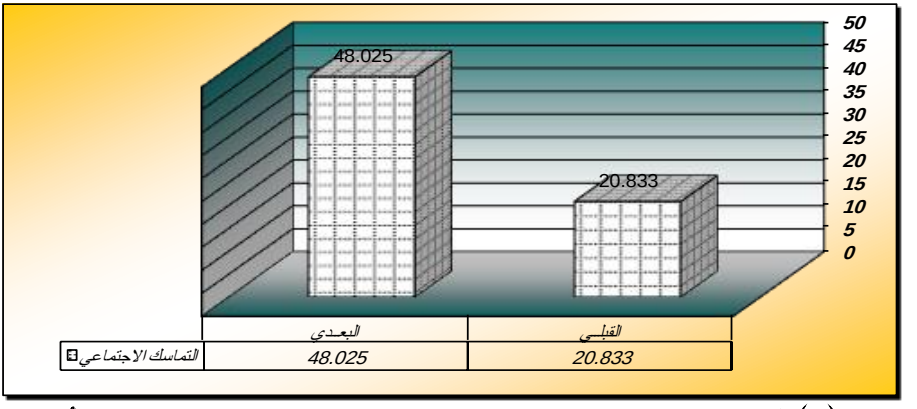
- **الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني على: **" يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الثانوي في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي" .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجداول التالية توضح ذلك :

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الأول : التماسك الاجتماعي

التماسك الاجتماعي	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	٢٠,٨٣٣	٢,٠٢٧	٤٠	٣٩	٢٥,٥١٩	٠,٠١ لصالح البعدي
البعدي	٤٨,٠٢٥	٣,٦٥٧				



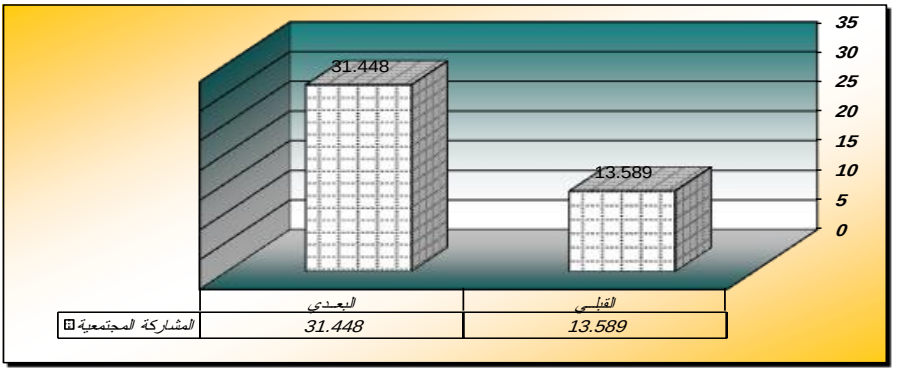
شكل (٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الأول : التماسك الاجتماعي

يتضح من الجدول (١٤) والشكل (٥) أن قيمة "ت" تساوي "٢٥,٥١٩" للمحور الأول : التماسك الاجتماعي ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٤٨,٠٢٥" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "٢٠,٨٣٣" .

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الثاني : المشاركة المجتمعية

المشاركة المجتمعية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها

القبلي	١٣,٥٨٩	١,٤٦٣	٤٠	٣٩	١٦,٤٨٩	٠,٠١ لصالح البعدي
البعدي	٣١,٤٤٨	٣,٥٠١				

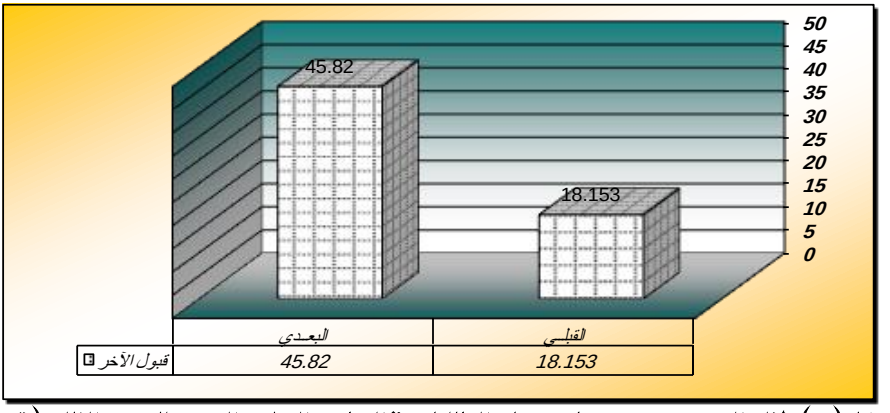


شكل (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الثاني : المشاركة المجتمعية

يتضح من الجدول (١٥) والشكل (٦) أن قيمة "ت" تساوي "١٦,٤٨٩" للمحور الثاني : المشاركة المجتمعية ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٣١,٤٤٨" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "١٣,٥٨٩" .

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الثالث : قبول الآخر

قبول الآخر	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	١٨,١٥٣	١,٤٤٢	٤٠	٣٩	٢٤,٣٤١	٠,٠١ لصالح البعدي
البعدي	٤٥,٨٢٠	٤,٠٩٨				



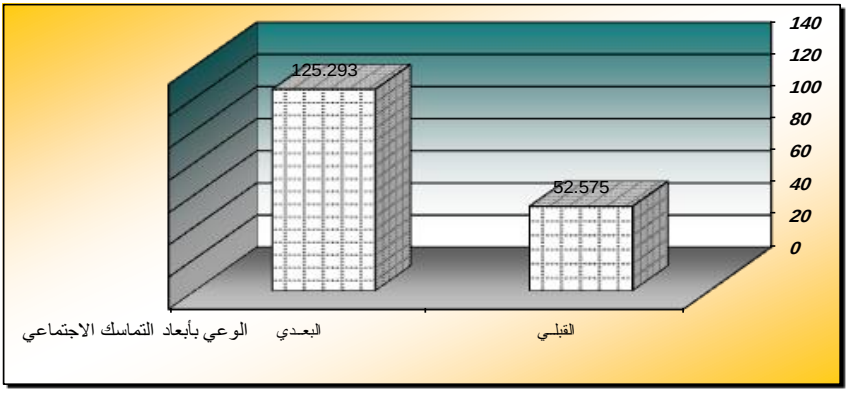
شكل (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمحور الثالث (قبول

الآخر)

يتضح من الجدول (١٦) والشكل (٧) أن قيمة "ت" تساوي "٢٤,٣٤١" للمحور الثالث : قبول الآخر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٤٥,٨٢٠" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "١٨,١٥٣".

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي

مقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي ككل	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	٥٢,٥٧٥	٤,٦١٧	٤٠	٣٩	٤٧,٧٨٩	٠,٠١ لصالح البعدي
البعدي	١٢٥,٢٩٣	٩,١٠١				



شكل (٨) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي

يتضح من الجدول (١٧) والشكل (٨) أن قيمة "ت" تساوي "٤٧,٧٨٩" للمجموع الكلي لمقياس الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "١٢٥,٢٩٣" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "٥٢,٥٧٥" .

ولمعرفة حجم التأثير تم تطبيق معادلة ايتا : t = قيمة (ت) = ٤٧,٧٨٩ ، df = درجات الحرية = ٣٩

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = ٠,٩٨٣$$

وبحساب حجم التأثير وجد إن n2 = ٠,٩٨٣ ، وان d = ١٥,٢٣

وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير ، وبذلك يتحقق الفرض الثاني .

- **الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على: **"توجد علاقة ارتباطية طردية بين تنمية التكيف عبر الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية بعد تدريس الوحدة المقترحة "**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم عمل مصفوفة ارتباط بين اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ومقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط :

جدول (١٨) مصفوفة الارتباط بين اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ومقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي ككل

	التماسك الاجتماعي	المشاركة المجتمعية	قبول الآخر	الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي ككل
المرونة العاطفية	٠,٨٠٨**	٠,٧٧٩**	٠,٩٥٣**	٠,٨٤٢**
الانفتاح على الثقافات الأخرى	٠,٧٤٥**	٠,٦٢٤*	٠,٨١٧**	٠,٧٥٦**
الاستقلالية الشخصية	٠,٩٢٢**	٠,٨٣٧**	٠,٦٤٣*	٠,٧٢٤**
مهارات التكيف عبر الثقافي ككل	٠,٧١٩**	٠,٨٩٨**	٠,٧٨٤**	٠,٨٠٧**

** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٨) وجود علاقة ارتباط طردي بين الاتجاه نحو التكيف عبر الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، ٠,٠٥ ، فكلما زادت المرونة العاطفية كلما زاد الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي بمحاوره "التماسك الاجتماعي ، المشاركة المجتمعية ، قبول الآخر" ، كذلك كلما زاد الانفتاح على الثقافات الأخرى كلما زاد الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي بمحاوره "التماسك الاجتماعي ، المشاركة المجتمعية ، قبول الآخر" ، كذلك كلما زادت الاستقلالية الشخصية كلما زاد الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي بمحاوره "التماسك الاجتماعي ، المشاركة المجتمعية ، قبول الآخر" ، وبذلك يتحقق الفرض الثالث .

يتضح من خلال النتائج السابق عرضها ما يلى:

- وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي للمحور الأول (المرونة العاطفية) ، حيث بلغت قيمة "ت" "١٤,٤١٣" للمحور الأول (المرونة العاطفية) ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي للمحور الثاني (الانفتاح على الثقافات الأخرى)، حيث بلغت قيمة "ت" "١٩,٨٨٢" وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي للمحور الثالث (الاستقلالية الشخصية)، حيث بلغت قيمة "ت" "١٥,٨٣٦" وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموع الكلي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي حيث بلغت قيمة "ت" "٤٠,٥٥٣" للمجموع الكلي لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى .
- وجد من خلال نتائج البحث ارتفاع حجم التأثير لاختبار مهارات التكيف عبر الثقافي حيث بلغ حجم التأثير (n2 = 0.976) مما يؤكد ارتفاع حجم التأثير .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي للمحور الأول (التماسك الاجتماعي) ، حيث بلغت قيمة "ت" "٢٥,٥١٩" ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي للمحور الثاني (المشاركة المجتمعية) ، حيث بلغت قيمة "ت" "١٦,٤٨٩" ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي للمحور الثالث (قبول الآخر) ، حيث بلغت قيمة "ت" "٢٤,٣٤١" ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي حيث بلغت قيمة "ت" "٤٧,٧٨٩" ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الاختبار البعدى .
- وجد من خلال نتائج البحث ارتفاع حجم التأثير لمقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي حيث بلغ حجم التأثير (n2 = 0.983) مما يؤكد ارتفاع حجم التأثير .
- وجود علاقة ارتباط طردي بين تنمية التكيف عبر الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدي طالبات المرحلة الثانوية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، ٠,٠٥ ، فكلما زادت المرونة العاطفية كلما زاد الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي بمحاوره "التماسك الاجتماعي ، المشاركة المجتمعية ، قبول الآخر" ، كذلك كلما زاد الانفتاح على الثقافات الأخرى كلما زاد الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي بمحاوره "التماسك الاجتماعي ، المشاركة المجتمعية ، قبول الآخر" ، كذلك كلما زادت الاستقلالية الشخصية

كلما زاد الوعى بأبعاد التماسك الاجتماعي بمحاوره "التماسك الاجتماعي المشاركة المجتمعية، قبول الآخر".

ويتضح من النتائج السابق عرضها ارتفاع متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي في اختبار مهارات التكيف عبر الثقافي بأبعاده المختلفة ومقياس الوعى بابعاد التماسك الاجتماعي بأبعاده المختلفة وذلك يرجع إلي :

- ساهمت الاستراتيجيات و الأنشطة المتنوعة التي تم تضمينها في الوحدة المقترحة والقائمة على التنوع الثقافي العالمي ونظرية العقول الخمسة لجاردنر في إثارة الدافعية والاهتمام لدي الطالبات للإقبال علي التعلم بحماس لمعرفة المعلومات المختلفة المرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي، كما زاد لديهن حب اكتشاف معلومات عن قيم الثقافات المختلفة، والتكيف مع المتغيرات المختلفة على المستوى المحلى والعالمي، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسه كلا من منها دراسة (Guler, Nese, 2014) ودراسة (Gelen, Ismail 2015) ودراسة (Fluellen, Jerry, 2010) ودراسة (Smith, Andy , 2010) فى أن تنظيم عملية التعلم وبناء الأنشطة التعليمية بما يعزز الاستفادة من نظرية العقول الخمسة لجاردنر يسهم في تنمية القيم والاتجاهات المختلفة لدي المتعلمين وتعزيز المهارات المرتبطة بتجميع المعلومات و تنمية قدرة المتعلم على التعامل مع الأفكار والمعتقدات والقيم بصورة لا تؤثر على القيم الذاتية و الهوية المجتمعية، كما تتفق نتائج البحث مع نتائج بحث (علاء الدين حسين أبراهيم، ٢٠١٦) من حيث أن بناء الأنشطة التعليمية في ضوء نظرية العقول الخمسة لجارنر يسهم في زياده فعالية المتعلمين واثارة الدافعية للتعلم.
- ساعدت الأنشطة التعليمية التي تم تضمينها في الوحدة المقترحة على تنمية قدرة الطالبات علي الاطلاع على الثقافات المتنوعة، والإلمام ببعض المعارف والعادات والتقاليد المرتبطة ببعض الثقافات الأخرى، مما ساهم في تنمية وعي الطالبات بتلك الثقافات وتقدير التنوع والاختلاف الناتج عن إختلاف الثقافات ، كما نمي لدي الطالبات تقدير وتقبل الجانب الايجابي من الثقافات الأخرى الذي يتماشى مع قيم وثقافات المجتمع المحلي بشكل إيجابي، وساهم في تنمية مهارات التكيف عبر الثقافي بأبعاده المختلفة (المرونة العاطفية – الانفتاح على الثقافات الأخرى – الاستقلالية الشخصية) وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كلا من (Wang, Xin,2011) و(DiMaria, Jerry,2012) من حيث أن تصميم الأنشطة التعليمية المتنوعة وممارسة المتعلمين للمواقف التعليمية التي من خلالها يتعايشون مع البيئات المتنوعة ثقافيا يساعد في تنمية مهارات المتعلمين فيما يرتبط بأبعاد التكيف الثقافي من حيث أبعاده المختلفة .
- استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية العقول الخمسة لجاردنر (العقل التركيبي – العقل المبدع - العقل المرن – العقل

الأخلاقي) ساعد على تنوع الأنشطة بما يتناسب مع عقول الطالبات ويراعى الفروق الفردية بينهن مما عزز اثارة الدافعية لدى الطالبات للمشاركة في تنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة بالوحدة المقترحة ، والالمام بعناصر الثقافة العالمية هو العامل الأساسي في امتلاك مهارة التكيف عبر الثقافية.

- تضمنت الوحدة المقترحة مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تدعم نمو المهارات المرتبطة بالتماسك الاجتماعي لدى الطالبات من خلال ممارستهن وتفاعلهن أثناء ممارسة الأنشطة التعلمية المختلفة مما يدعم ثوابت القيم المجتمعية لديهن .
- ممارسة الطالبات للأنشطة التعليمية القائمة على العقول الخمس ساهم في اثارة الدافعية للتعلم وإدراك مفهوم الثقافة العالمية لدى المتعلمين .
- تهيئة بيئة تعلم مناسبة لاحتياجات الطالبات وخصائصهن وذلك باستخدام أنشطة ذات علاقة بخبراتهن الحقيقية ويساعد على توظيف المعرفة المرتبطة بالتنوع الثقافي العالمي وربط موضوعات التعلم بحياة الطالبات.
- منح الطالبة الوقت الكافي والمناسب لحدوث التعلم من خلال اتاحة الوقت المناسب لتأمل الخبرات وتجريبها واستخدامها في مواقف مشابهة وجديدة.

• توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن إيجاز توصيات البحث فيما يلى :

- تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي بحيث يتم تضمين مهارات التنوع الثقافي العالمي .
- تضمين برامج التنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي دورات تدريبيه لتنمية قدراتهن على تنمية مهارات التكيف عبر الثقافي والتماسك الاجتماعي لدي الطالبات.
- تدريب المعلمات من خلال الدورات وورش العمل على بناء الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية العقول الخمسة لجارنر بما يضمن تنمية العقول الخمسة لدى الطالبات .

• المراجع العربية :

- أحمد المهدى عبدالحليم(٢٠٠٨) : المنهج المدرسي المعاصر (أسسه - بناؤه – تنظيماته – تطويره) دار المسيرة ، عمان .
- ادريس سلطان صالح يونس (٢٠١٧) : تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء ابعاد التماسك الاجتماعي – مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية -ع ٨٧- كلية التربية جامعة عين شمس .
- آمال صادق ،فؤاد أبوحطب (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي ، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة .
- أمل صميدة عطوة (٢٠١٧) : مدخل طرائف التراث العلمي في تدريس العلوم لدعم الهوية ، المؤتمر العلمي الدولي الخامس – السادس والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، من ٢ إلى ٣ اغسطس .

- بهيرة شفيق الرباط (٢٠١٤) : المناهج وتوجهاتها المستقبلية ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .
- حسن شحاته (٢٠٠٨) : تصميم المناهج وقيم التقدم فى العالم العربى ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- خالد محمد فرجون (٢٠١٧) : المعلمون الافتراضيون ودعم الهوية ، المؤتمر العلمي الدولي الخامس ، السادس والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، من ٢ إلى ٣ اغسطس .
- سماح محمد اسماعيل (٢٠١٦) : وحدة مقترحة في ضوء أبعاد التماسك الاجتماعي لتنمية الوعى بها وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس -ع ٢١٥- مصر .
- عبدالحميد الأنصارى (٢٠١٢) : اصلاح المناهج مطلب ضرورى ومخاوف مشروعة ، (ملتقى الإبداع العربى والثقافة) ، العدد(٦٠) ، أكتوبر ، الدوحة .
- عبد الودود مكرم (٢٠٠٨) : قيم هوية وثقافة الإنماء _ مدخل لتحديد دور التعليم العالي في بناء مستقبل الأمة العربية، المؤتمر العلمي العشرون " مناهج التعليم والهوية الثقافية " المنعقد في الفترة ٣٠ - ٣١ يوليو ، مجلد ٤ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- عماره حامد (٢٠٠٧) : في التنمية البشرية وتعليم المستقبل ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ،مصر .
- علاء الدين حسين أبراهيم (٢٠١٦) : برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة القراءة التأملية واثاره الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية – مجلة المناهج وطرق التدريس ، ع ٢١٧، ديسمبر – مصر.
- على أحمد مدكور (٢٠٠٦) : نظريات المناهج التربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- كوثر حسين كوجك (٢٠٠٦): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس " التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلى) " ، عالم الكتب ، القاهرة .
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٢) : المنهج التربوى وتحديات العصر ، عالم الكتب ، القاهرة .
- محمد السيد على (٢٠٠٣) : تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسى للمناهج ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- محمد محمود الخوالدة (٢٠٠٧) : أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب الجامعى ط٢ ، دار المسيرة ، عمان .
- محمود الناقه (٢٠١٧) : مناهج التعليم في الوطن العربي وتحديات الهوية ، المؤتمر العلمي الدولي الخامس – السادس والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، من ٢ إلى ٣ اغسطس .
- نجوى جمال الدين يوسف وآخرون (٢٠١٦) : الهوية الثقافية : المفهوم والخصائص والمقومات – مجله العلوم التربوية- مج ٢٤ ، ع ٣ – مصر.
- هاني محمد يونس (٢٠١٠) : دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي ، مجلة كلية التربية، جامعة بنها .
- هبة صبحى اسماعيل (٢٠١٣) : التعليم والتماسك الاجتماعي في مصر " دراسة تحليله للعائد غير الاقتصادي الاوسع للتعليم قبل الجامعي " ، رسالة دكتوراه – غير منشورة – معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- هناء بوحارة (٢٠١٧) : الهوية الثقافية بين التمسك بالأصالة وتحديات العولمة : قراءة تحليلية . الملتقى الوطني الأول : قراءة للتراث والهوية في زمن العولمة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة – الجزائر .
- وائل محمد، ريم عبدالعظيم (٢٠١٢): "تحليل محتوي المنهج في العلوم الانسانية" ، ط٢ ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ياسمين هداد الفضلي (٢٠١٧) : العولمة وانعكاسها على الهوية والمناهج التعليمة ، المؤتمر العلمي الدولي الخامس – السادس والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، من ٢ إلى ٣ اغسطس .

• المراجع الأجنبية :

- Anderson-Lain, Karen(2017) : Cultural Identity Forum: Enacting the Self-Awareness Imperative in Intercultural Communication , Communication Teacher, v31 n3 p131-136 .
- Baldasaro, Mary McCullum; Maldonado, Nancy; Baltes, Beate (2014) : Storytelling to Teach Cultural Awareness: The Right Story at the Right Time , Online Submission, LEARNing Landscapes, v7 n2 p219-232 Jun.
- Bentall, Clare; Bourn, Douglas; McGough, Hannah (2014) : Global Learning for Global Colleges: Creating Opportunities for Greater Access to International Learning for 16-25 Year Olds , Journal of Further and Higher Education, v38 n5 p621-640
- -Brianna; Latino, Christian A(2019): Group Therapy Trainees' Social Learning and Interpersonal Awareness: The Role of Cohesion in Training Groups, Journal for Specialists in Group Work, v44 n1 p62-76 .
- Dhakshayene Holmgren (2013) : cultural diversity in organization Astudy on the view and managment on cultural diversity master ,umea unversity
- DiMaria, Jerry (2012) : The Combined Role of Experiential Activity and Uncertainty Familiarization and Its Impact on the Acculturation Experiences of Higher Academic Expatriate Students ERIC Number: ED551864.
- Dimeglio, Isabelle; Janmaat, Jan Germen (2013) : Social Cohesion and the Labour Market: Societal Regimes of Civic Attitudes and Labour Market Regimes , Social Indicators Research, v111 n3 p753-773 May . -
- Drakeford, Jocelyn G (2010) : The Howard Gardner School: A Portrait of a Small Progressive, Independent and Alternative High School for Bright, Creative Non-Traditional Learners , *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, The George Washington University .
- Endacott, Jason L.; Bowles, Freddie A (2013) : Avoiding the "It's a Small World" Effect: A Lesson Plan to Explore Diversity, Multicultural Education, v20 n2 p43-48 Win .

- Engel, Laura C.; Rutkowski, Leslie (2014) : Global Mobility and Rising Inequality: A Cross-National Study of Immigration, Poverty, and Social Cohesion , Peabody Journal of Education, v89 n1 p123-140 .
- Fernekes, William R(2016) : Global Citizenship Education and Human Rights Education: Are They Compatible with U.S. Civic Education?, Journal of International Social Studies, v6 n2 p34-57.
- Fluellen, Jerry E., Jr. (2010) : The Empty Cup: "Teaching for Understanding" at 21st Century Edward Waters College. Occasional Paper , Online Submission .
- Garces-Bacsal, Rhoda Myra (2012) : On Universals, Cultural Variations and Individual Uniqueness: Throwing down the Gauntlet in Giftedness Research, Gifted and Talented International, v27 n1 p63-65 Aug.
- Gardner, Howard (2008) : The Five Minds for the Future , Schools: Studies in Education, v5 n1-2 p17-24 Spr-Fall .
- Gardner, Howard (2009) : The Five Minds for the Future , School Administrator, v66 n2 p16-21 Feb.
- Gelen, Ismail (2015) : Evaluating Secondary School Students' Levels of Five Mind Areas in Terms of Variables , Educational Research and Reviews, v10 n2 p119-129 Jan .
- Guler, Nese (2014) : An Evaluation of the Answer Key Used in Determining the 7th Grade Students' Levels of Disciplined Mind in Terms of Generalizability Theory , Educational Research and Reviews, v9 n20 p872-878 Oct .
- Guo, Shibao (2010):Migration and Communities: Challenges and Opportunities for Lifelong Learning, International Journal of Lifelong Education, v29 n4 .
- Harris, Kathleen I (2015) : Developmentally Universal Practice: Visioning Innovative Early Childhood Pedagogy for Meeting the Needs of Diverse Learners, Early Child Development and Care, v185 n11-12 p1880-1893.
- Hossain , N (2013) : Developing An – alyticutl framework on Social cohesion , in Singapore , working paper , NO16 , November Jongewaard, Steve (2012) : The Six Characteristics of Universal Citizenship: Their Development and Measurement in Pre-Service Teachers , ERIC Number: ED454109 .

- Koonce, Kelly A (2011) : Social Cohesion as the Goal: Can Social Cohesion Be Directly Pursued? , Peabody Journal of Education, v86 n2 p144-154 .
- Kyunghwa, Lee; Hyejin, Yang (2016) : Cross-Cultural Research on the Creativity of Elementary School Students in Korea and Australia , Universal Journal of Educational Research, v4 n11 p2618-2626 .
- Lombardi, Marissa (2010) : Assessing Intercultural Competence: A Review , NCSSSMST Journal, v16 n1 p15-17 Fall .
- Maharaja, Gita Gopaul (2009): An "Island" Study Abroad Program and Its Impact on the Intercultural Sensitivity and Cross-Cultural Adaptability of Its Participants: Perspectives from a Research Intensive University, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Duquesne University، ERIC Number: ED512764.
- Mapp, Susan (2012) : Effect of Short-Term Study Abroad Programs on Students' Cultural Adaptability , Journal of Social Work Education, v48 n4 p727-737 Dec .
- Niendorf, Bruce; Alberts, Heike (2017) : Student Cultural Interaction in a Short-Term Study Abroad Program , Journal of Teaching in International Business, v28 n1 p64-71 .
- Rissanen, Inkeri; Sai, Youcef (2018) : A Comparative Study of How Social Cohesion Is Taught in Islamic Religious Education in Finland and Ireland , British Journal of Religious Education, v40 n3 p337-347.
- Rodríguez-Gómez, Diana (2016): Representations of Violence in Social Science Textbooks: Rethinking Opportunities for Peacebuilding in the Colombian and South African Post-Conflict Scenarios, Education as Change, v20 n3 p76-97.
- -Salter, Peta; Halbert, Kelsey (2017) : Constructing the [Parochial] Global Citizen, Globalisation, Societies and Education, v15 n5 p694-705 .
- Shakurova, Marina V. (2015) : The Position of a Teacher as a Factor of Forming Students' Socio-Cultural Identities (On the Example of the Russian Civil Identity) , International Education Studies, v8 n1 p125-132 .
- Shedd, John A (2010) : Glimpsing at Pedagogy while Teaching History: A Mixture of Metacognition, Bird-Walking, and Quick Tips for Future Teachers , History Teacher, v43 n3 p449-454 May .

- Smith, Andy (2010) : Cultivating Work-Based Ethics with Massively Multiplayer Games , Journal of Interactive Learning Research, v21 n2 p273-293 Apr .
- Taguchi, Naoko; Xiao, Feng (2016) : Assessment of Study Abroad Outcomes in Chinese as a Second Language: Gains in Cross-Cultural Adaptability, Language Contact and Proficiency , Intercultural Education, v27 n6 p600-614 .
- Ulmanen, Sanna; Soini, Tiina; Pietarinen (2016): The Anatomy of Adolescents' Emotional Engagement in Schoolwork, Social Psychology of Education: An International Journal, v19 n3 p587-606 Sep .
- UNESCO (2011) : إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي (ed) Retrieved from http://www.unesco.org/culture/aic/echoingvoices/downloads/echoing-voices-ar.pdf
- Olverson, Tom; Vives, Cynthia (2012) : Consider the Virtuous Cycle: A Blueprint for School Leadership , Independent School, v71 n3 Spr .
- Vázquez-Montilla, Elia; Just, Megan (2014) : Teachers' Dispositions and Beliefs about Cultural and Linguistic Diversity , Universal Journal of Educational Research, v2 n8 p577-587 .
- Villena Martínez, M. D.; Justicia, F (2016) : Teacher Assertiveness in the Development of Students' Social Competence , Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v14 n2 p310-332 Sep .
- Wang, Xin (2011) : Exploring the Effects of a Cross-Cultural Service-Learning Program on Intercultural Competence of Participants , New Horizons in Education, v59 n3 p41-50 Dec .
- Yilmaz, Fatih (2018) : Road to Peace Education: Peace and Violence from the Viewpoint of Children, International Education Studies, v11 n8 p141-152 .- Yuan, Yang; Fang, Lu (2016) : Cultivating College Students' National Culture Identity Based on English Education , English Language Teaching, v9 n5 p192-196 .

متطلبات حياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة

إعـــداد:

د/ أشرف يوسف محمد البردخينى

دكتوراة فى الاقتصاد المنزلى (تصنيع ملابس)

كلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان

متطلبات حياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة

د/ أشرف يوسف محمد البردخينى
دكتوراة فى الاقتصاد المنزلى (تصنيع ملابس)
كلية الاقتصاد المنزلي -جامعة حلوان

• **المستخلص:**

يهدف البحث إلى دراسة الخواص الطبيعية والميكانيكية للأقمشة ذات الطبيعة الخاصة (الجبير-الساتان كريب باك) التى تستخدم فى إنتاج فساتين الزفاف وملابس السهرات للوصول إلى أفضل مواصفات لحياكة تلك الأقمشة وكذلك أفضل مظهرية لتجعد حياكتها ، لذلك قام الباحث بإعداد عينات وصلات حياكة (حياكة فى اتجاه الطول وحياكة فى اتجاه العرض) من قماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) باستخدام خيط حياكة ١٠٠٪ بولي استر كالتالى: أولا/ وصلات حياكة عادية بغرزة رقم ٣٠١ على ماكينة حياكة صناعية باستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ ، وعدد الغرز المستخدمة ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم. ثانيا/ وصلات حياكة أوفرلوك بغرزة رقم ٥١٦ على ماكينة أوفرلوك خمسة فتلة باستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ ، وعدد الغرز المستخدمة ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم. إجراء اختبار قوة شد وصلات الحياكة على العينات المنفذة بمعمل مراقبة الجودة المركزية بشركة مصر للغزل والنسج بالمحلة الكبرى قبل وبعد عملية التنظيف الجاف ، وتم معالجة النتائج احصائيا باستخدام أشكال Radar Chart ، وتبين أنه زادت قوة شد وصلات الحياكة العادية والأوفرلوك للعينات بعد عملية التنظيف الجاف لكل من قماش الجبير والساتان عند الحياكة بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم ولكن عند الحياكة بعدد غرز ٦ غرزة/ سم لوحظ أنه يفضل استخدام قماش بطانة للجبير لزيادة المتانة. كما تم تقييم مظهرية تجعد حياكة العينات المنفذة من خلال استمارة مظهرية تجعد الحياكة ملحق (١) من السادة المحكمين ملحق (٢) طبقا للمواصفة القياسية الأمريكية AATCC Test Method 143 ، وتبين أن أفضل مظهرية تجعد الحياكة لوصلات الحياكة العادية والأوفرلوك هى المحاكة بعدد غرز ٦ غرزة/سم فى اتجاه الطول والعرض ، وتعتبر وصلة الحياكة الأوفرلوك خمسة فتلة أفضل من وصلة الحياكة العادية من حيث المظهرية قبل وبعد التنظيف الجاف.

الكلمات المفتاحية : متطلبات حياكة الأقمشة – الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة

Requirements for Sewing Fabrics of a Special Nature

Dr. Ashraf Youssef Mohamed

Abstract:

The research aims to study the natural and mechanical properties of the fabrics of the special nature (jubair -satin crepe-bak), which is used in the production of wedding dresses and nightwear to reach the best specifications for knitting of these fabrics and also the best appearance of the wrinkle of knitting, so the researcher prepared samples knitting links (knitting in the direction Length and knitting in the direction of the display) from the fabric of the jubair and satan (weaving cloth jubair with cloth jubair - knitting cloth jubair with satin cloth - knitting satin cloth with satin cloth) using a sewing thread 100% poly ester as

follows:First / regular stitching links with a 301 stitch on an industrial sewing machine using a sewing needle size 10, and the number of stitches used 4 stitches / cm, 6 stitches / cm.. II / Overlock sewing links with a number 516 on the Overlock machine with five fingers using a sewing needle size 14, and the number of stitches used 4 stitches / cm, 6 stitches / cm.The strength of the sewing thread was tested on the samples carried out at the central quality control laboratory of the Egyptian Spinning and Weaving Company in Mahalla El Kubra before and after the dry cleaning process. The results were statistically treated using radar chart forms .When sewing with stitches of 6 stitches / cm it is noted that it is preferable to use a lining cloth for the jabir to increase durability. (٢)according to the American Standard AATCC Test Method 143, and it was found that the best appearance of the sewing crease of the normal sewing joints and overlock is simulated by the number of stitches 6 stitches / Cm in the direction of length and width, and the sewing link overlock five knuckles better than the normal sewing link in terms of appearance before and after dry cleaning.

Key words : Requirements for sewing fabrics- fabrics of a special nature

• المقدمة ومشكلة البحث:

تحتاج الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة إلى معاملة خاصة وعناية فائقة فى كل مراحل تنفيذها بدءا من اختيار التصميم مرورا بمرحلة الحياكة والإنهاء ، وتعد الأقمشة المطرزة من الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة التى تستخدم فى ملابس السهرات حيث أنها غالبا ما تكون العامل الذى يميز هذه الملابس عن غيرها ويزيد من قيمتها ليجعلها ملائمة للمناسبات الخاصة والسهرات. **http://fasateencom.blogspot.com/p/blog-page_88.html**

يعد الجبير من الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة ، وهو قماش شديد الشبه بالدانتيل إلا أنه يختلف عنه بكونه مشغولا بزخارف بارزة تفصل بينهما مساحات أقل من زخارف الدانتيل ، مما يجعله نسيجا أكثر تماسكا فى قوامه **https://fashion.azyya.com/369388.html**

قماش الجبير من أفضل وأجود أنواع الأقمشة التى تستخدم في صناعة ملابس وفساتين السهرات حيث أن أشهر مصصمي الأزياء اللذين يصممون للمشاهير وسيدات المجتمع يستخدمون هذا النوع من الأقمشة بكثرة في أعمالهم المختلفة نظرا لقيمته وملمسه ، ويعتبر قماش الجبير من أنواع الأقمشة مرتفعة السعر ، ويعد أحد الأسباب التى تؤدي إلى استخدامة في صناعة فساتين الزفاف والسهرات والحفلات فقط.-**https://small-projects.org/%D9%85%D8%B4%D8%B1%D9%88%D8%B9-%**

جميع أنواع الجبير التى تباع على نطاق تجارى تصنع عادة بطريقة التريكو أو الكروشية أو التخريم ، ولذلك لا يوجد سداء أو لحمة بل يوجد صف غرز على شكل عمود طوليا وعرضيا ، ويصنع آليا ويطرز باستخدام ماكينات خاصة وبنفس كيفية التطريز اليدوى ، كما يعتبر الجبير قماش متعدد الأشكال ويمكن أن يوضع تحته بطانة من خامة أخرى مثل الساتان أو الحرير أو يترك بمفرده حسب الرغبة. (نجوى شكرى محمد مؤمن ، سها أحمد عبدالغفار–٢٠٠٩م–١٨١)

• مشكلة البحث:

من خلال تدريس الباحث لمادة تكنولوجيا إنتاج الملابس بالكلية التكنولوجية بالمحلة الكبرى قسم الملابس الجاهزة والاشراف على تنفيذ الجزء التطبيقى للطالبات تبين أنه عند حياكة الطالبات للأقمشة ذات الطبيعة الخاصة ومنها قماش الجبير والساتان تظهر بعض العيوب فى الحياكات ومنها تجعد الحياكة والمظهرية غير الملائمة للمنتج الملبسى بعد الحياكة ونظرا لارتفاع أسعار تلك الأقمشة والتى تنتج منها فساتين الأفراح وملابس السهرات فكان لابد من إجراء هذا البحث للوصول إلى أفضل مواصفات لحياكة تلك الأقمشة وأيضا مظهرية لها حيث أن فساتين الأفراح وملابس السهرات لابد أن تحتفظ بمظهريتها لفترة طويلة لأنها يتم تأجيرها بأسعار مرتفعة للمناسبات الخاصة والسهرات.

• الدراسات السابقة:

- دراسة (تهاني سليمان علي الخراز–٢٠١٦م) التى تهدف إلى دراسة المواصفات الفنية لمراحل إنتاج الملابس النسائية المنزلية من الأقمشة الأساسية (قطن ١٠٠٪ – قطن مخلوط " قطن ٥٠٪ ، بولى استر ٥٠٪ ") ، والأقمشة المساعدة (دانتيل قطن ١٠٠٪ – دانتيل مخلوط " قطن ٥٠٪ ، بولى استر ٥٠٪") من خلال تقنيات الحياكة التالية: البييه (رأسى ، أفقى ، منحنى) ، الأنفورم (رأسى ، أفقى ، منحنى) ، وصلات الحياكة (رأسى ، أفقى ، منحنى) وتوصلت الدراسة إلى أنه:
  - عند استخدام خامة القطن ١٠٠٪ في إنتاج الملابس النسائية المنزلية يستخدم معها الدانتيل القطن في جميع اتجاهات الحياكة (سداء – لحمة – ورب) ويحاك بعدد ١٥ غرزة/البوصة ، كما تستخدم تقنية حياكة البييه الأفقي (اتجاه اللحمة) وتقنية حياكة السجاف (الأنفورم) مع قماش القطن والدانتيل المخلوط.
  - عند استخدام خامة القطن المخلوط " قطن ٥٠٪ ، بولى استر ٥٠٪ " يستخدم معها الدانتيل المخلوط ويحاك بعدد ١٠ غرزة/البوصة ، وتستخدم تقنية حياكة البييه مع القماش المخلوط والدانتيل المخلوط لتنظيف حردات الرقبة والإبط.

- دراسة (مهاء منصور عبد الله الرشيدي-٢٠١٦م) التى تهدف إلى دراسة خواص الأقمشة الخفيفة (الشيفون - الأورجانزا) التي تنتج منها ملابس الفتيات المراهقات مع إمكانية التوصل إلى جودة وصلات حياكة تلك الملابس من خلال نتائج قوة شد وصلات الحياكة لوصلات الحياكة (العادية – الفرنسية – الأوفرلوك) وانزلاق الحياكة وتوصلت الدراسة إلى:
  - مواصفات جودة الحياكة للأقمشة الخفيفة (الشيفون والأورجانزا) تتوقف على انزلاق الحياكة وليس قوة شد وصلات الحياكة فقط.
  - عند حياكة وصلات قماش الشيفون يستخدم إبرة حياكة مقاس ١٢ (٤ غرزة/سم) مع وصلة الحياكة العادية ، وإبرة حياكة مقاس ١٠ (٤ غرزة/سم) مع وصلة الحياكة الفرنسية ، وإبرة حياكة مقاس ١٤ (٤ غرزة/سم) مع وصلة الحياكة الأوفرلوك.
  - عند حياكة وصلات قماش الأورجانزا يستخدم إبرة حياكة مقاس ١٠ (٤ غرزة/سم) مع وصلة الحياكة العادية ، وإبرة حياكة مقاس ١٢ (٦ غرزة/سم) مع وصلة الحياكة الفرنسية ، وإبرة حياكة مقاس ١٤(٤ غرزة/سم) مع وصلة الحياكة الأوفرلوك.
- دراسة (رانيا مصطفى كامل - ٢٠١٠م) تكونت عينة البحث من مجموعة من الأقمشة الساتان، التافتاه ، الحرير وتم تنفيذ مجموعة من التقنيات على كل نوع من أنواع الأقمشة محل الدراسة وهما تقنية: (السجاف المستقيم – السجاف المنحنى- الركنة- السوستة- الكشكشة – الجوديهات –الكسرات – تنظيف الحياكة بالثنيات – تنظيف الحياكة بالزجزاج – الخياطة الفرنسية).
- هدفت هذه الدراسة إلى : التعرف على الفروق في جودة تقنيات الحياكة المنفذة بالنسبة للأقمشة محل الدراسة ، والتعرف على مدي ملائمة تقنيات الحياكة لكل نوع من أنواع الأقمشة محل الدراسة ، تحديد أمثل خامة والتي تحقق مستوى الجودة والمظهرية المطلوبة بالنسبة لكل تقنية من التقنيات المستخدمة ، توصلت النتائج إلى : وجود فروق في جودة التقنيات المستخدمة بالنسبة للأقمشة محل الدراسة ، وتم استخدام اختبارات للتعرف على دلالة الفروق لكل تقنية بين الأقمشة الثلاثة ، وتم التوصل إلى أمثل نوع من الأقمشة بالنسبة لكل تقنية من التقنيات المنفذة.
- دراسة (أشرف محمود هاشم وآخرون- ٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى : دراسة تأثير خواص الأقمشة على معايير جودة وصلات الحياكة وتم إنتاج تسع عينات من الأقمشة حيث تم استخدام ثلاث خامات للحمة (قطن١٠٠٪– صوف١٠٠٪– بولي استر١٠٠٪) وثلاث تراكيب نسجية (سادة١/١، مبرد٢/٢، أطلس٥) وتم حياكتها بثلاث أنواع من الوصلات (SSa-1 ، LSb-1، LSr-2) وثلاث كثافات مختلفة للغرز (٣، ٤، ٥ غرزه/سم). توصلت النتائج إلى: تغير خصائص الأقمشة مع عوامل الدراسة وقد اختلفت

الخصائص من حيث الأنسب مع الخامات المختلفة إلا أن الخرائط الرادارية أظهرت التفوق الواضح للأقمشة ذات اللحمات بولي استر عن الصوف ثم القطن، وكذلك التركيب النسجي السادة عن المبرد والأطلس بالنسبة للحياكات فقد اتضح أن الخواص المقاسة تزيد بزيادة كثافة الغرز في الحدود التي تم دراستها، وقد حققت الوصلة LSr-2 أعلى القيم تلتها الوصلة LSb-1 والوصلة SSa-1. .وقد اتضح من دراسة الأرقام المكافئة لمساحة الأشكال الرادارية إنعدام وجود تأثير للتركيب النسجي على مساحة الخريطة لنفس الوصلة، وكذلك لم يظهر توافق مع ترتيب الأقمشة. حيث أوضحت الأرقام تفوق الأقمشة المنتجة من لحمات صوف على كل من القطن والبولي استر. ومن ثم فإنه يجب إختيار أقمشة ذات خواص جيدة وملائمة للوصلات التي سيتم إنتاجها وذلك لرفع جودة المنتجات وتحقيق منافساتها التصديرية.

- **أهمية البحث:** تتبلور أهمية البحث في:
  - إلقاء الضوء على الخواص الطبيعية والميكانيكية للأقمشة ذات الطبيعة الخاصة (الجبير-الساتان كريب باك) التى تستخدم فى إنتاج فساتين الزفاف وملابس السهرات.
  - مساعدة منتجى فساتين الزفاف وملابس السهرات بوضع مواصفات لحياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة (الجبير-الساتان كريب باك) نظرا لارتفاع أسعار تلك الأقمشة.
  - يساهم هذا البحث في تدعيم المقررات الدراسية بالجامعات (كليات الاقتصاد المنزلى –التربية النوعية-الفنون التطبيقية) من خلال تقديم الطريقة المثلى لحياكة الملابس المنتجة من الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة (الجبير-الساتان كريب باك) التى تستخدم فى إنتاج فساتين الزفاف وملابس السهرات.

- **هدف البحث:**
  - دراسة الخواص الطبيعية والميكانيكية للأقمشة ذات الطبيعة الخاصة (الجبير-الساتان كريب باك) التى تستخدم فى إنتاج فساتين الزفاف وملابس السهرات.
  - محاولة التوصل إلى أفضل مواصفات لحياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة (الجبير-الساتان كريب باك) التى تستخدم فى إنتاج فساتين الزفاف وملابس السهرات.
  - إمكانية التوصل أفضل مظهرية لتجعد حياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة (الجبير-الساتان كريب باك) التى تستخدم فى إنتاج فساتين الزفاف وملابس السهرات.
  - إمكانية توظيف أفضل النتائج لإنتاج فساتين الزفاف والسهرات من الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة (الجبير-الساتان كريب باك).

- **مصطلحات البحث :**
- **الحياكة: Sewing**

هي عبارة عن تجميع لأجزاء القطع الملبسية التي يتم تفصيلها من الملابس ، وهى إحدى مراحل صناعة الملابس الجاهزة ، كما يمكن تعريفها على أنها عملية تثبيت قطعتين من القماش أو أكثر بإستخدام خيط واحد أو أكثر إما يدويا أو ميكانيكيا. (أيمن السيد – ٢٠٠١ – ٥٢).

وهي شبك أطراف القماش بعضها ببعض بإستعمال الإبرة والفتلة. (عبد المنعم صبرى - رضاء شرف – ١٩٩٢م – ٨٧)

- **خيوط الحياكة: Threads**

تعتبر الخيوط من العوامل الأساسية المؤثرة على جودة الملابس الجاهزة النهائية لما لها من تأثير على قوة احتمال الملابس بعد انتاجها ، حيث أنها العامل الوحيد لربط الأجزاء المكونة للقطع مع بعضها. (سوسن عبد اللطيف رزق ، مدحت محمد حسين-٢٠٠٩م-٣٣)

- **وصلات الحياكة: Links Sewing**

هي الوسيلة الأكثر شيوعاً في تجميع مفردات الملابس ، وغالباً ما تكون متانتها حوالي ٦٠٪ من متانة القماش المحاك بالنسبة للملابس العادية وملابس السهرة. (غادة أبو عيشة – ٢٠٠٧-٢٠)

هى عملية شبك أو تجميع لحافتين أو أكثر من الخامات المختلفة بهدف أداء وظيفى معين ، وتختلف الوصلات باختلاف خواص الخامة المراد حياكتها وحسب خواص خيط الحياكة ، وأيضا حسب المتطلبات الوظيفية للملبس. (محمد البدرى عبد الكريم-٢٠٠٩م-١١٠)

- **الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة:**

يقصد بها تلك الأقمشة التى تحتاج إلى عناية ومعالجة فى كل مراحل إنتاجها بدءا من الاختيار الجيد للتصميم مرورا بمرحلة الإنتاج وحتى مرحلة الإنهاء ، وتشمل الأقمشة المطرزة ، أقمشة الفرو ، وأقمشة الأوبار ، وأقمشة الشبك ، والجلد. (نجوى شكرى محمد ، سها أحمد عبدالغفار–٢٠٠٩م-١٨٠) (جان إيتون- ١٩٩٣م-٤٣)

- **قماش الجبير: Guipure**

عبارة عن قماش مطرز بكثافة على نقوش كبيرة بغرزة الكردون ، ويعد الجبير دانتيل ثقيل ، ولكن ليس دانتيل فى حد ذاته. (زينب عبد الحفيظ فرغلى – ٢٠١٢م-١٤٩)

قماش الجبير قماش زخرفى ينتج على ماكينات متطورة وبأشكال مختلفة ، وتصنع بعض أنواعه من الغزول المبرومة ، وبعضها مطرز فوق قماش شبكى أو فوق بعض الأقمشة الأكثر تماسكا. (نجوى شكرى محمد مؤمن ، سها أحمد عبدالغفار–٢٠٠٩م-١٨٠)

الجبير قماش شديد الشبه بالدانتيل إلا أنه يختلف عنه بكونه مشغولا بزخارف بارزة تفصل بينهما مساحات أقل من زخارف الدانتيل ، مما يجعله نسيجا أكثر تماسكا فى قوامه. http://fasateencom.blogspot.com/p/blog-page_88.html

- **أقمشة الساتان: Satin Fabrics**

هى الأقمشة المنتجة باستخدام التركيب النسجى الأطلسى والذى يعتبر ثالث نوع للتراكيب النسجية الأساسية بعد النسيج السادة والمبردى ، ومنه النوع المنتظم (أطلس ٥ ، ٧ ، ٨) وغير المنتظم (٤ ، ٦). (أنصاف نصر وكوثر الزغبى-٢٠٠٠-٢١٣) . وهى نسيج أطلس ذو سطح لامع ، ومن أهم أنواعه ساتان القطن ، الساتان الطبيعى ، الساتان الصناعى ، الساتان دوشيس ، الساتان الكريب باك الذى يتميز باللمعان والنعومة على سطح النسيج. (منال البكرى-٢٠١٤م-١٣٤) (زينب عبد الحفيظ فرغلى – ٢٠١٢م-١٤٥)

ويتميز قماش الساتان بوجه ناعم ذو لمعان شديد ، يعطى الاحساس بالانسيابية ، ويصنع من الحرير أو الرايون أو الأسيتات أو البولى استر وقد يكون خفيفا أو ثقيلا ، ويستخدم فى ملابس السهرة والزفاف والبطانات. (نجوى شكرى محمد مؤمن ، سها أحمد عبدالغفار–٢٠٠٩م-١٩١)

توجد أنواع عديدة من أقمشة الساتان منها:

- الساتان الظهر: Back Satin قماش معكوس ، حيث يتم نسج الظهر على شكل الساتان اللامع ، بينما الوجه فهو مطفئ.
- الساتان الكريب باك: Crepe Back Satin قماش ساتان له ظهر من الكريب بحيث يمكن استخدامه على أى من الوجهين ، ويتميز بسطح لامع وظهر مطفئ نسبيا ، ويتميز بثناياه الناعمة. (Shaeffer, s., & C.-1994-491)
- الساتان المنسوج: Weave Satin يستخدم فى إنتاجه العديد من طرق النسج المعروفة ، وكل طريقة منها تعطى مظهرا مختلفا للساتان ، فقد يصنع باستخدام خيوط سداء طويلة ، وفى تلك الحالة نحصل على سطح ناعم وبراق لقماش الساتان ، ويصنع عادة عن طريق تمرير غزول اللحمة أسفل عدد من غزول السداء ثم أعلى خيط سداء واحد وبالعكس.
- الساتان ذو الوجهين: Double Face Satin يظهر لمعان القماش على الوجهين ، ويتميز بخفه وزنه ، ومن السهل استخدامه فى التشكيل على المانيكان. (نجوى شكرى محمد مؤمن-٢٠٠١-٢٠٥)
- الساتان دوشيس: Duchess Satin ينتج من الحرير الطبيعى أو الصناعى أو مزيج من كليهما أو من البولى استر ، ويتصف بمظهره الفاخر لكن مع انخفاض درجة لمعانه بالإضافة لخواص ثراء سطحه ونعومته وثقله وتماسكه.
- الساتان المنزلق: Slipper Satin يعد هذا النوع أكثر خفة وزن عن السابق إلا أنه يتميز بسطحه اللامع ونعومته وانسداله ولكنه غير متداول بسبب ميله للتجعد أثناء الحياكة. (Silberbery, L., & Martin, S.-1992-36)

- **الحدود :** اقتصر البحث على:

يقتصر البحث على متطلبات حياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة من خلال:

- الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة ومنها الجبير – الساتان.
- الحياكة بوصلة الحياكة العادية غرزة رقم ٣٠١ ، وصلة أوفرلوك خمسة فتلة (غرزة رقم ٥١٦).
- خيط حياكة المستخدم ١٠٠٪ بولي استر.
- إبرة الحياكة المستخدمة فى وصلة الحياكة العادية مقاس ١٠ ، إبرة الحياكة المستخدمة فى وصلة الأوفرلوك خمسة فتلة (غرزة رقم ٥١٦) مقاس ١٤.
- عدد الغرز المستخدمة ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم.
- الاختبارات المعملية الخاصة بوصلات الحياكة (قوة شد وصلات الحياكة – مظهرية الحياكة) قبل وبعد التنظيف الجاف[1] بمعمل مراقبة الجودة المركزية بشركة مصر للغزل والنسج بالمحلة الكبرى.

- **الفروض :**

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قوة شد وصلات الحياكة العادية للأقمشة محل الدراسة (الجبير-الساتان) وعدد الغرز فى السنتيمتر (٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم) قبل وبعد عملية التنظيف الجاف.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك للأقمشة محل الدراسة (الجبير-الساتان) وعدد الغرز فى السنتيمتر (٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم) قبل وبعد عملية التنظيف الجاف.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وصلات الحياكة العادية والأوفرلوك للأقمشة محل الدراسة (الجبير- الساتان) والمحاكة بعدد غرز حياكة فى السنتيمتر (٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم) ومظهرية تجعد الحياكة قبل وبعد عملية التنظيف الجاف.

- **المنهج:**

يتبع هذا البحث المنهج التجريبي والتطبيقى .

- **عينة البحث:**

- الأقمشة المستخدمة : قماش جبير - قماس ساتان كريب باك
- وصلات الحياكة :

---

[1] **التنظيف الجاف**: عملية تنظيف للملابس والمنسوجات باستخدام المذيبات العضوية بدلا من الماء ومن المذيبات المستخدمة عادة رباعي كلورو الإيثيلين وتختصره الصناعة بـ "perc" ويختصره العامة باسم "سائل التنظيف الجاف" يستخدم التنظيف الجاف لتنظيف المواد التي تتأثر بتنظيفها بالماء والصابون أو المنظفات ، ويمكن أن يستخدم الغسيل الجاف إذا كان الغسيل اليدوي للمنسوجات الحساسة شاقا ، علما بأن درجة حرارة المذيب ٣٠ درجة مئوية أثناء دورة التنظيف الجاف ، فقد تؤذي درجات الحرارة العالية الملابس.
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%81_%D8%AC%D8%A7%D9%81

- وصلة الحياكة العادية والمحاكة بغرزة حياكة رقم ٣٠١ باستخدام إبرة مقاس ١٠ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم.
- وصلة الحياكة الأوفرلوك والمحاكة بغرزة حياكة رقم ٥١٦ باستخدام إبرة مقاس ١٤ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ،٦ غرزة/ سم.

- الاختبارات المعملية:
  - الاختبارات المعملية لخواص الأقمشة الطبيعية والميكانيكية.
  - الاختبارات الخاصة بوصلات الحياكة (قوة شد وصلات الحياكة – تقييم مظهرية تجعد الحياكة).

• الأدوات:

تم إعداد استمارة لتقييم مظهرية تجعد حياكة وصلات الحياكة العادية ووصلات الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان قبل وبعد التنظيف الجاف.

• خطوات بناء إستمارة تقييم مظهرية تجعد الحياكة: ملحق [١]

قام الباحث بإعداد الاستمارة بهدف التعرف على رأى السادة المحكمين تجاهٍ العينات المنفذة للوصول إلى أفضل مظهرية لتجعد وصلات الحياكة طبقا للمواصفة القياسية الأمريكية رقم AATCC Test Method 143-2014 حيث تكونت الإستمارة من سته عينات لوصلات الحياكة العادية وكذلك وصلة الحياكة الأوفرلوك فى اتجاهين حياكة الطول و العرض باستخدام عدد غرز ٤ غرزة/ سم و٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف ، وتتكون الاستمارة من ميزان تقدير خماسى (رقم "١" وتعنى سيئ– رقم "٢" وتعنى مقبول – رقم "٣" وتعنى جيد – رقم "٤" وتعنى جيد جدا – رقم "٥" وتعنى ممتاز) وذلك بإعطاء خمسة درجات للممتاز ، أربع درجات لجيد جدا ، ثلاث درجات لجيد ، ودرجتين لمقبول ، ودرجة واحدة لسيىء.

• صدق الإستمارة:

- صدق المحكمين: بعرضها على مجموعة من الأساتذة الخبراء في مجال الملابس والنسيج بهدف التحقق من صدق محتوى الاستمارة وإبداء الرأي حولها وقد أقروا بصلاحيتها للتطبيق.
- صدق وثبات الاستمارة: تم التحقق من صدقها عن طريق معامل الصدق الذاتى الذى بلغ (٠,٨٢) ، والثبات من خلال معامل ثبات ألفا كرونباخ والذى بلغت قيمتة (٠,٨٤).

• الخطوات الإجرائية للبحث:

١- الأقمشة المستخدمة:

تم اختيار الأقمشة التى تستخدم فى إنتاج فساتين الزفاف وملابس السهرات وهى قماش الجبير والساتان كريب باك.

جدول (١) الخواص الطبيعية والميكانيكية لقماش الجبير والساتان

الاختبارات / الخامات		عدد الخيوط فى البوصة	نمرة الخيط	الخامة	التركيب النسجى	عرض القماش بالسم	وزن المتر المربع بالجرام	قوة الشد سداء	قوة الشد لحمة
الجبير		٤٠	—	قطن	—	١٤٩	٢٠٥	٦٨	—
الساتان كريب باك متوسط الوزن	مواصفة السداء	١٤٥	١/٧٠ دنير	بولى استر	أطلس ٥ عد ٣	١٢٠	١٤٤	٢٢٥	١٠٨
	مواصفة اللحمة	٤٥	١/٧٠ دنير	ليكرا/بولى استر					
مواصفة إجراء الاختبار		م ق م / ٢٠٠٥/٢٩٥	م ق م / ١٩٩٧/٣٩١	م ق م / ٢٠٠٥/٤٨٣٩		م ق م / ٢٠٠٨/٢٩٥	م ق م / ٢٠٠٥/٣٥٩	م ق م / ٢٠٠٥/٢٣٥	

٢- خيط الحياكة المستخدم:

تم اختيار خيوط حياكة بولى استر ١٠٠٪ التي تصلح في حياكة الملابس النسائية الخارجية واستخدمت في تنفيذ عينات وصلات الحياكة:

جدول (٢) الخواص الطبيعية والميكانيكية لخيوط الحياكة البولي استر

نوع التحليل / نوع الخيط	نمرة الخيط	عدد البرمات/ البوصة	عدد الفتل	قوة شد الخيط بالكجم
خيط حياكة	٢/٤٠	٢٢	٢	٠,٨٥٠
خيط حياكة أوفرلوك	٢/٣٤	٢٢,٦٨٠	٢	١,٢٠٠
مواصفة إجراء الاختبار	م ق م / ١٩٩٧/٣٩١	م ق م / ٢٠٠٧/٠١١١		ASTM D2256- 10E01

٣- عملية الغسيل:

تم غسل عينات وصلات الحياكة بالتنظيف الجاف.

٤- الأجهزة المستخدمة:

- ماكينة الحياكة الصناعية تنتج غرزة حياكة رقم ٣٠١.
- ماكينة الأوفرلوك خمسة فتلة تنتج غرزة رقم ٥١٦.

٥-متغيرات الدراسة:

- الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة ومنها الجبير – الساتان.
- الحياكة بوصلة الحياكة العادية غرزة رقم ٣٠١ ، وصلة أوفرلوك خمسة فتلة (غرزة رقم ٥١٦).
- عدد الغرز المستخدمة ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم.

• النتائج – تفسيرها – تحليلها:

لكي يتم التحقق من هدف الدراسة قام الباحث بالاستطلاع من كل فرض على حده حيث تم تحليل النتائج إحصائيا ومقارنة المتوسطات عن طريق استخدام أشكال Radar Chart كالتالى:

- **الفرض الأول وينص على:**

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قوة شد وصلات الحياكة العادية للأقمشة محل الدراسة (الجبير-الساتان) وعدد الغرز فى السنتيمتر (٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم) قبل وبعد عملية التنظيف الجاف.

تم حياكة وصلات الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان على ماكينة حياكة صناعية بغرزة حياكة رقم ٣٠١ باستخدام إبرة مقاس ١٠ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم (حياكة فى اتجاه الطول "السداء"- حياكة فى اتجاه العرض "اللحمة") كالتالى:

- حياكة قماش جبير مع قماش جبير.
- حياكة قماش جبير مع قماش ساتان.
- حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان.

جدول (٣) قوة شد وصلات الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة باستخدام إبرة مقاس ١٠ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل عملية التنظيف الجاف

عدد الغرز / وصلات الحياكة	عدد ٤ غرزة/ سم		ملاحظات	عدد ٦ غرزة/ سم		ملاحظات
	حياكة فى اتجاه الطول	حياكة فى اتجاه العرض		حياكة فى اتجاه الطول	حياكة فى اتجاه العرض	
قماش جبير مع قماش جبير	٣٤,٩	٢٨,٢	ـــ	٣٨,٥	٣١,٤	قطع بين فراغات وحدات الجبير
قماش جبير مع قماش ساتان	٤٠,٦	٣٤,٣	ـــ	٤٢,٩	٣٦,٤	قطع عند الجبير
قماش ساتان مع قماش ساتان	٢٢٥	١٠٦	ـــ	٢٤٠	١٠٥	قطع عند وصلة الحياكة

جدول (٤) قوة شد وصلات الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة باستخدام إبرة مقاس ١٠ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم بعد عملية التنظيف الجاف

عدد الغرز / وصلات الحياكة	عدد ٤ غرزة/ سم		ملاحظات	عدد ٦ غرزة/ سم		ملاحظات
	حياكة فى اتجاه الطول	حياكة فى اتجاه العرض		حياكة فى اتجاه الطول	حياكة فى اتجاه العرض	
قماش جبير مع قماش جبير	٣٥,٦	٢٩,١	ـــ	٣٩,٢	٣٢	قطع بين فراغات وحدات الجبير
قماش جبير مع قماش ساتان	٤١,٦	٣٥,٤	ـــ	٤٣,٢	٣٥,٩	قطع عند الجبير
قماش ساتان مع قماش ساتان	٢٢٧,٨	١٠٦,٦	ـــ	٢٤١,٥	١٠٦,٢	قطع عند وصلة الحياكة

- **وصلات الحياكة العادية المحاكة بعدد غرزة ٤ غرزة/ سم:**

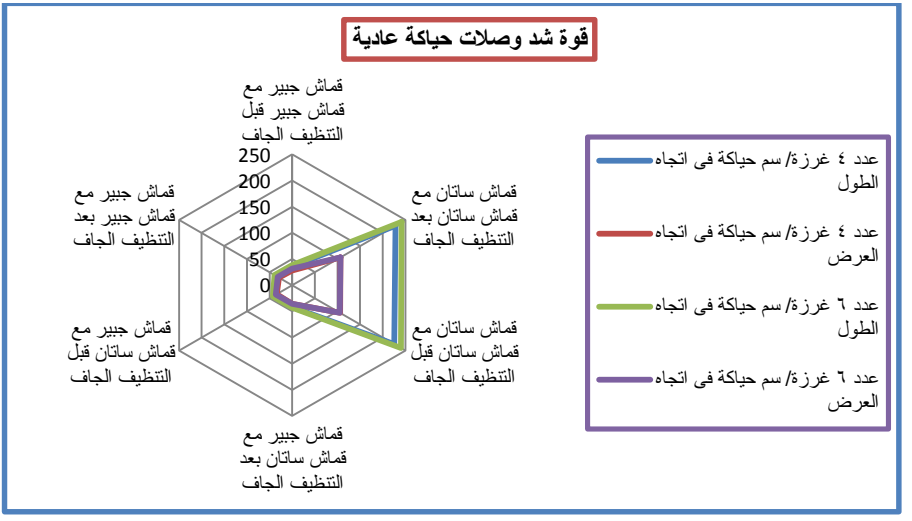
يتبين من جدول (٣ ، ٤) أن قوة شد وصلات الحياكة العادية (حياكة فى اتجاه الطول وحياكة فى اتجاه العرض) لقماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) والمحاكة باستخدام إبرة مقاس ١٠ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم زادت بعد عملية التنظيف الجاف ، وذلك يرجع إلى تداخل الخيوط المكونة لوحدات الجبير نتيجة التعرض لدرجة الحرارة والبخار أثناء عملية التنظيف الجاف مما أدى إلى الزيادة فى قوة الشد ، وبالنسبة لقماش الساتان زادت قوة الشد بعد عملية التنظيف الجاف لصغر المسافات البينية بين خيوط السداء واللحمة المكونة للنسيج بعد تعرضها لدرجة الحرارة والبخار أثناء عملية التنظيف الجاف.

- **وصلات الحياكة العادية المحاكة بعدد غرزة ٦ غرزة/ سم:**

يتبين من جدول (٣ ، ٤) أن قوة شد وصلات الحياكة العادية (حياكة فى اتجاه الطول وحياكة فى اتجاه العرض) لقماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) والمحاكة باستخدام إبرة مقاس ١٠ بعدد غرز ٦ غرزة/ سم زادت بعد إجراء عملية التنظيف الجاف ، ولكن لوحظ الآتى عند إجراء اختبار قوة شد وصلات الحياكة العادية :

- قماش جبير مع قماش جبير: حدث القطع بين فراغات وحدات الجبير لذا يفضل استخدام قماش بطانة لزيادة المتانة.
- قماش جبير مع قماش ساتان: حدث القطع عند الجبير لذا يفضل استخدام قماش بطانة للجبير لزيادة المتانة.
- قماش ساتان مع قماش ساتان: حدث القطع عند وصلة الحياكة مما يدل على متانة قماش الساتان.

- **خلاصة الفرض الأول:**



شكل (١) قوة شد وصلات الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف

يتضح من شكل (١) أن قوة شد وصلات الحياكة العادية (حياكة فى اتجاه الطول وحياكة فى اتجاه العرض) لقماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف تحتجز مساحة داخل شكل Radar Chart وكلما زادت المساحة المحتجزة دل ذلك على أفضلية قوة شد وصلات الحياكة العادية كما بالجدول (٥).

جدول (٥) قيم المساحات المحتجزة لقوة شد وصلات الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة باستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف

عدد الغرز واتجاه الحياكة	قيمة المساحة المحتجزة
عدد ٤ غرزة/ سم حياكة فى اتجاه الطول	٦١٢٣٥,٥٦
عدد ٦ غرزة/ سم حياكة فى اتجاه الطول	٦٤٤٦٠,٧٩
عدد ٤ غرزة/ سم حياكة فى اتجاه العرض	٣٣٩٥٣,٧٦
عدد ٦ غرزة/ سم حياكة فى اتجاه العرض	٣٤٦٩٨,٩٠

يتبين من جدول (٥) أنه زادت قوة شد وصلات الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) عند حياكتها بعدد غرز ٦ غرزة/ سم فى اتجاه الطول والعرض نظرا لأنها احتجزت مساحة أكبر داخل شكل **Radar Chart** ، ويدل ذلك على أن أفضل حياكة لقماش الجبير والساتان تكون بعدد غرز ٦ غرزة/ سم سواء فى اتجاه الطول أو فى اتجاه العرض.

- **الفرض الثانى وينص على:**

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك للأقمشة محل الدراسة (الجبير-الساتان) وعدد الغرز فى السنتيمتر (٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم) قبل وبعد عملية التنظيف الجاف.

تم حياكة وصلات الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان على ماكينة أوفرلوك خمسة فتلة بغرزة حياكة رقم ٥١٦ باستخدام إبرة مقاس ١٤ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم (حياكة فى اتجاه الطول "السداء"- حياكة فى اتجاه العرض "اللحمة") كالتالى:

- حياكة قماش جبير مع قماش جبير.
- حياكة قماش جبير مع قماش ساتان.
- حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان.

جدول (٦) قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بغرزة حياكة رقم ٥١٦ خمسة فتلة باستخدام إبرة مقاس ١٤ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل عملية التنظيف الجاف

عدد الغرز / وصلات الحياكة	عدد ٤ غرزة/ سم		ملاحظات	عدد ٦ غرزة/ سم		ملاحظات
	حياكة فى اتجاه الطول	حياكة فى اتجاه العرض		حياكة فى اتجاه الطول	حياكة فى اتجاه العرض	
قماش جبير مع قماش جبير	٣٤,٩	٢٧,٦	—	٣٩,٢	٣٢,١	قطع بين فراغات وحدات الجبير
قماش جبير مع قماش ساتان	٤١,٢	٣٢,٥	—	٤١,٦	٣٤,١	قطع عند الجبير
قماش ساتان مع قماش ساتان	٢٢٧,١	١٠٥,٢	—	٢٤٢,٦	١٠٤,٨	قطع عند وصلة الحياكة

جدول (٧) قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بغرزة حياكة رقم ٥١٦ خمسة فتلة باستخدام إبرة مقاس ١٤ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم بعد عملية التنظيف الجاف

عدد الغرز / وصلات الحياكة	عدد ٤ غرزة/ سم		ملاحظات	عدد ٦ غرزة/ سم		ملاحظات
	حياكة فى اتجاه الطول	حياكة فى اتجاه العرض		حياكة فى اتجاه الطول	حياكة فى اتجاه العرض	
قماش جبير مع قماش جبير	٣٥,٢	٢٦,٩	—	٤٠,٣	٣٣,٢	قطع بين فراغات وحدات الجبير
قماش جبير مع قماش ساتان	٤٢,٦	٣٣,١	—	٤٢,١	٣٥,١	قطع عند الجبير
قماش ساتان مع قماش ساتان	٢٢٨,٢	١٠٧,٤	—	٢٤٣,٤	١٠٦,٧	قطع عند وصلة الحياكة

- **وصلات الحياكة الأوفرلوك المحاكة بعدد غرزة ٤ غرزة/ سم:**

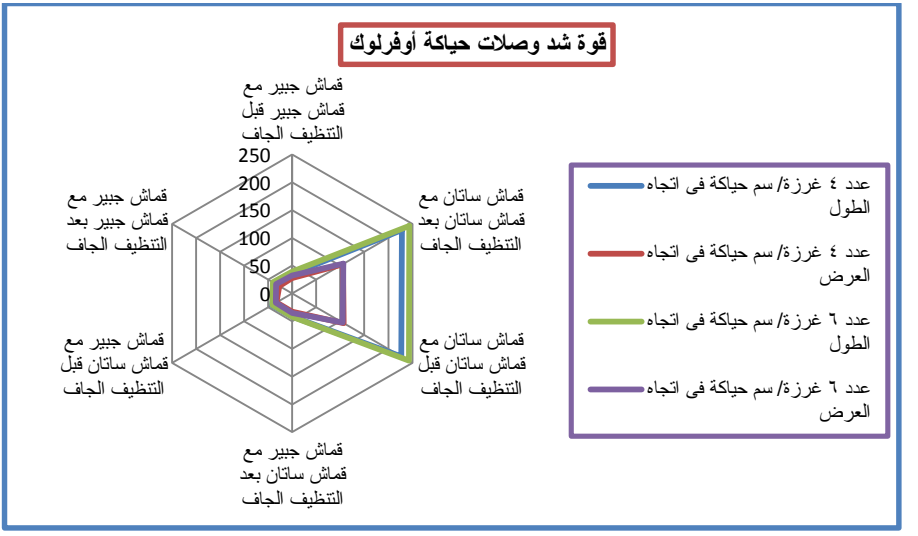
يتبين من جدول (٦ ، ٧) أن قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك (حياكة فى اتجاه الطول وحياكة فى اتجاه العرض) لقماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) والمحاكة باستخدام إبرة مقاس ١٤ بعدد غرز ٤ غرزة/ سم زادت بعد عملية التنظيف الجاف ، وذلك يرجع إلى تداخل الخيوط المكونة لوحدات الجبير نتيجة التعرض لدرجة الحرارة والبخار أثناء عملية التنظيف الجاف مما أدى إلى الزيادة فى قوة الشد ، وبالنسبة لقماش الساتان زادت قوة الشد بعد عملية التنظيف الجاف لصغر المسافات البينية بين خيوط السداء واللحمة المكونة للنسيج بعد تعرضها لدرجة الحرارة والبخار أثناء عملية التنظيف الجاف.

- **وصلات الحياكة الأوفرلوك المحاكة بعدد غرزة ٦ غرزة/ سم:**

يتبين من جدولة (٦ ، ٧) أن قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك (حياكة فى اتجاه الطول وحياكة فى اتجاه العرض) لقماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) والمحاكة باستخدام إبرة مقاس ١٤ بعدد غرز ٦ غرزة/ سم زادت بعد إجراء عملية التنظيف الجاف ، ولكن لوحظ الآتى عند إجراء اختبار قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك:

- قماش جبير مع قماش جبير: حدث القطع بين فراغات وحدات الجبير لذا يفضل استخدام قماش بطانة لزيادة المتانة.
- قماش جبير مع قماش ساتان: حدث القطع عند الجبير لذا يفضل استخدام قماش بطانة للجبير لزيادة المتانة.
- قماش ساتان مع قماش ساتان: حدث القطع عند وصلة الحياكة مما يدل على متانة قماش الساتان.

- **خلاصة الفرض الثانى:**



شكل (٢) قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف

يتضح من شكل (١) أن قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك (حياكة فى اتجاه الطول وحياكة فى اتجاه العرض) لقماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف تحتجز مساحة داخل شكل Radar Chart وكلما زادت المساحة المحتجزة دل ذلك على أفضلية قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك كما بالجدول (٨).

جدول (٨) قيم المساحات المحتجزة لقوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف

عدد الغرز واتجاه الحياكة	قيمة المساحة المحتجزة
عدد ٤ غرزة/ سم حياكة فى اتجاه الطول	٦٠٩٥٦,٢٦
عدد ٦ غرزة/ سم حياكة فى اتجاه الطول	٦٤٩٤٥,٨٢
عدد ٤ غرزة/ سم حياكة فى اتجاه العرض	٣٣٢٩٨,٧٣
عدد ٦ غرزة/ سم حياكة فى اتجاه العرض	٣٤٦٤٣,٦٥

يتبين من جدول (٨) أنه زادت قوة شد وصلات الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان (حياكة قماش جبير مع قماش جبير-حياكة قماش جبير مع قماش ساتان-حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان) عند حياكتها بعدد غرز ٦ غرزة/ سم فى اتجاه الطول والعرض نظرا لأنها احتجزت مساحة أكبر داخل شكل Radar Chart ، ويدل ذلك على أن أفضل حياكة لقماش الجبير والساتان تكون بعدد غرز ٦ غرزة/ سم سواء فى اتجاه الطول أو فى اتجاه العرض.

- **الفرض الثالث وينص على:**

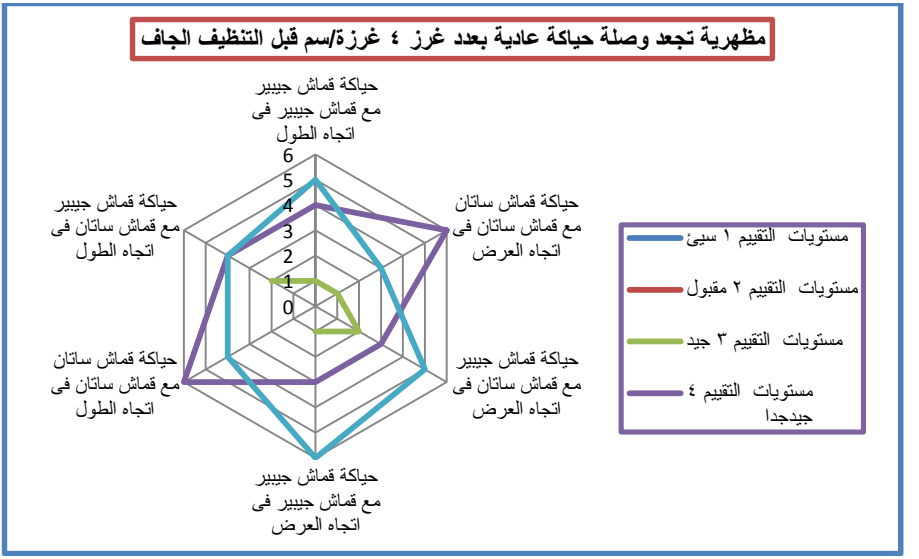
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وصلات الحياكة العادية والأوفرلوك للأقمشة محل الدراسة (الجبير- الساتان) والمحاكة بعدد غرز حياكة فى السنتيمتر (٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم) ومظهرية تجعد الحياكة قبل وبعد عملية التنظيف الجاف

تم إعداد عينات مظهرية تجعد الحياكة لوصلة الحياكة العادية على ماكينة حياكة صناعية بغرزة حياكة رقم ٣٠١ باستخدام مقاس الإبرة ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/سم ، ٦ غرزة/سم ، ووصلة الحياكة الأوفرلوك على ماكينة حياكة أوفرلوك خمسة فتلة بغرزة ٥١٦ باستخدام مقاس الإبرة ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/سم ، ٦ غرزة/سم كالتالى:

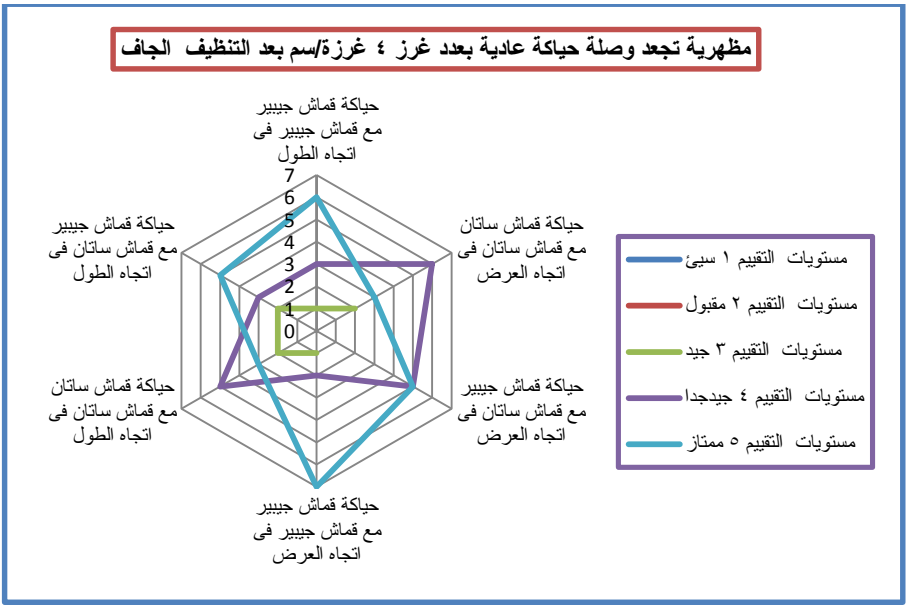
- حياكة قماش جبير مع قماش جبير.
- حياكة قماش جبير مع قماش ساتان.
- حياكة قماش ساتان مع قماش ساتان.

تم تقييمها مظهرياً لتجعد الحياكة قبل وبعد عملية التنظيف الجاف من خلال استمارة مظهرية تجعد الحياكة ملحق رقم (١) من السادة المحكمين فى مجال إنتاج الملابس ملحق رقم (٢) طبقا للمواصفة القياسية الأمريكية AATCC Test Method 143-2014 .

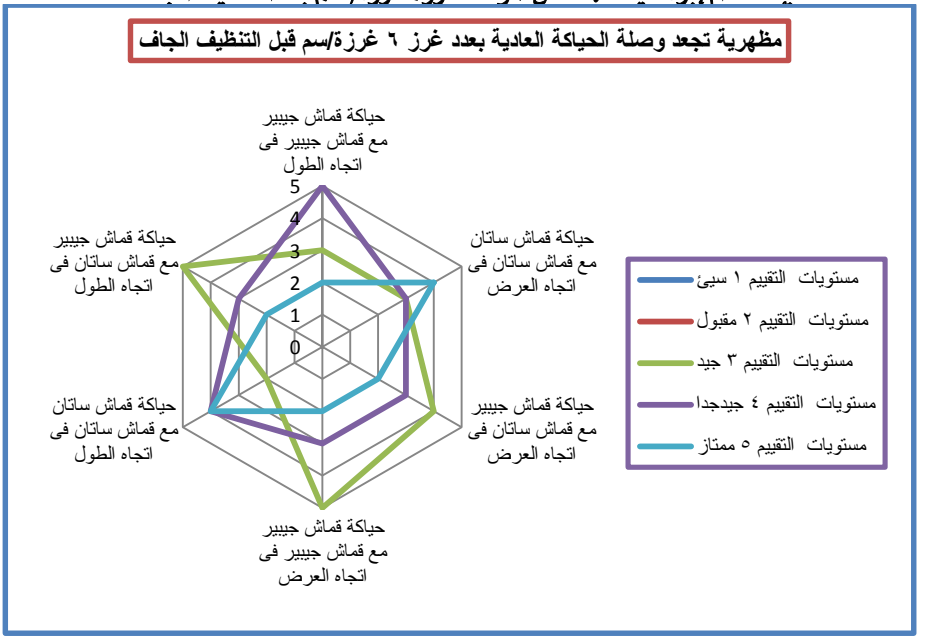
- **مظهرية الحياكة لوصلة الحياكة العادية:**
- **الأشكال الاحصائية لتقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة العادية:**



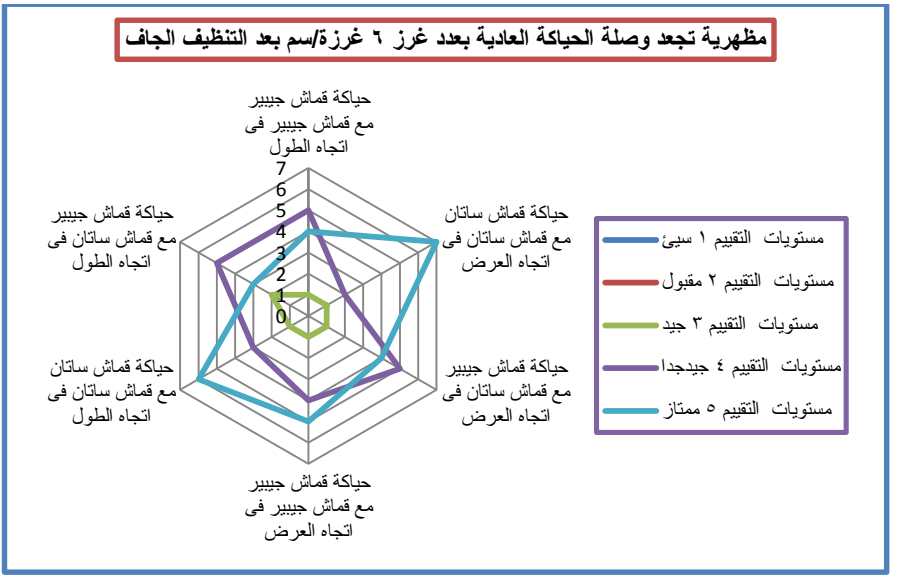
شكل (٣) تقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم قبل التنظيف الجاف



شكل (٤) تقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم بعد التنظيف الجاف



شكل (٥) تقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٦ غرزة/ سم قبل التنظيف الجاف



شكل (٦) تقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٦ غرزة/ سم بعد التنظيف الجاف

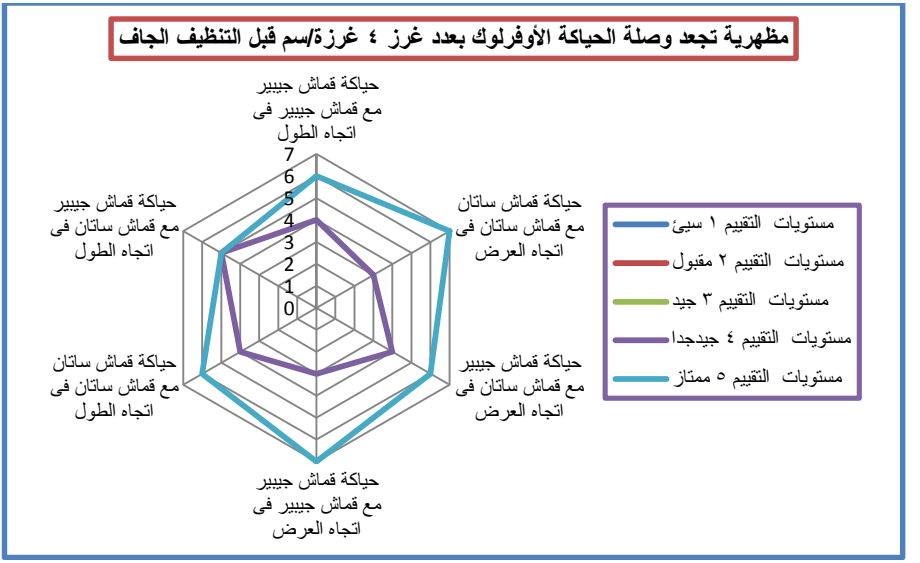
يتضح من أشكال Radar Chart (٣، ٤، ٥، ٦) أن وصلة الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف تحتجز مساحة داخل الأشكال وكلما زادت المساحة المحتجزة دل ذلك على أفضلية مظهرية تجعد وصلات الحياكة العادية كما بجدول (٩).

جدول (٩) قيم المساحات المحتجزة لمظهرية تجعد وصلات الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف

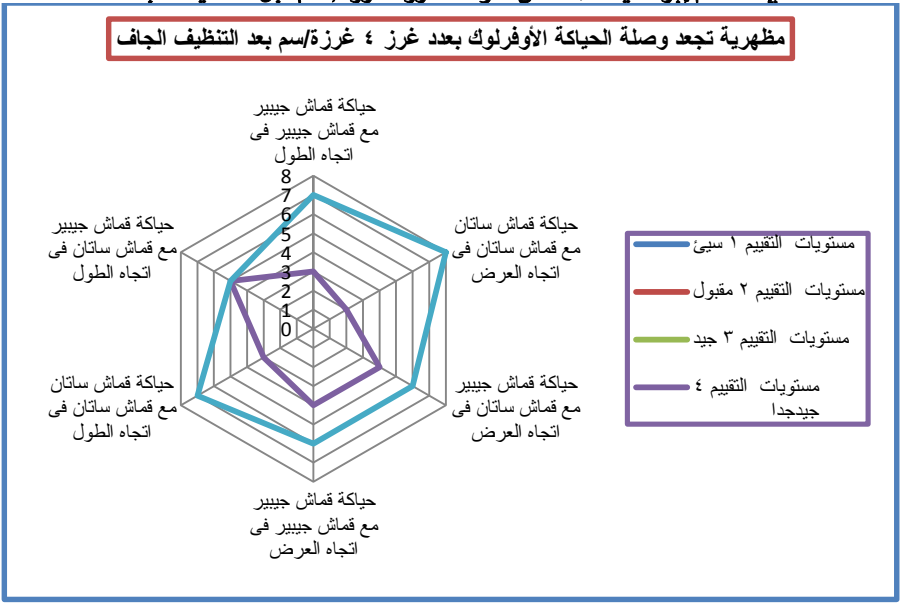
عدد الغرز واتجاه الحياكة	قيمة المساحة المحتجزة لمستوى التقييم الممتاز
وصلة الحياكة العادية المحاكة بعدد ٤ غرزة/ سم قبل التنظيف الجاف	٢١٦٥,٣٤
وصلة الحياكة العادية المحاكة بعدد ٤ غرزة/ سم بعد التنظيف الجاف	٢٨٩٠,٧٦
وصلة الحياكة العادية المحاكة بعدد ٦ غرزة/ سم قبل التنظيف الجاف	٢٣٥٦,١٢
وصلة الحياكة العادية المحاكة بعدد ٦ غرزة/ سم بعد التنظيف الجاف	٢٩٤٥,٧٦

يتبين من جدول (٩) أن وصلة الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٦ غرزة/ سم تحتجز مساحة أكبر داخل شكل Radar Chart قبل وبعد التنظيف الجاف من وصلة الحياكة العادية والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم مما يدل على أن أفضل مظهرية لتجعد الحياكة لوصلة الحياكة العادية لقماش الجبير والساتان هى المحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٠ وعدد غرز ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف.

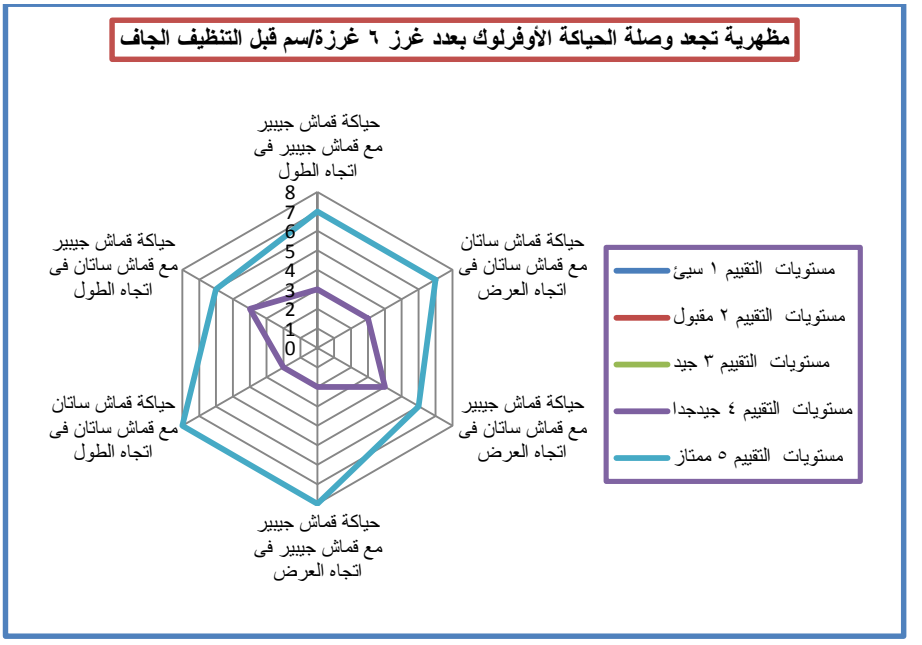
- **مظهرية الحياكة لوصلة الحياكة الأوفرلوك:**
- **الأشكال الإحصائية لتقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة الأوفرلوك:**



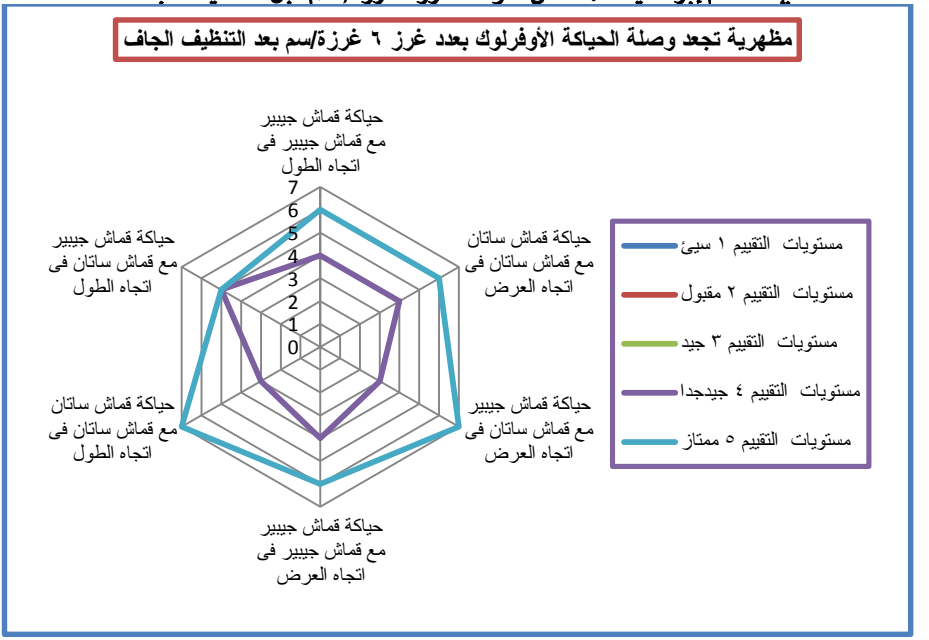
شكل (٧) تقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة باستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم قبل التنظيف الجاف



شكل (٨) تقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة باستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم بعد التنظيف الجاف



شكل (٩) تقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٦ غرزة/ سم قبل التنظيف الجاف



شكل (١٠) تقييم مظهرية تجعد حياكة وصلة الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٦ غرزة/ سم بعد التنظيف الجاف

يتضح من أشكال Radar Chart (٧، ٨، ٩، ١٠) أن وصلة الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف تحتجز مساحة داخل الأشكال وكلما زادت المساحة المحتجزة دل ذلك على أفضلية مظهرية تجعد وصلات الحياكة الأوفرلوك كما بجدول (١٠).

جدول (١٠) قيم المساحات المحتجزة لمظهرية تجعد وصلات الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم ، ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف

عدد الغرز واتجاه الحياكة	قيمة المساحة المحتجزة لمستوى التقييم الممتاز
وصلة الحياكة الأوفرلوك المحاكة بعدد ٤ غرزة/ سم قبل التنظيف الجاف	٣٧٦٧,٥٦
وصلة الحياكة الأوفرلوك المحاكة بعدد ٤ غرزة/ سم بعد التنظيف الجاف	٣٢٨٩,١٢
وصلة الحياكة الأوفرلوك المحاكة بعدد ٦ غرزة/ سم قبل التنظيف الجاف	٣٩٧٨,٣٤
وصلة الحياكة الأوفرلوك المحاكة بعدد ٦ غرزة/ سم بعد التنظيف الجاف	٣٩٣٨,٥٦

يتبين من جدول (١٠) أن وصلة الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٦ غرزة/ سم تحتجز مساحة أكبر داخل شكل Radar Chart قبل وبعد التنظيف الجاف من وصلة الحياكة الأوفرلوك والمحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٤ غرزة/ سم مما يدل على أن أفضل مظهرية لتجعد الحياكة لوصلة الحياكة الأوفرلوك لقماش الجبير والساتان هى المحاكة بإستخدام إبرة حياكة مقاس ١٤ وعدد غرز ٦ غرزة/ سم قبل وبعد التنظيف الجاف ، ويرجع ذلك إلى أن طبيعة قماش الجيبر حيث يحتوى على فراغات بين الواحدات وتحتاج إلى زيادة فى عدد الغرز عند حياكتها ، كما تعتبر وصلة الحياكة الأوفرلوك خمسة فتلة أفضل من وصلة الحياكة العادية من حيث المظهرية قبل وبعد التنظيف الجاف.

• التوصيات:

- عمل دليل إرشادي للطريقة المثلى لحياكة الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة من حيث أفضل النتائج التي توصلت لها الدراسات من ناحية (نوع وصلة الحياكة المستخدمة - مقاس إبرة الحياكة - عدد الغرز /سم)
- ضرورة وضع الأسس العلمية للمتطلبات التى يجب مراعاتها عند إنتاج فساتين الزفاف والسهرات.
- ضرورة مراعاة أن لكل قماش من الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة خواص طبيعية وميكانيكية يجب مراعاتها عند استخدامها لإنتاج فساتين الزفاف والسهرات من ناحية نوع وصلة الحياكة المستخدمة ، مقاس إبرة الحياكة ، عدد الغرز/سم.
- إضافة نتائج البحث لتدعيم المقررات الدراسية بالجامعات (كليات الاقتصاد المنزلى –التربية النوعية-الفنون التطبيقية) من خلال معرفة الطريقة المثلى لحياكة الملابس المنتجة من الأقمشة ذات الطبيعة الخاصة التى تستخدم فى إنتاج فساتين الزفاف وملابس السهرات.

• المراجع:

• المراجع العربية:

- أشرف محمود هاشم ، حاتم محمد فتحي ، نجلاء محمد طعيمة: " تأثير خواص الأقمشة على معايير جودة وصلات الحياكة " بحث منشور - مجلة علوم وفنون - المجلد الثامن عشر – العدد الأول – يناير - ٢٠٠٦م.
- أنصاف نصر ، كوثر الزغبى: "دراسات فى النسيج" – دار الفكر العربى- القاهرة- ٢٠٠٠م.
- المواصفة القياسية المصرية: رقم ١٠٥ " ثبات اللون ضد الضوء " الهيئة المصرية العامة للمواصفات والجودة - ١٩٨٩م.
- ـــــــــــــ: رقم ٧٣١٣ مقاومة التجعد "زاوية الانفراج" الهيئة المصرية العامة للمواصفات والجودة - ١٩٧٣م.
- ـــــــــــــ: رقم ٣٩١ " نمرة الخيط " الهيئة المصرية العامة للمواصفات والجودة – ١٩٩٧م.
- ـــــــــــــ: رقم ٤٨٣٩ " التحليل الكمي الكيميائي للمخاليط الثنائية للخامات النسيجية" الهيئة المصرية العامة للمواصفات والجودة – ٢٠٠٥م.
- ـــــــــــــ: رقم ٣٥٩ " وزن المتر المربع " الهيئة المصرية العامة للمواصفات والجودة – ٢٠٠٥م.
- ـــــــــــــ: رقم ٠١١١ " عدد البرمات " الهيئة المصرية العامة للمواصفات والجودة – ٢٠٠٧م.
- ـــــــــــــ رقم ٢٩٥ " الطرق القياسية لتقدير طول وعرض ووزن وسمك الأقمشة" الهيئة المصرية العامة للمواصفات والجودة – ٢٠٠٨م.
- أيمن السيد محمد السيد: " تقييم نظم تجهيز الملابس القطنية لمقاومة التجعد والاستفادة منها في تطوير جودة الملابس الجاهزة " رسالة ماجستير– كلية الإقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية- ٢٠٠١م.
- تهاني سليمان علي الخراز: " المواصفات الفنية لإنتاج الملابس النسائية لتحقيق خواص الاستخدام النهائي" رسالة ماجستير - كلية التصاميم والاقتصاد المنزلي-جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية-٢٠١٦م.
- جان إيتون: " موسوعة الخياطة تقنيات-تفصيل-أزياء" دار الرشيد- القاهرة- الطبعة الأولى - ١٩٩٣م.
- رانيا مصطفى كامل: " تأثير اختلاف نوع الخامة علي جودة بعض تقنيات الحياكة المستخدمة في إنتاج ملابس السهرة" المؤتمر الدولى السابع لشعبة بحوث الصناعات النسيجية - المركز القومى للبحوث – القاهرة - ٢٠١٠ م.
- زينب عبد الحفيظ فرغلى: "الملابس الخارجية والمنزلية للمرأة " دار الفكر العربى – القاهرة - الطبعة الأولى – ٢٠١٢م.
- سوسن عبد اللطيف رزق ، مدحت محمد حسين:"آلات ومعدات الأسس التقنية للملابس" عالم الكتب- القاهرة – الطبعة الأولى- ٢٠٠٩م.
- عبد المنعم صبرى ، رضاء صالح شرف: "معجم مصطلحات الصناعات النسيجية" - دار لايبزنج - ألمانيا - ١٩٩٢م.
- غادة إبراهيم أبو عيشة: " إمكانية تحقيق أفضل المعايير للتعبير عن قابلية الأقمشة للحياكة" رسالة دكتوراه - كلية الإقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية - ٢٠٠٧م.
- نجوى شكرى محمد مؤمن: " التشكيل على المانيكان-تطوره-عناصرة-أسسه-اساليبه-تقناته المعاصرة " - دار الفكر العربى- القاهرة- ٢٠٠١م.
- نجوى شكرى محمد مؤمن ، سها أحمد عبدالغفار: " التشكيل على المانيكان " - دار الفكر العربى- القاهرة– ٢٠٠٩م.
- محمد البدرى عبد الكريم: " الحياكة علم وفن " عالم الكتب- القاهرة – الجزء الأول – الطبعة الأولى- ٢٠٠٩م.

- منال البكرى: " أسس العناية بالملابس والمفروشات " عالم الكتب – القاهرة - الطبعة الأولى - ٢٠١٤م.
- مهـاء منصور عبد الله الرشيدي: " تأثير خواص الأقمشة الخفيفة على جودة حياكة ملابس الفتيات المراهقات " رسالة ماجستير - كلية التصاميم والاقتصاد المنزلي-جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية-٢٠١٦م.

• المراجع الأجنبية:

- AATCC Test Method 143: " Appearance of Apparel and Other Textile End Products after Repeated Home Laundering " - 2014.
- ASTM- D2256-10E01: Standard Test Method for Tensile Properties of Yarns by the Single-Strand Method - 2002.
- Shaeffer, s., & C Fabric SEWING guide, Chilton book co. Randor, Pennsylvania, U.S.A., 1994.
- Silberbery, L., & Martin The art of dress modeling, butter Worth Heinemann, Ltd. Linaer house, Jardn hill, Oxford, 1992.

مواقع الانترنت:

- https://ar.wikipedia.org/wiki/
- http://fasateencom.blogspot.com/p/blog-page_88.html
- https://fashion.azyya.com/369388.html
- https://small-projects.org/

التطوير المهني للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية: تصور مقترح

إعـــداد:
د / تغريد بنت محمد الدخيل
وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

التطوير المهني للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية: تصور مقترح

د. تغريد بنت محمد الدخيل
وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

• **مستخلص:**

هدفت الورقة البحثية إلى التعرف مفهوم التطوير المهني للموارد البشرية، وتحديد واقع التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية، وبناء تصور مقترح للتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال أداة البحث النوعية عبر أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو تحليل واستقراء الأدبيات السابقة من أطر نظرية ودراسات سابقة ذات العلاقة بمفهوم التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم، وصولا إلى دلالات واستنتاجات تخدم أغراض البحث التي هدفت إلى بناء تصور مقترح للتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم. وتم التوصل لتصور مقترح للتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم يشتمل على المبررات والأهداف والمتطلبات والمراحل والعناصر والتحديات. كما تم وضع توصيات عامة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، الموارد البشرية، مؤسسات التعليم.

Professional Development for Human Resources in Educational Institutions

Dr. Taghreed Bent Mohammed El-Dakhil
Ministry of Education - KSA

Abstract

The research paper aimed to clarify the concept of professional development of human resources, identify the reality of professional development of human resources in the educational institutions in Saudi Arabia, and provided a suggested proposal for the professional development of human resources in educational institutions. The method of the research is the descriptive survey method. The researcher used a qualitative research instrument from the instruments of the qualitative research, which is analysis and inductive of the previous literature from theoretical frameworks and previous studies related to the concept of professional development of human resources in educational institutions, provide clues and conclusions to serve the purposes of the research that aimed at providing a suggested proposal for the professional development of human resources in educational institutions. A proposed for the professional development of human resources in educational institutions is done and includes justifications, objectives, requirements, stages, elements and challenges. General recommendations were also presented in the light of the findings.

Keywords: Professional Development- Human Resources- Educational Institutions

• مقدمة:

يعتبر تطوير الموارد البشرية من الاتجاهات الإدارية الهامة والحديثة، والتي استشعرت المؤسسات أهميتها وتأثيرها، وانطلقت من خلالها في عمليات تطوير شاملة لمواردها البشرية، نظراً لما تملكه هذه الموارد من تأثير هام على بقية الموارد الأخرى للمؤسسة، كونه المتحكم الأول والرئيس فيها، والذي يحول مدخلات المنظمة إلى مخرجات نهائية. كما أن المورد البشري يمنح المؤسسة ميزة تنافسية هامة تمكنها من تحقيق عناصر الجودة والكفاءة، وبناء إستراتيجياتها المتطورة للعمل. وفي إطار حرص المؤسسات التعليمية على رفع مستوى جودة مخرجاتها التعليمية، والاهتمام بنوعية التعليم الذي تقدمه، تصبح حاجتها أكبر إلى الاستجابة العالية لحاجات التطوير المهني المتجددة، والحاجة الأكبر هي تبني إستراتيجية ومنهجيةٍ علمية تنطلق وفق أساس سليم، وتنبع من احتياجات الأفراد الحقيقة وفقاً لمهامهم(المهدي والفهدي وحسن،٢٠١٥).

إن الاستثمار في الموارد البشرية لا بد أن ينطلق بخطى سريعة لمواجهة التحديات العالمية الجديدة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتكنولوجية، وإدارة هذه المتغيرات يجب أن تكون بفكر عصري وأسلوب عملي مبتكر، وأن تنتهج سياسات على مستوى عالي من التطور من حيث الكيف والكم وأدوات التنفيذ(سالم ،٢٠١٤م). فالإدارة الحديثة والقيادة الفعالة لمؤسسات التعليم في الوقت الراهن تفرض عليها البحث عن أساليب نوعية تتوائم مع تزايد أعداد الموارد البشرية، وتتداخل بعض مهامها وتعددها، وتنوع دوافعها وتطلعاتها، والصعوبات التي تواجهها، كما تفرض التقويم المستمر والفاعل لعملية التطوير المهني(حريم،٢٠١٣م).

ومؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية تسعى جاهدة لمواكبة التحول نحو تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) من خلال رؤية وأهداف إستراتيجية نصت على أهمية التطوير المهني للمورد البشرية ، وبنت من أجل ذلك العديد من الخطط والمبادرات والبرامج الداعمة لعمليات التنمية ، إلا أن هذه العمليات لا تزال تواجه عدد من الصعوبات والتحديات، وهو ما تحول هذه الورقة البحثية الوقوف عليه وبناء التصور المقترح في ضوئه.

• محاور الورقة البحثية:

استخدمت الورقة البحثية المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة البحث النوعي تحليل واستقراء الأدبيات ذات العلاقة بمجال التطوير المهني، والدراسات السابقة في هذا المجال، من العديد من المصادر، وصولا لأطر محددة وخطوط عامة يمكن منها بناء المحاور الرئيسة للورقة البحثية وهي:

- أولاً: المفهوم النظري للتطوير المهني للموارد البشرية.

- ثانياً: واقع التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية.
- ثالثا: التصور المقترح للتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.

• الإطار النظري:

ينطلق مفهوم التطوير المهني للموارد البشرية من أسس نظرية ترتكز على مفاهيم ونماذج مختلفة مرت في عدد من التطورات كان من أحدثها النظرة الإستراتيجية للتطوير المهني للموارد البشرية من خلال مفهوم "تنمية الموارد البشرية الإستراتيجية"، والذي يمكن توضيحه من خلال عدد من التعريفات كما رآها الباحثون، حيث عرف (جارافان) (Garavan ،١٩٩١. ٩١) تنمية الموارد البشرية الاستراتيجية على أنها:" الإدارة الاستراتيجية للتطوير والتدريب وإدارة برامج التعلم المهني بالشكل الذي يستهدف تسهيل الوصول الى الأهداف التنظيمية، مع التأكد من تحقيق أقصى استفادة من المعارف والمهارات التي يتمتع بها العاملون".

وعرفها روثويول وكازاناس (royhwell & kazanas (١٩٩٤. ٢ بأنها:" إحدى عمليات التغيير التي تستهدف المنظمة بأكملها سواء أكانت موجهة للعاملين داخلها أم بالمستفيدين خارجها، من خلال التركيز على إحداث عمليات تعلم منظم ومخطط لها، من أجل تمكين الأفراد من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للإيفاء بالمتطلبات المستقبلية، كذلك من خلال التركيز على الجهود التي يتم بذلها من قبل مسؤولي تنمية الموارد البشرية والمديرين التنفيذيين والعاملين من أجل دعم مناخ العمل، وخطط الموارد البشرية".

وعرفها ماكراكين ووالاس (mccracken &Wallace (٢٠٠٠. ٢٠٠٨ على أنها:" بناء ثقافة التعلم المعتمدة على التدريب والتطوير وإستراتيجيات التعلم من أجل الاستجابة للاستراتيجية التنظيمية، وكذلك تشكيلها والتأثر فيها".

وعرف حريم(٢٠١٣م) تدريب وتطوير الموارد البشرية :"جهود واعية مخططة واعية تهدف إلى مساعدة وتشجيع وحفز الأفراد على اكتساب معارف ومهارات وميول وقدراتٍ واتجاهات وسلوكيات جديدة، وتطبيقها أثناء العمل حاضرا أو مستقبلا بما يساعد المنظمة على تحقيق أهدافها بصورة أكبر وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة للمنظمة".

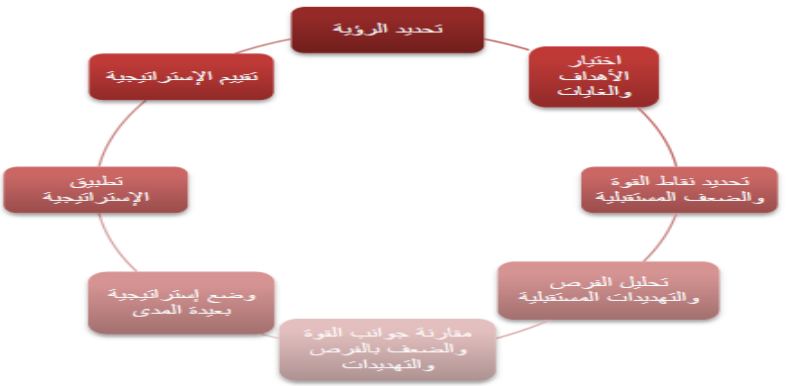
كما عرف عقيلي(٢٠١٥) تنمية الموارد البشرية الإستراتيجية:" عمل مخطط يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية وإكسابها معارف وسلوكيات ومهارات جديدة متوقع أن تحتاجها في أداء مهام او وظائف جديدة في المستقبل، والتأقلم مع أية مستجدات أو تغييرات تحدث في البيئة وتؤثر في نشاط المنظمة". إذا تنمية الموارد البشرية :"عملية مخططة موجهة لتطوير مستقبلي تستند على التعلم وتهدف إلى تطوير

الأداء الحالي والمستقبلي والتكيف مع التغيرات في البيئة الداخلي والخارجية للمنظمة".

والأهداف الخاصة بتنمية الموارد البشرية الإستراتيجية متعددة لارتباط هذا المفهوم بمدخلات البيئة التنظيمية وهو العنصر البشري؛ لذا فإن أهم أهداف تنمية الموارد البشرية الإستراتيجية هي:

- دعم عمليات التطوير والتغيير.
- تحديد جوانب القصور في الأداء والعمل على تقويمها.
- تسليط الضوء على أبرز جوانب المعرفة وتشجيع التعلم المستمر.
- دعم خطط تنمية الموارد البشرية.
- إضافة قيمة إستراتيجية للمنظمة.
- تطوير الثقافة المهنية والأكاديمية.
- إنشاء بيئة تنظيمية قائمة على التعاون والمشاركة في المعرفة والتشجيع على التعليم.
- تصميم برامج ذات جدوى لإدارة الأداء.
- تبني فلسفة شاملة تساعد على تطوير الأداء التنظيمي وتسهم في اكتساب المنظمة للميزة التنافسية التي تمكنها من مواجهة التحديات.
- تنمية الوعي بالمتغيرات في السياق التعليمي.
- تنمية ثقافة التمهن والارتقاء الأداء الفردي والتنظيمي العام(المهدي وآخرون،٢٠١٥).

ومن بين النماذج العديدة التي يبنى عليها مفهوم تنمية الموارد البشرية الإستراتيجية، والتي يمكن الانطلاق منها لتنمية الموارد البشرية الإستراتيجية في المؤسسات المختلفة كمؤسسات التعليم، نموذج روثويل وكازاناس Rothwell & Kasanas (٢٠٠٣) والذي يعد من النماذج التي استهدفت نظرة شمولية لتنمية الموارد البشرية الإستراتيجية، ويوضح الشكل (١) النموذج في ثمان خطوات أساسية كما يلي :



شكل (١) : خطوات النموذج

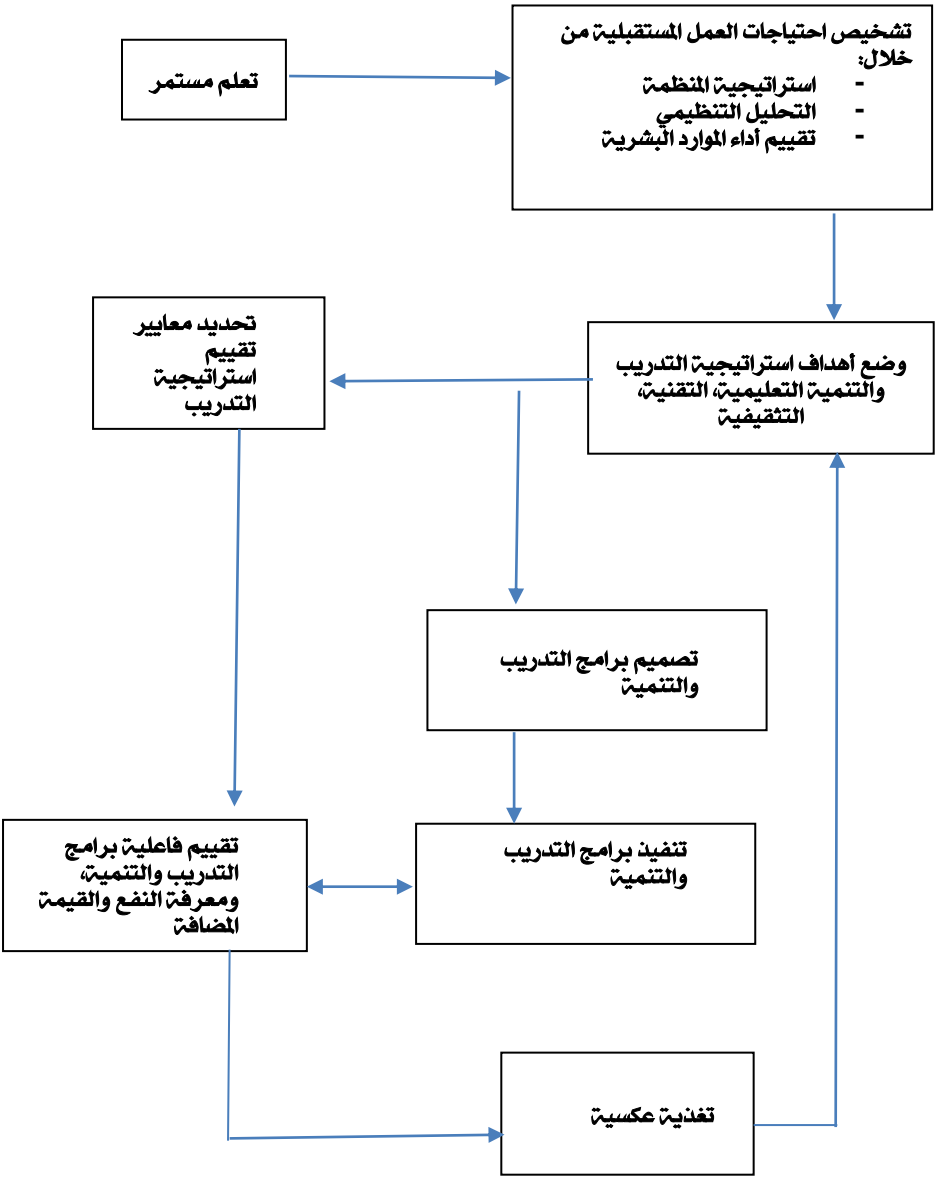
- تحديد الغرض: تحديد الرؤية التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها.
- اختيار الأهداف والغايات: تحديد الغايات التي تسعى المنظمة إلى الوصول إليها، واختيار السبل التي يمكن من خلالها قياس التقدم في تحقيق تلك الأهداف.
- تحديد جوانب القوة ونقاط الضعف الحالية: تحديد الجوانب المتميزة وغير المتميزة في الأداء.
- تحليل الفرص والتهديدات المستقبلية: التعرف على الفرص والتهديدات التي تفرضها البيئة الخارجية على بيئة العمل التنظيمي في المستقبل.
- مقارنة جوانب الضعف والقوة بالفرص والتهديدات: تحديد الكيفية التي يمكن من خلالها للبيئات التنظيمية الاستفادة من الفرص المستقبلية، وتجاوز التهديدات المستقبلية
- المفروضة من البيئة الخارجية، من خلال الاعتماد على جوانب القوة، وعلاج جوانب الضعف في البيئة الداخلية.
- وضع إستراتيجية بعيدة المدى: تحديد التوجه الخاص بالاستراتيجية على المدى البعيد والتي يتم تطبيقها من جانب البيئة التنظيمية، لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من الفرص وتجاوز التهديدات المفروضة بفعل التغيرات الخارجية.
- تطبيق الإستراتيجية: تحديد التغيرات المختلفة التي ينبغي القيام بها داخل البيئة التنظيمية، لضمان نجاح الاستراتيجية.
- تقييم الإستراتيجية: تحديد وجهات نظر القائمين على صناعة القرار بشأن الإستراتيجية التي تم تطبيقها، ومدى فاعليتها داخل البيئة التنظيمية.

كما يعتبر النموذج التشخيصي *IDIAGNOSTIC MODEL* من نماذج تنمية الموارد البشرية وهو ينظر إلى التدريب والتنمية على أنهما نشاط استرتيجي مخطط ذو تأثير ايجابي توضع على شكل استراتيجية من أجل تلبية حاجات العمل المستقبلية في المنظمة من الكفاءات البشرية المتنوعة، ويقوم على تحديد هذه الحاجات وتشخيصها لمعرفة أسبابها وأثرها الايجابي عند تلبيتها ومن خلال نتائج التشخيص تحدد أهداف استراتيجية التدريب والتنمية، ومن خلال هذه الأهداف تصمم البرامج اللازمة لتلبية الحاجات وتحقيق الأهداف المطلوبة(عقيلي،٢٠١٥م) . ويبين الشكل (٢) فكرة النموذج.

إن الانطلاق من أساس علمي قوي وواضح لتنمية الموارد البشرية الإستراتيجية؛ يعزز من نجاح العمليات والممارسات المتعلقة بالتطوير والتنمية، ويمنح فرص أفضل لاستكشاف الأخطاء وتصحيحها ضمن مسارات عمل واضحة محددة سلفا.

ويرى عقيلي(٢٠١٥) أن تدريب وتنمية الموارد البشرية في الوقت المعاصر إستراتيجية تعمل في خدمة إستراتيجية المنظمة الكلية ،حيث توضع في ضوء

متطلبات إنجازها من الكفاءات البشرية الحالية والمستقبلية، وبالتالي فقد أصبحت جزءً مكملا لها ضمن إطار إستراتيجية إدارة الموارد البشرية. وفي ظل هذا التوجه لزم الامر التحول من سياسة التدريب والتنمية إلى إستراتيجية تتكامل وتتوافق مع احتياجات انجاز المنظمة الكلية.



شكل (٢) : خطوات النموذج

ومن أبرز أساليب التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم (المهدي وآخرون،٢٠١٥م) التنمية الذاتية (القراءة، والتعليم الذاتي)، التدريب أثناء الخدمة(داخل المؤسسة وخارجها)، البحوث الإجرائية(الفردية والجماعية). ويحتم نظام المؤسسة التعليمية وإمكاناتها المختلفة العديد من الاعتبارات حول اختيار نوع التطوير المهني المناسب للموارد البشرية فيها. كما يرى (حريم،٢٠١٣م) أن من بين أهم أساليب التطوير المهني التعليم الرسمي، خبرات العمل، التقدير، العلاقات التفاعلية.

• واقع التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم:

من خلال الملاحظة والاستطلاع، واستعراض أبرز الدراسات السابقة التي تناولت التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات مختلفة للتعليم في المملكة مثل دراسة(نجمي،٢٠١٦م)، ودراسة (الدخيل،٢٠١٧)، ودراسة (آل ذواد، ١٤٣٤هـ)، ودراسة (السالم، ٢٠١٥م)، ودراسة (العسيري،٢٠١٣م)، ودراسة (العتيبي،٢٠١٣م) ودراسة (الضبيعي،١٤٣٣هـ)، ودراسة (السريحي،١٤٣٣هـ)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٣م) يمكن ملاحظة واستقراء أبرز النقاط التالية:

• نقاط الضعف:

- الحاجة لحصر لبرامج التطوير المهني للموارد البشرية داخل المؤسسة التعليمية.
- الحاجة لتحديد احتياج تطوير مهني دوري للموارد البشرية.
- ضعف متابعة اعلانات برامج التطوير المهني المختلفة التي تصدرها المؤسسات والجهات ذات العلاقة من أجل استثمارها.
- الحاجة لتكثيف برامج التطوير المهني الداخلية للموارد البشرية.
- الحاجة لتفعيل نقل أثر التدريب وبقية برامج التطوير المهني للموارد البشرية.
- ضعف استخدام تقنيات التدريب الحديثة المختلفة للموارد البشرية (توطين التدريب/تدريب الأقران/ المشاغل التعليمية).
- ضعف الموازنة بين التطوير المهني للموارد البشرية من مختلف العناصر.
- اقتصار التعاون في برامج التطوير المهني للموارد البشرية على جهات محددة دون التوسع في إدخال جهات جديدة أو بناء شراكات مع مؤسسات مختلفة.
- ضعف تقييم لتجارب التطوير المهني للموارد البشرية مع الجهات المختلفة ذات العلاقة.
- ضعف قياس للعائد من التدريب على الموارد البشرية.
- ضعف تفعيل الرعاية في برامج التطوير المهني للموارد البشرية.
- ضعف الدراسات التي تعنى بجوانب التطوير المهني للموارد البشرية داخل مؤسسات التعليم.

- قصور بحث إمكانية الاستفادة من التقنية والتطبيقات المختلفة في التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.
- ضعف الابتكار والابداع في عمليات التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.

• نقاط القوة:

- وجود رغبة برفع مستوى التطوير المهني لدى الموارد البشرية في مؤسسات التعليم.
- وجود دعم القيادة العليا لعملية تطوير التطوير المهني وتنويعها.
- ضرورة استثمار الكفاءات البشرية في عملية التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.
- وجود جهات تطوير مهني مختلفة خارجية وداخلية يمكن عقد الشراكات معها لتنفيذ عمليات التطوير المهني وبرامجها المختلفة.
- وجود ممولين محتملين لعملية التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم يمكن الاستفادة منهم في تمويل عملية التطوير المهني للموارد البشرية.

• التصور المقترح للتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم:

بعد رصد أبرز الملاحظات، وفي سبيل معالجة أبرز نقاط الضعف المتعلقة بالتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم، وبالاستناد إلى ما تم استعراضه في الأدبيات السابقة، تم وضع تصور مقترح يرصد رؤية التطوير المهني للموارد البشرية على النحو التالي:

• مبررات التصور المقترح:

- حاجة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم للتطوير المهني المستمر.
- الحاجة للتنويع في برامج التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.
- الحاجة إلى تعزيز الجانب الاستثماري في الموارد البشرية في مؤسسات التعليم.
- الحاجة إلى وجود ضوابط محددة للترشيحات لبرامج التطوير المهني المختلفة.
- الحاجة إلى بناء شراكات مع مختلف مؤسسات التطوير المهني داخل وخارج مؤسسات التعليم.
- الحاجة إلى مؤشرات دقيقة ترصد عملية التطوير المهني للموارد البشرية مؤسسات التعليم.
- الحاجة إلى الاستفادة من التجارب المتميزة في مجال التطوير المهني.

• أهداف التصور المقترح:

- رفع مستوى التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم (مشرفين/ إداريين).
- الإثراء المهني للموارد البشرية بكل ما يستجد في المجال.
- معالجة مشكلات عمليات التطوير المهني في مؤسسات التعليم.
- سد ثغرات الأداء وتجويد مخرجات العمل في مؤسسات التعليم.
- ضمان مشاركة جميع الموارد البشرية في الأمانة في عملية التطوير المهني
- تحويل عملية التطوير المهني للموارد البشرية إلى عملية تعزيز تنافسية.
- إنشاء قاعدة بيانات شاملة للتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.
- الاطلاع على تجارب الوحدات والمؤسسات المختلفة في مجال التطوير وبحث إمكانية الاستفادة منها. تعزيز الشراكات المختلفة مع مؤسسات التطوير المهني لتنفيذ عمليات التطوير.
- تخطيط مسار التطوير المهني وفقا لمسارات العمل الخاص والعام في الإدارات المختلفة لمؤسسات التعليم.

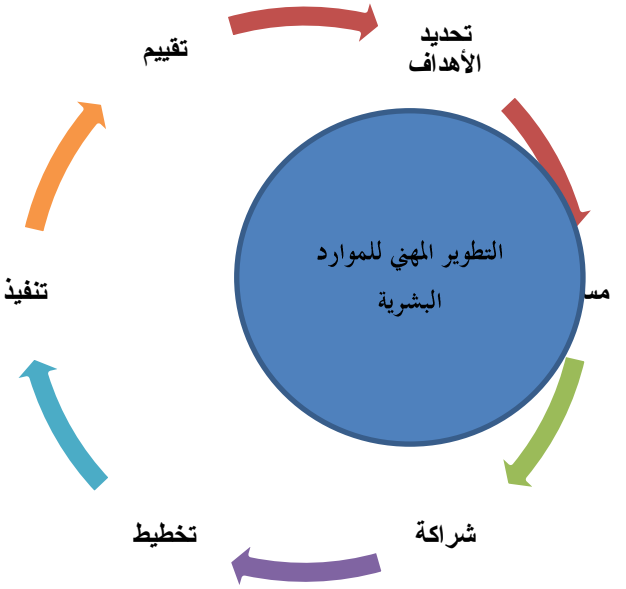
• متطلبات التصور المقترح:

- متطلبات بشرية: فريق عمل لإعداد وتنفيذ خطة التطوير المهني، مدربين ذوي كفاءة في مجالات مختلفة، فنين وتقنيين احترافيين لتفعيل التقنية في عملية التطوير المهني.
- متطلبات إدارية: بناء إستراتيجية وخطة زمنية لعملية التطوير المهني الداخلية، والخارجية. وكذلك عمليات استقطاب المدربين المحترفين.
- متطلبات مادية: تخصيص ميزانية تساعد على تنفيذ بعض برامج النمو المهني داخل المؤسسة مثل الاستقطاب، وأيضا عمليات الحوافز المختلفة المرتبطة بالتطوير المهني.

• مراحل تنفيذ التصور المقترح:

- بناء الأدوات المختلفة لتحديد وتحليل وقياس وتقييم عمليات التطوير المهني المختلفة.
- تطبيق الأدوات والقيام بعمليات المسح والاستطلاع حولها.
- تحليل بيانات تطبيق الأدوات وتحديد النتائج.
- التواصل مع جهات التطوير المهني المختلفة لعقد وبناء الشراكات.
- إعداد الخطة الزمنية للتطوير المهني وتحديد البرامج والمشروعات والمبادرات.
- بناء الأدوات المختلفة ومؤشرات التطوير المهني.
- تنفيذ عملية التطوير المهني.
- تقييم عملية التطوير المهني بشكل دوري لرصد ثغرات التنفيذ.

- **مراحل التصور المقترح: [الشكل ٣]**



شكل (٣) : مراحل التصور المقترح

- **عناصر التصور المقترح: [الشكل ٤]**

شكل (٤) : عناصر التصور المقترح

- **تحديات التصور المقترح:**
  - قصور الموارد المادية الكافية لدعم عملية التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.
  - ضعف الاستجابة في تعبئة الاستمارات (تحليل الاحتياجات) أو تعبئتها بطريقة غير دقيقة.
  - قصور مشاركة بعض الموارد البشرية في المشاركة في عملية التطوير المهني.
  - قصور الجهات التي تقدم برامج تطوير مهني تتواكب مع احتياج المؤسسة التعليمية.

- قصور التسهيلات التي تقدمها جهات التطوير المختلفة وطول الإجراءات الإدارية.
- قصور تواصل الجهات المختلفة للتطوير المهني ووصول اعلاناتها التنموية.
- قصور تطبيق التصور المقترح على النحو الفعال.

• التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، وفي ضوء التصور المقترح للتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم يمكن تحديد أبرز التوصيات التالية:

- العمل بالتصور المقترح للتطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.
- وضع التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم ضمن القضايا الملحة والعاجلة في الخطط التنفيذية للمؤسسات التعليمية.
- التحول نحو الاتجاه الحديث للموارد البشرية كميزة تنافسية للمؤسسات التعليمية من أجل رفع مستوى الأداء العام لمؤسسات التعليم وتحسين مخرجاتها.
- بناء شراكات تكاملية مختلفة بين مؤسسات التعليم، والمؤسسات الرائدة في مجال التطوير المهني المحلية والعالمية.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول عمليات التطوير المهني للموارد البشرية في مؤسسات التعليم.

• المراجع:

- آل ذواد، عبد المجيد.(١٤٣٤هـ). **الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات الجودة بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حريم، حسين(٢٠١٣). **إدارة الموارد البشرية: إطار متكامل**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدخيل، تغريد(٢٠١٨م). **إدارة الموارد البشرية مدخلا لتحقيق الميزة التنافسية بين إدارات المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية: إستراتيجية مقترحة**. رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- السالم، ماجدة(٢٠١٥). التميز التنظيمي لوظائف إدارة الموارد البشرية في إدارات التربية والتعليم :نموذج مقترح. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- سالم، محمود(٢٠١٤م). **تنمية الموارد البشرية في ظل المتغيرات العالمية**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- السريحي، منصور(١٤٣٣). **درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

- الضبيعي، سارة.(١٤٣٣). **واقع الإبداع الإداري لدى القيادات النسائية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء نظرية تريز**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- العتيبي، عبد الله (١٤٣٣هـ). **التنمية المهنية لمديري التربية والتعليم ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: تصور مقترح**. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- عقيلي، عمر(٢٠١٥).**إدارة الموارد البشرية المعاصرة: بعد إستراتيجي**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العسيري، خالد(٢٠١٣). **استقطاب الكفاءة الأكاديمية لتحقيق الميزة التنافسية : نموذج مقترح لمنظمات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية**. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الغامدي، علي (٢٠١٣م). درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة .**دراسات العلوم التربوية**.٤٠(٣).١٠٦٨-١٠٦٩.
- المهدي، ياسر والفهدي، راشد، وحسن، محمد (٢٠١٥). **إدارة وتنمية الموارد البشرية في مؤسسات التعليم: أصول نظرية وتطبيقية عملية**. عمان: مكتبة دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- نجمي ، فيصل(٢٠١٧م). **تنمية الموارد البشرية الإستراتيجية في وزارة التعليم في ضوء النماذج العالمية الحديثة**. رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية . جامعة الملك سعود. الرياض.

- Garavan, TN (1991) Strategic human resource development, **Journal of European Industrial Training**, 15 (1), 17–30
- Rothwell, W. J. & Kazanas, H. C. (2003). **The strategic Development of Talent: A framework for using talent to support your organizational strategy**. USA: Human Resource Development Press.
- Rothwell, W. J. & Kazanas, H. C. (1994). **Human Resource Development: A strategic approach Revised Edition**.USA: Human Resource Development Press.

فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي اهداف التربية القيادية لتنمية مهارات قيادة التغيير وجودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية

إعـــداد:
د/ نورا مصيلحي علي مصيلحي
مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي
كلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان

فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي إهداف التربية القيادية لتنمية مهارات قيادة التغيير وجودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية

د/ نورا مصيلحي علي مصيلحي
مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان

• المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي ابعاد التربية القيادية لتنمية مهارات قيادة التغيير وجودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية ، تكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة بالمجموعة التجريبية و استخدم البحث المنهج شبة التجريبي باستخدام المجموعة الواحدة واستخدام القياس القبلي والبعدي لأدوات البحث الذات المجموعة حيث اشتملت أدوات البحث على اختبار مواقف مهارات قيادة التغيير وتتضمن محورين : هما محور مهارات قيادة التغيير علي المستوي الشخصي تمثل في مهارة (ادارة التغيير الشخصي - حل المشكلات و اتخاذ القرارات) ، ومحور قيادة التغيير علي المستوي الاجتماعي تمثل في مهارة (العمل كفريق- ادارة الصراع والتفاوض) ، و مقياس جودة الحياة ، كما تم التأكد من صدق وثبات الادوات قبل التطبيق ، وأوضحت نتائج البحث مايلي : وجود فرق دال احصائيا بين متوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس مهارات قيادة التغيير لصالح التطبيق البعدي ، كما أوضحت النتائج وجود حجم تأثير كبير في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى طالبات عينة البحث، ووجود فرق دال احصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس جودة الحياة لصالح التطبيق البعدى ، كما أوضحت النتائج وجود حجم تأثير كبير في تحسين جودة الحياة لدى طالبات عينة البحث. ووجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلاله (٠.٠١) بين تنمية مهارات قيادة التغيير وتحسين جودة الحياة لدى طالبات عينة البحث ، وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث تم وضع عدد من التوصيات اهمها، اثراء محتوي مقررات الاقتصاد المنزلي بالمفاهيم والمعارف والمعلومات المرتبطة بالتربية القيادية ، وتطوير محتوي مقررات الاقتصاد المنزلي بما يسمح بتنمية مهارات قيادة التغيير في جميع المجالات .

الكلمات المفتاحية : التربية القيادية، مهارات قيادة التغيير ، جودة الحياة

" The Effectiveness of a Proposed Study Unit in the Home Economy based on the Dimensions of Leadership Education to develop the Change Leadership Skills and Quality of Life for Students in the Preparatory Stage "

Dr. Nora Moslehy Ali Moselhy

Abstract :

The present research aims to study the effectiveness of a proposed unit in the Home Economy based on the dimensions of leadership education to develop the Change Leadership Skills and quality of life for the students of the preparatory stage. The sample

consisted of 30 students in the experimental group. The research uses semi-experimental method using one group and the use of the pre and post measurement of research instruments included the testing of the attitudes of the Change Leadership Skills and includes two axes: the focus of addressing the Change Leadership Skill at the personal level was the skill (personal change management - problem solving and decision making) The focus of dealing with the leadership of change at the social level was the skill of (work as a team - conflict management and negotiation) and the quality of life standard, and the validity and stability of the tools before application. The results of the research were as follows:There was a statistically significant difference between the average score of the students of the research sample in the pre and post application of the change leadership skills scale for the post-application.The results also showed a significant effect on the development of the leadership skills of the students in the research sample, The results of the experimental group in the pre application and the quality of life for the application of the dimension, and the results showed a significant impact on the quality of life of the students of the research sample.There is of a positive correlation relationship and statistical significance at the level of (0.01) between the development of Change Leadership Skills and improving the quality of life among the students of the research sample. In light of the findings of the research, a number of recommendations were made, the most important of which was the enrichment of the contents of the Home Economics courses with concepts, knowledge and information related to Leadership education, and the development of the contents of Home Economics courses to allow the development of Change Leadership Skills in all fields.

Keywords: leadership education, change leadership skills, quality of life

• مقدمة البحث :

تشهد المجتمعات المحلية والإقليمية والعالمية العديد من التغيرات المتلاحقة في جوانب الحياة المختلفة، والتي نتج عنها مزيد من التحديات التي تتطلب مواجهتها وحتمية التعامل معها، واتخاذ قرارات حاسمة بشأنها، وهذا يستلزم تكوين كوادر قيادية في شتى المجالات.

وتعد القيادة من أهم ظواهر التفاعل الاجتماعي، لأن القادة يقومون بدور رئيسي إذ يؤثرون في توجيه نشاط الجماعة وفي مدى إنتاجها والروح السائدة بين أفرادها وقد أصبح المعيار الاساسى الذي يحدد على ضوئه نجاح أي تنظيم إداري ، ومن هنا جعل علماء الإدارة من القيادة موضوعا رئيسيا في دراساتهم ،وتنمية مهارات القيادة من الأهداف الرئيسة للألفية الثالثة التي تتميز

بالتقدم العلمي الهائل والتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية في كافة مجالات الحياة، والتي ألقت العبء على المؤسسات التعليمية والتربوية.

فإتخذت المنظمات الدولية والإقليمية في السنوات الأخيرة اهتمامها الشديد على ضرورة تنمية هذه المهارات وإدماجها في المناهج الدراسية وبرامج إعداد المعلمين ، ويقع على عاتق التربية مهمة تطوير مناهجها وتجديد مضامينها وتحسين أساليبها وطرائقها ووسائلها، وهي مطالبة بتضمين مناهجها مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها إعداد الأفراد كقادة للمستقبل (محمد عبد التواب، أمال جمعة، ٢٠١٠، ١٣).

ويرى كل من نايفة فطامى، نزيه حمدي، يوسف قطامي، تيسير صبحي (٢٠١١، ١٣٠) أن السمات القيادية مناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن هذه السمات، القدرة على تحمل المسئولية، الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة المواقف التي تنطوي على خطر وتتطلب الشجاعة، التعاون مع الزملاء والشخصية الاجتماعية ،استخدام لغة رصينة وتعليمات واضحة ومحددة، المرونة في التفكير، وإتقان وظائف عديدة، القدرة على تنظيم عمل المجموعات، الانضباط واحترام الأنظمة والقوانين والاهتمام بالتربية القيادية لدى التلاميذ عملية ضرورية ، حيث يساعدهم على تطوير معارفهم مهاراتهم وقدراتهم الخاصة في معظم مجالات حياتهم مما يسهم بدوره في تطوير مجتمعاتهم إلى الأفضل، وينبغي أن يكون للمواد الدراسية تحديدا دورا بارزا في إعداد التلاميذ قياديا.

وللتربية أساليبها ووسائلها في الاهتمام بالجوانب القيادية للتلاميذ، وتدريبهم على قيادة الجماعة وتوجيهها، كتعويدهم على القيام ببعض المشاريع الطلابية، وتكليفهم ببعض المسؤوليات التي هي في حدود قدراتهم كقيادة اللجان ومجموعات الأنشطة المدرسية (هاني السيد العزب، ٢٠١٥، ١٠١). و أشارت دراسة (Simkins،٢٠٠٥) أن الأفكار المتعلقة بالتربية القيادية والتي يمكن التعرف عليها من مدركات القادة التربويين وغيرهم لاتزال محدودة جدا ولذا، أظهرت هذه الدراسة إلى أهمية التعرف على ما يجب أن يشكل محتوى أي أنشطة صفية أو غير صفية في التربية القيادية من أجل تفعيلها في المدارس بشكل عملي، وليس على المستوى النظري فحسب واوصت بضرورة تضمين التربية القيادية في المناهج التعليمية وفي كل المراحل التعليمية. كما يرى (Glenn٢٠١٥) أن دور المؤسسات التعليمية متمثلة في المدرسة لازال ضعيفة في تنمية القيم والمهارات القيادية نتيجة ضعف المقررات والأنشطة التعليمية في إكساب الطلاب القيم والعارف والاتجاهات والمهارات القيادية ، والمدرسة بوسائلها المتعددة يجب أن تقوم بدورها في تنمية المهارات القيادية.

وتمثل المناهج الدراسية إحدى وسائل التربية التي تساهم بشكل مباشر في تكوين الشخصية القيادية، وذلك من خلال توظيف للمقررات الدراسية

والأنشطة المدرسية وغيرها من عناصر المنهج التي تتكاتف مع بعضها لتكوين شخصية قيادية متكاملة (حمدان محمد على، علياء محمد فكرى، ٢٠١٠، ٣٣). وتعد مناهج الاقتصاد المنزلي أقرب المناهج الدراسية ذات الصلة بحياة التلاميذ وواقعهم، و يمكن من خلالها تحقيق أهداف التربية القيادية .

وبالنظر الي الاتجاهات التربوية الحديثة و النظرة الحديثة للفرد وأهميته في إحداث التغيرات قد زادت من قيمة التعليم والتنمية في حياة الفرد لأن التعليم يزيد من خبرات الفرد ومهاراته وقدرته على تحديد أهمية التغيرات الإجتماعية وأبعادها والاستفادة منها وربطها بالحياة وبذلك يصبح دور الفرد في هذا العصر هو العمل على تنمية نفسه وحسن استخدام قدراته وتحسين مستواه المعيشي والتخطيط لمستقبله ومستقبل ابنائه، وفي نفس الوقت تقع عليه مسئولية الإسهام في تحقيق أهداف تنمية مجتمعه .

والتربية بكافة وسائطها المجتمعية لها دور في إحداث التغيير وقيادته من خلال المعلمين والمناهج الدراسية فنحن نحتاج إلى قادة للتغيير في التعليم، في جميع المجالات وعلى جميع المستويات وفي التربية على وجه العموم، حيث وجد أن معظم الأبحاث الحالية تستهدف إحداث تغيير في الجانب المعرفي للمتعلم فقط، وتغفل التغيير في الجوانب الإجتماعية فيما عدا القليل منها التي تتوجه نحو مجموعه من المهارات كالعمل في مجموعات والتعلم التعاوني .(تغريد عمران ، اسماء المعتصم ، ٢٠١٠،٦)

و بمراجعة الإتجاهات الحديثة في علم الإدارة والمناهج وطرق التدريس وعلم الإجتماع وجد أن هناك بعض المهارات التي يمكن إكسابها للإفراد بهدف تنمية قدراتهم على قيادة التغيير في مختلف المجالات ومنها مهارات : الإتصال الفعال، العمل كفريق، الكفاءة الإجتماعية، إدارة الصراع، إدارة الأفراد، التفكير الإستراتيجي، المرونة، المبادأة والإنجاز، التعاون، المسئولية ، إدارة التغيير، إدارة المخاطر والأزمات ، إدارة الموارد البشرية وغير البشرية ، الإلهام والتأثير، حفز التغيير، تكوين رؤية مستقبلية، الكفاءة الذاتية، العلاقات مع الآخرين، التنبؤ بالمستقبل، المرونة وغيرها من المهارات التي تساعد الفرد على قيادة التغيير .

ومن الدراسات التي اهتمت بمعرفة تأثير التغير الإجتماعي الحادث على تغيير الأدوار داخل الأسرة وعلاقة ذلك بمقررات التربية الأسرية دراسة (Skirley , K ،٢٠٠٥) : التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التغير الإجتماعي والتغير في محتوى المناهج الدراسية" دراسة حالة في مقرر التربية الأسرية للصف الثاني الثانوي" . وأسفرت نتائج الدراسة على أنه يستلزم تغيير المناهج الدراسية في الصفوف المختلفة لتواكب التغيرات الحادثة في المجتمع، وأن التغير الإجتماعي الحالي يؤثر على أدوار الفرد في الأسرة والمجتمع . و دراسة (Kenway ،٢٠٠٣) : التي استهدفت الشكف عن دور التربية الأسرية ومدى مساهمته الفعالة في إكساب الطالبات لبعض المهارات مثل (مهارة حل

المشكلات واتخاذ القرار، وإدارة الموارد ، والمرونة ، والعلاقات مع الآخرين المساعدهن على القيام بأدوارهن في المستقبل ومواجهة التغير الإجتماعي الحادث .

كما اكدت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة الاقتصاد المنزلي لعام (٢٠٠٩) على أهمية تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المتعلم خريج التعليم العام، حيث أن أهداف التربية الأسرية ترتبط بالأهداف العامة للتعليم المنبثقة من أهداف الدولة والسياسة العامة لها والخاصة بإعداد المواطن الصالح القادر على مواجهة تغيرات المستقبل (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩) وهو ما يلقى على عاتق مصممي مناهج الاقتصاد المنزلي (التربية الأسرية) تطوير المناهج لتنمية مثل هذه المهارات لدى المتعلم حتى يستطيع مواكبه التغير الإجتماعي السريع .

بالاضافة الي تميز مقررات الاقتصاد المنزلي(التربية الاسرية) عن غيرها من المقررات الدراسية في درجة إرتباطها بواقع حياة الأفراد، فإن محور إهتمام محتوى مقررات التربية الأسرية ينصب حول إزالة التباعد بين مواقف الحياة اليومية ومحتوى المقررات العلمية وذلك من خلال تنمية المهارات : الذهنية والإجتماعية والوجدانية والعملية لدى التلاميذ لمواجهة مشكلات الحياة غير محددة الأبعاد.(تغريد عمرن،٢٠١٠)

وبالنظر لمجالات علم الاقتصاد المنزلي(مجال العلاقات الأسرية وسلامة المجتمع ، مجال الأمومة والطفولة تأكيد الحقوق والحماية ،مجال إدارة الموارد وترشيد الإستهلاك ، مجال الصحة الغذائية وعلوم الأطعمة ، محال المسكن: تنسيقه وتحميله، البيئة المحيطة وصيانة المرافق ، ٦مجال التذوق الملبسي والمشغولات اليدوية) نجد أنها ترتبط بالحياة وتسهم من خلال محتواها في مساعدة الأفراد على التكيف مع متغيراتها، وهو الأمر الذي يتيح فرص تعليم وتعلم واقعية تسمح بنمو مهارات قيادة التغيير الشخصي والإجتماعي بسهوله ويسر التى قد يصعب توفرها في مجال دراسي آخر في مناهج التعليم المدرسي.(تغريد عمران ٢٠٠٤ب ،٥)

وتكمن أهمية مهارات قيادة التغيير في أنها تساعد الفرد على التكيف مع متغيرات الحياة بتنمية وعية وقدرته على الانتقاء والاستيعاب وإحداث التكيف، للإنطلاق نحو المشاركة في إحداث التغيير، بالصورة التي تجعل كل فرد يطور من حياته وحياة أسرته ، ومن هنا جاءت فكرة الباحثة في اعداد وحدة دراسية مقترحة قائمة علي اهداف التربية القيادية لتنمية مهارات قيادة التغيير لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية لتحقيق جودة الحياة بابعادة المختلفة .

ويعد مفهوم جودة الحياة أحد المعايير الجوهرية في قياس مستوى تقدم الأمم في كل المجتمعات ذلك لما يتضمنه من مضامين تهتم بمفاهيم التنمية البشرية والتعليمية والصحية والتكنولوجية والسياسية والثقافية؛ بما

يضمن تحقق التقدم في مجالات النمو النفسي والاجتماعية والاقتصادي للفرد في مجتمعه، حيث يشير مفهوم جودة الحياة إلى تنمية كل جوانب الإنسان بمختلف مواقعه من خلال توفير كافة احتياجاته المادية والمعنوية والروحية، وتنمية كافة قدراته وطاقاته ومواهبه الفكرية والمهارية والوجدانية وهو ما يجب أن تحققه مناهجنا التعليمية على اختلاف مجالاتها . (محمد إبراهيم المنوفي، ٢٠١٠: ٢٩٩)

ويرتبط مفهوم جودة الحياة Quality of life بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology الذي جاء استجابة لأهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذي أولاه علماء النفس على الجوانب السلبية، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار فشملت: الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية وكل ما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة (سحرفتحي عبد المحسن ،٢٠١٨، ص١٥١)

ولقد حظي مفهوم جودة الحياة (Quality of life (QoL) بأهمية تتزايد في الأونة الأخيرة، لدى جميع الفئات العمرية، ومنها الأطفال. بهدف التعرف على الصحة العقلية لدى هذه الفئات ويقصد بمفهوم جودة الحياة قياس إدراك الأفراد لموقفهم في الحياة في إطار الأنظمة الثقافية والقيمية التي يعيشون فيها، ويعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الجوهرية متعددة الأبعاد والمكونة من الجوانب المادية، والنفسية، والمعرفية، والاجتماعية (١٩٧ ،٢٠١٢ ، Goker & Uneri , Dine) .

وقد قدمت منظمة الصحة العالمية "W.H.O" مقياساً لجودة الحياة يعتمد على تعريفها بأنها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في ضوء النظام القيمي والثقافي الذي يعيش فيه ، وفي علاقاته بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته (Shaw, 1997) . كما تبنته منظمة اليونسكو من منظور يركز على الأسرة والمجتمع وعلاقات الأفراد والمتطلبات الحضارية للحياة الاجتماعية الجيدة (بشري إسماعيل ، ٢٠٠٥) ، (Johnson, 2002) . أما جود (Good, 1994) فيري أن جودة الحياة هي نتيجة لتفاعلات فريدة بين الفرد والمواقف الحياتية الخاصة ، وقد عرفها بأنها درجة استمتاع الفرد بإمكانياته الهامة في الحياة

ومن المناهج التي يمكن أن تساهم في تحقيق أبعاد جودة الحياة بمفهوها العام يأتي منهج الاقتصاد المنزلي ، فطبيعته توجد علاقة وطيدة بحياة الإنسان فهي تهتم بعلاقة الإنسان ، مظاهر حياة الإنسان ، ومن هنا يرتبط علم الاقتصاد المنزلي بفروع العلوم البشرية؛ وهو ما يعني تطور ميدان هذا العلم ومساهمته في حل المشكلات اليومية التي يعاني منها الفرد فهي من العلوم التي تخدم البشرية من خلال ما توفره من أشكال جديدة للمعرفة تساعده على تحقيق الرضاء النفسي عن حياته كإنسان في المجتمع بكل علاقاته، ومن ثم تصبح أكثر قدرة على التأثير في تكوين شخصية الإنسان.

والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلحظ هذا الاهتمام بمفهوم جودة حياة الفرد مثل: دراسة سحر فتحي عبد المحسن (٢٠١٨)، دراسة خميس محمد خميس ، سليم عبد الرحمن سيد (٢٠١٤) ، ودراسة خديجة احمد السيد بخيت (٢٠١٢) ودراسة سمية طة جميل ، داليا خيري (٢٠١٢)، ودراسة محمود منسي، علي كاظم (٢٠٠٩)، ودراسة أسامة أبو سريع، مرفت شوقي وأخرين (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الحميد حسن، راشد المحرزي وآخرين (٢٠٠٩)، دراسة (Fernandez , M .، Rocha , V & ، ٢٠٠٩)، وهذا يعكس أهمية هذا المفهوم وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية للفرد من إحساس الفرد بالرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها ، وتحقيق الذات ، وإدراك الفرد لقيمة الحياة التي يحياها.

ومن منطلق ما سبق تجد الباحثة ضرورة لتضمين ابعاد التربية القيادية بمناهج الاقتصاد المنزلي بجميع المراحل الدراسية والتي قد تسهم في تنمية مهارات قيادة التغيير مما يؤدي الي جودة الحياة لدي المتعلم .

• مشكلة البحث:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال عدد من الشواهد :

- اولا : تعد التربية القيادية أمر مهم في بناء المستقبل، ذلك أن بناء المستقبل يحتاج إلى قدرة على صناعة القرار السليم، ويحتاج إلى حكمة في مواجهة الأزمات، وإلى وعي وبصيرة وسعة أفق في مناقشة قضايا المجتمع ، على الرغم من أهمية تحقيق أهداف التربية القيادية لدى التلاميذ بصفة عامة وتلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة، إلا أنه لوحظ قصور في المعارف والاتجاهات والمهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقد تبين ذلك القصور من خلال ما يلي: -
  - ما أشارات إليه نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بالتربية القيادية في جميع المراحل التعليمية ومنها: دراسة (Cumie:٢٠٠٩)، دراسة (عبد العزيز الشثري، ٢٠١٠) ، ودراسة (حسين العنيزي، ٢٠١٠) ، دراسة (محمد الزهراني، ٢٠١١)، (ازهار السندي، ٢٠١٢)، دراسة (Flumer, R & Wange, ٢٠١٣) ، دراسة (عوض بن عايض المخلفى (٢٠١٣)، دراسة (عامر فروانة، ٢٠١٤) ، دراسة (عيد عثمان، باسم سلام ، ٢٠١٧) ، ودراسة (عبير أحمد فلاح زرىقات، ٢٠١٨)، ودراسة (هند محمد بىوم ى ،٢٠١٨).
  - القراءة التحليلية المبدئية لكتاب الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي حيث غياب عدد من أبعاد التربية القيادية في محتوى وأهداف المقرر .
  - الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة بمقابلة (١١) من معلمات وموجهات الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية المشهود لهن بالكفاءة والتميز للتعرف على ارائهن فيما يتعلق بضرورة تضمين أبعاد

التربية القيادية في مقررات الاقتصاد المنزلي، وأشارت نتائج المقابلة إلي وجود غياب كبير لتضمين أبعاد التربية القيادية من محتوى مقرر الصف الثالث الاعدادي، مما يدفعهن إلى عدم التطرق إليها مع الطالبات .

- ثانيا : لاحظت الباحثة قصور مقررات الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الإعدادية عن الإهتمام بتنمية مهارات قيادة التغيير لدى الطالبات ، وذلك على الرغم من أهميتها وذلك من خلال عدد من المصادر:
  - أكدت العديد من المؤتمرات والندوات التربوية على ضرورة تطوير التعليم في ظل التغير الإجتماعي السريع ومنها :-
  - المؤتمر الدولي للتربية الذي عقدته منظمة اليونسكو في جنيف ٢٠٠٢" والمؤتمر العلمي الثاني" رؤية مستقبلية التطوير التعليم قبل الجامعي في ضوء التحديات المعاصرة، ٢٠٠٣"، التي دعت الي بذل قصاري الجهد من أجل مواكبة التغير الذي تنعكس آثاره على نظام التربية ومن أجل الإستجابة لمطالب التغيير استجابة علمية، والإهتمام بتكوين المواقف والإتجاهات الإيجابية الفعالة لدى المتعلم والتي تمكنهم من مواجهة التغير الاجتماعي ، والتكيف مع الجديد، والحث على إحداث تغيير شامل في فلسفة التعليم للتوافق مع متطلبات العصر من خلال تطوير المناهج والجمع بين التعليم والتدريب .
  - كما أجريت دراسات عديدة عربية وأجنبية في مجال التربية والتغير الإجتماعي ، أكدت على أهمية الإهتمام بتطوير التعليم في ضوء التغير الإجتماعي مثل : دراسة تغريد عبد الله عمران و اسماء محمد المعتصم (٢٠١٠)، اسماء محمد المعتصم (٢٠١٠) ، فريد محمد القواسمة ، رقية البدارين (٢٠١١) ، دراسة (كانوكا Kaniuka ,2012) ، دراسة سعاد شوك (٢٠١٣) ، دراسة (٢٠١٥، Tuli، Fekede) ، دراسة احلام عبد العظيم مبروك (٢٠١٦) ، دراسة حنان البدري كمال (٢٠١٧) ، دراسة محمد الصافي عبدالكريم(٢٠١٧) ، دراسة وفاء بنت محمد عونواخرون (٢٠١٨).
- ثالثا : بالاضافة الي ان تحسين جودة الحياة أصبح من أهداف العلوم والدراسات الإنسانية في الوقت الحاضر، وقد حاول الباحثون على اختلاف تخصصاتهم قياس كيفية إدراك الإنسان النوعية حياته واكتشاف العناصر الرئيسة التي تساهم بدرجة أو بأخرى في تحسينها، وهذا ما أكدته العديد من البحوث والدراسات السابق مثل :- دراسة دراسة سحر فتحي عبد المحسن (٢٠١٨)،دراسة سليمة سايحي،مليكة مدور،نجمة محمدي(٢٠١٨)، دراسة محمد الصافي عبدالكريم(٢٠١٧) ، دراسة خميس محمد خميس ، سليم عبد الرحمن سيد (٢٠١٤) ، ودراسة خديجة احمد السيد بخيت (٢٠١٢) ودراسة سمية طة جميل ، داليا خيري (٢٠١٢)، ودراسة محمود منسي، علي كاظم (٢٠٠٩)، ودراسة أسامة أبو سريع، مرفت

شوقي وأخرين (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الحميد حسن، راشد المحرزي وآخرين (٢٠٠٩)، دراسة (Fernandez , M ،. Rocha , V & ، ٢٠٠٩).

وللتصدي لتلك المشكلة قامت الباحثة اعداد وحدة دراسية مقترحة قائمة علي أبعاد التربية القيادية بمنهج الاقتصاد المنزلي وقياس فاعليتها علي تنمية بعض مهارات قيادة التغيير وتحسين جودة الحياة لدي طالبات الصف الثاني الإعدادي.

• أسئلة البحث:

في ضوء ما سبق أمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:
ما فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي اهداف التربية القيادية لتنمية مهارات قيادة التغيير وتحسين جودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية ؟.

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية :

- ما ابعاد التربية القيادية المراد تضمينها في منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي ؟
- ما مدى توافر أبعاد التربية القيادية ضمن أهداف ومحتوى منهج الاقتصاد المنزلي بالصف الثاني الإعدادي ؟
- ما مهارات قيادة التغيير الازمة لطالبات الصف الثاني الاعدادي لتلبي متطلبات التغيير الاجتماعي ؟
- ما التصور المقترح لوحدة دراسية قائمة علي ابعاد التربية القيادية بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي ؟
- ما فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة في تنمية مهارات قيادة التغيير لدي طالبات الصف الثاني الإعدادي ؟
- ما فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة في تحسين جودة الحياة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي ؟
- ما العلاقة الارتباطىه بين كلا من مهارات قيادة التغيير وجودة الحياة لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي بعد تدريس الوحدة المقترحة ؟

• فروض البحث:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس جودة الحياة لصالح التطبيق البعدي .
- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير،

ودرجاتهم علي مقياس جودة الحياة بعد تدريس الوحدة الدراسية المقترحة .

• أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلي :

- تحديد ابعاد التربية القيادية المراد تضمينها في منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي .
- اعداد قائمة بمهارات قيادة التغيير اللازمة لطالبات الصف الثاني الاعدادي لتلبي متطلبات التغيير الاجتماعي .
- تحديد ابعاد جودة الحياة لطالبات الصف الثاني الاعدادى .
- إعداد وحدة دراسية مقترحة قائمة علي ابعاد التربية القيادية بمنهج لاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثاني الإعدادية .
- قياس فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة القائمة على ابعاد التربية القيادية في تنمية بعض مهارات قيادة التغيير وتحسبن جودة الحياة لدي تلميذات الصف الثاني الاعدادي .

• أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنه يمكن أن يسهم فى :-

- مساعدة القائمين على تطوير المناهج في إدخال اهداف التربية القيادية ضمن خطط التطوير.
- تزويد مناهج لاقتصاد المنزلي بالمرحلة الإعدادية بوحدة دراسية يمكن أن تنمي لديهم المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات القيادية، مما يساعدهم على أن يكونوا قادة ناجحين ومبدعين في الحاضر والمستقبل.
- يمثل هذا البحث توجها مسايرة للاتجاهات المعاصرة التي تنادي بأهمية التربية القيادية، وفتح المجال أمام دراسات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة ومناهج دراسية متعددة.
- توجيه أنظار الباحثين إلى إجراء دراسات مماثلة على المقررات الأخرى للعمل على تطوير المناهج لتلبية متطلبات احداث التغير الاجتماعية .
- يسهم البحث الحالي في تنمية مهارات قيادة التغيير لدي طالبات المرحلة الاعدادية بهدف احداث بعض التغيرات في حياتهن الشخصية والاجتماعية بما يمكنها من التكيف مع التغير والمشاركة الايجابية فيه.
- يسهم البحث الحالي في تنمية وتحسين جودة الحياة لدي طالبات المرحلة الاعدادية مما تحقيق الرضا النفسي عن الحياة كإنسان في المجتمع بكل علاقاته، ومن ثم تصبح أكثر قدرة على التأثير في تكوين شخصيتها المتكاملة .
- تقديم اختبار لقياس مهارات قيادة التغيير لدي طالبات المرحلة الاعدادية .
- تقديم مقياس لقياس جودة الحياة لدي طالبات المرحلة الاعدادية

- **حدود البحث:**

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :

- حدود موضوعية : تتمثل في: بعض مهارات قيادة التغيير التي يمكن تنميتها لطالبات الصف الثاني الإعدادي علي المستوي الشخصي تمثلت في مهارة (ادارة التغيير الشخصي - حل المشكلات و اتخاذ القرارات) ، وعلي المستوي الاجتماعي تمثلت في مهارة (العمل كفريق- ادارة الصراع والتفاوض) ، ومقياس جودة الحياة لدي طالبات المرحلة الاعدادية وتضمن الابعاد التالية (النفسية والاجتماعية والاكاديمية).
- حدود مكانية : تم تطبيق البحث على عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة (حلوان الاعدادية بنات) إدارة حلوان التعليمية بمحافظة القاهرة .
- حدود زمانية : تم تدريس الوحدة الدراسية المقترحة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨م)

- **أدوات البحث و مواد المعالجة التجريبية :**

اعتمد هذا البحث علي الأدوات التالية :

- **أولا: مواد المعالجة التجريبية :**

- إعداد وحدة دراسية مقترحة قائمة على ابعاد التربية القيادية بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي (إعداد الباحثة)
- إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة الدراسية المقترحة القائمة علي ابعاد التربية القيادية . (إعداد الباحثة)
- إعداد كراسة النشاط الخاصة بالطالبة . (إعداد الباحثة)

- **ثانيا: مواد القياس**

- استمارة لتحديد ابعاد التربية القيادية الواجب توافرها بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي . (إعداد الباحثة)
- اختبار القدرة علي التصرف في مواقف قيادة التغيير . (إعداد الباحثة)
- مقياس جودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية . (إعداد الباحثة)

- **منهج البحث:**

استخدم البحث الحالي مناهج البحث التالية :

- المنهج الوصفي التحليلي :
- فحص وتحليل محتوي منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي بهدف التعرف علي مدي توافر اهداف التربية القيادية .
- إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة وبناء قائمة مهارات قيادة التغيير و مقياس جودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية .
- المنهج شبة التجريبي : باستخدام المجموعة الواحدة، واستخدام القياس القبلي والبعدي الأدوات البحث لذات المجموعة، للتعرف علي الفرق بين مستويات أداء الطالبات قبل وبعد تدريس الوحدة الدراسية المقترحة .

- **مصطلحات البحث:**
- **التربية القيادية: Leadership Education**

يعرفها (عبد العزيز الشثري: ٢٠١٠: ٣٢٩) بأنها : عملية تربوية تسعى إلى تعزيز الشخصية القيادية نحو الإيجابية، وتسعى إلى اكتشاف السمات القيادية لدى الفرد وتنميتها. وهي ليست عملية قصيرة المدى، وإنما عملية طويلة مقصود وممنهجة لغرض أو هدف منشود.

كما عرف كل من: محمد عبد التواب، وآمال جمعة، أحمد سيد (٢٠١٣، ٨٢) التربية القيادية بأنها تلك النوع من التربية الذي يهتم بإكساب وتنمية المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات القيادية بهدف جعل الفرد قادرة على تحمل المسئولية وتوجيه الآخرين والتأثير فيهم لتحقيق أهداف مشتركة.

وتعرف الباحثة التربية القيادية إجرائيا بأنها " نوع من التربية يهتم بإكساب وتنمية المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات القيادية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بحيث يكونوا قادرين على تحمل المسئولية وتوجيه الآخرين والتأثير فيهم من خلال مناهج الاقتصاد المنزلي".

- **مهارات قيادة التغيير: Change Leadership Skills**

تعرف (حنان البدري كمال ، ٢٠١٧) قيادة التغيير بأنها " عملية منظمة التخطيط وتنظيم وتوجيه التغيير في المدرسة نحو أدوار جديدة ومعاصرة للمعلم تتواكب مع التغيرات والتحولات العالمية والدولية المعاصرة وما يكتنفها من متغيرات ومستجدات وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل التطوير.

وتعرف الباحثة مهارات قيادة التغيير اجرائيا بانها " مجموعة متكاملة من المهارات التي تساعد المتعلم علي اتخاذ القرار وحل المشكلات والتصرف في المواقف المختلفة والعمل كفريق وادارة الصراع والتفاوض والتي تنمي ادوارهم كقائد قادر علي التغيير في حياتهم الشخصية والاجتماعية "

- **جودة الحياة : Quality of The Life**

يعرف محمد عبد التواب (٢٠٠٠) جودة الحياة علي أنها" شعور الفرد بتحمل المسئولية والرضا عن الحياة وأن حياته ذات معني وهدف ، مع إدراكه لنوعية الحياة التي يعيشها بشكل جيد من خلال إدراكه لنوعية ومقدار الخدمات المقدمة له في المجتمع" .

كما يعرفها (Bennett , P & . Morrison , V، ٢٠٠٦،٣٩٧) بأنها " تقييم الفرد لخبرته الحياتية عموما في وقت من الأوقات " .

وتعرفها (زينب شقير ٢٠١٠) " بان يعيش الفرد حال جيدة متمتعة بصحة بدنية وعقلية وانفعالية جيدة وان يكون على درجة من القبول والرضا، وأن يكون قوى الإرادة صامدة أمام الضغوط التي تواجهة، ذا كفاءة ذاتية واجتماعية عالية، راضية عن حياتة الأسرية والمهنية والمجتمعية،

محققاً، لحاجاته وطموحاته، واثقة من نفسة غير مغرور ومقدرة لذاته بما يجعلة يعيش شعور السعادة، وبما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلا بحاضره ومستقبله".

وتعرف الباحثة جودة الحياة اجرائيا بانها " درجة إحساس المتعلم بالتحسن المستمر في الجوانب الشخصية المرتبطة بالجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية والاكاديمية والتنسيق بينهما، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كاسلوب حياة "

• الإطار النظري:

• المحور الاول: مفهوم القيادة والتربية القيادية

تعددت وجهات النظر في تحديد معنى القيادة، فأصبحت لها معاني مختلفة لدى الباحثين، وفيما يلي عرض لبعض تعريفات القيادة: فمن حيث اللغة هي كلمة يونانية الأصل مشتقة من الفعل يفعل أو يقوم بمهمة ما " وبالانجليزية leader قائد وهو الشخص الذي يوجه ويرشد، بمعنى أن هناك أشخاص يوجههم شخص ما لتحقيق أغراض معينة .

وعرف ماهر محمد صالح (٢٠٠٤، ١٩) القيادة بأنها " قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة.

وعرفها كل من حمدان محمد علي، علياء محمد فكري (٢٠١٠، ١٨) بأنها: عملية التأثير وإلهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطوعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية لتحقيق أهداف معينة.

من التعريفات السابقة يمكن القول أن القيادة هي: فن التأثير في الآخرين، وتوجيههم بطريقة صحيحة، بتثلي معها كسب طاعهم واحترامهم وولاتهم وتعاونهم في سبيل تحقيق هدف مشترك)، من هذا التعريف يتبين لنا أن عملية القيادة لا تقوم إلا إذا وجد من يقود (القائد) ومن بقانون المرؤوسين)، ووجود هدف مشترك مطلوب تحقيقه.

• التربية القيادية: Leadership Education

ومفهوم التربية القيادية من المفاهيم حديثة الظهور في الأبيات ذات الصلة بمضمار الدراسات النفسية والإدارية في الميدان التربوية حيث سعى بعض الباحثين إلى استكشاف أساليب الاستفادة من تطبيقات التربية القيادية في تنمية الموارد البشرية في المنظمات من خلال زيادة القدرة على إدراك وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والعمل على إدارتها بالشكل الذي يقلل من فرص حدوث صراع أو صدام بين الفرد وذاته من ناحية وبينه وبين المحيطين به في بيئة العمل والتعلم (٢٠٠٢، Wolff)

حيث تهدف إلى تنمية جميع جوانب الشخصية الإنسانية في شمولية وتوازن، وتسعى لإعداد القيادات المؤثرة في تقدم مجتمعاتهم وتطورها وتحقيق أهدافه العليا ، وتهدف لإكساب الفرد القيم والمهارات القيادية التي تجعله أكثر إيجابية وتاثيرا في الآخرين لتحقيق الأهداف التي ينشئونها في بناء مجتمعهم .(مها اليامي: ٢٠١٩: ٢)

و تعرف بأنها عملية تسعى إلى تعزيز الشخصية القيادية نحو الإيجابية، وتسعى إلى اكتشاف السمات القيادية لدى الفرد وتنميتها. وهي ليست عملية قصيرة المدى، وإنما عملية طويلة مقصود وممنهجة لغرض أو هدف منشود. (عبد العزيز الشثري: ٢٠١٠: ٣٢٩) .

كما عرف كل من: محمد عبد التواب، وآمال جمعة، أحمد سيد (٢٠١٣، ٨٢) التربية القيادية بأنها تلك النوع من التربية الذي يهتم بإكساب وتنمية المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات القيادية بهدف جعل الفرد قادرة على تحمل المسئولية وتوجيه الآخرين والتأثير فيهم لتحقيق أهداف مشتركة.

وتعرف الباحثة التربية القيادية إجرائيا بأنها " نوع من التربية يهتم بإكساب وتنمية المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات القيادية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بحيث يكونوا قادرين على تحمل المسئولية وتوجيه الآخرين والتأثير فيهم من خلال مناهج الاقتصاد المنزلي".

فالتربية القيادية هي عملية تفاعل وتعاون إيجابي ، وتنمية القدرة على التأثير في الأفراد بغرض توجيههم نحو هدف معلن ومحدد .

- **صفات الشخصية القيادية:**

إن تنمية صفات الشخصية القيادية لدي المتعلمين تاتي عن طريق التدريب والممارسة والتطبيق الفعال – المهارات القيادة بجانب وجود بعض المقومات الشخصية لدي المتعلمين والتي تسهم في تنمية تلك الصفات ، ومن أهم صفات الشخصية القيادية : .

- الحماس والنزاهة والسيطرة ، الثقة وضبط النفس بجانب إتصافه بمجموعة مميزات جسمية.
- الفرد الذي يؤثر في جماعته، ويتصف بدرجة عالية من المباداة والإقناع من الفرد الذي يوجه تصرفات وآراء الآخرين، ويرشدهم، ولديه من الإرادة ما يجعل لديه من الصبر و المثابرة حتي يحقق أهداف الجماعة من خلال افرادها.

اما (فريد محمد ، رقية البدارين ، ٢٠١١ ، ٥٧٧) حدد مجموعة من صفات الشخصية القيادية في النقاط التالية :

- القدرة علي إتخاذ القرار: عن طريق اللجوء إلى العقل والمنطق للتوصل إلى تقييم الموقف وإتخاذ القرار في التوقيت المناسب وإعلانه دون تردد.

- الحكمة في التخطيط والتنظيم: بوضع خطة تنفيذة للقرار لتحديد كيفية تنفيذ القرار، ومن سيقوم : به؟، وأين ومتي سيتم ذلك؟
- الشجاعة في التصرف: لأنه بالرغم من القدرة إتخاذ القرار، ووضع خطة متميزة التنفيذه ، فإن ذلك ينقصه الشجاعة في التصرف القيام به، حيث أن الشجاعة في التصرف ملازمة للنجاح.
- القدرة علي الإدارة: وهي الأسلوب المنظم لبلوغ الأهداف المحددة ، ويتطلب ذلك إكتساب مهارة " . الإدارة وإكتشاف خباياها وأسرارها .فالإدارة تعتبر أداة من أدوات القيادة الناجحة

- **أبعاد التربية القيادية**

تتضمن التربية القيادية الأبعاد التالية:

- البعد المعرفي :- ويطلق عليه بعد المعرفة القيادية، وتتضمن المعرفة القيادية: مفهوم القيادة وأهميتها، وأنواعها، ووظائفها، ونظريات القيادة، وصفات القائد الناجح.
- البعد الوجداني :-ويتضمن اتجاهات وقيم القيادة وصفات القيادة وتقديرهم والاقتداء بهم، وتقبل المشاركة في الأعمال القيادية، وتقدير قيم الرحمة والعطف والحزم والإخلاص والشجاعة كقيم قيادية
- البعد المهاري والسلوكي: -ويطلق عليه " المهارات القيادية " ويتضمن مهارات عديدة مثل: التخطيط، تحديد الأهداف، والمبادرة، واتخاذ القرار، وإدارة الصراع، إدارة الوقت، التحليل، والتفكير الناقد والإبداعي، التواصل والاتصال كـ الاستماع والإنصات والإقناع، حل المشكلات، المرونة التحفيز والتعزيز (محمد عبد التواب، أمال جمعة، أحمد سيد عبد الفتاح، ٢٠١٣، ٩٢)

كما صنف مسفر ظافر القحطاني (٢٠٠٣) المهارات القيادية إلى المهارات الإنسانية، والمهارات الفنية، والمهارات الإدارية، والمهارات الذهنية، والمهارات السياسية والمهارات الاجتماعية .

- **أهداف التربية القيادية**

أن أهداف النظام التعليمي ليس فقط تعليم التلاميذ القراءة والكتابة والعلوم المعرفية، وإنما الدور يتعدى ذلك إلى إعداد جيل المستقبل، والمحافظة على أهم ثروة للبلاد وهي الثروة البشرية، ومهما اختلفت الثقافات فإن المجتمعات بحاجة إلى قادة لكل المهن والفئات، وكما تحتاج تلك المهن والفئات للمبدعين والأذكياء منهم، كذلك المجتمعات بحاجة إلى القادة المبدعين الماهرين القادرين على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة والتي تسهم في تطوير المجتمع. وتهدف التربية القيادية إلى : (عبد العزيز الشثري: ٢٠١٠: ٣٣٠)

- تدريب المتعلمين على تنمية مهاراتهم لتحريك الأفراد نحو الهدف.
- التأثير في سلوكهم، وتفعيل دافعيتهم نحو العمل .

- تحصين النزعة القيادية لدى الأفراد دون أن يمنح الشخص شهادة أو درجة رسمية.
- مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات القيادية وممارستها.

- **أهمية التربية القيادية :**

لقد اكدت العديد من الدراسات في مجال التربية القيادية على أهمية التربية القيادية حيث أشارت إلى أن كثيرا من المدراء والقادة في مختلف جوانب الحياة قد يتركون عملهم او يتقاعدون مبكرا لافتقارهم إلى مهارات القيادة، الأمر الذي يستدعي الاهتمام بها مبكرا في مراحل التربية المختلفة (Shults: ٤٠ : ٢٠٠١) كما أن بناء المستقبل لكل مجتمع بحاجة إلى إعداد قادة مؤهلين في مجالات مختلفة؛ فالتربية القيادية أمر مهم في بناء المستقبل، لضرورة تنشئة اقراد لديهم القدرة على صناعة القرار السليم، ولديهم الوعي والبصيرة واسعة الأفق لمناقشة قضايا المجتمع

وبالرغم من أن التعليم بدأ يهتم بالأطفال ويسعى لتطوير قدراتهم وإكسابهم الأدوات والمهارات التي تساعدهم على الإبداع والتميز في المجالات المختلفة إلا أن مجال القيادة يجب أن يأخذ مساحة هامة في برامج التعليم، خصوصا أن المنهاج المدرسي يفتقر إلى تلك المهارات ولا يسعى إلى تطويرها، لذا يجب أن تقدم الأنشطة التربوية القيادية لتنمية الذكاءات المتعددة التي تعارف عليها الأبحاث العلمية الحديثة (طارق السويدان، ٢٠٠٢، ٨١) وأوصت دراسة(Kristin , Gitile , Francis ،٢٠١٢) بأهمية منح الطلاب في المدارس فرصة للتعبير عند قدراتهم ومهاراتهم لكي يتم تدعيم وتمكين صفاتهم القيادية كـ المبادرة، والتوجيه، والتنظيم، وتحمل المسئولية

وأوصت دراسة (lan Hay& Neil Dempster ,2014) بضرورة تعزيز القيادة الطلابية بحيث يتضمن إعطاء الطلاب الفرص لممارسة المهارات القيادية في بيئة تعليمية داعمة، خصوصا أن الطلاب هم أكثر كفاءة ويمكن تدريبهم على التخطيط و حل المشكلات، بناء الفريق، اتخاذ القرار، تحديد الأهداف، إدارة الوقت، إدارة المشاريع، الاتصال والتواصل الفعالة إدارة الصراع، والثقة بالنفس، حيث أن كثير من الطلاب لديهم القدرة والدافع القيادي، لكن بحاجة إلى التدريب والتوجيه السليم.

ويري حمدي محمد علي، علياء محمد فكرى (٢٠١٠، ٢٩) أن من أهم جوانب النمو في شخصية كل متعلم هي الروح والجسم والعقل والمناهج الدراسية منية في الأساس ببناء الشخصية المتكاملة، ويمكن أن تقوم المناهج الدراسية بهذا الدورالهام من خلال التربية القيادية.

ومن دواعي الاهتمام بعملية التربية القيادية ما يلي: (سليمان قاسم الغيد: ٢٠٠٤ : ٣٣٠) ٠

- ضعف الاهتمام بالتربية القيادية في المناهج الدراسية

- وجود بعض العوائق والمحاذير النظامية في الجو الدراسي التي تمنع تناول هذا الجانب من التربية القيادية
- قلة الكوادر المؤهلة في كثير من المؤسسات التربوية بمجال التربية القيادية.
- قلة الفرص المتاحة في الجو الدراسي لتفعيل التربية القيادية

ونظرا لاهمية التربية القيادية فان العديد من الدراسات السابقة والبحوث التربوية اهتمت بتنميتها من خلال المناهج والمقررات الدراسية ومنها:

دراسة(Cumie:٢٠٠٩)استهدفت الدراسة التعرف على تضمينات تنمية مهارات القيادة والتغييرات التعليمية في سبيل تحقيق ذلك في مرحلة التعليم الثانوي في بريطانيا. ونظرت الدراسة إلى التربية القيادية باعتبارها عملية تتم في سياق اجتماعي وتاثر كما تؤثر في كافة المنظمات المختلفة. وقدمت هذه الدراسة طريقة تجريبية استفادت من مناهج البحث الكمي والكيفي في مقارنة أسلوبين من أساليب عملية التربية القيادية احدهما يقوم على مدخل تجنيدي تتبناه الدولة ويعتمد على نتائج البحوث الحديثة في الميدان، وآخر تقليدي يقوم على القيم التقليدية. وانتهت الدراسة إلى أن المدخل التجديدي كان ناجحا في . توفير بيئة تؤدي إلى تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب. .

ودراسة (عبد العزيز الشثري: ٢٠١٠) وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهداف عملية التربية القيادية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة، ووضع الآليات التي يمكن إتباعها لتفعيل عملية التربية القيادية في المرحلة الثانوية العامة، وقد اكدت نتائج الدراسة على وجوب التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وأقمنام التربية في الجامعات لإدخال مقررات في التربية القيادية في مرحلة التعليم العام، وجوب نشر الثقافة القيادية وذلك من خلال اللقاءات، وعمل الزيارات الميدانية لمراكز إعداد القادة من الدول العربية والأجنبية، ومن خلال النشرات التثقيفية).

ودراسة (محمد الزهراني: ٢٠١١) والتي هدفت إلي قياس المواهب القيادية لدى الأطفال في البيئة - المصرية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلا وطفلة في المرحلة الابتدائية، وتمثلت ادوات الدراسة في مقياس المواهب القيادية والتي تضمنت خمس مهارات رئيسة يمكن التعرف من خلالها على موهبة الطفل وقدراته الفعلية وصقل موهبته وهي مهارات (تكوين الشخصية التواصل- إتخاذ القرار - حل المشكلات التخطيط)، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة توافر هذه المهارات بشكل كبير في عينة الدراسة مما يدل علي أن المهارات والمواهب القيادية مناضلة في الأطفال منذ الصغر وتحتاج إلى تنمية مستمرة. ودراسة (عوض بن عايض المخلفى (٢٠١٣) التي وضحت دور النشاط الطلابي في تنمية مهارة القيادة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة . ودراسة (عامر فروانة: ٢٠١٤) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوي المهارات القيادية لدي طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥)

طالب بالمرحلة الثانوية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إرتفاع المهارات القيادية لدي الطلاب بعد تطبيق البرنامج التدريبي كما وضعت الدراسة عدة توصيات ومقترحات للآباء والمعلمين إلى الاهتمام بتنمية سمات القيادة لذي الطلاب.

ودراسة (عيد عثمان، باسم سلام: ٢٠١٧) وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهداف التربية القيادية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية والتي يمكن تحقيقها من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية، والتعرف علي فاعلية الوحدة المقترحة في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية القيادية الذي تلاميذ المرحلة الاعدادية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تنمية جوانب الشخصية القيادية لدي التلاميذ، وأوصت الدراسية بضرورة تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أهداف التربية القيادية، مع إعداد برامج تعليمية لتنمية المهارات القيادية المختلفة.

ودراسة (عبير أحمد فلاح زرىقات، ٢٠١٨) والتي قامت بناء برنامج تدريبي مستند الى نموذج القيادة الابداعية ودراسة فاعليته في تنمية مهارات القيادة وتنمية الذكاء الانفعالى ومهارة حل المشكلات لدى عينة أردنية من الطلبة الموهبين والمتفوقين.

ودراسة (هند محمد بىومى ، ٢٠١٨) والتي هدفت قياس فاعلية وحدة مقترحة عن التربية القيادية في مادة التربية الوطنية التنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية .وقد اشارت النتائج وجود فرق ذال دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة القائمة علي التربية القيادية في تنمية مهارات القيادية والذكاء الانفعالي .

ومما سبق يتضح أن التربية القيادية لها أهمية قصوى ودور فاعل في تنمية جوانب شخصية الطلاب، كالجوانب الوجدانية والمهارية والمعرفية، كما أنها يمكن أن ترتقي بالفرد إلى أعلى مستوى يمكن أن يصل إليه. فالتربية القيادية تسهم في إتقان المهارات الاجتماعية كالاتصال والتواصل، ويزيد من تقدير التلاميذ لذواتهم ويزيد في العلاقات فيما بينهم، وتنمي مهارات التفكير المختلفة وإنجاز الأعمال وحل المشكلات وتنمية تحمل المسئولية الفردية والجماعية والقدرة على التنظيم وإدارة الوقت وغيرها من المهارات القيادية، وبذلك فلها دور فاعل في تنمية جوانب شخصية التلاميذ، كالجوانب الوجدانية والمهارية والمعرفية، كما أنها يمكن أن ترتقي بهم إلى أعلى مستوى يمكن أن يصلوا إليه.

- **طرق واستراتيجيات التربية القيادية :-**

استخدام استراتجيات تدريس تساعد على صقل معارف التلاميذ القيادية ونمو مهاراتهم كما في استراتجيات التعلم التعاوني المختلفة - توجية

الأنشطة التعليمية في مسار يركز على المهارات والسلوكيات القيادية، كما في الرحلات التعليمية إلى الأماكن التاريخية عبر العصور المختلفة، والزيارات الميدانية للبيئة المحيطة من مزارع ومصانع، والأنشطة الجماعية داخل المدرسة ، والتمثيل القصصي وعرض المسرحيات ولعب الادوار.

ولقد استخدمت الباحثة استراتيجيات تساعد في صقل المعارف والمهارات القيادية مثل " استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني ولعب الادوار والعرض القصصي "، و توظيف هذه الاستراتيجيات في تدريس الوحدة المقترحة و اعداد الأنشطة التعليمية لتنمية المهارات والسلوكيات القيادية لدي طالبات الصف الثاني الاعدادي .

- **المحور الثاني : مهارات قيادة التغيير Change Leadership Skills**

وبما أن تقدم المجتمع وتطوره مرهون بنجاح التربية فيه فقد أصبح ينظر إلى التربية بمفهومها المعاصر على أنها عملية تغيير باعتبارها عاملا أساسيا في إحداث التغيير في شتى مجالات الحياة ، وفي ضوء هذه التحديات والتغيرات تزداد المسؤولية الملقاة على القيادات في المنظمات التربوية باعتبارها المسئولة عن إحداث التغيير ، وذلك بسبب ما تتطلبه هذه المرحلة من تغيير سريع يشمل جميع أعمال المنظمة لمواكبة التغيرات والتطورات السريعة التي يتميز بها عصرنا الحالي .

- **تعريفات مهارات قيادة التغيير**
- **إدارة مفهوم التغيير:**

يعرف محمد حسن حمادات (٢٠٠٧، ١٠٥) إدارة التغيير بأنها : إدارة الجهد المخطط والمنظم والهادف إلى تحقيق أهداف التغيير من خلال تطوير الفرد عن طريق التأثير في قيمه ومهاراته وأنماط سلوكه وتغيير التكنولوجيا المستخدمة والعمليات والهياكل التنظيمية ". والباحثة يتفق مع هذا التعريف نظرا لتركيزه على الأدوار التي ينبغي أن تتمتع بها القيادة في عملية التغيير .

تعرفة (احلام عبد العظيم ، ٢٠١٦) بانه مجموعة متكاملة من المهارات التي تساعد المتعلمية علي ادراك الاحداث والتطورات المختلفة في المجتمع بما تشملة من ايجابيات وسلبيات وقد تضمن الابعاد التالية " تقبل التغيير – المشاركة في التغيير-التكيف مع التغيير- الربط بين التغيير والتقدم " .

- **قيادة التغييرThe Leadership Change :**

إن قيادة التغيير بالمفهوم الإداري التربوي ووفقا للباحثين ليست مطلباً في حد ذاتها وإنما هي وسيلة من وسائل المؤسسات على اختلافها من أجل فاعلية أنشطتها، وتحسين أدائها ضمن إطارات العمل ومن أبرز هذه التعريفات ما يأتي :

يعرف (ستيف سميث ، ١٧ : ٢٠٠١) قيادة التغيير بأنها" عملية تحويل المؤسسة من خلال تطبيق منهج شمولي عملي متدرج من الواقع الحالي إلى الواقع

المراد الوصول إليه من خلال تطوير الأعمال والسلوك باتباع أساليب التغيير المراد إحداثه '.

يذكر (السيد عبدالغفار، ٨٤ : ٢٠١٠) ان قيادة التغيير ' عملية منظمة التخطيط وتنظيم وتوجيه التغيير في المؤسسات التربوية ، وإيجاد علاقات متوازنة بينه وبين البيئة المحلية ، وما يكتنفها من متغيرات ومستجدات، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل التطوير."

وتعرف قيادة التغيير لدى (شرف ابراهيم الهادي،٢٠١٣، ٢٤٨) هي " استخدام أفضل الطرق اقتصاد أو فاعلية لإحداث التغيير وفق مراحل حدوثه بقصد خدمة أهداف مؤسسات التعليم العالي للاطلاع بمسؤولياتها واىجاد التغيير الفعال.

وتعرف (حنان البدري كمال ، ٢٠١٧) قيادة التغيير بأنها " عملية منظمة التخطيط وتنظيم وتوجيه التغيير في المدرسة نحو أدوار جديدة ومعاصرة للمعلم تتواكب مع التغيرات والتحولات العالمية والدولية المعاصرة وما يكتنفها من متغيرات ومستجدات وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل التطوير.

وقد عرفت الباحثة مهارات قيادة التغيير اجرائيا بانها " مجموعة متكاملة من المهارات التي تساعد المتعلم علي اتخاذ القرار وحل المشكلات والتصرف في المواقف المختلفة والعمل كفريق وادارة الصراع والتفاوض والتي تنمي ادوارهم كقائد قادر علي التغيير في حياتهم الشخصية والاجتماعية "

- **المهارات والخصائص الواجب توافرها في قادة التغيير :**

على المديرين كي يتمكنوا من قيادة التغيير بشكل كف ء و أن يمتلكوا مجموعة من المهارات والصفات، والتي يمكن إنجازها كما يلي:-(فريد محمد ، رقية البدارين ، ٢٠١١،٥٧٧)

- مهارات فنية: وهي التي تعني القدرة على الفهم المتعمق للعمل وأهدافه، وما يسهم في تطوير مجالات العمل الفني (أبو الفضل، ٢٠٠٨، ٤٢).
- المهارة التنظيمية: وهي القدرة على النظر إلى المنظمة بوصفها كيانا متكاملا يتكون من أجزاء نشد بعضها البعض، وفهم الأنظمة والقواعد والسياسات والإجراءات التي تسير عليها المنظمة
- المهارة الإنسانية: وهي القدرة على الاتصال وتفهم مشكلات العاملين، ودراسة دوافعهم وطموحهم، وفحص الجوانب المختلفة لعلاقاتم
- المهارة الفكرية: وهي المهارة التي تتعلق بالاستعداد القبول فكرة التغيير ومواجهته والإفادة منه، والقدرة التحليلية على قراءة المعلومات، والإفادة منها بالصورة التي تمكن من الخروج بنتائج يمكن الاعتماد عليها
- القدرة الإبداعية والبحث المستمر عن فرص جديدة لتحقيق أعلى ناتج بأقل قدر من التكلفة. ٦ امتلاك شخصية قيادية بعيدة النظر قادرة على

التأثير في الآخرين وإقناعهم بما يحقق سهولة تنفيذ الخطط دون مقاومة،

- المبادأة وتحمل أعباء القيادة وتبعاتها حسب مقتضيات الموقف.

قامت الباحثة بالإطلاع على ما توفر لها من الدراسات التي تناولت موضوع قيادة التغييروقد لوحظ أنه وعلى الرغم من وجود الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوعي القيادة وادارة التغيير ، إلا أنه هناك ندرة في الدراسات التي تناولت دور التربية القيادة في تنمية مهارات قيادة التغيير وفيما يلي بيان لأهم ما تضمنته الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة منها :

دراسة حنان البدري كمال (٢٠١٧) والتي هدفت الي التعرف على الأدوار الادوار المعاصرة للمعلم العربي في ضوء قيادة التغيير ، وكذلك التعرف على المتغيرات العالمية وانعكاساتها على أدوار المعلم ، بالإضافة إلى توضيح طبيعة قيادة التغيير وأدوارها في ظل المتغيرات العالمية ، فضلا عن توضيح وإبراز المعوقات التي تعيق قيادة التغيير في تحقيق التحول نحو الأدوار المعاصرة للمعلم العربي و التوصل إلى المتطلبات اللازمة لقيادة التغيير

ودراسة احلام عبد العظيم مبروك (٢٠١٦) التي هدفت دراسة فعالية وحدة تعليمية مقترحة قائمة علي تطبيقات النانو تكنولوجي في الاقتصاد المنزلي لتنمية الثقافة العلمية وادراك مفهوم التغير لدي طالبات الصف الاول الثانوي

كما هدفت دراسة (Tuli ،٢٠١٥، Fekede) إلى التعرف على تحديات التطوير المهني المستمر للمعلمين التي تعد أحد العوامل الحيوية للتعامل بصورة فعالة مع التغيرات الجارية وتحسين نوعية التعليم ، وتعد تلك الدراسة دراسة حالة تستكشف الحواجز الفعلية والمحتملة التي تعوق التنمية المهنية

وجاءت دراسة سعاد شوك (٢٠١٣) لوضع وثيقة مرجعية حول قيادة التغيير في الوسط التربوي ، من أجل تجويد عملية التعليم للارتقاء بمخرجاته وبلوغ المعايير الدولية المتعارف عليها، وتستهدف الوثيقة أصحاب القرار في مجال ضبط السياسات التعليمية، وتناولت الوثيقة مقومات قيادة التغيير في الوسط التربوي، وعرض بعض التجارب الدولية الناجحة في مجال قيادة التغيير، ومؤشرات تشخيص مواطن التصدي للتغيير وأسبابه وسبل تجاوزه.

وجاءت دراسة (كانوكا Kaniuka ,2012) نحو تغيير المعلمين من خلال الإصلاح المدرسي : تأملات في القيادة التربوية ودورها في تحسين المدرسة ، للتعرف على دور القيادة التربوية في المدارس كعامل مؤثر في إحداث تغيير واضح في تفكير المعلمين ، وطرائقهم في التدريس ، وزيادة تحصيل طلابهم ،

اشتملت الدراسة على عينة مكونة من ثماني معلمات في المدارس الحكومية الأساسية في المناطق الفقيرة في الولايات المتحدة الأمريكية باستخدام أسلوب دراسة الحالة وأظهرت نتائج الدراسة مقدرة القيادة التربوية في هذه المدارس على أحداث التغيير المطلوب في تفكير المعلمين وتنوع خبراتهم وزيادة تحصيل طلابهم .

ودراسة فريد محمد القواسمة ، رقية البدارين (٢٠١١) التي هدفت دراسة فعالية دور المرأة الاردنية في قيادة التغيير "دراسة تطبيقية علي منظمات المرأة العاملة في الاردن. ودراسة اسماء محمد المعتصم (٢٠١٠) التي هدفت دراسة فعالية برنامج قائم علي تلبية متطلبات احداث التغير الاجتماعي للطالبة المعلمة للتدريب علي مهارات قيادة التغيير وقياس فاعليتة في تدريس التربية الاسرية.

ودراسة تغريد عبد الله عمران ، اسماء محمد المعتصم (٢٠١٠) التي هدفت دراسة فعالية تدريس التربية الاسرية لتنمية مهارات قيادة التغيير لدي تلميذات المرحلة الاعدادية وقياس فاعليته. كما هدفت دراسة (عبير العتيبي ، ٢٠١٠) إلى تحديد درجة ممارسة القيادات التربوية لقيادة التغيير في الأبعاد التالية : تطوير رؤية مشتركة ، وبناء ثقافة مشتركة ، وتحفيز العاملين ، و نمذجة السلوك ، هيكلة التغيير ، بالإضافة إلى معرفة ابرز معوقات قيادة التغيير من وجهة نظر افراد الدراسة

ودراسة الأحمدي وأبو خضير (٢٠٠٩) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم التحديات التي تواجه القيادات الإدارية في القطاعات النسائية بالمملكة العربية السعودية، ومدى مساهمة الحلقات التطبيقية المقدمة في الفرع النسائي بمعهد الإدارة العامة في تمكين القيادات من مواجهة تلك التحديات، وتعزيز دورها ورفع كفاءتها الإدارية.

ودراسة (Pinhey , L،٢٠٠٥) التي هدفت إلى تطوير مناهج التاريخ لتواكب كافة التغيرات المتوقعة في القرن الجديد من خلال تزويد الطلاب بالقدر الكافي من المعلومات عن التغيرات العالمية الحادثة، وإكسابهم بعض المهارات التي تمثلت في (الإتصال الفعال، والعمل كفريق، وتقبل التجديدات والمستحدثات، والمبادرة والتي تجعلهم قادرين على التكيف مع هذه المتغيرات وذلك ليكونوا مواطنين أكثر فعالية في المجتمع المحلي والقومي والعالمي .

ودراسة (احمد عبد الفتاح الزاكي، ٢٠٠٥) المعنونة بدور المعلم في قيادة التغيير التربوي داخل المدرسة ، والتي تناول فيها الباحث بالدراسة والتحليل دور المعلم باعتباره قائدا للتغيير في المدرسة من أجل إنجاح عملية التغيير ،مستخدمة المنهج الوصفي وخلصت الدراسة إلى أنه ينبغي أن يتقلد المعلم دورة جديدة ليس فقط منفذا لعمليات الاصلاح والتغيير ، بل يمتد هذا الدور ليكون المعلم قائدا للتغيير ومصدر أساسية تنطلق منه مبادرات الإصلاح التربوي الشامل .

ودراسة (oshagbemi , and Gill .2003) حيث هدفت هذه الدراسة إلى فحص أسلوب القيادة للمديرين البريطانيين. وكان من النتائج التي تم التوصل إليها: أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي الذي يستخدمه كلا الجنسين وهي الأنماط القيادية التي تمثلت في: القيادة بالمشاركة، القيادة الموجهة، القيادة الاستشارية ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض جوانب السلوك القيادي الذي يمارسه الجنسين وهو الجانب الذي تمثل في استخدامها لأسلوب التحفيز الإيحائي.

ويتضح من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي تم عرضها أهمية تنمية مهارات قيادة التغيير والمرتبطة بتحسين جودة الحياة لدى المتعلم ، حيث أن تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المتعلم تسهم في إحداث التغيير الإيجابي المطلوب في سلوكه والتغيير الشامل في شخصيته وطريقته في التفكير مع التشجيع على الابتكار والإبداع ، كما تسهم في تطوير قدراته ومعارفه وخبرته في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية .

- **المحور الثالث : جودة الحياة : Quality of The Life**

يعد مفهوم جودة الحياة من الفاهيم الحديثة نسبيا التي انبثقت من علم النفس الإيجابي والذي أهتم بدراسة جوانب القوة في الشخصية في محاولة لتدعيمها وجوانب الضعف في محاولة للحد منها أو تلاشيها بهدف تحقيق المزيد من التوافق النفسي والاجتماعي للفرد مع ذاته أو مع المجتمع المحيط به التحسين صحته النفسية وتحقيق أقصى استفادة ممكنة من الموارد البشرية .

- **مفهوم جودة الحياة :**

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبيا علي مستوي التناول العلمي كما يعد من المهام الصعبة نظرا لما تحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها لذا تعددت تعاريف جودة الحياة ، وتنوعت السياقات التي استخدم فيها هذا المفهوم ومنها : تعريف (صالح الشعراوي، ٢٠١٤، ٦) لمفهوم جودة الحياة بأنها " استمتاع الفرد بحياته وشعوره بالسعادة والتفاؤل والتمتع بالصحة الجسمية والنفسية الإيجابية ورضاه عن حياته في جوانبها المختلفة الجسمية والصحية والبيئية والإقتدار على الزمن مما يجعل حياته مليئة بالمعانى الإيجابية".

و ترى (زينب شقير ٢٠١٠) جودة الحياة بان يعيش الفرد حال جيدة متمتعة بصحة بدنية وعقلية وانفعالية جيدة وان يكون على درجة من القبول والرضا، وأن يكون أوى الإرادة صامدة أمام الضغوط التي تواجهة، ذا كفاءة ذاتية واجتماعية عالية، راضية عن حياتة الأسرية والمهنية والمجتمعية، محققاً، لحاجاته وطموحاته، واثقة من نفسة غير مغرور ومقدرة لذاته بما يجعلة يعيش شعور السعادة، وبما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلا بحاضره ومستقبله ومتمسكا بقيمة الدينية والخلفية والاجتماعية، منتميا لوطنه ومحبة الخير ومدافعة عن حقوقه وحقوق الغير، ومتطلعة للمستقبل.

ولقد عرفت (عبير أنور، وفاتن عبد الصادق ،٢٠١٠، ٥٠٣) مفهوم جودة الحياة بأنه قدرة الفرد على تقييم مستوى الخدمات المادية والمعنوية التي تقدم له، ومدى قدرته على إشباع حاجاته الذاتية والموضوعية، وفي سياق الإطار الثقافي والقيمي الذي يعيش فيه، وانعكاس ذلك على حالته الصحية والنفسية وعلاقاته الاجتماعية وتوافقه مع البيئة المحيطة

أما (محمود منسي، وعلى كاظم ، ٢٠٠٩ ،٦٥) فيعرفان جودة الحياة بأنها: شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة وفي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه "

ويتفق كلا من (حنان عبد الرحيم المالكي ،٢٠١١: ٢٥٣) (اعتدال حسنين، ٢٠٠٩، ٢٢٧) و(مجدي عبد الكريم ، ٢٠٠٩ ، ٨١) و (Joanne , M . ٢٠٠٧) مع ما سبق حيث يرى أن جودة الحياة هي شعور الأفراد بالرضا والسعادة في جوانب حياتهم في المجالات الصحية والانفعالية والاجتماعية .

في حين يعرف أصحاب الاتجاه الاجتماعي جودة الحياة " من منظور بركز على الأسرة والمجتمع، وعلاقات الأفراد والمتطلبات الحضارية والسكان والدخل و العمل، وضغوط الوظيفة والمتغيرات الاجتماعية الأخرى (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٠) .

بينما يرى (أحمد عبدالخالق، ٢٠٠٨) أن مصطلح جودة الحياة ينطوي ضمنية على معنى تقييمي باقتراض أن الحياة جيدة، ويشير إلى أن قطبي التقييم يتضمن الجانب الإيجابي والجانب السلبي، وأن شيوع مفهوم جودة الحياة يرجع إلى تعريف منظمة الصحة العالمية ووصفها بأنها حالة من الطمأنينه لا تقتصر على غياب المرض وهذا، أدى إلى التركيز على الجوانب الإيجابية على أساس أنها نوعية الحياة .

كما أوضح (عبدالحليم منسي ، مهدي كاظم ، ٢٠٠٦) أن جودة الحياة تتضمن تنبع من الشعور بالرضا والسعادة من خلال إشباع الحاجات نتيجه ثراء البيئة، ورقي الخدمات المقدمة للأفراد على المستوى الصحي والاجتماعي والتعليمي والنفسي، كما أن توافر هذه الخدمات المقدمه للشخص تثري المشاعر الإيجابية وتساعد في تحسين جودة الحياة .

ولقد وضعت منظمة World Health Organization تعريفا لمفهوم جودة الحياة الصحة العالمية على أنه: إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستويات اهتمامه(Fernandez, W. & Rocha, V., 2009, P16)

وتعرف الباحثة جودة الحياة اجرائيا بانها " درجة إحساس المتعلم بالتحسن المستمر في الجوانب الشخصية المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية والاكاديمية والتنسيق بينهما، وكذلك تعلم حل المشكلات

وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كاسلوب حياة "

- **تعقيب على التعريفات السابقة**

من ملاحظة ما تم عرضه عن مفهوم جودة الحياة يتضح أنه :

- مفهوم نسبي يختلف من فرد لأخر حسب المعايير التي يتخذها لتقويم حياته وتحسين جودتها : ارتباطه بمجموعة أخرى من المفاهيم الإيجابية مثل: السعادة والرضا ومعنى الحياة : اشتماله على جانبين أساسيين هما الجانب المادي مثل: المسكن والماكل والملبس..والجانب الذاتي الذي يمثل مدى إدراك الفرد لقدرة الجانب المادي على إشباع حاجاته وتحقيق سعادته : أهمية الجانب الذاتي في تحقيق جودة حياة الفرد، فامتلاك المال لا يعني تحقيق السعادة، بل مدى استفادة الفرد من إمكاناته لتحسين جودة حياته
- ان جودة الحياة يعتبر مصطلحا ومفهوما نسبيا يتأثر بعدة عوامل أهمها: توقعات الفرد، وأهدافه وطموحه، ولقد أكدت معظم التعريفات على أن جودة الحياة شعور لدى الفرد يتعلق بعوامل عديدة منها النفسية والجسمية والمادية والاجتماعية والروحية .
- ومن هنا نستطيع أن نقول أن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال ، و إشباع الحاجات ، والرضا عن الحياة ، و إدراك الفرد القوي ومتضمنات حياته وشعوره بمعنى الحياة ، إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية، و إحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى العيش حياة متناغمة متوافقة مع جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع .

- **ابعاد ومكونات جودة الحياة**

إن جودة الحياة لدى الفرد لا ترتبط بمحدداته الشخصية فقط، ولا بالمجالات وموضوعات الحياة المختلفة، وإنما أيضاً بالمتغيرات المرتبطة بالأفراد الذين يكونون في مجال إدراكه الشخصي كالآباء والأمهات والأخوة والأقارب والأصدقاء، وجودة الحياة تشمل كافة جوانب الحياة التي يدركها الفرد .

ويرى محمد السعيد ابو حلاوة (٢٠١١: ٢٣١) بأن لجودة الحياة بعدين أساسيين:

- مكونات موضوعاتية: وتشمل المكونات التالية: الصحة البدنية، مستوى المعيشة العلاقات الاجتماعية، العلاقات الأسرية، الأنشطة المجتمعية، الصحة النفسية، العمل، فلسفة الحياة، الحقوق، وقت الفراغ.
- المكونات الذاتية: وهي عبارة عن (الإدراك الذاتي، خصائص شخصية الفرد).

أما شالوك (Schalock، ٢٠٠٢) فيرى بأن مكونات جودة الحياة عبارة عن ثلاثة وهي:

- المكونات الذاتية: التقييم الشخصي من خلال الرضا والسعادة
- المكونات الموضوعاتية: التقييم الوظيفي وملاحظة المشاركة، الظروف والأحداث البيئية التفاعل في الأنشطة اليومية، تقرير المصير، التحكم الشخصي، أوضاع الدورة التعليم، المهنة، المسكن
- المكونات الخارجية: العلاقات الاجتماعية، مستوى العيشة، مستوى العمل، توقعات الحياة.

كما حدد محمود منسي وعلي كاظم (٢٠٠٦: ٦٦ - ٦٧) ستة أبعاد لجودة الحياة وهي:

- جودة الصحة العامة. ٢- جودة الحياة الأسرية والاجتماعية. ٣- جودة التعليم والدراسة. ٤- جودة العواطف الجانب الوجداني للفرد". ٥- جودة الصحة النفسية.٦- جودة شغل الوقت وإدارته.

بينما أشار أبو سريع وآخرون (٢٠٠٦) إلى أن جودة الحياة يمكن تفسيره على تصنيف بعض المتغيرات وهي موزعة على بعدين:

- بعد المحددات الداخلية لجودة الحياة: وتشمل على تقدير الذات، الصحة العامة، فعالية الذات، التفوق الدراسي المهني، القوام البدني.
- بعد المحددات الخارجية: وتشمل على التوافق الأسري، الرضا عن الصداقات، العلاقات مع الآخرين، الدخل الشهري، نوعية المسكن.

أما (زينب شقير ،٢٠١٠) فقامت ببناء أبعاد لجودة الحياة قسمتها إلى ثلاثة معايير أساسية وهي:

- معيار الصحة: ويشمل محكات (الصحة البدنية، الصحة المعرفية، الصحة النفسية).
- معيار الخصائص الشخصية السوية: ويشمل محكات (الصلابة النفسية، الثقة بالنفس،
- التوكيدية، الرضا عن الحياة، الشعور بالسعادة، التفاؤل، الاستقلال بالنض، الكفاءة
- المعيار الخارجي: ويشمل محكات (الانتماء للجماعة، العمل، المهارات الاجتماعية
- المساندة الاجتماعية، المكانة الأجتماعية، القيم الخلقية، القيم الدينية، القيم الاجتماعية والحقوق).

في حين ترى ايمان احمد خميس (٢٠١١: ١٥٧) بأن جودة الحياة هي وصول الفرد لدرجة من التنضج الشخصي والنفسي الذي يحقق له السعادة الذاتية ومن ثم إيجاد معنى لحياته من خلال الأمل الذي يبعثه كافة أشكال حياته بحيث يصبح راضية عنها، وقامت بتحديد أبعاد جودة الحياة على أنها خمسة أبعاد هي: تقدير السعادة الذاتية ٢- تقدير درجة النضج الشخصي والنفسي. ٣- الرضا عن الحياة. ٤- الأمل في الحياة. ٥- معنى الحياة.

كما أوضحت دراسة (Goswami , et al ،٢٠١٤) أن مفهوم جودة الحياة عامة يتكون من أربعة أبعاد هي : الانتاجية في الحياة، والصحة النفسية، واستشراق الحياة والعلاقات وأن جودة الحياة للأطفال من ذوي الاضطراب نقص الانتباهوفرط الحركة تتكون من ثلاثة جوانب هي: الجوانب النفسية، والجوانب الاجتماعية، والجوانب المعرفية. كما تشير النتائج إلى أن هذا الاضطراب لا يؤثر فقط في الجوانب الأكاديمية للطفل، ولكن يمتد تأثيره على كل الجوانب الحياتية للطفل بما في ذلك حياته الاجتماعية، وكذلك حياته المهنية عندما يكبر(Uneri, Dine & Goker, 2015, 197) .

- **إهمية تنمية إبعاد جودة الحياة**

إن تحسين جودة الحياة أصبح من أهداف العلوم والدراسات الإنسانية في الوقت الحاضر، وقد حاول الباحثون على اختلاف تخصصاتهم قياس كيفية إدراك الإنسان النوعية حياته واكتشاف العناصر الرئيسة التي تساهم بدرجة أو بأخرى في تحسينها، وهذا ما أكد عليه العارف بالله الغندور (١٩٩٩) بأن نوعية حياة الإنسان قابلة للتحسين باستخدام البرامج الإرشادية والعلاجية والتي تأكد أثرها الإيجابي على الحالة النفسية وبالتالي على جودة الحياة، ولذا أوصي بتوجيه مزيد من الجهود لدراسة وسائل تحسين جودة الحياة لدى الإنسان. (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩، ص ١٥١)

ومن هذ المنطلق قد حاول الباحثون على اختلاف تخصصاتهم قياس كيفية إدراك الإنسان لنوعية حياته واكتشاف العناصر الرئيسة التي تساهم بدرجة أو بأخرى في تحسينها ومن هذة البحوث والدراسات :

دراسة سحر فتحي عبد المحسن (٢٠١٨) التي تهدف الي معرفة مدي فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض ابعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الاطفال واثرة علي الكفايات المهنية لديها .

ودراسة سليمة سايحي، مليكة مدور ، نجمة محمدي(٢٠١٨) التي اكدت اثر التفاؤل وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ودراسة غادة عبد الرحيم علي محمد (٢٠١٧) التي تهدف الي معرفة الاتجاهات المعاصرة في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي اضطراب نفص الانتباه وفرط الحركة باستخدام الموسيقى .

ودراسة محمد الصافي عبدالكريم(٢٠١٧) التي تهدف الي دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين جودة الحياة للأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع.

ودراسة مني رجب صابر (٢٠١٦) التي تهدف الي معرفة اثر الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدي عينة من طالبات رياض الاطفال بكلية التربية جامعة القصيم.

ودراسة سالي حسن حسن حبيب (٢٠١٦) التي تهدف الي معرفة مدي فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة الاكاديمية لدي الطالبات الموهوبات ودراسة خميس محمد خميس ، سليم عبد الرحمن سيد (٢٠١٤) التي تهدف الي معرفة مدي فاعلية تصور مقترح لمنهج الجغرافيا ومنهج الفلسفة في المرحلة الثانوية في ضوء ابعاد جودة الحياة : دراسة مقارنة .

ودراسة جابر عبد الحميد جابر ، اسماء احمد فؤاد ، اماني سعيدة سيد (٢٠١٤) التي تهدف الي معرفة مدي فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض ابعاد جودة الحياة لذوي صعوبات التعلم واثرة علي الوحدة النفسية بالمدرسة الاتدائية.

ودراسة ايمان محمود محمد ابو دقة (٢٠١٣) التي تهدف الي دراسة الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدي معلمي مرحلة التعليم الاساسي .

ودراسة خديجة احمد السيد بخيت (٢٠١٢) التي تهدف الي دراسة جودة الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عد العزيز وعلاقتها بمستوي الرضا عنها .

ودراسة سمية طة جميل ، داليا خيري (٢٠١٢) التي تهدف الي معرفة مدي جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة .

ويتضح من الدراسات السابقة ان جودة الحياة من المصطلحات التي توضح رضا الفرد وتوقعاته المرتبطة بالوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه وتتضمن جودة الحياة بالنسبة للأطفال الصحة العقلية، والصحة البدنية ، ومستويات الاستقلالية ، والعلاقات الاجتماعية، والقضايا البيئية ، والمعتقدات الفردية ، كما يتضمن مفهوم جودة الحياة انطباعات الفرد عن صحته، وتوقعاته، وعاداته . ولذلك فمن الضرورة تنمية وتحسين جودة الحياة لدي المتعلم مما تحقيق الرضا النفسي عن حياته كإنسان في مجتمع بكل علاقاته، ومن ثم تصبح أكثر قدرة على التأثير في تكوين شخصيته المتكاملة .

• إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث الحالي في ضوء تساؤلاته على النحو التالي:

• أولا / إعداد قائمة بأبعاد التربية القيادية الواجب توافرها بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي:

تم القيام بإعداد قائمة بأبعاد التربية القيادية وفق الخطوات التالية :

- الإطلاع على الادبيات والمراجع المتخصصة التي تناولت موضوع التربية القيادية و مسح الدراسات والبحوث في مجال دراسة التربية القيادية

- إعداد قائمة مبدئية بأبعاد التربية القيادية وتشمل على (٢١) بعدا وتم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي فيها، ونتيجة لذلك تم حذف بعض الأبعاد لعدم مناسبتها المستوى طالبات الصف الثاني الإعدادي، او لتكرارها كما تم إعادة صياغة بعض الأبعاد من الناحية اللغوية حتي تكون أكثر وضوحا وفي ضوء مقترحات السادة المحكمون تم تعديلها للتوصل إلى القائمة النهائية(ملحق رقم ١) والتي تتكون من (١٦) بعدا فرعيا يمكن تضمينها بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي ، تم تصنفها إلى ثلاثة أبعاد رئيسية والجدول (١) يوضح ذلك :-
- البعد المعرفي للتربية القيادية وتشمل (٤) بعدا فرعيا
- البعد المهاري للتربية القيادية وتشمل (٨) بعدا فرعيا
- البعد الوجداني للتربية القيادية وتشمل (٤) بعدا فرعيا

جدول (١) يوضح ابعاد التربية القيادية بالوحدة الدراسية المقترحة في الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي

ابعاد التربية القيادية بالوحدة الدراسية المقترحة في الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي	
البعد المعرفي " المعرفة القيادية "	- مفهوم القيادة . - اهمية القيادة . - انواع القيادة . - صفات القائد الناجح .
البعد المهاري " المهارات القيادية "	- التخطيط . - تحديد الاهداف. - اتخاذ القرار . - ادارة الوقت . - حل المشكلات . - التواصل والاتصال . - المبادرة. - التحفيز والتعزيز
البعد الوجداني " الاتجاهات والقيم القيادية "	- قيم القيادة. - صفات القائد. - التقدير والاقتداء بالقائد . - تقبل المشاركة في الاعمال القيادية .

وبذلك تكون قد تم الإجابة على التساؤل الأول للبحث والذي ينص على: ما ابعاد التربية القيادية الواجب تضمينها بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي .

- **ثانيا: تحليل أهداف ومحتوى منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي في ضوء قائمة أبعاد التربية القيادية**

لمعرفة مدى توافر أبعاد التربية القيادية التي تم تحديدها من قبل بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي ، تم تحليل المنهج من أهداف ومحتوى وانشطة و أساليب التقويم باستخدام أسلوب تحليل المحتوى.

وقد مرت عملية التحليل بالخطوات التالية :

- تحديد فئة ووحدة التحليل : تم اختيار الفقرة كوحدة لتحليل المحتوي ، ويقصد بها جملة واحدة أو أكثر تعبر عن فكرة واحدة أو عدة أفكار .

ويعتبر كل بعد من أبعاد التربية القيادية فئة يتم في ضوئها التحليل. حيث اتخذت الباحثة التكرار وحدة للتعداد، فعندما ينطبق هدف من أهداف المنهج، أو تنطبق فقرة من فقرات المحتوي على أي بعد من أبعاد التربية القيادية المحددة بالقائمة المعدة مسبقا يعطي تكرارا ويتم تسجيل التكررات للوصول الي نتائج عددية او نسبية يمكن قياسها .

- القيام بعملية التحليل : بعد قراءة كل فقرة من فقرات (أهداف – محتوى – أنشطة إثرائية – أساليب التقويم) لمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي يتم حساب النسبة المئوية لتكرارات الفقرات .
- حساب ثبات التحليل : يتم عن طريق تكرار تحليل المحتوى بعد مرورشهر من التحليل الأول باستخدام نفس أداة التحليل، وحساب معامل الاتفاق بين التحليل الأول والثاني، وقد بلغت القيمة التعددية لعامل ثبات التحليل (٠,٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع مما يشير إلى ثبات عملية التحليل .
- نتائج تحليل المحتوي : قد أسفرت نتائج تحليل محتوى منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي في ضوء قائمة أبعاد التربية المدنية عن النتائج التالية وجدول(٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) نسب توافر ابعاد التربية القيادية في اهداف ومحتوي منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي

بنود تحليل المحتوي	النسبة المئوية
الاهداف	١٥٪
المحتوي	١٥,٥٪
الانشطة الاثرائية	٢,٥٪
اساليب التقييم	١٢,٥٪

ويتضح من الجدول السابق ان النسبة المئوية لتوافر ابعاد التربية القيادية ضمن اهداف منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي بلغت (١٥٪) وهي نسبة ضعيفة، مما يشير إلى وجود قصور تضمين أهداف محتوى الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي لأبعاد التربية القيادية . ان النسبة المئوية لتضمين ابعاد التربية القيادية لمحتوي منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي بلغت (١٥,٥٪) وهي نسبة ضعيفة، وهذا يشير إلى وجود قصور تضمين محتوى الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي لأبعاد التربية القيادية .

و أن نسبة تضمن أبعاد التربية القيادية في الأنشطة الإثرالية بالمنهج بلغت (٢,٥٪) مما يشير إلى وجود قصورمراعاة الأنشطة الإثرائية بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي لأبعاد التربية القيادية . كما اشارت نتائج التحليل أن نسبة تضمين أبعاد التربية القيادية بها بلغت (١٢,٥٪) من إجمالي الأسئلة ، وهي نسبة ضعيفة مما يشير إلى وجود قصور في مراعاة

أساليب التقويم لمقرر الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي الأبعاد التربية القيادية .

و بذلك تكون قد تمت الإجابة على التساؤل الثاني للبحث والذي ينص على: ما مدى توافر ابعاد التربية القيادية في اهداف ومحتوى منهج الاقتصاد المنزلي بالصف الثاني الإعدادي ؟

- **ثالثا : الإجابة عن التساؤل الثالث للبحث والخاص بتحديد مهارات قيادة التغيير المناسبة لطالبات المرحلة الإعدادية**

تم القيام باعداد قائمة بالمهارات قيادة التغيير المناسبة لطالبات المرحلة الاعدادية وفق الخطوات التالية :

- إجراء دراسة تحليلية ناقدة للادبيات والبحوث السابقة المرتبطة بتنمية مهارات قيادة التغيير وذلك للاستغانه بها في اعداد قائمة مبدئية لمهارات قيادة التغيير التي يمكن تنميتها لطالبات المرحلة الاعدادية ومنها : دراسة تغريد عبد الله عمران و اسماء محمد المعتصم (٢٠١٠)، اسماء محمد المعتصم (٢٠١٠) ، دراسة احلام عبد العظيم مبروك (٢٠١٦) ، دراسة حنان البدري كمال (٢٠١٧).
- عرض القائمة علي السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس لابداء أرائهم حول اهم مهارات قيادة التغيير المناسبة لطالبات المرحلة الاعدادية ، وبتحليل النتائج تم التوصل لقائمة مهارات قيادة التغيير المناسبة لطالبات الصف الثاني الاعدادية(ملحق (٢)).

و بذلك تكون قد تمت الإجابة على التساؤل الثالث للبحث والذي ينص على: ما مهارات قيادة التغيير الازمة لطالبات الصف الثاني الاعدادي ؟

- **رابعا : إعداد وحدة مقترحة لمنهج التربية الأسرية بعنوان [قائد المستقبل] للصف الثانى الاعدادي**

قامت الباحثة باعداد وحدة دراسية بعنوان (قائد المستقبل) لتطبيقها على طالبات الصف الثاني الإعدادي عينة البحث، في ضوء ابعاد التربية القيادية لتنمية بعض مهارات قيادية التغيير وجودة الحياة لدي طالبات المرحلة الاعدادية ، وقد مرت عملية بناء الوحدة بالخطوات التالية :

- تحديد الأهداف العامة والإجرائية للوحدة الدراسية المقترحة .
- تحديد محتوى الوحدة الدراسية المقترحة (قائد المستقبل) في ضوء أهداف تدريسها وفي ضوء معايير تضمين أبعاد التربية القيادية في منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي التي تم تحديدها من قبل تم تحديد موضوعات الوحدة ، وقد اشتملت الوحدة علي ستة دروس هي (فن القيادة الناجحة – صحتك مسئوليتك – كيف تختار ملابسك - الابداع في حل المشكلات – فنيات التعامل مع الاخرين – المشاركة في حماية البيئة والمحافظة عليها) .
- صياغة محتوى الوحدة المقترحة وتنظيمها من خلال الاستعانة ببعض الادبيات والمراجع المتخصصة بهذا المجال . وقد روعي عند اختيار المحتوى

مناسبته لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة من خلال الأنشطة التعليمية، واستخدام لغة بسيطة وسهلة غد صياغة المحتوى التعليمي، ومناسبة المحتوى للتعلم، وتلبيته لاحتياجات تلاميذ المرحلة الإعدادية والتناغم والتسلسل المنطقي للمادة التعليمية.

- تحديد كل من : المفاهيم الاساسية والاهداف الاجرائية من (اهداف معرفية ونفس حركية ووجدانية) في ضوء الأهداف العامة والإجرائية للتربية القيادية ، وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المصاحبة ، وأساليب التقويم ، المراد تضمينها في محتوى الوحدة المقترحة .
- عرض الوحدة الدراسية المقترحة علي مجموعة من الاساتذة المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس لمعرفة آرائهم و مقترحاتهم حول المحتوى العلمي المتضمن بكتاب الطالبة ومدي مناسبتها لمستوي طالبات الصف الثاني الإعدادية ، وقد ابدي بعض السادة المحكمين ملاحظات حول صعوبة بعض المفاهيم وقد تم تبسيط تلك المفاهيم لتناسب خصائص المرحلة العمرية للطالبات ، واجراء تعديلات في بعض العناصر الفرعية لدروس الوحدة ، وبهذا تم اعداد الصورة النهائية للوحدة المقترحة (ملحق (٣))
- إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة المقترحة (قائدالمستقبل) للاسترشاد به المعلمة أثناء تدريس الوحدة المقترحة، وتكون الدليل من سبعة دروس مصاغة بصورة نماذج تدريسية حيث اشتمل كل درس علي الأفكار – الأهداف الإجرائية للدرس ، أبعاد التربية المدنية المتضمنة بالدرس – مهارات قيادة التغيير المتوقع تنميتها بالدرس، الانشطة والوسائل التعليمية المقترحة ، طرق التدريس المستخدمة في شرح الدرس ، خطوات سير الدرس ، الأنشطة الإثرائية أساليب التقويم المستخدمة ، المراجع التي تم الاستعانة بها)، وعرض دليل المعلمة بصورته الأولية علي مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم ، و إعداد الصورة النهائية الدليل المعلمة في ضوء آراء ومقترحات السادة الحكمين. (ملحق رقم (٤)) .
- إعداد كراسة نشاط المتعلم للوحدة المقترحة وذلك بهدف تعزيزفهم واستيعاب الطالبات لمحتوى الدرس، حيث تحتوي علي مجموعة من التدريبات الخاصة بكل درس، وقد تم عرضها علي مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم ، وإعداد الصورة النهائية لكراسة نشاط الطالبة في ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين.

وبذلك قد تم الإجابة علي التساؤل الرابع للبحث والذي ينص علي : ماالتصور المقترح لوحدة دراسية قائمة علي ابعاد التربية القيادية بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الاعدادي "

- **خامسا: إعداد إختبار القدرة على التصرف في مواقف قيادة التغيير لطالبات المرحلة الإعدادية**
- **الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة طالبات المرحلة الإعدادية على التصرف في المواقف المختلفة والتي تتعلق بأدوارها كقائد قادر على التغيير في حياتها الشخصية والاجتماعية بعد تدريس الوحدة المقترحة القائمة ابعاد التربية القيادية. والذي اشتمل علي (٢٠) موقف موزعة على محورين أساسيين ويتضمن كل موقف عرضا مختصرا لمشكلة تتعامل معها الطالبة خلال مواقف الحياة العملية المختلفة وعليها اتخاذ قرار مناسب للتعامل مع هذا الموقف في ضوء ما تدربت عليه من مهارات قيادة التغيير. والمحورين هما: :

- مواقف شخصية لقيادة التغيير ، وتتضمن مهارات (ادارة التغيير الشخصي حل المشكلات واتخاذ القرارات).
- مواقف اجتماعية لقيادة التغيير ، وتتضمن مهارات (العمل كفريق – ادارة الصراع والتفاوض) .

- **صياغة مفردات الاختبار:**

تمت صياغة مفردات الاختبار في صورة مواقف تواجه الطالبة في مواقف الحياة اليومية ، يلي كل موقف ثلاث بدائل تمثل تصرف الطالبة في كل موقف واحداها فقط هو الذي يعبر عن الاجابة الصحيحة ، وقد بلغ عدد المواقف للصورة الأولية للاختبار (٢٥) موقف .(ملحق (٥)) ، وقد راعت الباحثة أثناء صياغة الاختبار ما يلي :

- مرتبط بمهارات قيادة التغيير.
- تناسب مستوي وخصائص طالبات المرحلة الاعدادية .
- أن تكون المواقف بسيطة وترتبط بحياة الطالبة.
- ان تكون عبارات الموقف واضح لا غموض فيه وتصاغ البدائل بشكل لا يوحي بالاجابة الصحيحة .

- **مفتاح تصحيح الاختبار:**

تم وضع مفتاح لتقدير درجات الطالبات في الاختبار بأعطي لكل بديل درجة حسب أهميتها حيث أن البديل الصحيح بأخذ (٣) درجات، والبديل الذي يليه ياخذ (٢) درجة ، وأخر بديل يأخذ درجة واحدة فقط .

- **تعليمات الاختبار :**

روعي عند كتابة تعليمات الاختبار سهولة ووضوح العليمات وسلامتها اللغوية و مناسبة لمستوي طالبات الصف الثاني الإعدادي، بالإضافة للتأكيد على اختيار إجابة واحدة فقط من البدائل الخاصة بكل موقف.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

بعد اعداد الإختبار تم تطبيقه على عينة (٢٠) من طالبات المرحلة الاعدادية بمدرسة حلوان الاعدادية بنات وذلك في بداية الفصل الدراسي

الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ بهدف حساب ثبات الاختبار – تحديد زمن تطبيق الاختبار – التأكد من وضوح المواقف وتعليمات الاختبار .

- **صدق الاختبار :**

اعتمدت الباحث في تحديد مدي صدق الاختبار علي الطريقتين التاليتين :

- **حساب صدق المحتوي**

تم التحقق من مدى تمثيل الإختبار للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق ما يسمى بصدق المحتوى "Content validity"، وذلك بعرض الإختبار فى صورته الأولية (ملحق (٥)) على عدد من أساتذة التخصص في الاقتصاد المنزلي، وأساتذة المناهج وطرق التدريس، وذلك للحكم علي مدي مناسبة كل المفردات الاختبارية، وكذلك صياغة العبارات وتحديد وأضافة أي عبارات مقترحة، وتم إجراء جميع التعديلات التى أوصى بها المحكمون.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي:**

تم التطبيق على عينة قوامها (٢٠) من طالبات الصف الثاني الإعدادي ، وبعد التطبيق تم حساب صدق المفردات بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha Cronbach (حساب الثبات الكلي وصدق المفردات) وهو نموذج الاتساق الداخلي المؤسس علي معدل الارتباط البيني بين المفردات والاختبار (ككل) معامل الثبات الكلي وصدق المفردات يساوي (٠,٩٢١) وهو معامل ثبات مرتفع.

- **إختبار ثبات إختبار مهارات قيادة التغيير**

تم حساب ثبات الاختبار Reliability باستخدام التجزئة النصفية Split Half - حيث تتمثل هذه الطريقة في تطبيق الاختبار مرة واحدة ثم يجزأ إلي نصفين متكافئين ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات هذين النصفين وبعد ذلك يتم التنبؤ بمعامل ثبات الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان / براوان تساوي (٠,٩٢٠) وذلك في حالة تساوي نصفي الاختبار Equal Length، وفي في حالة عدم تساوي نصفي الاختبار Unequal Length ، فضلا عن أن معامل الثبات الكلي للاختبار بطريقة التجزئة النصفية لـ جوتمان فيساوي (٠,٩٢٢) مما يشير إلي ارتفاع معامل الثبات الكلي للاختبار ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة الكلية

البعد	الارتباط
إدارة التغيير الشخصى	0.833**
حل المشكلات واتخاذ القرار	0.840**
العمل كفريق	0.861**
ادارة الصراع والتفاوض	0.846**
مهارات قيادة التغيير (ككل)	0.845**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا ، التجزئة النصفية ، جيوتمان دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس .

- **حساب زمن إختبار مهارات قيادة التغيير**

تم تقدير زمن الاختبار في ضوء الملاحظات، ومراقبة أداء الطالبات في التجريب الاستطلاعي بحساب متوسط الأزمنة الكلية من خلال مجموع الازمنة لكل الطالبات علي عدد الطالبات، وقد بلغ زمن الاختبار (٣٠) دقيقة.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات إختبار مهارات قيادة التغيير:**

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار ووجد أنها تراوحت ما بين (٠,٢٠ و ٠,٨١) وتفسر بأنها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة، وبالتالي ظل الاختبار بمفرداته كما هو (٢٠) مفردة.

- **حساب معامل التمييز لمفردات إختبار مهارات قيادة التغيير:**

تم حساب معاملات التميز للاختبار وتراوحت ما بين (٠,٢١ و ٠,٨٣) وبذلك تعتبر مفردات الاختبار ذات قدرة مناسبة للتمييز.

- **الصورة النهائية للإختبار:**

تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٢٠) موقف ، المدة الزمنية للاختبار (٣٠) دقيقة ، و أعطي لكل بديل درجة حسب أهميتها حيث أن البديل الصحيح يأخذ (٣) درجات، والبديل الذي يليه ياخذ (٢) درجة ، وأخر بديل يأخذ درجة واحدة فقط ، الدرجة العظمي للاختبار (٦٠) درجة ، والصغري (٢٠) درجة (ملحق رقم (٦)).

- **سادسا : إعداد مقياس جودة الحياة لطالبات المرحلة الإعدادية**

الهدف من المقياس : هدف المقياس إلى تحديد مستوى جودة الحياة لطالبات الصف الثاني الاعدادي ، قبل وبعد تدريس الوحدة الدراسية المقترحة

- **تحديد إبعاد مقياس جودة الحياة:**

قامت الباحثة بتحديد ابعاد مقياس جودة الحياة لطالبات المرحلة الاعدادية وذلك بعد الإطلاع علي بعض الدراسات والبحوث السابقة لمقاييس جودة الحياة منها (مقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة ،١٩٩٥) ، مقياس تقييم جودة الحياة ل (Lebensqualitat,Erfassung,Skalen,1997) (مقياس تقييم جودة الحياة ل Hawthorne,G,et al 1999)، وفي ضوء المصادر المسابقة قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس والتي إشتملت على ثلاث أبعاد لجودة الحياة هي :

- جودة الحياة النفسية : هي إحساس عام بالسعادة لدى الفرد تتجه لشعور الفرد بالتوافق والرضا عن ذائه وعن حياته .
- جودة الحياة الاجتماعية : هي قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية والمشاركه الفعالة في الأنشطة الاجتماعية مع احترام مبادئ وقيم المجتمع الذي يعيش فيه .

- جودة الحياة الأكاديمية : هي شعور الفرد بالرضا عن حياته الدراسية وقدراته على التوافق مع أساتذته وأصدقائه.

- **صياغة مفردات المقياس :**

تم صياغة بنود المقياس في صورته المبدئية(ملحق (٧)) ، وقد تضمن المقياس (٣٨) عبارة تعكس كل منها جوانب ابعاد جودة الحياة النفسية والاجتماعية والاكاديمية . ووضع أمام كل عبارة ثلاث استجابات (دائما - أحيانا - نادرا) ، وعلي الطالب المعلم اختيار استجابة واحدة منها، وتعطي الدرجات الثلاث (٣ ، ٢ ، ١) في حالة العبارات الإيجابية ، أما في حالة العبارات السلبية تعكس هذه الدرجات لتصبح (١ ،٢، ٣) . وقد زود هذا المقياس بمقدمة توضح للطالبات طبيعة المقياس ، وبيان الهدف منه وكيفية الإجابة عليه .

- **صدق المقياس :**

اعتمدت الباحث في تحديد مدي صدق الاختبار علي الطريقتين التاليتين :

- **صدق المحكمين:**

وللتحقق من صدق محتوي المقياس تم عرضه في صورته المبدئية علي مجموعة من المحكمين من أساتذة التخصص، وبلغ عددهم (١٠) "ملحق رقم ٧" وذلك للحكم علي مدي مناسبة كل عبارة للمحور الخاص به، وكذلك صياغة العبارات وتحديد وأضافة أي عبارات مقترحة، وقد تم التعديل بناء علي أراء المحكمين كالتالي، إضافة بعض العبارات الجديدة تعديل الشكل العام.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي:**

تم التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة حلوان الاعدادية بنات وذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ ، وبعد التطبيق تم حساب صدق المفردات بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha Cronbach (حساب الثبات الكلي وصدق المفردات) وهو نموذج الاتساق الداخلي المؤسس علي معدل الارتباط البيني بين المفردات والمقياس (ككل) معامل الثبات الكلي وصدق المفردات يساوي (٠,٨٩٦) وهو معامل ثبات مرتفع. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور ودرجة المقياس

المكون	الارتباط
البعد النفسى	0.861**
البعد الاجتماعى	0.884**
البعد الاكاديمى	0.864**
جودة الحياة (ككل)	0.869**

◆◆دالة عند مستوي ٠,٠١

- **إختبار ثبات مقياس جودة الحياة**

تم حساب ثبات المقياس Reliability باستخدام التجزئة النصفية - Split Half حيث تتمثل هذه الطريقة في تطبيق المقياس مرة واحدة ثم يجزأ إلي

نصفين متكافئين ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات هذين النصفين وبعد ذلك يتم التنبؤ بمعامل ثبات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان / براون تساوي (٠,٨٦٩) ، فضلا عن أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ جوتمان فيساوي (٠,٨٦٩) مما يشير إلي ارتفاع معامل الثبات الكلي للمقياس ككل.

- **حساب زمن مقياس جودة الحياة**

تم تقدير زمن المقياس في ضوء الملاحظات، ومراقبة أداء الطالبات في التجريب الاستطلاعي بحساب متوسط الأزمنة الكلية من خلال مجموع الازمنة لكل الطالبات علي عدد الطالبات، وقد بلغ زمن الاختبار (٣٠) دقيقة.

الصورة النهائية للمقياس:

في ضوء آراء المحكمين، وفي ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية قامت الباحثة بإعداد الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة قد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٠) عبارة . وتكونت الدرجة العظمي لمقياس جودة الحياة من (٩٠) درجة، والدرجة الصفري (٣٠) درجة (ملحق رقم (٨)).

• سابعا : الدراسة التجريبية:

مرت الدراسة التجريبية بالخطوات التالية :

- **تحديد عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من :

- عينة استطلاعيه : تكونت من (٢٠) طالبة ، لتقنين أدوات البحث ومواد المعالجة .
- عينة اساسية : تكونت من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة حلوان الاعدادية بنات (إدارة حلوان الاعدادية) بمحافظة القاهرة في الفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي ٢٠١٧ /٢٠١٨م.

- **منهج للبحث :**

- استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي للبحث باستخدام نموذج المجموعة الواحدة والذي يتضمن مجموعة تجريبية واحدة يتم تطبيق أدوات البحث مرة قبل التجربة (القياس القبلي) ، ومرة بعد تدريس الوحدة المقترحة (القياس البعدي) ، ثم يقاس الأثر الناتج عن التجربة بالأساليب الإحصائية .

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث :**

تم تطبيق أدوات البحث قبليا (اختبار مهارات قيادة التغيير – مقياس جودة الحياة) علي عينة البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٧ /٢٠١٨) بهدف تحديد الدرجة القبلية لكل طالبة ، والمقارنة بين مستوى أداء الطالبات

قبل وبعد تطبيق التجربة . تدريس الوحدة الدراسية المقترحة :- تم تدريس الوحدة المقترحة (قائد المستقبل) بمنهج الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م ، وقد اشتملت الوحدة علي ستة دروس هي (فن القيادة الناجحة – صحتك مسئوليتك – كيف تختار ملابسك - الابداع في حل المشكلات – فنيات التعامل مع الاخرين – المشاركة في حماية البيئة والمحافظة عليها) . ولقد استغرق تدريس الوحدة المقترحة ست أسابيع بواقع حصتين أسبوعيا ولقد اتبعت الباحثة أثناء تدرس الوحدة المقترحة ما يلي:

- تهيئة الطالبات و تشجعهن على المشاركة وأداء الأنشطة المكلفة بها أثناء التدريس .
- إعداد الوسائل اللازمة لكل درس والتي تعمل علي إثراء المحتوي المعرفة والمهاري المتضمن بكل درس .
- استخدام استراتيجيات تدريسية تدعو إلي التفكير الإيجابي والمشاركة الفعالة في المجتمع .
- إثراء كراسة نشاط الطالبة ببعض المشكلات والمواقف الحياتية، والأنشطة الإثرائية والأسئلة التي يتطلب الإجابة عليها ممارسة سلوكيات إيجابية في المجتمع وتعزز لديها الثقة والرضا بالنفس ، بجانب تنمية مهارات قيادة التغيير والمرتبطة بالمحتوى العلمي للوحدة المقترحة .

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث :**

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية القيادية بمنهج الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي، تم تطبيق أدوات البحث بعدا (اختبار مهارات قيادة التغيير – مقياس جودة الحياة) على عينة البحث، وذلك لمقارنة مستوى أداء الطالبات على أدوات البحث قبل وبعد تطبيق التجربة، والتعرف على فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة القائمة علي ابعاد التربية القيادية في تنمية بعض مهارات قيادة التغيير وتحسين جودة الحياة لدي طالبات الصف الثاني الإعدادي .

- **استخلاص نتائج البحث:**

قامت الباحثة بتصحيح الأوراق الخاصة بادوات البحث قبل وبعد إجراء التطبيق، ثم تم رصد الدرجات بهدف إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث، والتحقق من صحة الفروض .

• ثامنا: عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه .

- **التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث :**

والذي ينص علي: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير لصالح التطبيق البعدي ."

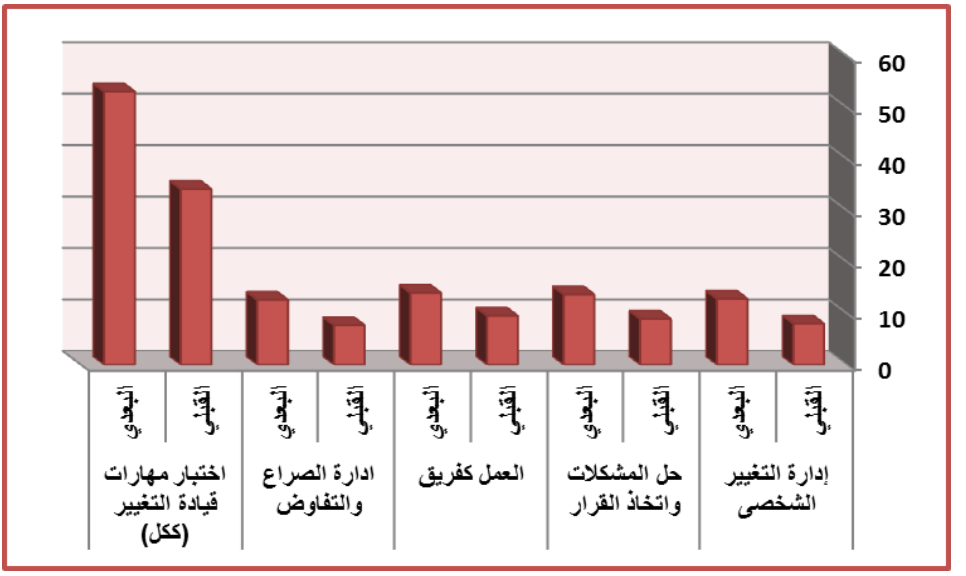
ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب (t-test لمتوسطين مرتبطين) للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير (ككل) وعند كل مكون من مكوناته، قبل وبعد استخدام وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي اهداف التربية القيادية، والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٥) يوضح نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير (ككل) وعند كل مكون من مكوناته(ن=٣٠)

المكون	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	معدل الكسب لبلاك
إدارة التغيير الشخصي	القبلي	8.00	1.98	29	20.542	دالة	1.02
	البعدي	12.83	1.66				
حل المشكلات واتخاذ القرار	القبلي	8.93	2.33	29	16.029	دالة	1.09
	البعدي	13.67	1.52				
العمل كفريق	القبلي	9.53	2.37	29	14.322	دالة	1.10
	البعدي	13.97	1.16				
ادارة الصراع والتفاوض	القبلي	7.70	2.12	29	23.046	دالة	1.00
	البعدي	12.63	1.56				
اختبار مهارات قيادة التغيير (ككل)	القبلي	34.17	8.53	29	20.902	دالة	1.04
	البعدي	53.10	5.47				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوي ≤ ٠,٠٥ وهذا الفرق دال لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات قيادة التغيير (ككل) وعند كل مكون من مكوناته- لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" لاختبار مهارات قيادة التغيير (ككل) (٢٠,٩٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ عند درجة حرية (٢٩).

كما يوضح نتائج الجدول السابق أيضا أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير ((ككل) وعند كل مكون من مكوناته (١,٠٤) وهي قيمة مقبولة لأنها أكبر من الواحد الصحيح، وبالتالي يمكن القول أن استخدام وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي اهداف التربية القيادية تتصف بدرجة مقبولة من الفعالية فيما يختص بتنمية مهارات قيادة التغيير (فهو يحقق نسبة كسب معدل (ثابت بلاك) أكبر من (١,٠٢).



شكل (١) متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

- **حجم تأثير الوحدة المقترحة في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى طالبات الصف الثاني الاعدادى**

لحساب حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة الدراسية المقترحة) على المتغير التابع (جودة الحياة) تم تطبيق معادلة مربع اىتا "η2 " ثم إيجاد " d" كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول (٦) حجم التأثير قيمة "η2 " وقيمة " d" وحجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "η^2 "	قيمة " d"	حجم التأثير
الوحدة الدراسية المقترحة	مهارات قيادة التغيير	٠,٩٨	٢٩	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بلغ (٠,٩٨) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير وذو دلالة. مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية القيادية بمنهج الاقتصاد المنزلي في تنمية مهارات مهارات قيادة التغيير لدي طالبات المرحلة الاعدادية .

- **مناقشة الفرض الأول:**

تم قبول الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير (ككل) وعند كل مكون من مكوناته . ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى : واحتوت الوحدة الدراسية المقترحة القائمة على أبعاد التربية القيادية عدد من الموضوعات التي تدعو إلى ترسيخ مهارات قيادة التغيير. وتنمي لدى

الطالبات المشاركة المجتمعية القيادية ، بالإضافة إلى المساهمة في تنمية التفكير الإيجابي نحو المواقف والقضايا المجتمعية والبيئية المختلفة مما ساهم في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات و العمل ضمن فريق وادارة الصراع والتفاوض ، كما أدى إثراء البيئة الصفية بالتعلم القائم على المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلمين إلى تنمية الوعي بأهمية المهام المطلوب انجازها وتحمل المسئولية مما كان له أثر واضح في مهارات قيادة التغيير لدي الطالبات

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تضمين التربية القيادية في المناهج الدراسية لتنمية مهارات القيادة و المشاركة المجتمعية لدى المتعلمين مثل دراسة دراسة (عبد العزيز الشثري، ٢٠١٠) ، ودراسة (حسين العنيزي: ٢٠١٠) ، دراسة (محمد الزهراني، ٢٠١١)، (ازهار السندي: ٢٠١٢)، دراسة (Flumer, R & Wange, ٢٠١٣) ، دراسة (عامر فروانة، ٢٠١٤) ، دراسة (عيد عثمان، باسم سلام ، ٢٠١٧) . وبذلك تكون قد تم الاجابة عن التساؤل الخامس بالبحث .

- **التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث**

والذي ينص علي: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس جودة الحياة لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب (t-test لمتوسطين مرتبطين) للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس جودة الحياة (ككل) وعند كل مكون من مكوناته، قبل وبعد استخدام وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي اهداف التربية القيادية، والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

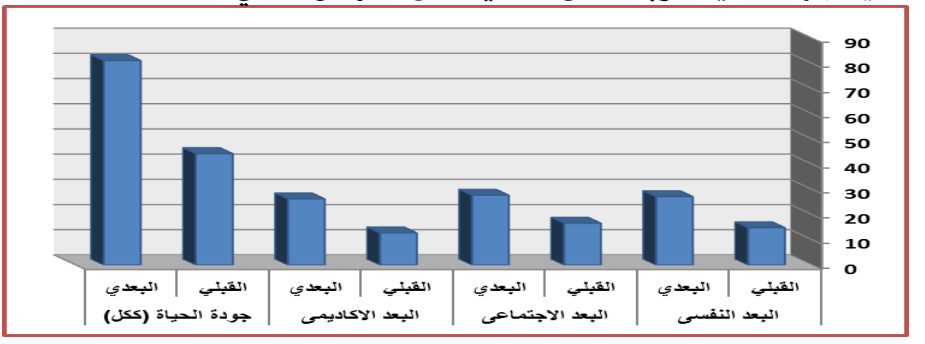
جدول (٧) يوضح نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس جودة الحياة (ككل) وعند كل مكون من مكوناته(ن =٣٠)

المكون	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	معدل الكسب لبلاك
البعد النفسي	القبلي	14.83	5.30	29	16.627	دالة	1.225
	البعدي	27.17	2.63				
البعد الاجتماعي	القبلي	16.63	5.00	29	15.491	دالة	1.200
	البعدي	27.73	1.89				
البعد الاكاديمي	القبلي	12.77	3.79	29	22.708	دالة	1.234
	البعدي	26.27	2.70				
جودة الحياة (ككل)	القبلي	44.23	13.25	29	20.209	دالة	1.218
	البعدي	81.17	6.66				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوي $\leq$ ٠,٠٥ وهذا الفرق دال لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

لمقياس جودة الحياة (ككل) وعند كل مكون من مكوناته- لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" لمقياس جودة الحياة (ككل) (٢٠,٢٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ عند درجة حرية (٢٩).

كما يوضح نتائج الجدول السابق أيضا أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس جودة الحياة ((ككل) وعند كل مكون من مكوناته (١,٢١) وهي قيمة مقبولة لأنها أكبر من الواحد الصحيح، وبالتالي يمكن القول أن استخدام وحدة دراسية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة علي اهداف التربية القيادية تتصف بدرجة مقبولة من الفعالية فيما يختص بتنمية مهارات جودة الحياة (فهو يحقق نسبة كسب معدل (ثابت بلاك) أكبر من (١,٠٢). وهو ما يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية القيادية بمنهج الاقتصاد المنزلي في تحسين جودة الحياة ، وبناء على ذلك يتحقق الفرض الثاني .



شكل (٢) متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس جودة الحياة (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

- **مناقشة الفرض الثاني:**

تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس جودة الحياة (ككل) وعند كل مكون من مكوناته . ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى : و احتوت الوحدة الدراسية المقترحة في ضوء أبعاد التربية القيادية علي انشطة اثرائية قائمة علي المشاركة الفعالة للطالبة داخل انشطة جماعية و التي تدعو إلى ترسيخ مهارات القيادة ومهارات قيادة التغيير والتي بدورها تحسن من جودة الحياة وشعور الطالبة بالسعادة بوجه عام نتيجة لشعورها بالتوفيق والرضا عن ذاتها وعن حياتها " و تكوين علاقات اجتماعية والمشاركه الفعالة في الأنشطة الاجتماعية مع احترام مبادئ وقيم المجتمع الذي تعيش فيه ، ونتمية شعور الطالبة بالرضا عن حياتها الدراسية وقدراتها على التوافق مع أساتذتها وأصدقائها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت البرامج والوحدات الدراسية في تحسين جودة الحياة لدي المتعلم و منها :- دراسة غادة عبد الرحيم علي محمد (٢٠١٧) ، ودراسة مني رجب صابر (٢٠١٦)، ودراسة سالي حسن حسن حبيب (٢٠١٦) ، ودراسة خميس محمد خميس ، سليم عبد الرحمن سيد (٢٠١٤). والتي وضحت مدي اهمية و ضرورة تنمية وتحسين جودة الحياة لدي المتعلم مما تحقيق الرضا النفسي عن حياته كإنسان في مجتمع بكل علاقاته.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن التساؤل السادس.

- **حجم تأثير الوحدة المقترحة في تحسين جودة الحياة لدى طالبات الصف الثاني الاعدادى**

لحساب حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة الدراسية المقترحة) على المتغير التابع (جودة الحياة) تم تطبيق معادلة مربع اىتا"η^2 " ثم إيجاد " d" كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول (٧) حجم التأثير قيمة "η^2 " وقيمة " d" وحجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "η^2 "	قيمة " d"	حجم التأثير
الوحدة الدراسية المقترحة	جودة الحياة	٠,٩٦	٣١	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بلغ (٠,٩٨) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير وذو دلالة. مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية القيادية بمنهج الاقتصاد المنزلي في وتنمية مهارات احترام آراء الآخرين وتدعيم الثقة والرضا بالنفس والوعي بأهمية المهام المطلوب انجازها وتحمل المسئولية مما كان له أثر واضح في تحسين جودة الحياة النفسية والاجتماعية والاكاديمية لدي طالبات المرحلة الاعدادية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى : و احتوت الوحدة الدراسية المقترحة في ضوء أبعاد التربية القيادية علي انشطة اثرائية قائمة علي المشاركة الفعالة للطالبة داخل انشطة جماعية و التي تدعو إلى ترسيخ مهارات القيادة ومهارات قيادة التغيير والتي بدورها تحسن من جودة الحياة وشعور الطالبة بالسعادة بوجه عام نتيجة لشعورها بالتوفيق والرضا عن ذاتها وعن حياتها " و تكوين علاقات اجتماعية والمشاركه الفعالة في الأنشطة الاجتماعية مع احترام مبادئ وقيم المجتمع الذي تعيش فيه ، ونتمية شعور الطالبة بالرضا عن حياتها الدراسية وقدراتها على التوافق مع أساتذتها وأصدقائها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت البرامج والوحدات الدراسية في تحسين جودة الحياة لدي المتعلم و منها :- دراسة غادة عبد الرحيم علي محمد (٢٠١٧) ، ودراسة مني رجب صابر (٢٠١٦)، ودراسة سالي حسن حسن حبيب (٢٠١٦) ، ودراسة خميس محمد خميس ، سليم عبد الرحمن سيد (٢٠١٤). والتي وضحت مدي اهمية وضرورة تنمية

وتحسين جودة الحياة لدي المتعلم مما تحقيق الرضا النفسي عن حياته كإنسان في مجتمع بكل علاقاته.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن التساؤل السادس

- **التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث**

والذي ينص علي:" توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير، ودرجاتهم علي مقياس جودة الحياة بعد تدريس الوحدة المقترحة ".

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير، ودرجاتهم علي مقياس جودة الحياة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨) يوضح قيمة "ر" ودلالتها الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث

المتغيرات	مهارات قيادة التغيير	جودة الحياة
مهارات قيادة التغيير		0.610*
جودة الحياة		

تشير نتائج الجدول السابق إلي وجود علاقة إرتباطية دالة موجبة عند مستوي ٠,٠٥ بين درجات اختبار مهارات قيادة التغيير، ودرجاتهم علي مقياس جودة الحياة حيث بلغت قيمة "ر" (٠,٦١٠) وهي دالة عند مستوي ٠,٠٥. ، اي كلما زادت قدرة طالبات الصف الثاني الإعدادي علي اكتساب مهارات قيادة التغييربكل مكوناته كلما زاد تحسن جودة الحياة والثقة والرضا بالنفس لديها من الناحية النفسية والاجتماعية والاكاديمية .

ويمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص علي " توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي علي اختبار مهارات قيادة التغيير، ودرجاتهم علي مقياس جودة الحياة .

وبذلك قد تم الاجابة عن التساؤل السابع من البحث .

يتضح من خلال نتائج البحث السابق عرضه :

- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات قيادة التغيير لصالح التطبيق البعدى . حيث بلغت قيمة "ت" (٢٠,٩٠٢) لاختبار مهارات قيادة التغيير ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ الصالح التطبيق البعدى.
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدى . حيث بلغت قيمة "ت" (٢٠,٢٠٩) لمقياس جودة الحياة ككل ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ الصالح التطبيق البعدى

- وجود علاقة ارتباط طردي بين اختبار مهارات قيادة التغيير ومقياس جودة الحياة عند مستوى دلالة (٠,٠٥ -٠,٠١)

وتوضح النتائج السابقة فعالية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات قيادة التغيير وتحسين جودة الحياة ، وترجع الباحثة تلك النتائج إلى ما يلي:

- تضمين الوحدة لاهداف وابعاد التربية القيادية بصورة تتناسب مع النمو المعرفي لطالبات المرحلة الاعدادية. لها من دور فاعل في تنمية جوانب شخصية الطلاب، كالجوانب الوجدانية والمهارية والمعرفية، كما تنمي بعض مهارات قيادة التغيير مثل مهارة ادارة التغييرالشخصي والقدرة علي حل المشكلات واتخاذ القرار وادارة الصراع والتفاوض ونتمية مهارات ادارة الفريق ، مما ساهم في تنمية جودة الحياة النفسية والاجتماعية والاكاديمية لدي الطالبات .
- تبسيط المعلومات والمفاهيم التي تم عرضها من خلال الوحدة بصورة ساعدت على تحويلها من صورة مجردة إلى صورة تتناسب مع إدراك الطالبات.
- ربط موضوعات التعلم للوحدة المقترحة بحياة الطالبات، مما ساهم في زيادة دافعيتهن للتعلم. – اثراء الوحدة الدراسية المقترحة بالأنشطة التعليمية المتنوعة التي تتناسب مع قدرات الطالبات وتراعي الفروق الفردية والمرتبطة بحياة الطالبات مما سهام في مشاركتهن الفعالة في عملية التعلم.
- تنوع طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في الوحدة التعليمية المقترحة ومنها : استراتيجية التعلم التعاوني ، تمثيل الأدوار، الاكتشاف التخيل الموجه ..وغيرها من الاستراتيجيات التي ساعدت على زيادة ايجابية وفاعلية الطالبة ومشاركتها في العملية التعليمية، وزيادة ثقتها بذاتها وقدراتها على اتخاذ القرارات المختلفة وحل المشكلات وادارة الصراع وقيادة الفريق مما يؤدي الي تحسين جودة الحياة لدي الطالبات.
- تنوع أساليب التقويم المستخدمة في الوحدة المقترحة وشمل التقويم على (التقويم المبدئي - التقويم التكويني - التقويم النهائي) مما ساعد على تزويد الطالبات بتغذية راجعة مستمرة حول مستوى التحصيل للمفاهيم والمحتوى التعليمي للوحدة المقترحة.

• توصيات البحث:

في ضوء نتائج هذه البحث توصي الباحثة بما يلي:

- تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في ضوء أهداف التربية القيادية.
- إثراء محتوي مقررات الاقتصاد المنزلي بالمفاهيم والمعارف والمعلومات والمهارات المرتبطة مهارات قيادة التغيير .

- تضمين برامج إعداد المعلم بصفة عامة ومعلمة التربية الأسرية بصفة خاصة للمهارات والمفاهيم والقدرات والاتجاهات التي تساعدها على مواجهة متطلبات إحداث التغيير الاجتماعي وقيادة التغيير بفاعلية.
- أن تتضمن برامج إعداد معلمي القتصاد المنزلي تدريبهم على تنمية مهاراتهم القيادية حتى يستطيعوا إكسابها لطلابهم.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلم اثناء الخدمة لمواكبة الجديد في مجال تطوير المناهج، ومساعدة طلابه لاكتساب و نتمية مهارات قيادة التغيير بمختلف المراحل الدراسية .
- العمل على تخطيط برامج التوجيه وإرشاد المتعلمين من خلال عقد الندوات وورش العمل واستضافة بعض القيادات الناجحة لتوعية المتعلمين باهمية اكتساب مهارات القيادة للفرد والمجتمع.

• بحوث مقترحة:

يقترح البحث الحالي إجراء الدراسات التالية .

- وضع تصور مقترح لتطوير نظم التعليم في ضوء متطلبات إحداث التغيير الاجتماعي ومهارات قيادة التغيير.
- إعداد وحدات دراسية مقترحة قائمة على أبعاد التربية القيادية بمناهج الاقتصاد المنزلي لتنمية متغيرات بحثية أخرى.
- إجراء دراسة تحليلية عن مدى تضمين مناهج الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الابتدائية والثانوية لمهارات قيادة التغيير .
- إجراء دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد التربية القيادية .
- دراسة اثر استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تنمية مهارات قيادة التغيير وتحسين جودة الحاة .
- تصميم بيئة تعلم الكتروني تفاعلى لتحسين جودة الحياة و مهارات قيادة التغيير للطالب معلم الاقتصاد المنزلي .
- دراسة فعالية برنامج تدريبي لمعلم الاقتصاد المنزلي أثناء الخدمة على تنمية مهارات قيادة التغيير لدي التلميذات.

• قائمة المراجع :

• المراجع العربية:

- احلام عبد العظيم مبروك (٢٠١٦) : فعالية وحدة تعليمية مقترحة قائمة علي تطبيقات النانو تكنولوجي في الاقتصاد المنزلي لتنمية الثقافة العلمية وادراك مفهوم التغير لدي طالبات الصف الاول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع ١٧٨، القاهرة ، اغسطس ، ٢٢٥-٢٤٩.
- احمد عبد الخالق (٢٠٠٨) : الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية : نتائج أولية دراسات نفسية ، القاهرة ، ١٨ (٢) ، (٢٤٧- ٢٥٧).

- احمد عبد الفتاح الزاكي (٢٠٠٥،أبريل): دور المعلم في قيادة التغيير التربوي داخل المدرسة ، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث " تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة - جامعة جنوب الوادي ، قنا ، جهورية مصر العربية.
- ازهار عبد القادر المنندي (٢٠١٢): إسهام الأسرة في تنمية الشخصية القيادية لدى الطفل من منظور التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القري.
- اسامة سعدأبو سريع ومرفت أحمد شوقي وعبير محمد أنور، و صفاء إسماعيل مرسي (٢٠٠٩): أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى. ندوة علم النفس وجودة الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى. ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس - سلطان عمان، ١٧-١٩ ديسمبر (٢٠٥-٢٢٨).
- اسماء محمد المعتصم (٢٠١٠): برنامج قائم علي تلبية منطلبات احداث التغير الاجتماعي للطالبة المعلمة للتدريب علي مهارات قيادة التغيير وقياس فاعليتة في تدريس التربية الاسرية،دراسات في المناهج وطرق التدريس ،ع ١٥٦ مارس مصر ، ١٣٠-١٤٨.
- اعتدال حسائين (٢٠٠٩) : اتقان تعلم علم النفس وتأثيرة على ادراك جودة الحياة لدى طلبة جامعة قناة السويس، مجلة كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، المجلد التاسع عشر ، العدد (٣ب) ، ٢٢٨-٢٧٢.
- السيد أحمد عبد الغفار(٢٠١٠) : تصور مقترح لممارسة إدارة التغيير التربوي لدى القادة الإداريين بالإدارات التعليمية، مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد١٦ العدد(٢).
- العارف بالله محمد الغندور (١٩٩٩): أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، دراسة نظرية المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد، جامعة عين شمس" جودة الحياة توجه قومي للقرن الواحد والعشرين"، ١٠-١٢ نوفمبر: ١٢٥-١٣١.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، تغريد عمران و آخرون (٢٠٠٩): وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة التربية الأسرية /علوم الحياة الأسرية التعليم قبل الجامعي يناير ٢٠٠٩.
- ايمان أحمد خميس (٢٠١١):جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال، المؤتمر العلمي الثالث تربية المعلم العربي وتأهيله - رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية بجامعة جرش الخاصة.
- ايمان محمود محمد ابو دقة (٢٠١٣) : الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدي معلمي مرحلة التعليم الاساسي بمحافظة -خان يونس ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
- بشري إسماعيل (٢٠٠٥) : ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية ، مكتبة الأنجلو – القاهرة.
- تغريد عبد الله عمران ، اسماء محمد المعتصم (٢٠١٠): تدريس التربية الاسرية لتنمية مهارات قيادة التغيير لدي تلميذات المرحلة الاعدادية وقياس فاعليته ، الثقافة والتنمية،س١١،ع٣٥، ص٢-٤٤، اعسطس٢٠١٠، مصر.
- جابر عبد الحميد جابر ، اسماء احمد فؤاد ، اماني سعيدة سيد (٢٠١٤) : فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض ابعاد جودة الحياة لذوي صعوبات التعلم واثرة علي الوحدة النفسية بالمدرسة الاتدائية ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثاني ، ج٢ ، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة ابريل ، ٣٤٩-٣٦٦.
- -حسن عوض حسن الجندي(٢٠١٤). الإحصاء والحاسب الآلي :تطبيقات IBM SPSS Statistics V21 مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة، الطبعة الأولي.
- حسين محمد العنيزي (٢٠١٠) : أثر برنامج إلكتروني في تنمية المهارات القيادية والاتجاه نحو القيادية لطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

- حمدان محمد علي، علياء محمد فكري (٢٠١٥): القائد الصغير مواهبه وذكاءاته المتعددة النظرية والتطبيق. القاهرة: المجموعة العربية للنشر.
- حنان الأحمدي، إيمان وأبو خضير(٢٠٠٩) : دور مؤسسات التنمية الإدارية في تمكين القيادات النسائية من مواجهة تحديات القيادة: دراسة ميدانية على المشاركات في الحلقات التطبيقية المقدمة في معهد الإدارة العامة، مجلة الإدارة العامة، المجلد ٤٩، العدد الرابع، ٥١٩ – ٥٥٨.
- حنان البدري كمال (٢٠١٧) : التحول نحو الادوار المعاصرة للمعلم العربي في ضوء قيادة التغيير ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، مج ٤١،ع٢، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،٧٠ –١٤٠.
- حنان عبد الرحيم المالكي (٢٠١١): الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، الجزء الثالث، العدد ١٤٥.
- خديجة احمد السيد بخيت (٢٠١٢) : جودة الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عد العزيز وعلاقتها بمستوي الرضا عنها ، مجلة كلية التربية جامعة الملك عد العزيز، العدد ٢٧، الجزء الاول يوليو ٢٠١٢،١٢–٣٣.
- خميس محمد خميس ، سليم عبد الرحمن سيد (٢٠١٤) : تصور مقترح لمنهج الجغرافيا ومنهج الفلسفة في المرحلة الثانوية في ضوء ابعاد -جودة الحياة : دراسة مقارنة ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع ٥٨، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٥٣–٢٩٢.
- زينب شقير ، سناء عماشة ، خديجة القرشي (٢٠١٢): جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ((ASEP، ١٣٢.)٢- ٣٢
- زينب محمود شقير (٢٠١٠): مستويات التسامح لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين (مدخل لعلم النفس الإيجابي وجودة الحياة)، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية، إبريل، جامعة كفر الشيخ، ١٢٧–١٣٨ .
- زينب محمود شقير (٢٠١٠): مقياس تشخيص معايير جودة الحياة العاديين وغير العابيين، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- زينب محمود شقير، (١٩ نوفمبر ديسمبر ٢٠١٠): جودة الحياة و اضطرابات النوم. المؤتمر الأقليمي الثاني لعلم النفس ورابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مصر.
- سالي حسن حسن حبيب (٢٠١٦) : فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة الاكاديمية لدي الطالبات الموهوبات ، مجلة التربية الخاصة ، ع١٦، كلية علوم الاعاقة والتأهيل ، جامعة الزقازيق ، ٢١٩–٢٦٣ .
- ستيف سميث (٢٠٠١) : وسائل عملية لإدارة التغيير، الرياض: مكتبة الشقري، ، المملكة العربية السعودية.
- سحر فتحي عبد المحسن (٢٠١٨) : فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض ابعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الاطفال واثرة علي الكفايات المهنية لديها ، المجلة العربية للاعلام وثقافة الطفل ، ع٤، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والادب ، ١٥١–٢١٦ .
- سعاد كمون شوك (٢٠١٣): وثيقة مرجعية حول قيادة التغيير في الوسط التربوي، البرنامج العربي لتطوير مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعلم، تونس: المركز الوطني للتكنولوجيات في التربية.
- سليمة سايحي، مليكة مدور ، نجمة محمدي(٢٠١٨): التفاؤل وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مجلة دراسات الجامعة عمار ثليجي الأغواط – العدد ٧٢ الجزائر. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- سلىمان قاسم العيد (٢٠٠٤). الأنشطة الشبابية في المؤسسات التعليمية، وأثرها في بناء المستقبل. المؤتمر العالمي العاشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي، جامعة الملك سعود، ٢٩_٢٨ يونيه.

- سمية طة جميل ، داليا خيري (٢٠١٢) : جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة العدد الثاني والعشرون ، الجزء الأول، فبراير، ٢٠١٢م ، ٦٩-١٠٦.
- شرف إبراهيم الهادي (٢٠١٣): إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، ع (١١) ص ٢٤٣-٣٠٥ ، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية .ع ٤٦، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- صالح فؤاد محمد الشعراوي (٢٠١٥) : فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها .
- طارق السويدان و فيصل باشراحيل (٢٠٠٢). صناعة القائد. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- عامر محمد عبد فروانة (٢٠١٤) : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم الصحة النفسية المجتمعية، الجامعة الاسلامية، غزه .
- عبد الحميد سعيدحسن و راشدىن سىف المحرزي، محمود محمدإبراهيم (٢٠٠٧): جودة
- الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. العلوم التربوية، العدد (٣): ١١٤-١٤٨ .
- عبد العزيز ناصر الشثري (٢٠١٠) : آليات تفعيل عملية التربية القيادية في المرحلة الثانوية بالمملكة : العربية السعودية من وجهة نظر (اعضاء هيئة التدريس، ومديري المدارس ، و مشرفي الإدارة . المدرسية)، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، يوليو، المجلد (١٦)، العيد(٣)، ٣٢٣_٣٤٤ .
- عبير أحمد فلاح زرىقات(٢٠١٨):بناء برنامج تدريبي مستند الى نموذج القيادة الابداعية ودراسة فاعليته في تنمية مهارات القيادة وتنمية الذكاء الانفعالى ومهارة حل المشكلات لدى عينة أردنية من الطلبة الموهبين والمتفوقين، رسالة دكتوراه ، جامعة العلوم الاسلامية العالمية -كلية الدراسات العليا،عمان.
- عبير أحمد أنور، فاتن عبد الصادق (٢٠١٠) : دور التسامح والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية ، دراسات عربية في علم النفس، مج ٩، ٣٤، پ١و١ى٢و،(491 – 571) .
- عبير بنت معىن العصيمي العتيبي(٢٠١٥): قيادة التغيير في إدارتي التربية والتعليم للبنين والبنات بالمنطقة الشرقية الواقع و أبرز المعوقات ، مجلة كلية التربية ببنها ،ع (١٠٢) ابريل ج(٢) ٢٠١٥، ٢٥٣_٢٧٧.
- عوض بن عايض المخلفى (٢٠١٣): دور النشاط الطلابي في تنمية مهارة القيادة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ،رسالة ماجستير الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة كلية الدعوة وأصول الدين ، السعودية.
- عيد عبدالغني عثمان، باسم صبرى سلام (٢٠١٧): فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية التحقيق بعض أهداف التربية القيادية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، يناير، العدد(١٧٢)، الجزء(١)، ٤٥٦ - ٤٩٤، جامعة الازهر .
- عيد عبد الغني الديب عثمان (٢٠٠٨): الثقافة القانونية في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية دراسة تقويمية، المؤتمر العلمي الأول (تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية) الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، يوليو، المجلد(٢)، ٥٠٠_ ٥٤١
- غادة عبد الرحيم علي محمد (٢٠١٧) :الاتجاهات المعاصرة في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي اضطراب نفص الانتباه وفرط الحركة باستخدام الموسيقى ، مجلة عالم التربية ، س ١٨ ،ع٥٨ ، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، ابريل ، ص ١-٢٤

- فريد محمد القواسمة ، رقية البدارين (٢٠١١) : دور المرأة الاردنية في قيادة التغيير "دراسة تطبيقية علي منظمات المرأة العاملة في الاردن " مؤتمر منظمات متميزة في بيئة متجددة ، اكتوبر ، المنظمة العربية للتنمية الادارية وجامعة جدارا ، المملكة الاردنية الهامشية ، ٥٦٩-٥٩٦ .
- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٩): فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلبة العمانيين.وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية - جامعة السلطان قابوس (ص ص ٧٩-١٠٠).
- محمد ابراهيم المنوفي (٢٠١٠): التنمية البشرية ركيزة جودة الحياة، المؤتمر العلمي السابع كلية التربية - جامعة كفر الشيخ بعنوان جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية.
- محمد السعيد أبو حلاوة(٢٠١٠): جودة الحياة: المفهوم - الأبعاد، المؤتمر العلمي السابع "جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، (١٢ - ١٤ أبريل ٢٠١٠).
- محمد الصافي عبدالكريم(٢٠١٧):فاعلية برنامج تدريبي قائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين جودة الحياة للأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع مجلة الإرشاد النفسي ع٥٠، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي ابريل،١٥١ — ٢١٠.
- محمد بن حسن رأسي (٢٠١٢) : فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها ، مجلة الإرشاد النفسي ، ع ٣٠ ، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي يناير.
- محمد حسن حمادات (٢٠٠٧م) : وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية . دار الحامد للنشر والتوزيع . عمان، الأردن.
- محمد عبد التواب (٢٠٠٠) : الهدف من الحياة وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة لدي عينة من طلاب الجامعة ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس — كلية التربية — جامعة المنيا. العدد (١) ، المجلد (١٤) ، يوليو .
- محمد عبد التواب، آمال جمعة (٢٠١٥) : مهارات القيادة في الألفية الثالثة، القاهرة: مكتبة المتنبي.
- محمد عبد التواب، آمال جمعة، أحمد سيد عبد الفتاح (٢٠١٣): التربية المدنية واستراتجيات تنميتها - قضايا وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي .
- محمد عبدالله يحيى الزهراني (٢٠١١): تقنين مقياس المواهب القيادية لدى الأطفال على البيئة المصرية، مجلة القراءة والمعرفة، اغسطس، العدد(١١٨)،٤٧-٥٩.
- محمود عبد الحليم منسي، على مهدي وكاظم (٢٠٠٦): مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، كلية التربية - جامعة السلطان قابوس (٦٣-٧٨)، من ١٢-١٩ ديسمبر.
- مريم عيسى الشبراوي(٢٠١٣) : السلوك التكيفي و علاقته بجودة الحياة لدى التلميذات المعاقات ذهنيا بدرجة بسيطة في دولة قطر، مجلة الطفولة العربية مج١٤، ع٥٤ ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية،٦٧ — ٩٦.
- مسفر ظافر القحطاني (٢٠٠٣): برامج التأهيل القيادي في الكليات العسكرية ودورها في بناء المهارات القيادية " دراسة تطبيقية على كلية الملك عبد العزيز الحربية وكلية الملك خالد العسكرية. (رسالة ماجستير). كلية الدراسات العليا. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- مفرح عباس (٢٠٠٤): سمات القيادة الرشيدة. عمان: دار الشروق.
- مني رجب صابر (٢٠١٦) : الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدي عينة من طالبات رياض الاطفال بكلية التربية جامعة القصيم ، مجلة دراسات الطفولة ، مصر ، مج ١٩ ، ع ٧٠ ، مارس ٢٠١٦ ، ٧١-٨١.

- مها حمود سعيد اليامي (٢٠١١): التربية القيادية لدى ابن عباس رضي الله عنه في مرحلة الطفولة، مجلة عالم التربية، أكتوبر، سلسلة (١٧)، العدد (٥٦)، ١-٢٧.
- نايفة قطامي، نزيه حمدي، يوسف قطامي، تيسير صبحى (٢٠١١): تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- هاني السيد العزب (٢٠١٥): القائد الصغير ضرورة لبناء مستقبل جديد. القاهرة: المجموعة العربية.
- هند محمد بيومى (٢٠١٨) : وحدة مقترحة عن التربية القيادية في مادة التربية الوطنية التنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع١٠٤،- كلية التربية، جامعة عين شمس .
- وفاء بنت محمد عون، حصة فهد، فاطمة بنت أحمد جاسر (٢٠١٨): مهارات القيادة والتغيير لمدراء المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية ،مجلة كلية التربية ، مج٢٩، ع١١٣ ، كلية التربية -جامعة بنها .

• المراجع الاجنبية:

- Currie, G., Lockett, A. and Suhomlinova, O. (2009): Leadership and institutional change in the public sector: The case of secondary schools in England. The Leadership Quarterly 20 (2009) 664-679. ,
- Fernandez, M & Rocha, V (2009). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teacher. Revista Brasileira de Psiquiatria. Mar, V(31). Issue (1). P(15-20)
- Glenn Omatsu, Coordinator , California State University, Northridge Student Leadership Training Booklet https://www.csun.edu/sites/default/files/leadership booklet.pdf
- Good, D. (1994) : Quality Of Life For Persons With Disabilities; International Perspectives And Issues, In Mitchel , Journal of intellectual & Developmental Disability; Vol.(22) , No.(1).
- Goode, D (1994). Quality of life for persons with disabilities:International perspectives and issues, in: Mitchel, D (1997). Book Review, Journal of Intellectual and Developmental Disability, Vol 22, No 1.
- Joanne, M. (2007). Body Image And Quality Of Life Among Men With Prostate Cancer, PhD, University Of Arizona.
- Joanne, M. (2007). Body Image And Quality of Life Among Men With Prostate Cancer, PhD, University Of Arizona.
- Johnson D. (2002) : Brueath New Life Into The Old Content CEO, Document Solution INC. California . U.S.A.
- Jones, R. 2007. Organizational Theory, Design, and Change, United State of America : Pearson Prentice Hill, P.269.
- Kanlunka, Theodore S.(2012). Toward an Understanding of how Teachers Change During School Reforms: Consideration for

Education Leadership and School Improvement, Journal of Education of Change, Vol(13),Issue 3, pp327-346
- Kenway, J., (2003): The wind beneath Girls' wings Gender Justice, Social change and Home Economics, ERIC, EJ460702
- lan Hay & Neil Dempster (2014). Student Leadership Development Through General Classroom Activities https://espace.library. ug.edu.au/view/UQ:8619/Stud ent leadersh.pdf
- Oshagbemi, T. and Gill, R. 2003. Gender Differences and Similarities in The Leadership Styles and Behavior of UK Managers, Women In Management Review, Vol. 18, No.6, 288-298.
- Pinhey, L., (2005): Global Education, "Office of Education Research and Improvement Washington, ERIC, ED 4171254.
- Schalock, R. (Ed). (2002). Quality of Live Perspective and Issue. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R., Angel, M., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., jiancheny, X. (2005). Cross study of quality of life indicators. American Journal on Mental Retardation, 110 (4), 298-311.
- Shaw, E. (1997) : Life Marketing , Quality Of Life , And Sustainable Development , Journal of Macro-marketing . Vol.(17) , No.(1) .
- Shults, C. (2001): The critical impact of impending retirements on community college leadership. (No. 1 AACC-RB-1-5). Washington, D.C.: American Association of Community colleges.
- Simikins, T. (2005). Leadership in Education What Works' or 'What Makes Sense'? Educational Management Administration & Leadership. 33 (1). 9-26.
- Simikins, T. (2005): Leadership in Education "What Works' or 'What Makes Sense”? Educational Management Administration & Leadership, 33 (1).
- The WHOQOL Group (1995) The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position Paper From the World Health Organization, Social Science and Medicine, Vol. 41, No. 10, PP. 1403-1409. 11.
- Tuli, Fekede., & Tynjälä, Päivi.(2015). Professional Learning of Teachers in Ethiopia: Challenges and Implications for Reform, Australian Journal of Teacher Education, v40, N5.

- Uneri, Ozden Sukran; Gulser Senses-Dinc and Goker, Zeynep (2015): The Quality of Life (QOL) in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). http://dx.doi.org/10.5772/60955
- Wolff, S., Pescosolido, A. and Druskat, V. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. The Leadership Quarterly. 13(3). 505-522

فاعلية برنامج الكتروني قائم على التدريس الحانى فى التربية الأسرية لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدي ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم

إعـــداد:

د/ منى عرفه عبد الوهاب

مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوى

كلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان

د/ نورا مصطفى على

مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوى

كلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان

فاعلية برنامج الكتروني قائم على التدريس الحانى فى التربية الأسرية لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدي ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم

د/ منى عرفه عبد الوهاب
مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوى
كلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان
د/ نورا مصطفى على
مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوى
كلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان

• المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التدريس الحانى فى التربية الأسرية لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدي ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم ، واستخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينية للذكاء ، اختبار الوعي البيئي المصور ويشمل (النظافة – الغذاء – عناصر البيئة) ، مقياس السلوك التكيفي بابعاده ويشمل (" تقبل الآخرين – تحمل المسئولية" والعناية بالذات "العادات اليومية") ، والبرنامج الإلكترونى القائم على التدريس الحانى ، وتم التأكد من صدق وثبات الأدوات، واتبع البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبى القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية ، والبعدية من خلال مجموعتين تجريبيتين ، وتكونت عينة البحث من (12) طفلا معاقا ذهنيا قابل للتعلم تتراوح اعمارهم ما بين ٨-١٢ سنة ، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية اولي مكونة من (٦) تلاميذ درست البرنامج الالكتروني بدون التدريس الحاني. ومجموعة تجريبية ثانية مكونة من (٦) تلاميذ درست البرنامج القائم علي التدريس الحاني وأوضحت نتائج البحث إلى وجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي الالكتروني قائم على التدريس الحانى فى التربية الأسرية فى تحسين مستوي السلوك التكيفي وتنمية الوعي البيئي لدي ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم بمعدل أعلى من تدريس البرنامج الالكترونى بمفردة، كما تم إثبات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحسن السلوك التكيفى ونمو الوعى البيئى. وبناءًا على نتائج البحث تم وضع عدد من التوصيات أهمها : الاستفادة من موضوعات البرنامج التدريبي الالكترونية التفاعلي المقترح التي تم التوصل اليه في هذا البحث ليكون دليلا تقوم عليه برامج تعليمية وتصميمية اخري لتنمية مهارات اخري لفئة ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعلم.

الكلمات المفتاحية: - برنامج الكتروني - التدريس الحاني- السلوك التكيفي - الوعي البيئي- ذوي الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم

Effectiveness of an e-learning program based on the Gentle Teaching of Family Education to develop Environmental Awareness and Adaptive behavior for Educable intellectual Disability Children

Dr/ Mona Arafa Abdel Wahab & Dr/ Nora Moselhy Ali

Abstract

The research aims to identify the effectiveness of an e-learning training program based on the Gentle Teaching of Family Education to develop Environmental Awareness and Adaptive behavior for Educable intellectual Disability Children. The study used the

Stanford's Intelligence Scale, The environmental awareness test of the photographer includes (Cleanliness - food - elements of the environment), Adaptive Behavior Scale includes "accepting others - assuming responsibility" and self-care "daily habits") and the e-learning program based on gentle teaching, and verified the validity and stability of tools, The research followed the descriptive method and the semi-experimental method based on the design of post and pre experimental treatments through two experimental groups , the sample of research consists of(12) Educable intellectual Disability Children ranging in age from 8-12 years we randomly divided into two groups, one of them is the first experimental group consisted of (6)students who studied e-learning program without the Gentle Teaching .And the second experimental group consisted of (6) students who studied e-learning program based on the Gentle Teaching and The results of the research showed that the size of the impact of the e-learning training program based on the Gentle Teaching of Family Education in developing the level of Adaptive behavior and Environmental Awareness for Educable intellectual Disability Children. At a higher rate than the teaching of the e-learning program individually, A positive correlation was also found between improved adaptive behavior and environmental awareness growth. Based on the results of the research, a number of recommendations were made:To take advantage of the topics of the proposed interactive e-learning training program that was reached in this research to be a guide on the basis of other educational and design programs to develop other skills for Educable intellectual Disability Children.

keywords- E-learning program- Gentle Teaching -Adaptive behavior- Environmental awareness - Educable intellectual Disability Children

• المقدمة:

تُعد التربية الأسرية مرآة حقيقية للبيئة ومناشطها التى تنعكس على حياة الطفل منذ لخطة ميلاده إلى بلوغه فى كافة مراحله التعليمية بما تضمه من علوم تتصل مباشرة بحياته اليومية، وإذا كانت تُعنى بالحياة الطبيعية للأسوياء فلابد وأن يكون لها دور كبير وفعال فى حياة ذويه من فئات التربية الخاصة ومساعدتهم على التكيف السليم مع البيئة التى يعيشون فيها، وتحويل هذه الطاقات إلى قوى إيجابية لا تختلف إلى حد كبير عن ذويهم من العاديين.

وتمثل الإعاقة العقلية أحد تلك الفئات التى بحاجه إلى عناية ورعاية خاصة تتناسب مع ما لدى التلميذ من إمكانات وقدرات محدودة الأمر الذى

من شأنه أن يعكس مبدأ تكافؤ الفرص كل حسب قدراته واستعداداته بغض النظر عن نواحى ضعفه وقصوره.(هالة جلال، ٢٠١٤، ١٣)

وتلعب التربية الأسرية دوراً حيوياً يمكن أن يوفر العديد من الخدمات التى تجمع بين التربية وإشباع الحاجات النفسية بدراسة طبيعة التلاميذ وحاجاتهم فى المراحل العمرية المختلفة والعلاقات الاجتماعية التى تربط المتعلم بأسرته وعائلته والمحيط الاجتماعى، إضافة إلى ما توفره من خدمات علمية تجمع بين الصحة وعادات الغذاء وتناوله والملبس والمسكن الصحى وسلوكيات الحياة اليومية التى يجب أن يتعلمها التلميذ وتساعده على فهم البيئة وتكيفه معها، ويمكن استثمارها فى تعلم ذوى الإحتياجات الخاصة والإعاقة العقلية كفئة منها.

حيث تؤثر الإعاقة العقلية علي حياة الفرد وعلى تكيفه الاجتماعي ويعرفها تريد جولد بأنها "حالة عدم اكتمال النمو العقلي بالدرجة التي تجعل الفرد غير قادر على التكيف مع البيئة كأقارنه الآخرين، بحيث يحافظ على بقائه مستقلا عن الإشراف والمراقبة والمساندة الخارجية" (قحطان الظاهر، ٢٠٠٨، ٦٦) وتعرفها الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي على أنه "انخفاض ملحوظ في القدرة العقلية العامة يرافقه عجز في السلوك التكيفي ويظهر في مرحلة النمو". (جمال الخطيب، منى الحديدي، ٢٠٠٩، ٤٨) وقد أعادت الجمعية الأمريكية هذا التعريف سنة ١٩٩٢ بأن "الإعاقة العقلية هي انخفاض ملحوظ في القدرة العقلية العامة يصاحبه عجز في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي التالية: التواصل، العناية بالذات، الحياة الأسرية، المهارات الاجتماعية، الحياة المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، أو الترويح والعمل (Heward, 2002نقلا عن (كريمة سي بشير ، فوزية بداوي، ٢٠١٧،٥٥)

ويتضح من ذلك المفهوم أن مجالات السلوك التكيفى بمجموعها ترتبط بوعى الطفل بالبيئة وسلوكه الايجابى تجاهها فى المقام الأول لأنها المحيط والعالم الذى يستكشفه الطفل بحواسه النامية منذ لحظة ميلاده بين أبويه إلى أول خطوات يخطوها إلى العالم خارج المنزل.

حيث يمثل السلوك البيئي عملية ترجمة المفاهيم والحقائق البيئية المفيدة وتحويلها إلى أنماط سلوكية سليمة على مستوى الطفل يهدف إلى رفع مستوى البيئي له وللمجتمع (حسن شحاته، زينب النجار، ٢٠٠٣، ١٩٧).

فى حين يمثل الوعى البيئى كما أشار عادل الربيع (٢٠٠٩، ص٦١) " تكوين الاتجاهات البيئية التي تتحكم في سلوكيات الأفراد عبر البرامج والنشاطات التي توجه الأفراد، بهدف توضيح مفهوم بيئي معين، أو مشكلة بيئية، وإحداث اهتمام وشعور بالمسئولية، وإشراكهم في إيجاد حلول مناسبة لمشكلات البيئة". ويقصد بالسلوك البيئي للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في البحث الحالي أنه: النشاط أو الفعل الذي يقوم به الطفل المعاق ذهنيا القابلين

للتعلم للمحافظة على البيئة ويتم اكتساب هذا السلوك من خلال الأنشطة البيئية المختلفة التي تعرض عليه والمتضمنة الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة وذلك من خلال برنامج الكتروني معد لذلك الهدف.

وقد اكدت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية كدراسة (Fistman, 2005)، (سعيدة بدر ،٢٠٠٦) ، (مرفت حسن برعي ،٢٠٠٦) ، (سماح محمد حداد ،2010) ، (Ghosh, K,2014) (علياء محمد ،٢٠١٦) علي أهمية تنمية السلوك البيئي الذى يهدف إلى قيام الطفل بمهام تتسم بالمحافظة على البيئة في أناء تفاعله مع مواقف الحياة اليومية، ويُعد تحقيق هذا الهدف هو الكفيل بالانتقال من مرحلة التعلم إلى مرحلة التعلم الأدائي (السلوكي) كما يهدف إلى زيادة قدرة الطفل على التفاعل مع بيئته.

وفى دراسة أجرتها (هالة جلال، ٢٠١٤) أكدت على دور الوعى البيئى وأهميته فى تنمية عادات إيجابية عند الطفل ذوى الإعاقة العقلية تتعلق بتحسين قدرته على ممارسة تلك العادات التى تنعكس بشكل مباشر على سلامته وعنايته بنظافته الشخصية، وتمثل بذلك أحد جوانب السلوك التكيفى.

ويعتبر السلوك التكيفي ركنًا أساسيًا في حياة كل الأطفال سواء العاديين أو غير العاديين، حيث أنه ولقرون عديدة كان ينظر للسلوك التكيفي كانعكاس للذكاء، وكان تطوره يحكم عليه على ما إذا كانت مهارات الشخص متناسقة مع أفراد العائلة أو المجتمع. فالأفراد ذوي السلوك المتكيف المتشابه مع الآخرين كان يعتقد بأن لديهم ذكاءً معتدلاً، وأن من لديهم سلوك تكيفي أقل كان يعتقد بأن لديهم نسبة ذكاء منخفض (Kane & Oakland, 2015).

والسلوك التكيفي هو مجموعة المهارات الخاصة بالعناية بالذات والعناية بالبيئة وكذلك المهارات الاجتماعية والمفاهيم التي يتعلمها الناس لكي يستطيعوا التفاعل مع حياتهم اليومية، حيث أن القصور في السلوك التكيفي يؤثر على الحياة اليومية للطفل، ومن ثم يؤثر على التفاعل والتجاوب مع الحالات والظروف التي تواجهه. (فوقية رضوان، ٢٠٠٨: ٢١). ولقد اتفق كلا من (إبراهيم الزريقات ،٢٠٠٩)، و (انشراح المشرفي ،٢٠٠٨) (اسماعيل بدر، ٢٠١٠، ٣٤) أن السلوك التكيفي هو مجموعة من المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي يتعلمها الأفراد ليتمكنوا من العيش في الحياة باستقلالية ، وبين أن الأطفال المعوقين يواجهون صعوبات في هذه المجالات بسبب عدم امتلاكهم المهارات اللازمة في المواقف المحددة أو لعدم معرفتهم بالمهارات المطلوبة في مواقف محددة.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بأهمية البرامج التدريبية في تعلم مهارات السلوك التكيفي عند المعاقين عقليًا لما لها من أثر فى منحه الإندماج والتكيف مع البيئة والآخرين نذكر منها دراسة (McDowell & Andrel Popa,2010

وقد تناولت دراسة نظرية السلوك ودور البيئة والتعزيز فى تشكيل التكيف الإنسانى الذى يبدأ دوره قبل لحظة ميلاد الطفل، ودراسة (Carnie Netizle,2014) التى ركزت على الآثار المباشرة وغير المباشرة لتدريس المعلم وتعليقاته فى البحث عن مساعدة الطالب على التكيف في فصول محو الأمية الابتدائية بمدارس الدمج، فى حين ركزت دراسة (هناء عبد العزيز ،٢٠١٥) على تنمية السلوك التكيفى من خلال تنمية بعض المهارات الحياتية لمجموعة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم وأثبتت دور هذه المهارات فى تحسن السلوك التكيفى لديهم مع استغراق وقت كافى لتنميتها، وقد هدفت دراسة (Santie du Plessisa,2015) إلى تصميم نموذج لقياس السلوك التكيفى لدى الاستراليين من سن ٥-١٤ للتحقق من واقع التكيف وتأثيره على المجتمع مع تحديد مجالات السلوك التكيفى لمختلف الفئات مع الإشارة إلى أن ذوى الإحتياجات الخاصة كفئة من المجتمع بحاجة إلى بحث دقيق فى آليات ومجالات تنمية السلوك التكيفى .

ويتضح من تلك الدراسات أن تدريب وتنمية السلوك التكيفي لذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعلم يتطلب منا الصبر والتأني واحتواء الاطفال بالحب والرحمة والدفء ، ومن هذا المنطلق جاء التعليم الحاني او التعليم الملطف Gentle Teaching كمدخل انساني للتعامل مع المشكلات السلوكية والغير التكيفية وخاصة مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

فمن الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بتعديل السلوك غير التكيفي لدي الاطفال المعاقين عقليا أسلوب التعليم الحاني او التعليم الملطف Gentle Teaching ، الذي يعد احد الاساليب الفعالة الذي يهدف الي تحقيق تغييرات ايجابية في سلوك الفرد ، بحيث يجعل حياته وحياة المحيطين به اكثر فاعلية ، لانه يقوم في جوهره علي سيكولوجية الاعتماد الانساني المتبادل وتحقيق الالفة والصحبة الذي يقوم علي التعاطف والتفهم العطوف للاخر، فالتعليم الحاني (الملطف) يشمل علي معاني الحب غير المشروط والصحبة والترابط ، ويعد جون ماكجي John McGee اول من طور مفهوم التعليم الحاني سنه ١٩٨٥ م ، من خلال تأسيس معهد دولي للتعليم الحاني في هولندا وله وكالات في جميع انحاء العالم (هشام عبد الرحمن ، سحر عبد الفتاح ،٢٠٠٩)

ويعتمد التعليم الحاني علي مجموعة من الاساليب العاطفية المفعمة بالاحترام التي يمكن ان تساعد الافراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية عدائية ،ايذاء الذات ، العدوان نحو الممتلكات والبيئة المحيطة ، والانتقال من الابتعاد العاطفي الي المشاركة الانسانية .(محمد السيد عبدالرحمن ،علي عبدالله مسافر ،٢٠٠٤) .

وحيث أن التربية الخاصة تسعى إلى منح ذوى الإحتياجات الخاصة الحق فى حياة كريمة تتيح له فرص طبيعية ينالها كالعاديين مع توفير ما يدعمهم من قوانين وخدمات ومستحدثات تكنولوجية تساعدهم فى نيل تلك

الحياة بما تتضمنه من تعلم وممارسة.(الجريدة الرسمية لقانون حقوق ذوى الإحتياجات الخاصة، ٢٠١٨)

فإن السياسات التربوية الحديثة فى علوم الإعاقة تتبنى التكنولوجيا وتفعيلها في تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة، وادماج وسائطها المتعددة في التدريس، لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة فى اكتساب التلاميذ الخبرات التربوية المتكاملة (عرفه حسن وعلى عبد المنعم، ٢٠٠٠)

حيث أن عروض الكمبيوتر تتميز بأنها تركيبة صورة وفيديو وموسيقى ونصوص لعمل قصة موضوع. وهذا يجعل الأمر بالنسبة للطفل مختلفا تمامًا عما إذا قرأه في كتاب عادي، فمن عرض صور وكلمات على شاشة الكمبيوتر عبر هذه الوسائل يستخلص التلميذ أمورًا كثيرة ومعلومات يستحيل توصيلها بطريقة عادية، فالتلميذ المعاق عقليًا قد لا يستطيع فهم المعلومات لأسباب قصور في بعض حواسه، وجاءت برامج الكمبيوتر ذو الوسائط المتعددة لتتيح له الاستيعاب بسهولة. (أحمد قنديل، ٢٠٠٦: ١٨٥).

وأشار عبد الله الزهراني (٢٠١٠: ٢٤) أن دواعي استخدام الحاسب الآلي أنه يمتاز بقدرته على الدمج بين الاستراتيجيات التقليدية والعمل على تطويرها وزيادة كفاءتها كأساليب لحل المشكلات وطرق الاكتشاف المختلفة، كما يمتاز الحاسوب بالعديد من الخصائص ومنها ما ذكره لاي وكريستونز (Lai& Kritsonis, 2006) منها القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات وعرضها والقدرة الفائقة على إجراء العمليات الحسابية.

هذا وتعتبر البرامج التدريبية التي تعد بواسطة الحاسب الآلي وسيلة فعالة في تعليم الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم حيث توفر لهم الكثير من الخبرات التي تساعدهم في التغلب على ضعف تركيزهم ولقد أوضحت عدة دراسات فعالية استخدام الحاسوب في تحسين سلوك الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، إلى جانب تقليل وقت الاكتساب أو التعديل، فكما أن استخدامات الحاسوب لها آثار تعليمية تربوية، فكذلك لها آثار سلوكية إيجابي محفزة تسهم في الارتقاء بالمستوى المعرفي والنفسي والاجتماعي لهذه الفئة(Row, et al, 1994, 55) (عهود سفر ،٢٠٠٧، ٣٧)، (Mechling, 2002, 225،) و((Lai, Cheng-Chieh & Kritsonis,2017).

وبذلك يتضح أن استخدام البرنامج الإلكترونية بما تشمله من وسائط متعددة تقدم عرضا يتفاعل فيه أكثر من وسيط مع الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم يتيح لهم الفرصة للتكرار والممارسة، كما يستطيع التلاميذ غير القادرين على الاتصال شفهيًا أن يتفاعلوا مع نظرائهم من الطلاب وأن يوضحوا قدرتهم الأكاديمية من خلال استخدام وسائل الاتصال المتنوعة والمدعمة، والوسائط المتعددة لديها القدرة على نقل الفرد من الخط الجانبي كمشاهد إلى قلب الأحداث، ومن ثم جعله يقوم بدور نشط في جميع مجالات الحياة ومنها التعلم (Deborrah, 2002, 28).

وعليه فالبحث الحالي يهدف إلى إعداد برنامج الكتروني في التربية الاسرية قائم علي التدريس الحاني لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم.

• الإحساس بالمشكلة:

تأتي أهمية تنمية لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم فى التربية الأسرية لإرتباط تلك البعدان بحياة الطفل وسلوكه وتكيفه مع أسرته والمجتمع وتمكينه من الاستقلالية النسبية ومؤازرة لحقة فى حياة كريمة، وقد نبع الإحساس بالمشكلة من خلال:

- زيارة الباحثتان للعديد من مدارس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لإستطلاع ما تقدمه التربية الأسرية من خدمات تتطور مع احتياجات تلك التلاميذ، الذي أتاح لها فرصة الاحتكاك بالأطفال (المعاقين ذهنيا) وإكتشاف حاجتهم الماسة للتوعية البيئية خاصة وأن لها دور فى تعزيز حواس الطفل وتطور عاداته، وأيضًا حاجة قصوى لتعديل سلوكهم البيئي، لذا رأت الباحثتان ضرورة الاهتمام بغرس بعض سلوكيات الوعي البيئي لديهم بطريقة شيقة ومحببة لديهم، ليستطيعوا التعايش مع مجتمعهم والتعرف على ما هو مطلوب منهم ولو بقدر بسيط يتناسب مع إمكانيات إعاقتهم وذلك من أجل أن يصبح لديهم قدر من الوعي بالبيئة المحيطة بهم، وما يتعلق بها من مشكلات وكيفية التعامل مع تلك المشكلات البيئية دون الحاجة إلى طلب المساعدة على قدر المستطاع.
- الاتصال هاتفيًا بأمهات بعض الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم الملحقين بمدرسة التربية الفكرية وقد بلغ عددهن (٢٠) أم وذلك لمعرفة مدى اهتمام مدرسة التربية الفكرية بتنمية مفاهيم الوعي البيئي لدى أطفالهم. وقد اتفق نحو ٣٠٪ من الأمهات أن هناك بعض المعلمين بالمدرسة يعملون على تنمية تلك المفاهيم بشكل لفظي في صورة عبارات توعيه لهؤلاء الأطفال، وقد عبرن عن ذلك (بإفعل هذا – ولا تفعل ذاك) بينما اتفق نحو ٧٠٪ من الأمهات أن هناك ضعف في تنمية تلك المفاهيم لدى هؤلاء الأطفال وبرروا ذلك بأن الطفل المعاق عقليًا لا يمكن تعليمه بشكل لفظي بعبارات النصح والإرشاد، وإنما يلزمه العديد من الوسائل والأنشطة التي تعمل على تنمية وتثبيت تلك المفاهيم لديه
- أظهرت نتائج الاختبار الاستطلاعى لبطاقة ملاحظة السلوك التكيفي لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم انخفاض بعض مهارات السلوك التكيفي لدى العينة الاستطلاعية ، وهذا ما اكدته بعض الدراسات السابقة منها دراسة (هناء عبد العزيز ،٢٠١٥) و(Kahlid Alshamri,2019, 131)
- استطلاع رأى المعلمات بمدارس التربية الفكرية عن واقع تطبيق برامج الكترونية لتعليم التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية فى التربية الأسرية

خاصة وأنها تتضمن أنشطة حياتية من خلال مقابلات غير مقننة، واتضح ضعف توافر برامج تستخدمها المعلمات، مع الإشارة لحاجتهم الشديدة لتكنولوجيا تخدم تعلم تلاميذهم.

وتتفق نتائج هذا الاستطلاع مع ما أشارت عدة دراسات عن الدور التعويضى الذى تمنحة البرامج التكنولوجية المتنوعة فى دافعية تعلم ذوى الاحتياجات الخاصة وتحسن نواتج تعلمهم نبدئها بدراسة (Jennifer Beckmann & Sven Bertel & Steffi Zander, 2015) والتى اكدت على دور التكنولوجيا فى التكيف مع إحتياجات التلميذ التعليمية عن ظريق نمذجة المستخدم أو تتبع التقدم وهما خاصيتان مهمتان فى تعلم ذوى الإعاقة العقلية، وقد أكدت دراسة(Seray Gül, S,2016) على أن المعاقين ذهنيا يعانون من مشكلات فى المهارات الاجتماعية التى تمثل بُعدا للسلوك التكيفى ومع استخدام القصص الإلكترونية والفيديوهات تحققت نتائج ايجابية بنسبة ١٠٠٪، وقد أثبتت دراسة كل من (Suzanne Woods-Groves & Jeremy W. Ford, 2017) فاعلية استراتيجية التحرير الإلكترونى فى تطوير مهارات التدقيق اللغوى وتحسين التفاعل الاجتماعى، ودراسة (Bamible Micheal, 2018) التى أكدت على دور البيئة المدعومة بالتكنولوجيا فى دعم ثقة المتعلمين، فى حين تناولت دراسة (Khalid H. Alshamri, 2019) تقييم تعلم الأطفال المعاقين ذهنيا فى المجتمع السعودى وأوضحت قلة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساعدة واعتمادهم على النمط التقليدى الذى أثار شك أولياء الأمور فى نظم تعلم أبنائهم لقصور المهارات الاجتماعية.

هذا بالإضافة إلى إفتقار المعلمات الخبرة فى تطبيق فنيات التدريس الحانى واعتمادهم على بعض الفنيات كالتعزيز والنمذجة والعقاب لما لها من أهمية إلا أنها لا تلائم كافة مواقف التعلم، وهذا فى حد ذاته يشير إلى ضرورة إضفاء العمق الإنسانى فى التعامل مع التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية.

وقد أشارت البحوث والدراسات السابقة إلى فاعلية برنامج التعليم الحاني "الملطف" في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين ذهنيا كما ورد في دراسة (سومة احمد الحضري،٢٠١٢)، (سلمان علي محمد الطامي،٢٠١٢) (عرفات صلاح شعبان ،٢٠٠٩) ، وفي تنمية المهارات الاجتماعية كما ورد في دراسة (سحر عبد الفتاح خيرالله ، ٢٠٠٥)، وخفض مستوى إيذاء الذات كما ورد في دراسة (على عبدالله على إبراهيم ، ٢٠٠٣) والتفاعل مع المربين للتخلص من مشاعر الوحدة كما ورد في دراسة ماكجي (McGee، ٢٠٠١) ، و زيادة التفاعل الإيجابي والاجتماعي كما ورد في دراسة (Ibrahim , Glick، 1991 ، & Ibrahim) وفي خفض السلوك العدواني وإيذاء الذات كما ورد في دراسة (Jones&McCaughey,1992) ، وكذلك دراسة كل من (Kohl،1995) و(Cullen &Mappin,1996) و(، Sell & Aylott, 1997) و(1998، Cullen &

Mappin)التى أشارت فى مجموعها لدور التعلم الحانى فى تنمية السلوك التكيفى وإقامة علاقة الترابط والصداقة مع جميع أفراد الدراسة وقلة حدة الاضطرابات السلوكية كما ورد في دراسة (Mcgee &Gonzalez ,1990) وفي خفض سلوك إيذاء الذات المتمثل بضرب الرأس .

يتضح مما سبق أن معظم الدراسات السابقة كانت دراسات أجنبية واتجهت منذ وقت بعيد إلى تطبيق التدريس الحانى مع ذوى الإعاقة العقلية، ونظرا لقلة الدراسات العربية التي تناولت فاعلية التعليم الحاني (الملطف) في خفض السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنا القابلين للتعلم ، فقد كانت هناك حاجة ماسة لدراسة مدى فاعلية التدريس الحانى في تنمية الوعى البيئى وما يتبعه من السلوك التكيفي للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

وإنطلاقاً مما سبق فإن طبيعة التربية الأسرية وما تحفله من عناية بالطفل فى حياته اليومية وما لها من مقدرة على توفير تعلم حياتى يرتبط بالحس والعقل، فإن توظيف برنامج إلكترونى يتناول موضوعاتها مع التدريس الحانى، قد يُسهم بشكل كبير فى خدمة المعاقين عقليا وتكيفهم مع البيئة ودفع ذاتهم.

• مشكلة البحث :

من خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالى في انخفاض مستوي الوعي البيئي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ، ومهارات السلوك التكيفي لديهم خاصة "المهارات الاجتماعية والعناية الذات" مما ينعكس بشكل واضح علي حياة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ومن ثم فإن مشكلة البحث يمكن صياغتها في السؤال الرئيسي: **ما فاعلية برنامج الكتروني في التربية الاسرية قائم على التدريس الحانى لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

- ما التصور المقترح لتصميم البرنامج الالكتروني في التربية الاسرية قائم على التدريس الحانى لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم؟
- ما فاعلية تطبيق البرنامج الكتروني بدون التدريس الحانى فى التربية الأسرية لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم؟
- ما فاعلية تطبيق البرنامج الكتروني في التربية الاسرية قائم علي التدريس الحاني في تنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم؟

• فروض البحث :

فى ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة وأهداف البحث، تمت صياغة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي و المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي و المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته.
- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) ودرجاتهم علي مقياس الوعي البيئ (ككل)

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي ما يلي:

- إلقاء الضوء على واقع الممارسات الفعلية للقائمين برعاية وتاهيل وتعليم في تنمية مفاهيم الوعي البيئي لدى الأطفال المعاقين عقليًا (القابلين للتعلم).
- المساهمة في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعاقين عقليًا (القابلين للتعلم) وذلك بإكسابهم مفاهيم الوعي البيئي.
- إعداد مقياس مصور لمفاهيم الوعي البيئي للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).
- إعداد مقياس السلوك التكيفي للأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم).

- تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي الكتروني لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي الالكتروني قائم علي التدريس الحاني في تنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.
- الكشف عن علاقة بين تنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

• أهمية البحث :

قد يفيد هذا البحث و نتائجه فيما يلى : -

- تأتي الدراسة الحالية كاستجابة للعديد من التوصيات التي توصلت إليها الدراسات والبحوث والمؤتمرات التي اهتمت بالمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم وأهمها ضرورة العمل على تقديم العون والمساعدة لهذه الفئة واتخاذ إجراءات تصحيحية في سبيل تحسين أوضاعهم.
- يقدم البحث الحالي رؤية تنموية لذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم فى ضوء التربية الأسرية كمجال علمى متنوع يحتضن الطفل/ التلميذ ويرعاه بدقة فى كافة جوانب حياته الإنسانية والسلوكية والعادات اليومية الصحيحة)، حيث هناك ندرة فى دراساته الموجهه بشكل مباشر للتربية الخاصة.
- يقدم البرنامج رؤية حسية مرئية وملموسة للبيئة وما تتضمنه من تشكيلات تثير وعى التلميذ ذوى الإعاقة العقلية القابل للتعلم برمجيا باستخدام الوسائط المتعددة والتدريس الحانى وما يتضمنه من فنيات تتطلب دمج مكونات الطبيعة من خامات وأدوات وتلامس مباشر بين المعلم والتلميذ.
- قد يُمكن المعلمين والاخصائيين والتربويين الاستفادة من البرنامج المقترح عند تخطيط وتصميم واعداد برامج لتنمية الوعى البيئى والسلوك التكيفي .
- قد يؤدي تدريب الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم على سلوكيات الوعي البيئي إلى تحسين مهارات السلوك التكيفي لديه بالرغم من الدراسات المتخصصة فِى مجال التربية الخاصة التى تعمل على تلك المهارات إلا أن المعاقين عقليا بحاجه شديدة إلى تطور تلك البرامج.
- يعد توظيف الحاسب الآلي في حياة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم خطوة جادة نحو تلبية الكثير من حاجاتهم بأقل جهد وعناء، وبشكل مشوق مما يؤدي إلى تحسين قدراتهم على التواصل ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع والاندماج فيه الوعى بالبيئةِ الفيزيائية التى يحتك بها الطفل وتنعكس سلوكياته فيها سلبا أو ايجابا على ذاته، إضافة إلى مساعدتهم في التغلب على ضعف تركيزهم وإكسابهم بعض مهارات سلوك التكيف ومنها مهارات التوجيه الذاتي.

- قد تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة الحالية مستقبلاً في إنجاز طرق علمية أكثر فاعلية في تدريب الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

• منهج البحث :

اتبع البحث المنهج الشبة تجريبى المقارن لمجموعتين تجريبيتين لقياس أثر المتغير المستقل (البرنامج الإلكترونى والتدريس الحانى) على المتغير التابع (الوعى البيئى – مهارات السلوك التكيفى) بمقارنة تطبيق المتغير المستقل البرنامج الإلكرتونى بشكل منفصل ومدمج مع التدريس الحانى.

• عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٦) تلاميذ لكل مجموعة تجريبية من ذوى الإعاقة العقلية القابيلين للتعلم الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية ويتراوح العمر العقلى ما بين (٨-١٠) سنوات، وتنحصر نسبة ذكائهم ما بين (٥٥- ٧٠) درجة لمنحنى الذكاء بمقياس لستانفورد بينيه، وقد انحصرت درجات ذكائهم ما بين (٥٦ : ٥٨) درجة.

• حدود البحث :

تم إجراء تجربة البرنامج بحجرة الاقتصاد المنزلى بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة بنى سويف بحى الزهور، بالفصل الدراسى الأول للعام الجامعى ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

• أدوات القياس ومواد المعالجة للبحث :

إعتمد البحث الحالى علي الأدوات التالية

- أولا : أدوات قياس البحث :
  - مقياس الوعي البيئي المصور. (إعداد الباحثتان)
  - بطاقة ملاحظة الأم لسلوك الطفل التكيفي.(إعداد الباحثتان)
- ثانيا : مواد المعالجة التجريبية :
  - البرنامج الإلكترونى في التربية الاسرية لتنمية الوعي البيئي والسلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم .
  - دليل تطبيق البرنامج الإلكترونى القائم على التدريس الحانى للمعلمات.

• مصطلحات البحث:

• البرنامج الإلكترونى Electronic Program:

يُعرف البرنامج الإلكترونى على أنه "مجموعة الوسائط التى يتم استخدامها فى منظومة مترابطة باستخدام أحد برامج واجهات التفاعل ويتم

تحديد تعليمات تشغيل البرنامج والإنتقال بين أجزائه لتحقيق عدد من الأهداف التعليمية.(عطية خميس، ٢٠٠٧)

وتعرفه الباحثتان إجرائياً على أنه خطة تعليمية يتم إجرائها ببناء تصميم إلكترونى تعليمى يتضمن مجموعة من الوسائط التكنولوجية التى تجمع بين (النص المكتوب والصوت والصورة والفيديو والمؤثرات التفاعلية) التى قد تجتمع فى شريحة عرض واحدة وتجمعها روابط تشعيبية، يُقدم من خلالها المحتوى العلمى النظرى بشكل حيوى وأكثر تفاعلية مع المتعلم، ويقدم فى صورة جلسات تتبنى عدد من الفنيات التى تراعى خصائص ذوى الإعاقة العلقية فى تعلمهم كالتعزيز والنمذجة والتغذية الراجعة الفورية التى تقدم إلى الطفل حسب طبيعة كل فكرة كل نشاط تعليمى.

- **الإعاقة العقلية [Intellectual Disability]:**

عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM-5) بأنه يتم قياس القدرات الإدراكية لدى الفرد عن طريق اختبارات الذكاء، ويمكن اعتبار الفرد معاقا ذهنيًا إذا حصل على ٧٠ فما أقل في (IQ – Townsend, 2008) حيث تتصف الحالة بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح يوجد متلازمًا مع جوانب قصور ذات صلة في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلام، المهارات الأكاديمية، وقت الفراغ، ومهارات العمل (هبة أبو النيل وهيثم ناجى، ٢٠١٨).

- **ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:**

هم فئة من فئات الإعاقة الفكرية تصل قدرات أفرادها التحصيلية إلى مستوى الصف الثالث أو الرابع الابتدائي وتتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة من ٥٥-٧٠ ويمكنهم تعلم المهارات الاساسية في القراءة والكتابة والحساب. (سامية عبد الرحيم ، واخرون ،١٠٠،٢٠١١) . ويعرفهم البحث إجرائيا بأنهم الأطفال الذين يعانون من قصور فى قدرتهم العقلية نتيجة لإنخفاض مستوى ذكائهم التى تنحصر ما بين (٥٥- ٧٠) ولكن تؤهلهم تلك الدرجة إلى القابلية للتعلم.

- **السلوك التكيفي :Adaptive behavior**

قدمت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (AAMR, 2002) تعريفًا للسلوك التكيفي ينص على أنه " مجموعة المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي قد تعلمها الطفل، وذلك من أجل القيام بالأداء الوظيفي في الحياة اليومية. (MC Comb. 2007: 281).

كما عرفه (عبد الرحمن سليمان ،٢٠٠٤) بانه" أي سلوك يمكن الفرد من أن يتوافق مع البيئة بطريقة صحيحة وفعالة، كما أنه قدرة الفرد على أداء

الواجبات الاجتماعية والشخصية بما يتوافق مع ما هو متعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد.

وتعرفه الباحثتان اجرائيا بانه " مدى فاعلية الطفل ذوي الاعاقة العقلية القابل للتعلم وقدرته على تحقيق مستوى مناسب من الاكتفاء الذاتي والعناية الذاتية والمسئولية الاجتماعية، بدرجة تماثل المستوى المتوقع ممن هم في مثل سنه وجماعته الثقافية.

وتعرف المهارات الاجتماعية على أنها: قدرة الطفل على التكيف مع الآخرين وشعوره بوجود دور اجتماعى له ومسئولية تجاه الآخرين.

وتُعرف مهارات العناية بالذات على أنها: مهارات الحياة اليومية التى تتشكل جزءً من السلوك التكيفى الاجتماعى وتشمل (أنشطة الأكل – اللبس – استخدام الحمام – تناول الطعام – النظافة – العناية بالمظهر).

- **الوعي البيئي Environmental Awarness:**

عرف (عبد الله سالم الزغبي، ٢٠١٥، ٨٢٣) الوعى البيئى بأنه إدراك الفرد لمتطلبات البيئة عن طريق إحساسه ومعرفته بمكوناتها، وما بينهما من العلاقات، وكذلك القضايا البيئية التي تواجههم، وما يظهره هؤلاء المتعلمون من اختلاف في اتجاهاتهم نحو القضايا البيئية المختلفة.

و تعرفه الباحثتان اجرائيا بانه " إدراك المتعلم/ الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم لأهمية الحفاظ على البيئة وممارسة السلوك الإيجابى فى التفاعل معها وفهم العلاقة المتبادلة بين مكوناتها وتأثيره وتأثره بها، من خلال المحاور الأتية (النظافة الشخصية – نظافة بيئة الطفل – الغذاء الصحى الآمن – الحفاظ على الماء من التلوث والإسراف – الحفاظ على الهواء من التلوث).

- **التدريس الحاني Gentle Teaching:**

عرف مكجى(McGee et al ,1987) التعليم الحاني علي انه مدخل انساني غير تنفيري لخفض السلوكيات غير التكيفية .

وأعاد تعريفه عام (McGee & Menolascino ,1992) بأنه " طريقة غير تجنبية aversive method Non لتقليل السلوكيات العدائية وغير التكيفية لدي الاشخاص المعاقين عقليا ، ويهدف لتعليم كيفية الارتباط والاعتماد المتبادل علي الاخرين ، وذلك باسلوب يتسم بالتهذيب والملاحظة والاحترام والتعاون ، مع التركيز علي اهمية التقييم والتقدير غير المشروط في التعليم.

وتعرفه الباحثتان اجرائيا بانه " اسلوب يتضمن تنوع فى الفنيات التربوية الحانية التى تُستخدم بصورة حسية ملموسة لمساعدة الأطفال ذوى الاعاقة العقلية على تطور تكيفهم فى المناخ التعليمى وإكتساب سلوكيات الوعى البيئى وبعض مهارات السلوك التكيفي كالعناية بالذات.

• الإطار النظري للبحث :

• أولاً- الوعي البيئي:

يُعد الوعى البيئى إدراك الإنسان لأهمية الحفاظ على البيئة وممارسة السلوك الإيجابي في التعامل معها، وفهم العلاقات المتبادلة بين مكونات البيئة، والاتزان الطبيعي المحكم بين تلك المكونات، والعمل على عدم الإخلال بذلك الاتزان حفاظا على بيئة صالحة تحمي الإنسان كما يحميها. (رياض الجبان، ٢٠٠٧، ٩٠)

ويُترجم فى صورة ما يكسبه الفرد من معارف ومعلومات تجعله قادرًا على التعرف على مشكلات البيئة من أجل العمل على حلها والارتقاء بمستواها.

ولقد اتفق كلا من(عزيزة يتيم، ٢٠١٧، ١١٩) و(ماهر الزيادات ، ٢٠١٣) أن الوعي البيئي هو مجموعة من المعارف والقيمة والاتجاهات والممارسات البيئية السليمة التي يحاول المعلم أن يكسبها لطلابه، وله عدة مكونات هي: المعرفة وتكون بتزويد الأفراد بالمعلومات البيئية التي تمكنهم من معرفة بيئتهم وعلاقتهم معها، والاتجاهات بحيث يجري تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة، وأهمية المحافظة عليها والسلوكيات بإكساب الأفراد المهارات التي تمكنهم من المساهمة في حل المشكلات البيئية".

• أهداف الوعي البيئي لذوى الإعاقة العقلية:

بينت (جورجيت جورج، ٢٠٠٢، ٤٤٢) و(عادل الربيع ،٢٠٠٩) أن للوعي البيئي مجموعة أهداف ومنها: أن يسلك الطفل سلوكا رشيدا نحو البيئة وتنمية القيم الاجتماعية، ودراسة المشكلات البيئية وتحليلها عبر منظور القيم، وإكساب الفرد المعرفة والمهارة والقيم والاتجاهات والشعور بالالتزام نحو تحسين البيئة والمحافظة عليها بتكوين وعي بيئي لديه وترسيخ السلوكيات الإيجابية لدى الأفراد للتعامل مع مكونات وعناصر البيئة.

ولا تختلف أهداف الوعى البيئى للعاديين عن ذوى الإعاقة سوى فى التركيز على النقاط التالية:-

- الوعى البيئى هو مدخل لتعزيز حواس الطفل ذوى الإعاقة العقلية بالبيئة ومكوناتها.
- يمثل تجربة حسية مباشرة سواء كانت بصرية أو بصرية ولمسية فى الوقت ذاته.
- لابد وأن يشعر الطفل ذوى الإعاقة العقلية بأنه جزء من البيئة بما يلمسه من مناشط تؤثر فيه وفيها.

وأشارت (إيمان الحسن ،٢٠٠٤) إلى أشكال الوعي البيئي وهي:-

- الوعي الكامل الوقائي: وهو الذي يكون وقائي قبل حدوث المشكلة البيئية وتفاقمها.

- الوعي العلاجي: ويتطلب حلول ناجعة بعد حدوث المشكلة، وهذا يتطلب من الأفراد إيجاد الحلول الفعلية الناجمة عن سوء الاستخدام.

- **خصائص تنمية الوعى البيئى لدى ذوى الإعاقة العقلية :**

يعتمد الوعى البيئى فى المقام الأول على إدارك الطفل لما يحيط به من عناصر فى الحيز الذى يعيش فيه ويبدأ مع الطفل قبل ميلادِه، وفى حالة وجود قصور فى بعض الوظائف الحيوية للمخ قد يُحدث خللا فى الوظائف الحسية التى تمثل مُدخلات رئيسة فى تشكيل هذا الوعى، ولعل قصور الطفل ذوى الإعاقة العقلية فى الوعى البيئ يرجع للأسباب التالية :-

- بطء معدل النضج العقلى مقارنة بالأطفال الأسوياء.
- قصور الإنتباه وضعف التركيز.
- قصور فى الزاكرة قصيرة المدى.
- تأخر فى نمو المهارات اللغوية.
- قصور فى المستقبلات الحسية.

حيث تتطلب عملية الوعى قدرة جيدة على استقبال المثيرات البيئية بالحواس التى يمتلكها الطفل وفى حالة وجود قصور يحدث تأخر فى الإدراك الحسى، وتتم عملية الوعى وفق المراحل التالية:-

شكل (١) مراحل تشكيل الوعى لدى الأطفال

وفى حالة حدوث خلل فى تلك العمليات كما يوضح شكل (١) لا يتم تشكيل الوعى، وبالتالى فإن مشكلة الأطفال المعاقين عقليا تتركز فى كيفية استخدام الطرق والأساليب التعليمية التى تيسر تلك العمليات بشكل منظم مع التكرار والمتابعة الحسية التى تؤهل هولاء الأطفال فيما بعد لتطور مهارات السلوك التكيفى.

- **ثانياً- السلوك التكيفي [Adaptive Behavior]**

يعود الاهتمام بالسلوك التكيفي إلى الرواد الأوائل الذين ساهموا في ظهور مفهوم السلوك التكيفي في تعريف التخلف وقياسه، وكان من أهم من ساهم في ظهور السلوك التكيفي: (Tredgol, 1937) (Heber, 1959) ثم (Doll, 1965) (Grossman, 1973) (Mercer, 1973)، (Leland, 1973) الذين أشاروا إلى تعديل تعريف التخلف العقلي التقليدي المبنى علي معيار القياس

النفسي، وإدخالهم مفهوم السلوك التكيفي في تعريف التخلف العقلي كما أشار كل من (فاروق الروسان، ٢٠٠٠) و (إسماعيل إبراهيم بدر،٢٠١٠).

وقد أشار هيبر (Heber, 1959) للسلوك التكيفي (بالفاعلية التي يواكب بها الفرد متطلبات بيئته الطبيعية والاجتماعية والمحورين الأساسيين):

- الدرجة التي يكون عليها الفرد قادراً على أن يوظف ويستمر باستقلالية.
- الدرجة التي يستطيع لها أن يقابل برضا المتطلبات المفروضة ثقافيًا للمسئولية الاجتماعية والشخصية. (فوقية حسن رضوان،٢٠٠٨)

هذا وقد وصفه (عبد العزيز الشخص ،٢٠١٠، ١٢) بأنه مدى فاعلية الفرد وقدرته على تحقيق مستوى مناسب من الاكتفاء الذاتي والمسئولية الاجتماعية، بدرجة تماثل المستوى المتوقع ممن هم في مثل سنه وجماعته الثقافية، وهو جزء أساسي في تعريف الإعاقة العقلية، ويشمل تلك المهارات غير المعرفية أو تلك المهارات اللازمة لأداء المهام الاجتماعية، ومهارات الحياة اليومية، وتقاس عادة بمقاييس السلوك التكيفي.

ويرى (Vishnudyutya& Saroj 2012,p 12-13) أن أوجه القصور في السلوك التكيفي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في ناحية أو أكثر من النواحي الآتية: (التعلم ، النضج، التكيف الاجتماعي).

وأضافت (انشراح المشرفي، ٢٠٠٨ ، ٢٧٤) أن القصور في السلوك التكيفي هو مستوى من الأداء في السلوك يقل عن متوسط المقاييس المعيارية بانحرافيين معياريين فيما يلي:

- أحد الأنواع الثلاثة التالية للسلوك التكيفي: المفاهيم –السلوك الاجتماعي- السلوك العملي.
- الدرجة الكلية علي: المقياس المعياري للمفاهيم – الاجتماعية – المهارات العملية.

- **خصائص السلوك التكيفي عند المعاقين عقلياً:**

- يزداد السلوك التكيفى حاجه إلى الخبرة الحسية المباشرة.
- يحتاج السلوك التكيفى إلى عمل فردى وجماعى مع الطفل ذوى الإعاقة العقلية.
- لتكون السلوك التكيفى فقد يكون هناك سوابق لتشكيل السلوك ثم لواحق.
- يتأثر السلوك التكيفي بالظروف والمواقف الخاصة بنشأة الطفل مثل مركزه في الأسرة أو تربيته بين أخوانه أو الأجواء الأسرية المحيطة به.
- يعتمد قياس السلوك على ما يقوم به الأطفال أكثر من اعتماده على ما يقدرون على فعله.

- **أهمية قياس السلوك التكيفي:**

حدد بعض الباحثين مهارات السلوك التكيفي لكل فئة عمرية، فقد أشار جروسمان Grossman إلي أن مهارات التواصل، والتآذر الحركي، ومهارات

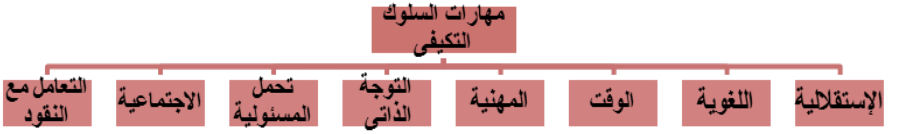
العناية الذاتية، والمهارات الاجتماعية جميعها مهارات سلوك تكيفية ترتبط بمرحلة الطفولة المبكرة. أما المهارات الأكاديمية، وأنشطة الحياة اليومية، ومهارات التحكيم المنطقي للمواقف، والمهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل مع الآخرين، فهي مهارات سلوك تكيفية ترتبط بمرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة، في حين تفرض مرحلة المراهقة المتأخرة، والرشد متطلبات تتعلق المهارات الاجتماعية والمهارات المهنية (Harrison & Raineri, 2006) و (Duffy, 2007).

- **أبعاد قياس السلوك التكيفي:**

واتفق كل من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV-TR) والجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD) العام (٢٠٠٢) على أن مفهوم السلوك التكيفي يتضمن ثلاثة أبعاد يندرج ضمن كل واحد منها مجموعة من المهارات ذات العلاقة بذلك البعد يوضحها الشكل التالى كما أشار (Brachen & Ngle, 2006) وهي:

شكل (٢) مجالات السلوك التكيفى

فى حين قام (فاروق الروسان ،٢٠٠٠: ٦٨-٧١) بقسيم مظاهر السلوك إلى قسمين " سلوك تكيفي وسلوك لا تكيفي، والسلوك التكيفي عدة مظاهر مقبولة، وتظهر على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجات متباينة ومن هذه المظاهر كما يوضح الشكل التالى:



شكل (٣) تصنيف مهارات السلوك التكيفى عند (فاروق الروسان، ٢٠٠٨)

- **السلوك التكيفى وذوى الإعاقة العقلية :**

يعانى الأطفال ذوى الإعاقة لعقلية من خلل فى مهارات السلوك التكيفى نتيجة قصور أو خلل الوظائف العقلية وتتضح جلية فى تعريف ذوى الإعاقة

العقلية DSM-5، لذلك تتطلب تنميته عدد من الفنيات التربوية والسيكولوجية منها:

- الحرص على صياغة الأهداف التربوية التعليمية على أن يتماشى مع قدرة الطفل العقلية وتتبع تجزئة وتسلسل المهمة.
- وضع كافة الفرص أمام الطفل المتخلف عقليا لتحفيزه على ممارسة بعض المهام مهما كانت بسيطة والنجاح بها ويأتي ذلك في مساع لتعزيز الخبرة بالنجاح لديه، وبالتالي دفعه إلى ممارسة أشكال متعددة من السلوكيات الناجحة فيما بعد.
- إتاحه المناخ التعليمى الممتع الذى يراعى خصائص الطفل المعاق عقلياً وحاجاته للتفاعلية وتكرار الخبرة التى تقلل من شعوره بالإحباط نتيجة فشله المتكرر في إنجازها وذلك لتخليصه من خبرة الفشل لديه.
- تفادي أشكال السلوك المعتمدة على خبرة الطفل في الفشل حتّى لا يضطر آسفا للانسحاب من المواقف التعليمية وإظهار السلوك العدواني للتخلص من الموقف.

وجميع تلك النقاط توفرها التكنولوجيا بمختلف أشكالها من برامج أو أدوات مساعدة، إضافة إلى فنيات التدريس الحانى الملطف الذى يقلل من شعور الاطفال المعاقين عقليا بوحشه البيئة التعليمية.

- **ثالثاً- البرنامج الإلكترونى :**

تُعرف البرامج التعليمية الإلكترونية بالمواد التعليمية التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الحاسوب لتعلمها، معتمدة على نظرية "سكنر" المبنية على مبدأ المثير والاستجابة والتعزيز، حيث تركز على الاستجابة الإيجابية من المتعلم بتعزيز إيجابي من المعلم أو الحاسوب. (ابراهيم الفار، ٢٠٠٨)

وقد أثبتت العديد من الدراسات العلمية أن لاستخدام الحاسب الآلي أثر إيجابي كبير في الإرتقاء بالمستوى الأكاديمي والنفسي والاجتماعي لهؤلاء التلاميذ ومن هذه الدراسات، دراسة لانكس (Lankatis, T,2004) ودراسة روجر(Roger, L, Aveyard,2001) ، ودراسة هيمان (Eiman ,٢٠٠٢) ودراسة (Hawasawi,2002) مع التأكيد على أهمية استخدام الحاسب الآلي في مجال التربية الخاصة.

- **أنماط البرامج التعليمية الإلكترونية:**

الأنماط المستخدمة للبرامج التعليمية الإلكترونية وفق التطورات العلمية التكنولوجية كالتالي:

- **برامج التدريس الخصوصي والبرامج التعليمية:**

وهي برامج تعليمية شبيهة بالمعلم الخصوصي، بحيث يقدم الشرح والأمثلة والأنشطة المدعومة بالأصوات والصور والتغذية الراجعة وفق الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها، ويتم عرض المادة التعليمية الإلكترونية بأسلوب مشوق، ويتم تقديم هذه البرامج لأغراض التعليم الذاتي.

- **برامج المحاكاة أو الواقع المعزز:**

وهي عرض للموقف التعليمي المشابه للواقع، وتعتمد هذه البرامج على الفلسفة البنائية التي تبين بأن الطالب من خلال التجربة، ويتم تقديم هذا النمط لعرض المواقف التعليمية التي يصعب اجراءها لخطورتها أو بعدها الزماني والمكاني أو لدقتها المتناهية.

- **برامج التدريب والممارسة:**

تقوم هذه البرامج بتقديم أساليب تساعد المتعلم على الفهم والتذكر، بعرض المهارات والمعلومات التي يحتاجها المتعلم بأسلوب التكرار والحل للتمارين والتدرج بالصعوبة بعرضها للأمثلة والتدريبات. وسيكون البرنامج التعليمي الإلكتروني للدراسة الحالية من النوع الأول.

- **خصائص ومزايا البرامج التعليمية الإلكترونية**

يقوم مصممو البرامج التعليمية الإلكترونية بتصميم برامجهم التعليمية وفق أهداف محددة تختلف من برنامج لآخر وفقا للأهداف العلمية المرجوة، ويمكن تلخيص الخصائص المشتركة التي يستفاد منها في البرامج التعليمية الإلكترونية بشكل عام على النحو التالي (محمد خميس، ٢٠٠٧، ٦١) :-

- التشويق في طريق عرض المادة التعليمية.
- التغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
- تنوع الأدوات المستخدمة من صوت وصور وصور متحركة وفيديو.
- تحفز على دافعية التعلم لدى المتعلمين.
- التغذية الراجعة.
- تساعد المتعلم على التذكر وتنقل أثر التعلم.

- **عناصر بناء البرامج التعليمية الإلكترونية:**

تحقيق الأهداف التربوية المرجوة عند استخدام البرامج التعليمية الإلكترونية لابد من توفر العناصر التالية:

- **النصوص المكتوبة Texts Written**

تمثل النصوص المكتوبة أهم وسائل التواصل بين المحتوى التعليمي والطالب، فهي فقرات تتضمن العناوين الرئيسة والأهداف، والتعليمات، والمساعدة، والمحتوى، ولا يمكن الاستغناء عنها مهما كان الاتجاه للتقليل من دورها في الوسائط المتشعبة، ويشترط أن يكون النص بسيط وعدد كلماته قليلة، ويؤدي المعنى ويناسب الهدف المراد تحقيقه، ويكون حجم الخط ولونه مناسب.

- **الرسومات والصور الثابتة still pictures:**

الصور الثابتة هي أحد العناصر البصرية الهامة في تصميم الوسائط المتشعبة، وهي عبارة عن لقطات ساكنة لأشياء متحركة حقيقية يمكن

عرضها لأي مدة زمنية، ويفضل استخدام الصور الثابتة في الوسائط المتشعبة بشكل وظيفي معتدل، حيث تتضمن تلميحات تركز انتباه الطالب على العناصر المطلوب تعلمها.

- **لقطات الفيديو Video Clips:**

رغم أن العديد من المستحدثات التكنولوجية لعبت دوراً هاماً في تطوير العملية التعليمية، إلا أن إضافة الفيديو الرقمي إلى الوسائط المتشعبة كانت إحدى العناصر البصرية الهامة في عرض المعلومات، حيث تساعد لقطات الفيديو على جذب انتباه الطلاب لموضوع التعلم، من خلال عرض الأحداث بطريقة أسرع وأدق من النص أو الرسم، مما يحفز دافعية الطلاب للتعلم.

- **الصوت sound**

يعتبر عنصر ضروري في شرح العملية التعليمية ليساعد المتعلم على فهم المحتوى التعليمي البصري من خلال الصوت، وزيادة إدراكه بالواقعية، واستثاره انتباهه، وهناك عدد من الصيغ المختلفة للأصوات مثل الكلمات المنطوقة، والمؤثرات الصوتية.(ريم حسن، ٢٠١٢، ٧٨)

- **الرسومات المتحركة. Animation**

تعتبر عنصر جاذب للانتباه المتعلم صغير السن، وهي أكثر إثارة وتشويق من الصور الثابتة، كما أنها بديل عن لقطات الفيديو التي يصعب تصويرها بسبب عوامل كثيرة مثل البيئة أو الطقس، حيث يمكن للبرامج الالكترونية ان تقوم بإنتاج الرسوم المتحركة وتعديلها والتحكم فيها بسهولة. (سعاد محمد، ٢٠١٤، ٦٣١). وحين يتفاعل الطفل المعاق عقليا بصريا مع هذه العناصر وما تضفيه من صوت وتشجيع وإثارة وتوجيه للصواب والخطأ وتكرار محاولة للتقدم فإن ذلك يعزز استقلالية الطفل بذاته ويقلل من شعوره بالفشل، إضافه إلى متابعة أنشطة البرنامج باستخدام الحواس الأخرى بفنيات التدريس الحانى سوف تساعد الطفل المعاق عقليا على زيادة الانتباه.

- **رابعاً- التدريس الحانى [الملطف] Genteel Teaching**

يُنظر إلى التعليم الحاني علي انه استراتيجية غير تنفيرية ولكن فيما بعد عرفا ماكجي ومينولاسين علي انه " علم نفس الاعتماد المتبادل " ويتم تحقيق ذلك بانه يقدم القائم بالرعاية تقديرا غير مشروط للفرد بغض النظر عن سلوكياته. (احمد نجم الدين ، سوزان محمد حسن ، علي عبد الله مسافر،٢٠١٠) .

وقد اصدرت مؤسسة التعليم الحاني في هولندا ١٩٩٦ تعريفا للتعليم الحاني علي انه اسلوب غير عنيف لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وايضا لمساعدة اصحاب السلوكيات غير التكيفية ، فهو يركز علي الاهداف الرئيسية للرعاية (Gentle News,1996) وهى (كيف يشعر بالأمان – كيف يشعر بالإنخراط فى مهام – كيف يشعر بالتقدير غير المشروط).

- **فلسفة التدريس الحاني :**

يعتبر الأشخاص الذين يعانون من نقص معرفي عقلي، ومن تظهر لديهم مشكلات سلوكية ، هم اشخاص لم تتوافر لديهم روابط مشتركة ومتبادلة من العاطفة، فمن الممكن اعتبار أن تلبية حاجات الحب والارتباط Love and belonging الموجودة في التسلسل الهرمي للحاجات عند ماسلو يظهر تأثيرها في صورة قيمة وتقدير إيجابي للوجود الإنساني والمشاركة الإنسانية. فالترابط Bonding أو الارتباط او شعور المرء بكونه محبوبا وعضوا جديرا في الأسرة أو الجماعة يعتبر أمرا جوهريا في تعليم السلوكيات المرغوبة اجتماعيا ، ويتفاعل التعليم الحاني مع الفرد من خلال:-

- الوجود الإنساني Human presence
- المشاركة والتفاعل الإنساني human participation and interaction
- المكافاة الإنسانية human reward(McGee et al.,1987).

- **أهداف التدريس الحاني :**

تتمثل أهداف التدريس الحانى الملطف فى ثلاثة آليات رئيسة تنبثق منها فنياته المتنوعة والتى تضع فى إعتبارها فى المقام الأول الحنو والأمان فى بيئة التعلم، كما حددها (Powel & Faslevan,2010, P20-27):-

شكل (٤) الآليات التى تحقق أهداف التدريس الحانى

- **استراتيجيات التدريس الحاني [الملطف]:**

انطلاقا من الفلسفة العامة للتعليم الحاني اشتق أنصار التعليم الحاني مجموعة من الاستراتيجيات ولكن الإستراتيجية الإجمالية في هذا الأمر هي: القيام أولا بتدريس قيمة الوجود الإنسائي ، وهو الذي يقضي بدوره للمشاركة ثم المكافأة (الثواب)، ولكي يتم ذلك من المهم جدا أن يكون القائم بالرعاية، محبا ومحترما العميل حيث يكثف ويكرس جهده لترسيخ عملية تعلم الثواب أو المكافأة ، وقد يستغرق ذلك عدة أسابيع وقد يطول الشهور (هشام الخولي و سحر عبد الفتاح، ٢٠٠٩) . ومن الفنيات التي يعتمد عليها أو يستخدمها التعليم الحاني كما أسس (MC. Gee) في خفض السلوك العدواني بشكل مختصر ما يلي:

١- المقاطعة Interruption :

و تستخدم المقاطعة فقط لمنع الضرر ، وإزالة الخطر ، وتجنب الأذى الواقع على الذات أو على الآخرين، وفي هذه المواقف تتم مقاطعته بطريقة تتسم بالتجاهل بقدر الإمكان.

٢- التجاهل Ignoring:

يعني تجنب أو الحد من الاهتمام السلبي ، أو العقاب ، أو كبح الذي يحدث أثناء أو بعد التفاعل غير التكيفي ، ولكنه يعني أن يوقف القائمون بالرعاية الاستجابات المرتكزة على العقاب عندما يواجهون سلوكيات غير تكيفية . (McGee، ٢٠٠١).

٣- إعادة التوجيه Redirection :

تتكون إعادة التوجيه من الاستجابات التي تعيد التركيز على التفاعلات التي تتسم بالمكافاة بدلا من التركيز على السلوكيات غير المرغوبة. (عبد الرحمن مسافر، ٢٠٠٤).

٤- المكافاة Reward :

أولا يجب تحديد كيف تحتاج العلاقة التفاعلية أن تتغير، لكي نبدأ في تعليم المكافأة . وهذا يشمل أفعالنا وتفاعلاتنا وكذلك أفعال وتفاعلات من يقوم برعايتهم.ويتعلم معظم الناس المشاركة في التقدير بسرعة. (عرفات صلاح شعبان، ٢٠٠٩).

٥- التعليم في صمت Teaching in Silence :

التعليم في صمت يعني التوقف عن التدعيم الإيجابي أو العقاب ما دام الفرد منهمكا في نشاط معين. ويعني الاستخدام الأولي للحد الأدنى من التعليمات اللفظية لكي تزداد المكافأة اللفظية قوة ، وهذا يتطلب استخدام وسائل اتصال غير لفظية مثل الإشارات والإيماءات جنبا إلى جنب مع التعليم في صمت لتسهيل الاستجابات الصحيحة ولزيادة قوة المكافأة اللفظية.

٦- تعليم يحاول تلاشي الأخطاء Errorless Teaching :

وفيه يتم تقديم بعض المهام الفرد ليكملها أو ينجزها بطريقة تزيد من احتمال استجابته على نحو صحيح ، ومن ثم يتمكن من كسب الإطراء والثناء الاجتماعي، ويشمل هذا الأسلوب على بناء أو تشكيل المهمة لتأكد من النتائج المرجوة.

٧- تحليل المهمة Task Analysis :

فنية تستخدم مرتبطة بفنية التعليم الذي يحاول تلاشي الأخطاء، وتشمل هذه الفنية تجزئة المهام إلى أجزاء تسهل السيطرة عليها، لخلق تيار سلس من الأنشطة ، بما يزيد من فرص النجاح، ويقلل مستوى الإحباط لدى المتعلم ، ويزيد من احتمال مشاركة الفرد في النشاط. (McGee, 2001)

٨- توفير البدائل [إعطاء الفرصة للاختيار] Giving Choices :

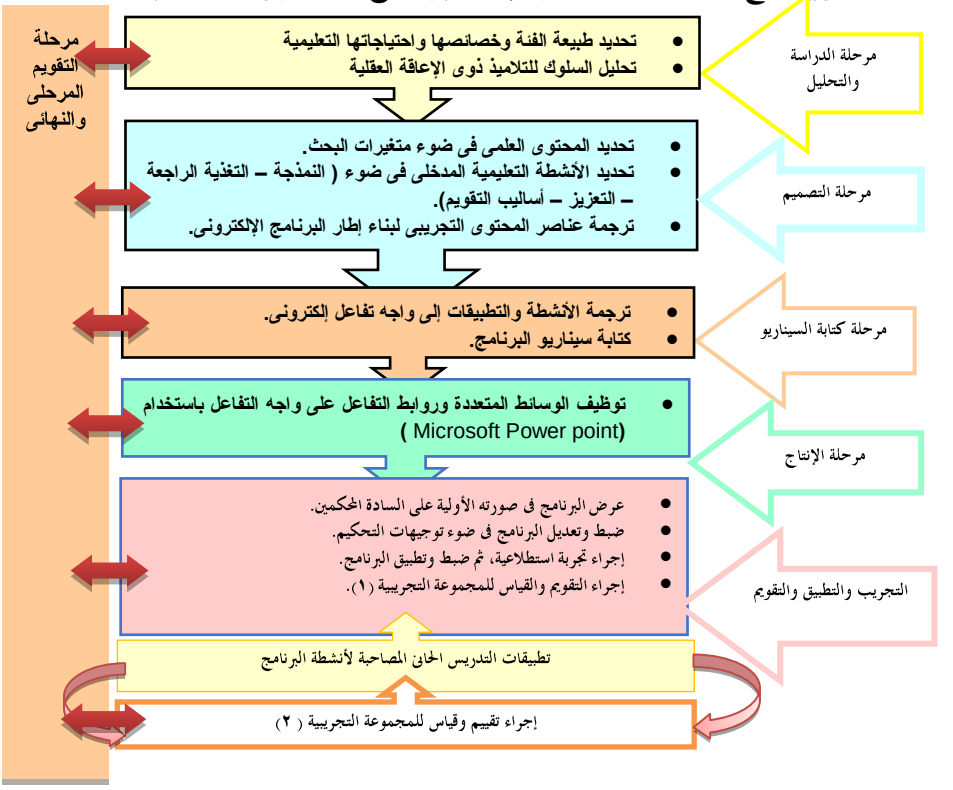
تستخدم هذه الفنية لزيادة مشاعر الحرية في اتخاذ القرار لدى الفرد ، وإنما تزداد مشاركة الفرد مع القائم بالرعاية. ويمثل دمج ما يُناسب من

تلك الفنيات فى تدريس البرنامج الالكترونى بشكل مصاحب دور حيوى ومهم فى مراعاه خصائص تعلم ذوى الإعاقة العقلية ولأن التربة الأسرية تصاحب التلاميذ فى حياتهم اليومية فدعم تطبيقاتها العلمية باستخدام التكنولوجيا والتدريس الحانى سوف يوفر لهم فرص تعليمية أفضل ويصل الأسرة فى الوقت ذاته بملاحظة ما يتعمله الطفل داخل المدرسة ويمارسه خارجها فى بيئته.

• إجراءات البحث:

• أولاً: تصميم البرنامج الالكترونى :

من خلال الإطلاع على نماذج لإستخدام برمجيات التكنولوجيا لذوى الإعاقة العقلية كدراسة (هناء محمد، ٢٠١٥) Jennifer Beckmann, Sven Bertel and Steffi Zander (2015) & Suzanne Woods-Groves (Jeremy W. Ford (2017) ، تم استخلاص كيفية استخدام الفنيات التكنولوجية التى يمكن بناء البرنامج من خلالها، مع مراعاه مجموعة من الخطوات والمراحل المتتالية فى تسلسل منظم لكى يُحقق البرنامج الإلكترونى هدفه، ويوضح الشكل التالى فكرة بناء البرنامج الاكترونى فى البحث الحالى:



شكل (٥) نموذج تصميم البرنامج الالكترونى

- **أسس بناء البرنامج:**

يتكون البرنامج من مجموعة من الجلسات تتضمن كل جلسة نشاط رئيسى وأنشطة فرعية عن الوعى البيئى (النظافة – الغذاء الصحى – الماء – الهواء والنبات) تتخللها أبعاد السلوك التكيفى (السلوك الاجتماعى – العناية بالذات).

وبذلك يتضمن البرنامج عدد (٣٠) جلسة لتعلم بعض سلوكيات الوعى البيئى وما يصاحبها من بعض أبعاد السلوك التكيفى، بواقع ٣ جلسات إسبوعيا ومده الجلسة ٣٠ دقيقة حتى لا يشعر الطفل بالملل، مع تحديد ما يلى :

- التركيز على المفاهيم والسلوكيات الأساسية بشكل مباشر وبسيط غير معقد.
- تصوير وتجسيد السلوكيات البيئية بما يرتبط بشكل مباشر بحياة التلميذ فى البيت والمدرسة.
- تدرج الأنشطة وتناسقها فالنظافة كسلوك بيئى تتعلق بالعناية بالذات كسلوك تكيفى.
- استخدام أنشطة تدعيم تعتمد على الحس المباشر فى حاله تعثر التلميذ فى فهم أحد المفاهيم تطابق شكلها فى البرنامج الإلكترونى.
- تطبيق النشاط يتبعه سؤال تفاعلى يمد التلميذ بتغذية راجعة مباشرة لتعزيز الاستجابه.

- **الفنيات المستخدمة فى إعداد البرنامج الإلكترونى:**

هناك بعض الفنيات التى تم استخدامها فى إعداد المحتوى التجريبى للبرنامج الكمبيوترى لإتقان التلاميذ السلوكيات المطلوبة وهى:

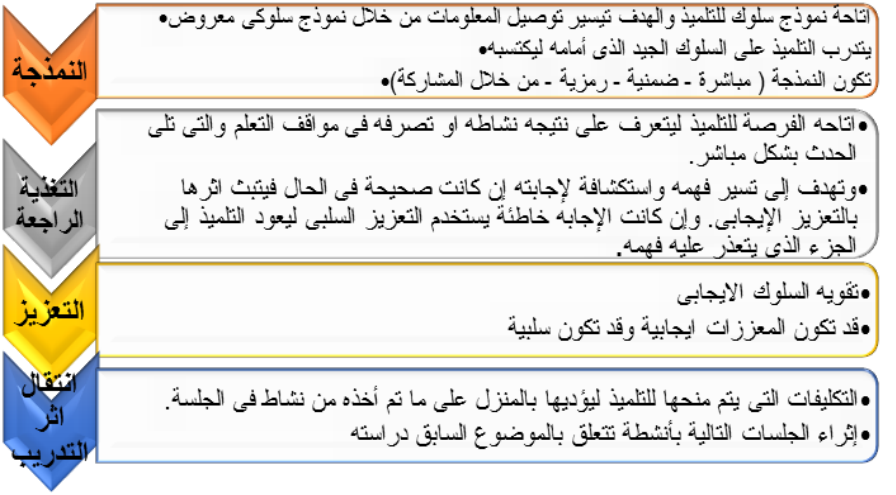
- **تحديد متطلبات تنفيذ البرنامج الإلكترونى:**

لبناء البرنامج الالكترونى وتطبيقه على الحاسب الآلى تم استخدام عدد من البرامج (Microsoft office word – برنامج Flash – برنامج Adobe Photoshop – برنامج Power point – برنامج Cool Edit مع ملاحظة أن بعض منهم استخدام فى الإعداد فقط ، وقد تم بناء البرنامج وفق مراحل الشكل (٦):

- **قواعد بناء التصميم الإلكترونى لذوى الإعاقة العقلية:**

وتتمثل فى طرق المعاملة والتفاعلات التعليمية التى تراعى طبيعة ذوى الإعاقة العقلية وتعلمهم، وتتمثل فيما يلى: (شكل ٧)

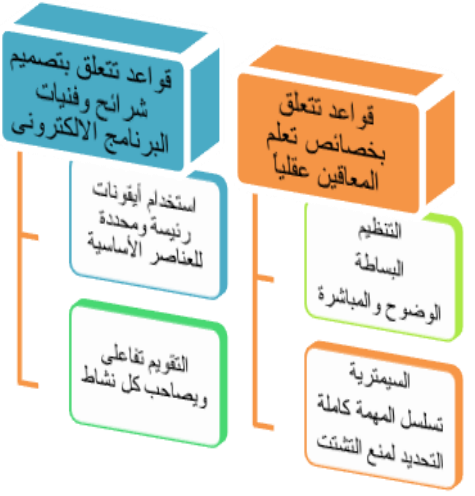
- اختيار صورة واضحة وألوان جذابه للطفل.
- اختيار جمل بسيطة ومحددة فى كتابة النصوص بخط واضح.
- شريحة العرض تتناسق فيها الألوان مع الصور ولا تحتوى إلا على أهم نقاط النشاط.



شكل (٦) الفنيات المستخدمة فى إعداد البرنامج

- استخدام خط واحد فى كافة الشرائح وألوان واحدة ومحددة للأزرار ومفاتيح الإنتقال.
- استخدام صوت محدد لتعليمات البرنامج.
- استخدام علامة صح وخطأ مع التعزيز الايجابى والسلبى على وتيره واحدة.

ولعل تلك النقاط تعتبر فى غاية الأهمية لمساعدة التلميذ على التركيز وعدم التشتت الناتج من تغير المؤثرات فى مرات مختلفة.



شكل (٧) القواعد التى تم اتباعها فى تصميم شرائح البرنامج الإلكترونى

- **مرحلة كتابة السيناريو وتصميم جلسات التدريس الحانى:**

- تحديد واجه البرنامج الالكترونى" الشاشة الرئيسة" مع تحديد تقسيم للأيقونات محتوى البرنامج، وفق خطوات متتالية كما يلى:
  - تحديد العناصر الفرعية لكل جلسة من جلسات البرنامج فى ضوء أهداف البرنامج .
  - تحديد مكان المفاتيح الأصلية فى أسفل الشاشة.
- رسم إطار لسيناريو البرنامج الإلكترونى:-
- يمثل السيناريو محتوى الشريحة الذى يضم الوسائط المتعددة المستخدمة فى تحقيق هدف النشاط لكل درس من (صور ثابتة – نصوص – فيديوهات – رسوم متحركة – أغانى – أصوات)، وقد تم إختيارها بعناية فى قواعد بناء التصميم سابقة الذكر.
  - تحديد النصوص والصور المناسبة لكل نشاط.
  - تجزئة خطوات كل نشاط فى تسلسل متتابع.
  - تحديد أنشطة التقييم التى تتبع كل نشاط .
  - إختيار الفنيات المناسبة لكل جزء من أجزاء النشاط.
  - تحديد أيقونات الإنتقال بعلامة واضحة للطفل.
- مرحلة الإنتاج والإنشاء:
  - تم أستخدام برنامج Microsoft Office Power Point كأساس لبناء البرنامج وإحتواء الوسائط المتعددة كالفيديوهات، التسجيل الصوتى، روابط تفاعل الصواب والخطأ وغيرها.
  - تصميم الشرائح بدءً (بشريحة معلومات البرنامج – شرائح الشرح – النشاط – التقييم والتغذية الراجعة).
- مرحلة التجريب والتعديل :
  - تم تجريب البرنامج فى صورته المبدئية بعض الجلسات على عدد ٣ تلاميذ من غير العينة، ثم عرضه على السادة المحكمين لإستطلاع الرأى حول مناسبة عرض البرنامج للطفل ذوى الإعاقة العقلية فى ضوء المعايير السابقة، ثم تم إجراء التعديلات اللازمة ليصبح البرنامج معد للتجريب.

- **ثانياً : أدوات البحث :**
- **مقياس الوعى البيئى المصور:**

قامت الباحثتان بإعداد المقياس بعد الإطلاع على بعض المقاييس التى تم إعدادها للمعاقين عقليا فى بعض الدراسات وذلك من أجل مراعاه طبيعة تلك الفئة وما يناسبها، وقد كان هدف المقياس قياس الوعى البيئى لدى الطفل وقد تضمن الأبعاد التالية (النظافة الشخصية (٧) عبارات – نظافة بيئة الطفل (٣) عبارات – الغذاء الصحى الآمن (٦) عبارات – الحفاظ على الماء من

التلوث والإسراف (٥) عبارات – الحفاظ على الهواء من التلوث (٦) عبارات)، بحيث أصبح العدد الكلى لعبارات المقياس (٢٧) عبارة.

وقد تم تحديد خياران لكل عبارة أحدهما صحيح ويحصل التلميذ على (٢) درجة فى حالة إختياره والأخر خاطىء ويحصل على (١) درجة واحدة، مع مراعاه أن تكون الصورة واضحة ومباشرة لتعبر عن السلوك.

ويقوم التلميذ بالنقر على الصورة على شاشة الكمبيوتر بالماوس أو بالإشارة بيده على الصورة التى قام بختيارها، ثم تقوم الباحثتان بتسجيل الخيار فى نموذج الإجابة الخاص بالتلميذ.

- **صدق المقياس :**

للتحقق من صدق المقياس تم عرضة على عدد من السادة المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة وعلم النفس للتحقق من صحة المقياس فى ضوء ما يلى:

- مدى ملائمة مجالات المقياس لإحتياجات التلميذ ذوى الإعاقة العقلية وترابطها.
- مدى ملائمة الأسئلة لمستوى التلميذ العقلى.
- مدى مناسبة صياغة الأسئلة ومباشرتها.
- مدى ملائمة الصور لعبارات المقياس.

وقد تم تعديل بعض العبارات وحذف عبارتان من بعد(الماء) وعبارتان من بعد (الهواء) ليصبح العدد الكلى لعبارات المقياس (٢٣) عبارة.

وبذلكفإن درجة المفحوص على المقياس تمثل مجموع الفقرات التي تعبر الإجابة عنها، أى أن كلما زادت الدرجة دل ذلك على زيادة الوعي البيئي، وكلما قلت الدرجة دل ذلك على ضعف الوعي البيئي لديه، و أعلى درجة للمقياس (٤٦ درجة) واقل درجة للمقياس هى (٢٣ درجة). وقد استخدم ميزان تقدير ثنائي المستويات.

- **الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس:**

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محوروالدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور ودرجة المقياس

المكون	الارتباط
النظافة الشخصية	٠.٩١١×
نظافة بيئة الطفل	٠.٩٣٢×
الغذاء الصحى الأمن	٠.٩٢١×
الحفاظ على الماء	٠.٩٠٣×
نظافة الهواء	٠.٩٤١×

◆دالة عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوي (٠.٠١)، ومن ثم يمكن القول أن هناك اتساق داخليا بين المحاور المكونة لهذا المقياس، كما انه يقيس بالفعل ما وضع لقياسه، مما يدل علي صدق وتجانس محاور المقياس.

- **ثبات مقياس الوعي البيئي**

وتم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ **Alpha Cronback**

جدول (٢) قيم معامل الثبات لمحاور المقياس

المهارات	الارتباط
النظافة الشخصية	٠.٩٣٢×
نظافة بيئة الطفل	٠.٩٢١×
الغذاء الصحي الأمن	٠.٩٤١×
الحفاظ على الماء	٠.٨٩٧×
نظافة الهواء	٠.٩٠٠×

◆دالة عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يدل علي ثبات المقياس .

- **حساب زمن مقياس الوعي البيئي**

قامت الباحثة بتقدير زمن المقياس في ضوء الملاحظات، ومراقبة أداء الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التجريب الاستطلاعي بحساب متوسط الأزمنة الكلية من خلال مجموع الازمنة لكل الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم علي عدد الأطفال، وقد بلغ زمن المقياس (٤٥) دقيقة.[١]

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات مقياس الوعي البيئي**

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للمقياس ووجد أنها تراوحت ما بين (٠.١٩ و ٠.٨٠) وتفسر بأنها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة.

- **حساب معامل التمييز لمفردات مقياس الوعي البيئي**

تم حساب معاملات التميز للمقياس وتراوحت ما بين (٠.٢٣ و ٠.٨٤) وبذلك تعتبر مفردات المقياس ذات قدرة مناسبة للتمييز.

- **وضع مقياس الوعي البيئي في الصورة النهائية للتطبيق.**

بعد حساب المعاملات الإحصائية، أصبح المقياس في صورته النهائية بحيث اشتمل علي (٢٣ مفردة)، كانت الدرجة العظمي للمقياس (ككل) (٤٦ درجة) وبذلك أصبح المقياس صالح وجاهز للتطبيق في شكله النهائي (ملحق ١).

---

[١] تم حساب زمن المقياس فى ضوء طبيعة الطفل ذوى الاعاقة العقلية حيث أن استجاباته لا تتم بشكل مستمر وتم توزيع الأسئلة على فترات متقطعة.

- **بطاقة ملاحظة الأم للسلوك التكيفى:-**

تم إعداد بطاقة الملاحظة بعد الإطلاع بعض الدراسات التى تناولت دراسة السلوك التكيفى تحليليا كدراسة (McDowell & Andrei Pope, 2010) وقياس السلوك التكيفى (سبع بو عبدالله، ٢٠١٠) و(سامية عبد الرحيم، ٢٠١١) و(فادى فريج، ٢٠١٣) و(نسمة محمد، ٢٠١٦).

- **وصف بطاقة ملاحظة السلوك التكيفي**

تكونت من (٣٧) فقرة تقيس في مجملها السلوك التكيفي، موزعة إلى محورين: الأول مهارات العناية بالذات وتضمن: (مهارات النظافة الشخصية، مهارات العناية الخارجية بالمظهر، مهارات تناول الطعام) والثاني: المهارات الاجتماعية وتضمن (مهارات تقبل الآخرين، مهارات المسئولية الإجتماعية) ويجيب ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعلم عن فقرات المقياس (دون أي مساعدة، بنفسه لكن بصعوبة، بتوجهات ومساعدة مباشرة، يعجز عن القيام بالسلوك)، أما درجة المفحوص على المقياس فتمثل مجموع الفقرات التي تعبر الإجابة عنها، أى أن كلما زادت الدرجة دل ذلك على زيادة السلوك التكيفي، وكلما قلت الدرجة دل ذلك على ضعف السلوك التكيفي لديه، و أعلى درجة للمقياس (١٤٨ درجة) واقل درجة للمقياس هى (٣٧ درجة). وقد استخدم ميزان تقدير رباعي المستويات: بحيث تعطي دون أي مساعدة (٤)،بنفسه لكن بصعوبة (٣)، بتوجهات ومساعدة مباشرة (٢)، يعجز عن القيام بالسلوك (١).

- **صدق محتوي مقياس السلوك التكيفي: صدق المحكمين:**

وللتحقق من صدق محتوي المقياس تم عرضه في صورته المبدئية علي مجموعة من المحكمين من أساتذة التخصص، وبلغ عددهم (٥) "ملحق رقم ٢" وذلك للحكم علي مدي مناسبة كل عبارة للمحور الخاص به، وكذلك صياغة العبارات وتحديد وأضافة أي عبارات مقترحة، وقد تم التعديل بناء علي أراء المحكمين كالتالي.

- **الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس:**

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محوروالدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور ودرجة المقياس

المحور	المهارات	الارتباط
العناية بالذات	النظافة الشخصية	0.921*
	العناية الخارجية بالمظهر	0.934*
	تناول الطعام	0.920*
المهارات الإجتماعية	تقبل الآخرين	0.911*
	المسئولية الإجتماعية	0.899*

◆دالة عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوي (٠.٠١)، ومن ثم يمكن القول أن هناك اتساق داخليا بين المحاور المكونة لهذا المقياس، كما انه يقيس بالفعل ما وضع لقياسه، مما يدل علي صدق وتجانس محاور المقياس.

- **ثبات مقياس السلوك التكيفي**

وتم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach**

جدول (٤) قيم معامل الثبات لمحاور المقياس

المحور	المهارات	الارتباط
العناية بالذات	النظافة الشخصية	0.832*
	العناية الخارجية بالمظهر	0.834*
	تناول الطعام	0.832*
المهارات الإجتماعية	تقبل الآخرين	0.846*
	المسئولية الإجتماعية	0.835*

*دالة عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach** دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يدل علي ثبات المقياس .

- **حساب زمن بطاقة ملاحظة السلوك التكيفي**

قامت الباحثتان بتقدير زمن المقياس في ضوء الملاحظات، ومراقبة أداء الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التجريب الاستطلاعي بحساب متوسط الأزمنة الكلية من خلال مجموع الازمنة لكل الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم علي عدد الأطفال، وقد بلغ زمن المقياس (٤٥) دقيقة

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات مقياس السلوك التكيفي**

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للمقياس ووجد أنها تراوحت ما بين (٠.٢٠ و ٠.٨١) وتفسر بأنها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة.

- **حساب معامل التمييز لمفردات مقياس السلوك التكيفي**

تم حساب معاملات التميز للمقياس وتراوحت ما بين (٠.٢٠ و ٠.٨٣) وبذلك تعتبر مفردات المقياس ذات قدرة مناسبة للتمييز.

- **وضع مقياس السلوك التكيفي في الصورة النهائية للتطبيق.**

بعد حساب المعاملات الإحصائية، أصبح المقياس في صورته النهائية بحيث اشتمل علي (٣٧ مفردة)، كانت الدرجة العظمي للمقياس (ككل) (١٤٨ درجة) وبذلك أصبح المقياس صالح وجاهز للتطبيق في شكله النهائي (ملحق ٣).

- **تجانس مجموعتي البحث**

ولكي تتحقق الباحثة من تجانس المجموعتين قبليا، ونظرا لصغر حجم العينة فقد استخدمت الباحثة اختبار "مان ويتي **Mann- Whitney**" وهو من الأساليب الاحصائية اللاباراماترية البديلة لاختبار ت في حالة متوسطين غير مرتبطين وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي علي مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته، مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته.

	المكون	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z المحسوبة	الدلالة
العناية بالذات	النظافة الشخصية	التجريبية الأولي	7.25	43.50	13.500	.802	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	5.75	34.50			
	العناية الخارجية بالمظهر	التجريبية الأولي	7.00	42.00	15.000	.638	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	6.00	36.00			
	تناول الطعام	التجريبية الأولي	7.17	43.00	14.000	.699	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	5.83	35.00			
	العناية بالذات (ككل)	التجريبية الأولي	7.33	44.00	13.000	.815	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	5.67	34.00			
المهارات الإجتماعية	تقبل الآخرين	التجريبية الأولي	7.50	45.00	12.000	1.173	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	5.50	33.00			
	المسئولية الإجتماعية	التجريبية الأولي	6.00	36.00	15.000	1.000	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	7.00	42.00			
	المهارات الإجتماعية (ككل)	التجريبية الأولي	7.42	44.50	12.500	1.058	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	5.58	33.50			
	السلوك التكيفي (ككل)	التجريبية الأولي	7.42	44.50	12.500	.890	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	5.58	33.50			
الوعي البيئي	النظافة الشخصية	التجريبية الأولي	7.00	42.00	15.000	.638	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	6.00	36.00			
	نظافة بيئة الطفل	التجريبية الأولي	7.00	42.00	15.000	1.000	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	6.00	36.00			
	الغذاء الصحي الأمن	التجريبية الأولي	7.00	42.00	15.000	.561	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	6.00	36.00			
	الحفاظ علي الماء	التجريبية الأولي	7.00	42.00	15.000	1.000	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	6.00	36.00			
	نظافة الهواء	التجريبية الأولي	7.00	42.00	15.000	1.000	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	6.00	36.00			
	الوعي البيئي (ككل)	التجريبية الأولي	7.42	44.50	12.500	.986	غير دالة عند مستوي ٠.٠٥
		التجريبية الثانية	5.58	33.50			

تشير نتائج الجدول السابق إلي عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي علي مقياس

السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته، مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته. مما يؤكد تجانس المجموعتين قبليا.

• مناقشة فروض البحث :

• الفرض الأول:

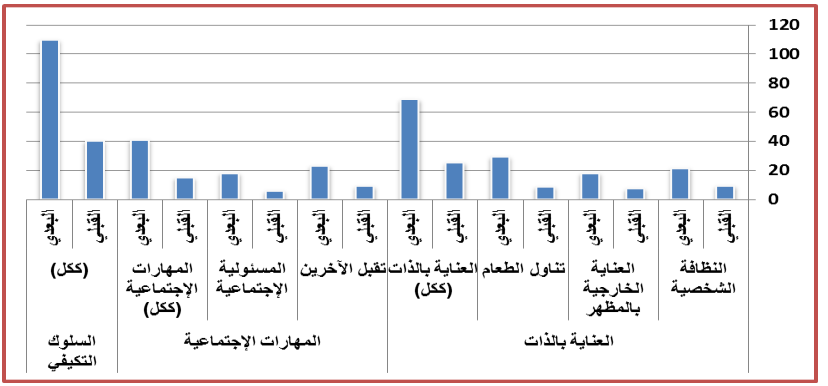
للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص علي: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج الالكترونى على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المحور	المكون	نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
العناية بالذات	النظافة الشخصية	القبلي	9.33	1.97
		البعدي	21.33	2.42
	العناية الخارجية بالمظهر	القبلي	7.33	2.07
		البعدي	18.00	1.79
	تناول الطعام	القبلي	8.67	2.73
		البعدي	29.33	2.42
	العناية بالذات (ككل)	القبلي	25.33	5.65
		البعدي	68.67	3.72
المهارات الإجتماعية	تقبل الآخرين	القبلي	9.00	1.10
		البعدي	23.00	2.10
	المسئولية الإجتماعية	القبلي	5.83	0.41
		البعدي	18.00	1.79
	المهارات الإجتماعية (ككل)	القبلي	14.83	0.98
		البعدي	41.00	3.03
	السلوك التكيفي (ككل)	القبلي	40.17	6.55
		البعدي	109.67	6.12

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك تحسنا في أداء أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بعديا ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم القبلي والبعدي.



شكل (٨) المتوسطات لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلى والبعدي على مقياس السلوك التكيفى (ككل) وعند كل مكون من مكوناته .

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٧) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

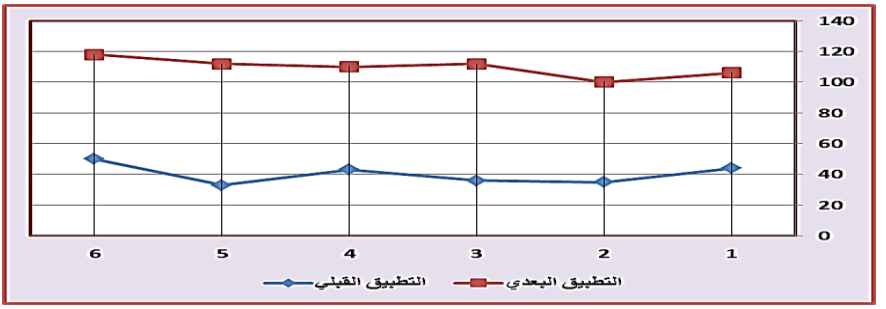
المكون	رتب الأشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائى " z "	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائى للرتب (حجم التأثير r_{prb})
النظافة الشخصية	السالبة	.00	.00	2.207	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
العناية الخارجية بالمظهر	السالبة	.00	.00	2.226	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
تناول الطعام	السالبة	.00	.00	2.207	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
العناية بالذات (ككل)	السالبة	.00	.00	2.207	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
تقبل الآخرين	السالبة	.00	.00	2.220	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
المسئولية الإجتماعية	السالبة	.00	.00	2.214	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
المهارات الإجتماعية (ككل)	السالبة	.00	.00	2.201	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
السلوك التكيفى (ككل)	السالبة	.00	.00	2.201	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق ذي دلالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته – لصالح الأداء البعدي، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.- لصالح القياس البعدى. ويمكن للباحثة أن تعزي التباين في الأداء علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني التي وظف فيه الباحثة فنيات مناسبة لتحقيق أهداف مواقف تدريسية بعينها، ينقل فيها الطفل من أسلوب تدريسي إلي أسلوب أخر، كالنمذجة والتعزيز وتقديم التغذية الراجعة بشكل مباشر أثناء الأمر الذي أكدته دراسات عديدة منها: دراسة (هناء محمد، ٢٠١٥) و(Jennifer Beckmann & Sven Bertel & Suzanne Woods-Groves & Jeremy W. Ford,) (Steffi Zander, 2015 2017).

بالرغم من أن نتيجة الاختبار توضح أن الاختلاف بين متوسط آداء أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي اختلافا معنويا أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير الأساليب التدريسية ولذلك نقوم بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب الازواج المرتبطة Matched –Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم التأثير المتغير المستقل علي المتغير التابع. و يمكن حسابه من المعادلة :

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1} - 1$$

بلغت قوة العلاقة عند استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب = ١.٠٠ وهذا يعني أن ١٠٠٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني قد يكون له أثر كبير في تنمية السلوك التكيفي (ككل)



شكل (٩) آداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل).

• الفرض الثاني:

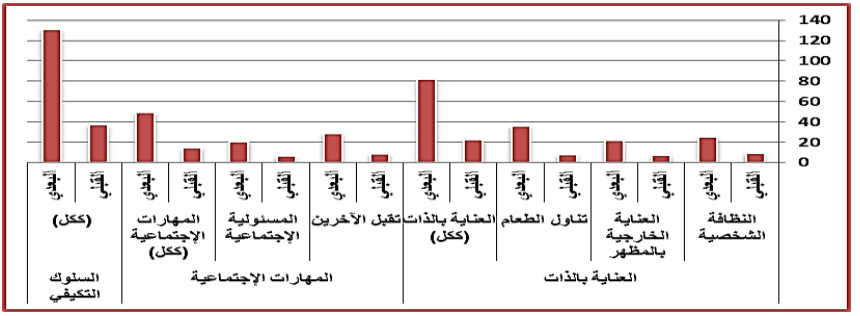
للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص علي: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المحور	المكون	نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
العناية بالذات	النظافة الشخصية	القبلي	8.50	1.64
		البعدي	24.67	1.63
	العناية الخارجية بالمظهر	القبلي	6.67	1.63
		البعدي	21.33	1.63
	تناول الطعام	القبلي	7.33	1.03
		البعدي	35.50	2.17
	العناية بالذات (ككل)	القبلي	22.50	3.15
		البعدي	81.50	3.08
المهارات الإجتماعية	تقبل الآخرين	القبلي	8.33	0.82
		البعدي	28.33	1.51
	المسئولية الإجتماعية	القبلي	6.00	0.00
		البعدي	20.50	1.52
	المهارات الإجتماعية (ككل)	القبلي	14.33	0.82
		البعدي	48.83	2.71
	السلوك التكيفي (ككل)	القبلي	36.83	3.19
		البعدي	130.33	3.61

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك تحسنا في أداء أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بعديا ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم القبلي والبعدي.



شكل (١٠) المتوسطات لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلى والبعدي على مقياس السلوك التكيفى (ككل) وعند كل مكون من مكوناته .

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٩) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المكون	رتب الأشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائى " z "	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائى للرتب (حجم التاثير=rprb)
النظافة الشخصية	السالبة	.00	.00	2.207	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تاثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
العناية الخارجية بالمظهر	السالبة	.00	.00	2.271	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تاثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
تناول الطعام	السالبة	.00	.00	2.214	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تاثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
العناية بالذات (ككل)	السالبة	.00	.00	2.214	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تاثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
تقبل الآخرين	السالبة	.00	.00	2.220	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تاثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
المسئولية الإجتماعية	السالبة	.00	.00	2.214	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تاثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
المهارات الإجتماعية (ككل)	السالبة	.00	.00	2.232	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تاثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
السلوك التكيفى (ككل)	السالبة	.00	.00	2.207	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تاثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق ذي دلالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته - لصالح الأداء البعدي، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.- لصالح القياس البعدى. ويمكن للباحثة أن تعزي التباين في الأداء علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني والتدريس الحانى معا التي وظف فيه الباحثة أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف مواقف تدريسية بعينها، ينقل فيها التلميذ من أسلوب تدريسي إلي أسلوب أخر، إعادة التوجية والتطمين وتحليل المهمة التى لايوفرها البرنامج الالكترونى لتعامل حسى مباشر الأمر الذي أكدته دراسات عديدة منها: دراسة (سومة احمد الحضري،٢٠١٢)، (سلمان علي محمد الطامي،٢٠١٢) (عرفات صلاح شعبان ،٢٠٠٩). وبالرغم من أن نتيجة الاختبار توضح أن الاختلاف بين متوسط آداء أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي اختلافا معنويا أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير الأساليب التدريسية ولذلك نقوم بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب الازواج المرتبطة – **Matched Pairs Rank biserial correlation** لمعرفة حجم التأثير المتغير المستقل علي المتغير التابع، وبلغت قوة العلاقة عند استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب = ١.٠٠ وهذا يعني أن ١٠٠٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلِي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني والتدريس الحانى معا قد يكون له أثر كبير في تنمية السلوك التكيفي (ككل).

- **الفرض الثالث:**

للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص علي: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي و المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.

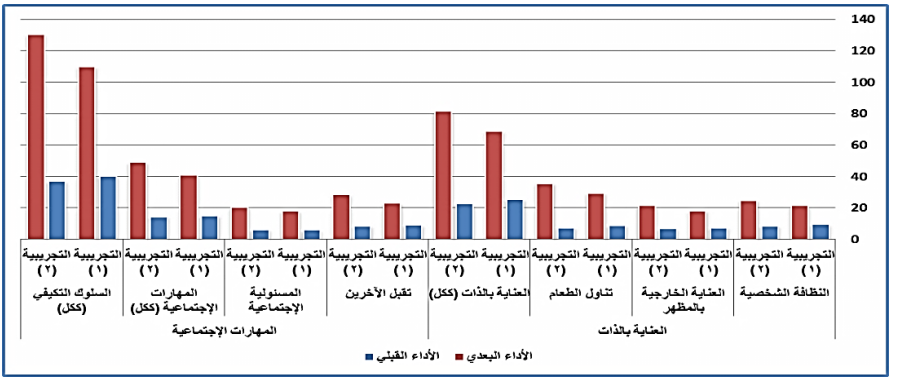
قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية الأولي والثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته، والجدول (١٠) يلخص هذه النتائج.

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المحور	المكون	المجموعة	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العناية بالذات	النظافة الشخصية	التجريبية الأولى	9.33	1.97	21.33	2.42
		التجريبية الثانية	8.50	1.64	24.67	1.63
	العناية الخارجية بالمظهر	التجريبية الأولى	7.33	2.07	18.00	1.79
		التجريبية الثانية	6.67	1.63	21.33	1.63
	تناول الطعام	التجريبية الأولى	8.67	2.73	29.33	2.42
		التجريبية الثانية	7.33	1.03	35.50	2.17
	العناية بالذات (ككل)	التجريبية الأولى	25.33	5.65	68.67	3.72
		التجريبية الثانية	22.50	3.15	81.50	3.08
المهارات الإجتماعية	تقبل الآخرين	التجريبية الأولى	9.00	1.10	23.00	2.10
		التجريبية الثانية	8.33	0.82	28.33	1.51
	المسئولية الإجتماعية	التجريبية الأولى	5.83	0.41	18.00	1.79
		التجريبية الثانية	6.00	0.00	20.50	1.52
	المهارات الإجتماعية (ككل)	التجريبية الأولى	14.83	0.98	41.00	3.03
		التجريبية الثانية	14.33	0.82	48.83	2.71
	السلوك التكيفي (ككل)	التجريبية الأولى	40.17	6.55	109.67	6.12
		التجريبية الثانية	36.83	3.19	130.33	3.61

تضح من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك تحسنا في أداء كلتا المجموعتين؛ هذا التحسن الذي طرأ علي أداء المجموعة التجريبية الثانية أعلي منه لدي المجموعة التجريبية الأولي، ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين.

تأكدت الباحثتان من توافر شرط التجانس للمجموعتين وتم تطبيق اختبار" مان ويتي" علي متوسطي الرتب أو مجموع الرتب لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية الأولي والثانية في التطبيق البعدي لمقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته والجدول (١١) يلخص هذه النتائج.



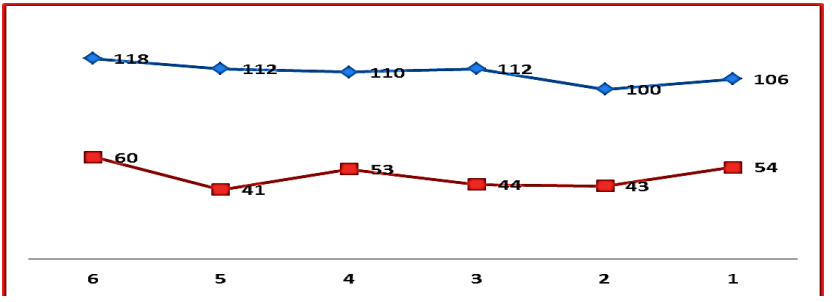
شكل (١١) المتوسطات لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي والثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته.

جدول (١١) قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيق البعدي على مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المكون	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	إحصائي "z"	مستوي الدلالة
النظافة الشخصية	التجريبية الأولي	4.25	25.50	4.500	2.225	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	8.75	52.50			
العناية الخارجية بالمظهر	التجريبية الأولي	4.00	24.00	3.000	2.505	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.00	54.00			
تناول الطعام	التجريبية الأولي	3.67	22.00	1.000	2.751	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.33	56.00			
العناية بالذات (ككل)	التجريبية الأولي	3.50	21.00	.000	2.898	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.50	57.00			
تقبل الآخرين	التجريبية الأولي	3.58	21.50	.500	2.842	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.42	56.50			
المسئولية الإجتماعية	التجريبية الأولي	4.33	26.00	5.000	2.142	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	8.67	52.00			
المهارات الإجتماعية (ككل)	التجريبية الأولي	3.67	22.00	1.000	2.756	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.33	56.00			
السلوك التكيفي (ككل)	التجريبية الأولي	3.50	21.00	.000	2.887	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.50	57.00			

نتبين من النتائج التى يلخصها الجدول (١١) أن قيمة إحصائى "z" دالة

عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق ذي دلالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي والثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته - لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وبالتالي يمكن للباحثتان قبول الفرض والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي و المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته- لصالح المجموعة التجريبية الثانية. ويمكن للباحثتان أن تعزي التباين في الأداء علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني والتدريس الحانى معا التي وظف فيه الباحثة أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف مواقف تدريسية بعينها، ينقل فيها الطفل من أسلوب تدريسي فنى إلي أسلوب أخر فما قدمة البرنامج الالكترونى من تعزيز وتغذية راجعة ونمذجة يترجمة التدريس الحانى إلى تطبيقات عملية يتفاعل فيها التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية ليس مع الصورة المرئية فى البرنامج الاكترونى فقط ولكن الواقع المحسوس والملموس مع إختيار ما ينسب من فنيات التدريس الحانى لمواقف التعلم فتتجسد خبرة حسية مباشرة إضافة إلى البرنامج كوسيط الكترونى.



شكل (١٢) يوضح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس السلوك التكيفي(ككل).

• الفرض الرابع:

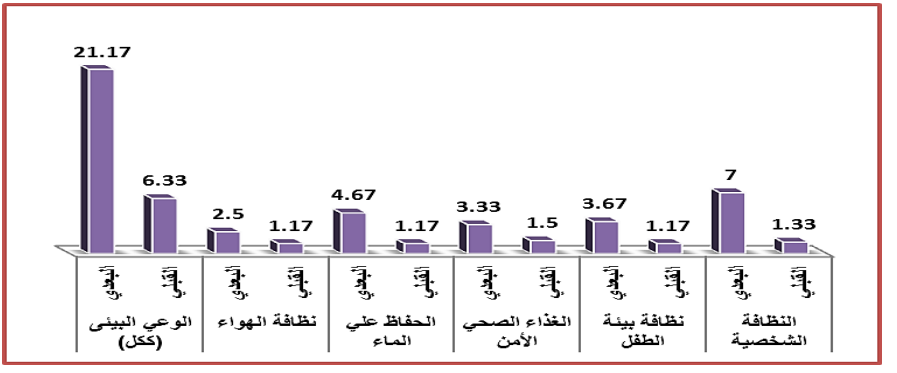
للتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص علي: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته والجدول (١٢) يلخص هذه النتائج.

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المكون	نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعيارى
النظافة الشخصية	القبلى	1.33	0.52
	البعدى	7.00	1.55
نظافة بيئة الطفل	القبلى	1.17	0.41
	البعدى	3.67	0.82
الغذاء الصحي الأمن	القبلى	1.50	0.55
	البعدى	3.33	0.52
الحفاظ علي الماء	القبلى	1.17	0.41
	البعدى	4.67	0.82
نظافة الهواء	القبلى	1.17	0.41
	البعدى	2.50	0.55
الوعي البيئى (ككل)	القبلى	6.33	1.51
	البعدى	21.17	3.31

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول (١٢) أن هناك تحسنا في أداء أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بعديا ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم القبلي والبعدي.



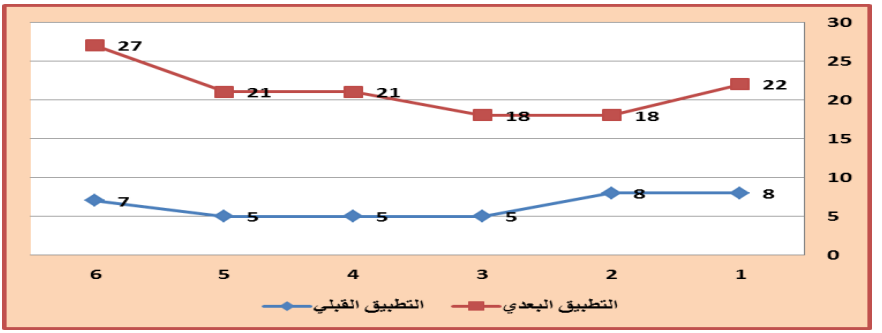
شكل (١٣) المتوسطات لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته.

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول (١٣) يلخص هذه النتائج.

جدول (١٣) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المكون	رتب الأشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائى "z"	مستوي الدلالة	معامل الارتباط الثنائى للرتب (حجم التأثير=r_{prb})
النظافة الشخصية	السالبة	.00	.00	2.2 64	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
نظافة بيئة الطفل	السالبة	.00	.00	2.214	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
الغذاء الصحي الأمن	السالبة	.00	.00	2.232	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
الحفاظ علي الماء	السالبة	.00	.00	2.214	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
نظافة الهواء	السالبة	.00	.00	2.070	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
الوعي البيئى (ككل)	السالبة	.00	.00	2.207	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول (١٣) أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق ذي دلالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته - لصالح الأداء البعدي، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.- لصالح القياس البعدى. ويمكن للباحثة أن تعزي التباين في الأداء علي مقياس الوعي البيئي (ككل) إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني التي وظف فيه الباحثة أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف مواقف تدريسية بعينها، ينقل فيها الطفل من فنيه تدريسيه لأخرى. وبالرغم من أن نتيجة الاختبار توضح أن الاختلاف بين متوسط آداء أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي اختلافا معنويا أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير الأساليب التدريسية ولذلك نقوم بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب الازواج المرتبطة **Matched –Pairs Rank biserial correlation** لمعرفة حجم التأثير المتغير المستقل علي المتغير التابع. بلغت قوة العلاقة عند استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب = ١.٠٠ وهذا يعني أن ١٠٠٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني قد يكون له أثر كبير في تنمية الوعي البيئي (ككل).



شكل (١٤) آداء أطفال المجموعة التجريبية الأولي المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل)

• الفرض الخامس:

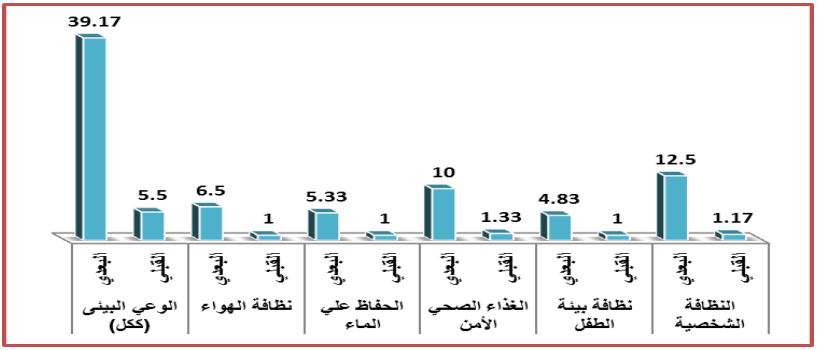
للتحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص علي: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته والجدول (١٤) يلخص هذه النتائج.

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المكون	نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
النظافة الشخصية	القبلى	1.17	0.41
	البعدى	12.50	1.52
نظافة بيئة الطفل	القبلى	1.00	0.00
	البعدى	4.83	0.75
الغذاء الصحي الأمن	القبلى	1.33	0.52
	البعدى	10.00	1.41
الحفاظ علي الماء	القبلى	1.00	0.00
	البعدى	5.33	0.82
نظافة الهواء	القبلى	1.00	0.00
	البعدى	6.50	0.55
الوعي البيئى (ككل)	القبلى	5.50	0.84
	البعدى	39.17	2.23

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول (١٤) أن هناك تحسنا في أداء أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بعديا ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم القبلي والبعدي.



شكل (١٥) المتوسطات لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

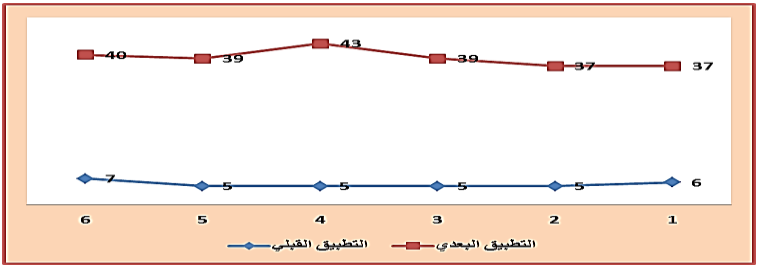
تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول (١٥) يلخص هذه النتائج.

جدول (١٥) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المكون	رتب الأشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائى " z "	مستوي الدلالة	معامل الارتباط الثنائى للرتب (حجم التأثير=r_{prb})
النظافة الشخصية	السالبة	.00	.00	2.214	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
نظافة بيئة الطفل	السالبة	.00	.00	2.232	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
الغذاء الصحى الأمن	السالبة	.00	.00	2.207	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
الحفاظ علي الماء	السالبة	.00	.00	2.232	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
نظافة الهواء	السالبة	.00	.00	2.251	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			
الوعى البيئى (ككل)	السالبة	.00	.00	2.207	دالة عند ٠.٠٥	١.٠٠ تأثير قوي جداً
	الموجبة	3.50	21.00			

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول (١٥) أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق ذي دلالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته – لصالح الأداء البعدي، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة

التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته.- لصالح القياس البعدى. ويمكن للباحثتان أن تعزي التباين في الأداء علي مقياس الوعي البيئي (ككل) إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني والتدريس الحانى معاً التي وظف فيه الباحثتان أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف مواقف تدريسية بعينها، ينقل فيها الطفل من أسلوب تدريسي إلي أسلوب أخر خاصة محاولة تلاشى الأخطاء وتحليل المهمة، فطبيعة تكوين السلوك البيئى تتطلب تسلسل خطوات إضافة إلى ضبط إنطفاء السلوكيات السلبية التى تصدر عن التلميذ نتيجة لقصور وعيه بالسلوك الصحيح أو ممارسته ممارسة خاطئة، ويُعد إمتزاج فنيات التدريس الحانى مع فنيات البرنامج الالكترونى بمثابةٍ دليل تطبيقى لتكرار موقف التعلم بصريا وحسيا لمسيا وحركيا وسمعيا مع الأخذ باليد. وتلك النقاط تراعى خصائص تعلم التلميذ المعاق ذهنيا فيما توفره من تكرار وتجنب للتعلم العرضى وتوفير الخبرة الحسية المباشرة وتعزيز لغرس الحواس جميعها وضبط للمثيرات بصريا ولمسيا، إضافة إلى العلاقة الإنسانية الحانية. وبالرغم من أن نتيجة الاختبار توضح أن الاختلاف بين متوسط آداء أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي اختلافا معنويا أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير الأساليب التدريسية ولذلك نقوم بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب الازواج المرتبطة Matched –Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم التأثير المتغير المستقل علي المتغير التابع. بلغت قوة العلاقة عند استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب = ١.٠٠ وهذا يعني أن ١٠٠٪ من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني والتدريس الحانى معا قد يكون له أثر كبير في تنمية الوعي البيئي (ككل).



شكل (١٦) آداء أطفال المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل)

- **الفرض السادس:**

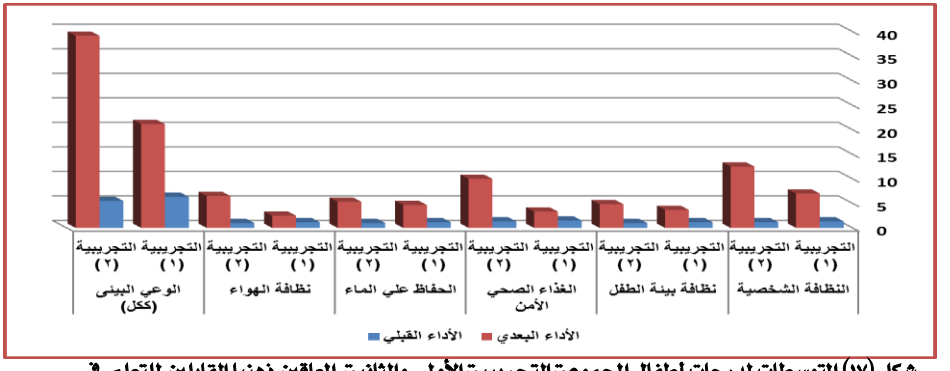
للتحقق من صحة الفرض السادس من فروض البحث والذى ينص

علي: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي و المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته. قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية الأولي والثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته، والجدول (١٦) يلخص هذه النتائج.

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المكون	المجموعة	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
النظافة الشخصية	التجريبية الأولى	1.33	0.52	7.00	1.55
	التجريبية الثانية	1.17	0.41	12.50	1.52
نظافة بيئة الطفل	التجريبية الأولي	1.17	0.41	3.67	0.82
	التجريبية الثانية	1.00	0.00	4.83	0.75
الغذاء الصحي الأمن	التجريبية الأولى	1.50	0.55	3.33	0.52
	التجريبية الثانية	1.33	0.52	10.00	1.41
الحفاظ علي الماء	التجريبية الأولى	1.17	0.41	4.67	0.82
	التجريبية الثانية	1.00	0.00	5.33	0.82
نظافة الهواء	التجريبية الأولي	1.17	0.41	2.50	0.55
	التجريبية الثانية	1.00	0.00	6.50	0.55
الوعي البيئى (ككل)	التجريبية الأولى	6.33	1.51	21.17	3.31
	التجريبية الثانية	5.50	0.84	39.17	2.23

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول (١٦) أن هناك تحسنا في أداء كلتا المجموعتين؛ هذا التحسن الذي طرأ علي أداء المجموعة التجريبية الثانية أعلي منه لدي المجموعة التجريبية الأولي، ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين.



شكل (١٧) المتوسطات لدرجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي والثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

تأكدت الباحثتان من توافر شرط التجانس للمجموعتين وتم تطبيق اختبار" مان ويتى" على متوسطى الرتب أو مجموع الرتب لدرجات أطفال

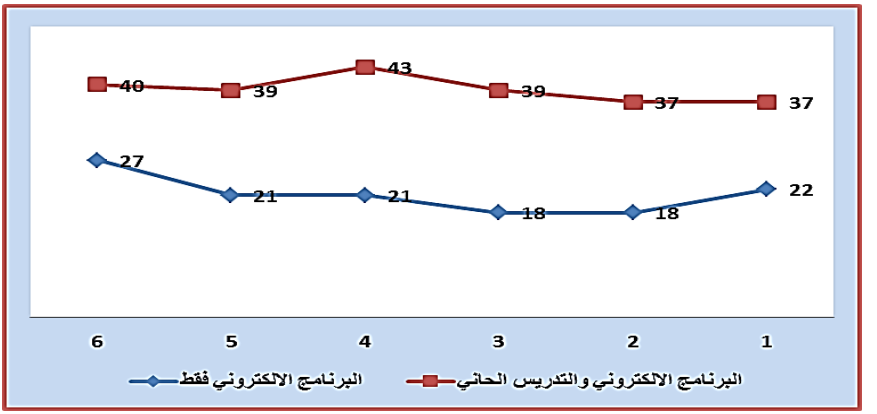
المجموعتين التجريبية الأولي والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته والجدول (١٧) يلخص هذه النتائج.

جدول (١٧) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعتي البحث في التطبيق البعدي على مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته

المكون	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	إحصائي "z"	مستوي الدلالة
النظافة الشخصية	التجريبية الأولي	3.58	21.50	.500	2.842	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.42	56.50			
نظافة بيئة الطفل	التجريبية الأولي	4.42	26.50	5.500	2.091	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	8.58	51.50			
الغذاء الصحي الأمن	التجريبية الأولي	3.50	21.00	.000	2.945	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.50	57.00			
الحفاظ علي الماء	التجريبية الأولي	5.17	31.00	10.000	1.354	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	7.83	47.00			
نظافة الهواء	التجريبية الأولي	3.50	21.00	.000	2.966	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.50	57.00			
الوعي البيئى (ككل)	التجريبية الأولي	3.50	21.00	.000	2.903	دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية الثانية	9.50	57.00			

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول (١٧) أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق ذي دلالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي والثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي علي مقياس الوعي البيئي (ككل) وعند كل مكون من مكوناته - لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي و المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التطبيق البعدي على مقياس الوعي البيئي(ككل) وعند كل مكون من مكوناته- لصالح المجموعة التجريبية الثانية. ويمكن للباحثة أن تعزي التباين في الأداء علي مقياس الوعي البيئي (ككل) إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الالكتروني والتدريس الحانى معا التي وظف فيه الباحثتان أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف مواقف تدريسية بعينها، ينقل فيها الطفل من فنيه تدريسية لأخرى وتعد أبرز فنيات التدريس الحانى تناغما فى تعزيز

الوعى البيئى مع تطبيق النمذجة بالبرنامج الالكترونى التعليم فى صمت فأثناء نمذجة الطفل قد يغفل بعض الملاحظات والخطوات فتدعم هذه الفنية أداء التلميذ طالما أنه منهمك فى العمل، إضافة إلى فنية توفير البدائل التى أتاحت قدرا كبيرا لترجمة ما يشاهده الطفل إلكترونيا إلى واقع ملموس مع الدقة فى تحديد البدائل المعينة حتى لا يتشتت التلميذ المعاق عقليا، هذا ما أكده كل من (هشام الخولي و سحر عبد الفتاح، ٢٠٠٩) و (McGee, 2001)، ويوضحه الشكل التالى:



(١٨)درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي و المجموعة التجريبية الثانية المعاقين ذهنيا القابلين للت التطبيق البعدي على مقياس الوعى البيئى(ككل)

• الفرض السابع:

للتحقق من صحة الفرض السابع من فروض البحث والذي ينص علي:" توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) ودرجاتهم علي مقياس الوعي البيئي (ككل).

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم علي مقياس السلوك التكيفي (ككل) ودرجاتهم علي مقياس الوعي البيئ (ككل)" كما هو موضح بالجدول (١٨):

جدول (١٨) يوضح قيمة "ر" ودلالتها الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث

المتغيرات	مقياس السلوك التكيفي	مقياس الوعي البيئي
مقياس السلوك التكيفي		.942**
مقياس الوعي البيئي		

تشير نتائج الجدول (١٨) إلي: وجود علاقة إرتباطية دالة موجبة عند مستوي ٠.٠٥ بين درجات درجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم علي مقياس مقياس السلوك التكيفى (ككل) ودرجاتهم على مقياس الوعى

البيئي (ككل). حيث بلغت قيمة "ر" (٠.٩٤٢) وهي دالة عند مستوي ٠.٠١. ويمكن للباحثة قبول الفرض السابع من فروض البحث والذي ينص علي " توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم علي مقياس الوعي البيئي (ككل) ودرجاتهم ببطاقة ملاحظة السلوك التكيفي (ككل). ويمكن تفسير ذلك بأن :-

- الطفل المعاق عقليا كسائر الأطفال كائن حى يؤثر فى البيئة وتؤثر فيه وهو جزء منها لذلك فالبرغم من إعاقته إلا أن هناك ضروره لتعزيز وعيه بالبيئة لأنها ترتبط بما يأكل ويشرب ويلعب ويرتدى وينام ويتنفس ويتحرك فهى المحيط الذى يضمه ويمكنه من التكيف إن أحسن تنمية وعيه.
- ترتبط عملية الوعى فى بنائها بشعور الحواس بالمثيرات وقد خلقها الله هكذا لأداء هذه الوظيفة، ونظرا لضعف ذلك الاحساس عند الطفل ذوى الإعاقة العقلية فهناك ضروره لتلمس الفنيات التربوية التى تعزز إعمال هذه الحواس وإتصالها ببنيه الطفل المعرفية كالتدعيم والنمذجة والتكرار والتشكيل إلى أن يصل الطفل لأقرب سلوك صحيح.
- إثارة حواس الطفل بصرياً باستخدام الوسائط الإلكترونية يحقق شغف لدى الطفل المعاق عقليا كسائر الأطفال العاديين " الميل نحو التكنولوجيا " يُعد مساحه جيدة لفتح قنوات التواصل مع الطفل ومساعدته على الإستكشاف، إضافة إلى تطبيقة عملياً وحسيا لما يشاهد على أرض الواقع يعزز تعلم الطفل المعاق عقليا ويتوافق مع طبيعة تعلمه، لذلك كانت رؤية البحث بدمج التدريس الحانى مع البرنامج الالكترونى وقد اتضح من إجراء التجربة على مجموعة تدرس فقط بالبرنامج الالكترونى وأخرى تدرس إلكترونيا ومع تطبيق التدريس الحانى ذلك الأثر الذى يؤكد على الخبرة الحسية المباشرة وتكرارها وتنظيمها مع لمسات إنسانية من المعلم تشعر التلميذ بالأمان والحنو والإقدام على التجربة دون خوف.

ويتفق ذلك التفسير مع نتائج بعض الدراسات التى أشات لذلك تجريبيا واستطلاعيا كدراسة (هالة جلال، ٢٠١٣) و(هناء محمد، ٢٠١٥) و(**Kahlid Alshamri,2019**).

• توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي تم استخلاصها من البحث توصى الباحثتان بما يلي:

- ضرورة توجيه انتباه الوالدين لما يعانيه الأطفال من سلوكيات غير مرغوب فيها وكيفية التعامل معهم بروح الحنو والألفة التي تشمل فلسفة

التعليم الحاني وأهدافه من إقامة رابطة وجدانية مع الطفل تقوم على الحب والاحترام والدفء وغرس الثقة فيهم وعدم استخدام أسلوب العنف حتى لا يتبادله الطفل مع الآخرين .

- ضروره توفير برامج للمعلمين والاخصائيين على كيفيه استخدام اسلوب التدريس الحانى وفنياته مع الأطفال من ذوى الاعاقات والاعاقات المتعددة لتشكيل التوافق الاجتماعى والنفسى وخفض السلوكيات اللاتوافقية التى تعزل الطفل عن البيئة.
- الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لهم كافة الحقوق الانسانية مثل ذويهم من العاديين ولابد أن توفر لهم البرامج التى تدعم تكيفهم البيئى وتؤهلهم للإندماج فى المجتمع بكافة درجات إعاقتهم.
- يجب تعاملنا مع الأطفال بالحب والود والتراحم حتى نستطيع غرس ما أسفرت عنه خبراتنا من قيم فيهم، وبالتالي نستطيع غرس قيمة الكرامة والأمن والإنتماء والاحترام في أنفسهم فهذه قيم تنميها من خلال المصاحبة والترابط فهذا يفضي بنا إلى تطوير وتحسين نوعية الحياة أو جودة الحياة
- ضرورة التدخل المبكر باستخدام إستراتيجية التعليم الحاني وفنياته في خفض حدة المشكلات السلوكية والسلوكيات غير المقبولة قبل أن يزيد حجم المشكلة ويصبح التدخل العلاجي محدود الفائدة.
- تعد التربية الأسرية نافذة ناجحه لإنطلاق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة منها إلى العالم والمجتمع، بما تقدمة من خدمات متكاملة على المستوى التربوى والاجتماعى والنفسى والعملى والوظيفى، لذلك فلابد من تبنيها لبرامج التربية الخاصة بالمساهمة فى تطوير حياتهم إيجابا.

• البحوث المقترحة:

- يثير البحث الحالى مجموعة من الدراسات التي يمكن إجراؤها والاستفادة منها:
- دراسة فاعلية استخدام التعليم الحاتي وفنياته في تنمية الكفاءة الاجتماعية والثقة بالنفس لدى عينات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة فاعلية التعليم الحاتي وبعض الأساليب الأخرى (العلاج العقلاني، أسلوب التعزيز) في خفض حدة المشكلات السلوكية.
- دراسة مقارنة بين فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة في فاعلية التعليم الحاني في تنمية السلوكيات الإيجابية وخفض السلوكيات السلبية .
- دراسة فاعلية استخدام التعليم الحاني في تنمية المهارات الحياتية والاستقلالية لدي اطفال التوحد.

• المراجع:

- ابراهيم عبد الوكيل الفار(٢٠٠٨) : تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربى.
- احمد إبراهيم قنديل (٢٠٠٦): التدريس باتكنولوجيا الحديثة ، القاهرة ، عالم الكتب.
- احمد نجم الدين ، سوزان محمد حسن ، علي عبد الله مسافر(٢٠١٠): اتجاهات حديثة في التربية (رؤي مستقبلية وخبرات دولية)، دار الزهراء ، الرياض.
- اسماعيل إبراهيم بدر(٢٠١٠): "مهارات السلوك التكيفى لذوى الإعاقة العقلية"،الرياض:دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- اسماعيل بدر (٢٠١٠): مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية. الرياض: دار الزهراء
- انشراح المشرفى(٢٠٠٨): "سلسلة ذوى الاحتياجات الخاصة،الاكشاف المبكر لإعاقات الطفولة"،الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.
- ايمان محمد الحسن (٢٠٠٤): دور البرامج البيئية بالتلفزيون المحلى فى تنمية الوعى البيئى لدى المراهقين ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،مصر.
- جمال الخطيب ومنى الحديدى(٢٠٠٥): المدخل إلى التربية الخاصة . بيروت:مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- جورجيت دميان جورج(٢٠٠٢) : متطلبات تفعيل الدور التربوى لرياض الأطفال والحلقة الإبتدائية فى تنمية الوعى البيئى فى مرحلة الطفولة، المؤتمر السنوى الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة .
- جيمي لينوسي (٢٠٠٢) : استخدام الحاسوب والأجهزة مع الأفراد غير العاديين(ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، أيمن خشان، ووائل أبوجوده) دبي، دار القلم الأمارات العربية المتحدة.
- حسن شحاتة ، زينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات والنفسية. القاهرة الدار المصرية اللبنانية.
- رياض الجبان (٢٠٠٧) : التربية البيئية مشكلات وحلول، دار الفكر.
- ريم عبد الوهاب حسن (٢٠١٢) : فعالية برنامج لتنمية الانتباه السمعى والبصرى لدى عينة من التلاميذ ذوى الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- سامية عبد الرحيم (٢٠١١) : فاعلية برنامج سلوكى فى تنمية بعض مهارات السلوك التكيفى للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧.
- سبع بو عبدالله (٢٠١٠) : دور النشاط الحركى المكيف فى خفض الإنحراف السلوكى لدى المعاقين عقليا، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد ٣.
- سحر عبد الفتاح خير الله (٢٠٠٥):مدي فاعلية التعليم الحاني في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي الاطفال المعاقين عقليا من فئة قابلي التعليم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،فرع بنها ، جامعة الزقازيق.
- سعاد مصطفى حسن(٢٠١٤) : فاعلية برنامج مبنى على استراتيجيات الألعاب التعليمية الإلكترونية فى تنمية بعض المهارات الحياتية للتلاميذ ذوى الاعاقة الذهنية القابلين للتعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد ١٦، يونية.
- سعيدة على فتح الله بدر (٢٠١٦): فعالية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية الوعى البيئى لدى طفل الروضة؟، رسالة كاجيستير. كلية رياض الاطفال، جامعة دمنهور.
- سلمان علي محمد الطامي(٢٠١٢) : مدي فاعلية برنامج التعليم الحاني (الملطف) في خفض السلوك العدواني لدي المعاقين ذهنيا اعاقة بسيطة ، رسالة ماجستير ، كلية الدلااسات العليا ، جامعة الخليج العربي .

- سماح محمد عبد الله حداد(٢٠١٠): برنامج لتنمية بعض المفاهيم البيئية و السلوكية الايجابية المرتبطة بها لدى اطفال الروضة بالجمهورية اليمنية ،رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس
- سومة احمد محمد الحضري (٢٠١٢): فاعلية استخدام اسلوب التعليم الحاني في خفض حدة بعض السلوكيات الاعتراضية لدي ذوي اضراب الانتباة المصحوب بالنشاط الحركي الزائد ، مجلة التربية،ع ١٤٨،ج١، كلية التربية ، جامعة الازهر.
- عادل مشان الربيع (٢٠٠٩).التوعية البيئية، عمان:دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز الدخيل، رضوان إبراهيم (١٩٩٣): العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته . سلسلة عالم المعرفة.
- عبد العزيز السيد السخص(٢٠١٠): "قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوى الاحتاجات الخاصة"(إنجليزى-عربى)، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الله الزهرانى(٢٠١٠): برنامج حاسوبى مقترح فى التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفنى لدى طلاب الصف السادس الابتدائى،رسالة ماجستير جلمعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية.
- عبدالله سالم الزغبى (٢٠١٥): مستوى الوعى البئى لدى طلبة كلية العلوم التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية. المجلد ٤٢، ٤٢ العدد ٣ ص ص ٨٢١-٨٣٠.
- عرفات صلاح شعبان (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام التعليم الملطف والتعزيز في خفض السلوك العدواني لدي المتخلفين عقليا ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة،ع ٧١، ص ١١٨-١٨٧.
- عزة عبد الرحمن عافية (٢٠١١) : فاعلية برنامجين لتعلم التواصل اللفظي في تنمية النتباه والإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة،مج ١٤ ،ع ٢٥،٨٧-١٢١
- عزيزة خضير تيم(٢٠١٧) : مدى الوعى البيئى للأطفال بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، جزء ٢.
- على عبدالله على إبراهيم (٢٠٠٣) : دراسة مقارنة لفاعلية فنية الاقتصاد الرمزي والتعليم الملطف في خفض مستوى إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا. رسالة دكتوراه كلية التربية غير منشورة، جامعة الزقازيق
- على محمد عبد المنعم، وعرفه احمد حسن (٢٠٠٠): توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة فى تعليم علوم الطبيعة بمرحلة التعليم الأساسى ، عمان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(ندوة تطوير أساليب تدريس العلوم فى مرحلة التعليم الأساسى باستخدام تكنولوجيا التعليم) ١ أكتوبر.
- علي عبد الله مسافر(٢٠٠٤): التعليم الملطف مدخل غير تنفيري لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة والقائمين برعايتهم ، دار السحاب ، القاهرة.
- علياء عباس محمد حسب(٢٠١٦): فاعلية برنامج إثارئى فى الدرسات الاجتماعية قائم على مشروعات التعلم الخدمى فى تنمية الوهى البيئى والمهارات الحياتية لتلاميذ الصف الاول الإعدادى(رسالة دكتوراه).كلية التربية، جامعة المينا.
- عهود عدنان سفر(٢٠٠٧) : فاعلية برنامج حاسوبى فى تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردى لفئة الإعاقة العقلية البسيطة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- فادى فريج (٢٠١٣) : المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقلياً وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٩، العدد ١.
- فاروق فارع الروسان (٢٠٠٠): الذكاء والسلوك التكيفى. الرياض: دار الزهراء للنشر.
- فوقية حسن رضوان(٢٠٠٨) : "التشخيص التكاملى والفارقى الإعاقة العقلية"،القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- قحطان أحمد الظاهر(٢٠٠٤): مصطلحات ونصوص إنجليزية فى التربية الخاصة. عمان: دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.
- كريمة سي بشير ، فوزية بداوي(٢٠١٧): مشكلات السلوك التكيفي الخاصة بمهارة الاستقلالية لدي عينة من الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، مجلة دراسات ، جامعة عمار ثليجي بالاغواط ، ص ٥٥-٦٣.
- ماهر الزيادات (٢٠١٣): مستوى الوعى البيئى لدى معلمى الدراسات الاجتماعية وعلاقة للعش المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٠(٤)، ١٣٣٤-١٣٥١
- محمد السيد عبدالرحمن ،وعلي عبدالله مسافر (٢٠٠٤). التعليم المهذب مدخل علاجي لمساعدة المتخلفين عقليا والتوحديين وذوي المشكلات السلوكية الحادة، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- محمد عطية خميس(٢٠٠٧) : الكمبيوتر التعليمى وتكنولوجيا إنتاج الوسائط التعليمية، دار السحاب، القاهرة.
- مرفت حسن برعى(٢٠٠٦): برنامج مقترح لتنمية الوعى البيئى لدى الأطفال بتوظيف الأنشطة الفنية و الموسيقية.مؤتمر التعليم النوعى و دوره فى التنمية البشرية فى عصر العولمة. المؤتمر العلمى الاول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة ١٢-١٣ ابريل.
- نسمة أحمد محمد(٢٠١٦) : تحسين السلوك التكيفى لخفض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابيلن للتعلم، مجلة البحث العلمى فى التربية، العدد ١٧ .
- هالة فاروق جلال الدين (٢٠١٤): فاعلية برنامج كمبيوتر ثرى متعدد الوسائط لتنمية لعض سلوكيات الوعى البيئ لدى الأطفال المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية بمحا فظة عنيزة. مجلة كلية التربية،كلية التربية جامعة الأزهر،ع ١٥٨ ،جـ١،ص ص ٢٧٧-٣١٦
- هبة الله محمود أبو النيل وهيثم ناجى عبد الحكيم(٢٠١٨) : القياس والتشخيص فى التربية الخاصة، الكتاب الجامعى.
- هشام عبد الرحمن الخولي، سحر عبد الفتاح خير الله (٢٠٠٩):التعليم الحاني (الملطف) النظرية والاستراتيجيات ، عمان ، دار الصفاء.
- هناء رمضان عبد العزيز(٢٠١٥):أثر برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض المهارت الحياتيه لدى عينة من الطالبات ذوات الاعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم فى دولة قطر ،ماجستير فى علم النفس التربوى ، الجامعة العالمية بماليزيا.
- هناء عبدالعزيز محمود عبدالغنى(٢٠١٦):أثر بيئة تعلم افتراضية ثلاثية الأبعاد فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى والوعى البيئى لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مقرر الجغرافيا (رسالة دكتوره). كلية الدراسات العايا للتربية ، جامعة القاهرة.
- هناء محمد عبد العزيز (٢٠١٥) : برنامج الكترونى لتنمية تنمية الوعى البيئى لذوى الإعاقة العقلية، دار الكتاب، القاهرة.
- Aylott, J J& Sell, I(1997): Gentle teaching as an empowering approach to challenging behaviour. Journal of Nursing,6.8 PP,443-446
- Bamible Micheal(2018): Technology-aided learning environment: An investigation into electrical/electronics students' instructional preferences, attitude and approaches to learning, South African Journal of Education, Volume 38, Supplement 2, December 2018, https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1535
- Brachen, B., and Nagle,R.(2006), Psycheducational Assessment of Preschool Children, (4thED), U.S.A: Woodbine House.
- Cullen, C & Mappin, R (1998): An examination of the effects of gentle teaching on people with complex learning disabilities and

challenging behaviour. The British Journal of Clinical Psychology37-2, pp. 199-211
- Deborah ,A. (2002). Impact of a local assistive technology team on the – Implementation of assistive technology in a school setting. In Practical Partial fulfillment of the requirements for the degree of doctorate of education (Ed,D).
- Duffy, S.(2007), Adaptive Behavior, In : John, W, James , A, Mulick L, and Johnnes ,R.(Eds).,Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities, U.S.A:springer.
- Faslevan, s & pouwel (2010): An introduction to gentle teaching. Learning Disability Practice, 13, 6, pp. 25-27.
- Fistman L. (2005): The Effects of Local Learning on Environment Awareness in Children an Empirical Investigation, the Journal of Environmental Education, 36(3) ,39-50.
- Gentle News (1996). News letter for helping coregivrs. 1 (1).
- Ghosh, K.(2014).Environmental awareness among secondary school students of Golagat district in the state of Assam and their attitude towards environmental education Journal of Humanities and social science, 19(3), 30-34
- Grossman; H.J(1973). Manual on terminology and classification in mental retardation. American Journal of Mental Deficiency special Publication-series No2.
- Harrison, o., and Raineri ,D.(2006),Psychology of Adaptive Behavior: Assessment for Preschool Children, In: Brachen ,B., and Nagle, R..(Eds) Psycheducational Assessment of Preschool Children,(4thEd), U.S.A.
- Hawsawi, A. (2002). Teacher's perceptions of computers technology competencies working with students with mild cognitive delay. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Moscow, ID. USA.
- Heiman, M. T,jus. & Nelson, K, E. (2001). Interaction patterns between children and their teachers when using a pacific multimedia and communication strategy: observation- from children with autism.
- Ibrahim, A., Glick J., & Ibrahim R. (1991). The behavioural non oversive (gentle teaching) approach and its therapeutic applications in severe behavioural problems. II an applied case study of severe aggression, Arab Journal of Psychiatry. 2 (1), pp. 44-52
- Jennifer Beckmann, Sven Bertel and Steffi Zander (2015): Performance& emotion a study on adaptive E-learning based on visual/ verbal learning styles, Excerpts of this paper have already been presented as a short article (poster) at the Human Computer Interaction Conference, Munich, in September 2015.

- Kane, H.,& Oakland, T. D. (2015). The differentiation of adaptive behaviours: evidence from high and low performers. Educational Psychology, 35 (6), 675-688.
- Khalid H. Alshamri(2019): Evaluation of Education Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia , Journal of Education and Learning; Vol. 8, No. 1; 2019.ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269, Published by Canadian Center of Science and Education.
- Kohl, R.W. (1995): The Effects of Gentel learning procedures applied to persons with severs or profound mental retardation with attention seeking and avoidant behaviors. P.HD. Lincoln, The University of Nebraska , PP. 10-17.
- Lai, Cheng-Chieh and Kritsonis, William Allan. (2017): The Advantages and Disadvantages of Computer Technology in Second Language Acquisition. National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research Volume 3 Number1.
- Lankatis, T. (2004). Special needs technologies: An administrator's guide. Technology and learning, September, 30-35.
- McComb, Diane. (2007). Mantel Retardation, (in) Introduction to. Special Education. New York. Pearson Education. PP 275-312
- McDowell & Andrei Pope(2010): Toward A Mechanics of Adaptive BEHAVIOR: EVOLUTIONARY DYNAMICS AND MATCHING THEORY STATICS, JOURNAL OF THE EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR, Number 2 (September), 2010, 94, 241–260.
- McGee, J, & Menolascino, F. J.(1992): Beyond Gentle Teaching: A non-aversive Approach to helping those in New York, Plenum , pp24-51.
- McGee, J. J. (1985c). Gentle teaching Mental handicap in New Zealand.9.(3), pp.13.
- McGee, J. J. (1985d). The at-risk nature of mental retardation for severe behavioral disorders. Mental handicap in New Zealand. 9, pp.4-12..
- McGee, J. J. (2001). Feeling at home is where the heart must be home making for children and adults with broken hearts. Abbat sford, BC : Home Society
- McGee, J. J. et al (1987): Gentle teaching. Human Sciences-Press: New York
- McGee, J. J., & Gonzolez, L. (1990). Gentle teaching and the practice of human interdependence : A preliminary group study of 15 persons with severe behavioral disorders and their caregivers, In Repp A.C. ; Singh, N. N (Eds); Current Prespectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities. pp. 237-254 USA Sycamore, IL:sycamore publishing company.

- McGee,J.J.&Gonzalez L.(1990): Gentle Teaching and the Practice of human Interdependence: A preliminary group study of 15 person with severe behavioural disorder and their In repp A.C; Singh N.N. (EDS); Caregivers aversive Interventions for persons with Developmental Disabilities,Pp237-254
- Mechling, L, C., Gast, D. L., & Langone, J. (2002). Computer based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. The Journal of Special Education, 35(4), 224-240.
- Roger, L, Aveyard. (2001). A visual attention study for developing learning cues for individual with mental retardation. Psychological and Cultural Studies, Lincoln, Nebrasca.
- Row, G. (1994). Education in the emerging media democracy. Educational Technology, 55-58. Educational Technology, 34 (7) ,55-58
- Santie du Plessisa(2015): Adaptive Behaviour Assessment System: Indigenous Australian Adaptation, The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS Volume XV (eISSN: 2301-2218)
- Seray Olçay Gül(2016): The Combined Use of Video Modeling and Social Stories in Teaching Social Skills for Individuals with Intellectual Disability, Educational Sciences: Theory & Practice, 16, 83-107. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0046
- Steele, D. (1995). Gentle teaching a value based framework for helping others. Opinion papers, information analyses general South Carolina, USA.
- Suzanne Woods-Groves & Jeremy W. Ford (2017): Efficacy of an Electronic Editing Strategy with College Students with Intellectual and Developmental Disabilities, Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 2017, 52(4), 422–436
- Vishnudyutya, K. & Saroj, A. (2012). Mental Retardation and Adaptive Behavior: Mental Retardation and Quality of Community Life of Their Parents. USA: Lambert Academic Publishing.

أثر مشاركة الطلاب المعلمين في إنتاج مصادر التعلم في بيئات التعلم المقلوب على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الإنترنت التفاعلية.

إعـــداد:

د/ ايمان جمال السيد غنيم

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق

أثر مشاركة الطلاب المعلمين في إنتاج مصادر التعلم في بيئات التعلم المقلوب على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الإنترنت التفاعلية.

د/ ايمان جمال السيد غنيم
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق

• **المستخلص:**

استهدف البحث الحالي التعرف على أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية،وتكونت عينة البحث من ٦٠ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة حاسب آلي بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء الطلاب لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية، وتوصل البحث لنتائج أهمها وجود أثر لمشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية الجانب المعرفي لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم شعبة حاسب آلي، بالإضافة الى وجود أثر لمشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية الجانب الأدائي لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية لدى طلاب تكنولوجياالتعليم شعبة حاسب آلي.

الكلمات المفتاحية : إنتاج مصادر التعلم – بيئات التعلم المقلوب - مهارات التخطيط لصفحات الإنترنت التفاعلية .

The Impact of Student Participation in the Production of Learning Resources Within the Learning Environment Inverted on the Development of the Skills of Planning the Interactive Web Pages

Dr. Iman Gamal El Sayed Ghoneim

Abstract:

The current research aimed to identify the impact of student participation in the production of learning resources within the learning environment inverted on the development of the skills of planning the interactive web pages. The research sample consisted of 60 students from the fourth year computer department in the Faculty of Specific Education, Zagazig University. The search tools in the Achievement Test and the Student Performance Note card were designed for interactive web page planning skills. and the research reached the results of the most important impact of the participation of students teachers in the production of learning resources within the learning environment inverted on the development of the knowledge of the skills of planning interactive web pages Students of educational technology have a computer division. In addition to the impact of the participation of students

teachers in the production of learning resources within the learning environment inverted on the development of the strategic side of the skills of planning the interactive web pages of students of technology education computer division.

Keywords: Production of Learning Resources - Inverted Learning Environment - Skills of Planning the Interactive Web Pages.

• المقدمة:

ترتبط غالبا فاعلية الاستراتيجيات التعليمية بتطور التقنيات الحديثة وتوظيفها، وقد نادت على أثرها الاتجاهات التربوية الحديثة بضرورة تغيير دور المتعلم من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي في العملية التعليمية.فأصبح من المهم معرفة قدرات المتعلمين المتفاوته، والأساليب التعليميه التقليدية المتبعة داخل المحاضرات لا تناسب احتياجاتهم فهي أساليب لا تثير شغفهم نحو التعلمولا تعمل على زيادة نسبة مشاركته واعتماده على نفسه.

وبذلك ظهرتالعديد من الإستراتيجيات وأساليب تعليمية وبيئات مبتكرة قائمة على توظيف التقنية المتنوعة في العملية التعليمية، ومن أبرزها مفهوم انتشر مؤخرا في التعليم، وهو الصف المعكوس او المقلوب **Flipped Classroom** وهو شكل من أشكال التعليم المدمج الذي يوظف التقنية الحديثة بذكاء لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات وحاجات الطلاب في عصرنا الحالي.

وللتعلم المقلوب جذورا تاريخية حيث كان الكثير من المعلمين يطلبون من تلاميذهم قراءة المحتوى من الكتاب المدرسي قبل الحصة الدراسية، ومن ثم في وقت الحصة الدراسية يتعمقون في المحتوى المعرفي.ولكن الفرق بين التدريس المقلوب قديما وحديثا هو أن التدريس المقلوب قديما كان يعتمد على الأساليب التقليدية بدون استخدام التكنولوجيا الحديثة فكان التحضير للدرس يكون بالقراءة فقط. أما حديثا فقد زادت كفاءة استراتيجية التعلم المقلوب القائمة على استخدام الأدوات التكنولوجية وخاصة مقاطع الفيديو التعليمية المسجلة مسبقا وعرضها على الطلاب خارج الأوقات المعتادة للدراسة؛ بما يعمل على إتاحة المزيد من الوقت للمعلمين لإدارة عمليات التعلم بكفاءة.(هيثم عاطف ،٢٠١٧، ٢٢)(❖)

فزاد بذلك دور المعلم في ملاحظة طلابه باستمرار وتقديم التغذية الراجعة المناسبة في الحال، والتواصل معهم والتعرف على طلابه بطريقة أعمق، فالكثير من المعلمين يقصرون دورهم التربوي في توصيل المحتوى فقط، بل أن هناك أدوارا أخرى تتمثل في التشجيع وإثارة دافعية الطلاب ومناقشتهم ومشاركتهم الفعالة بدلا من التركيز فقط على عرض المادة الدراسية، وهذا يمكن أن يتم من خلال التعلم المقلوب حيث مزيد من التعمق

❖تم التوثيق في البحث الحالي وفق توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس– الإصدار السادس. (American Psychological – A.P.A–6th Ed)

في مناقشة الطلاب وتحفيزهم وتنمية مسؤوليتهم في تعلم المحتوى؛ ليزيد بذلك من قدرة المعلم على التركيز على مستويات التعلم العليا مثل التقويم والتطبيق.(Fulton, K. 2012)

ويذكر هيثم عاطف(٢٠١٧، ٩١) أن التعلم المقلوب يعتبر شكل من أشكال التعلم المدمج حيث يتمكن فيه الطلاب من الوصول الى المحتوى على الانترنت كمقاطع الفيديو وملفات الصوت، فالتعلم المقلوب قائم على تحديد نمط نقل المعلومات خارج القاعة الدراسية؛ ليكون عبر التكنولوجيا، ويبدأ به المتعلم ثم يلتقي بالمعلم وجها لوجه ليعملا معا على مهارات تفكير عليا كالتحلِيل والتقويم والإبداع بمساعدة وتوجيه المعلم والعمل التعاوني والفردي فيُفعل بذلك دور الطالب ويجعل التعلم ممتعا ومشوقا.

إلا أن الفرق بين التعلم المقلوب والتعلم المدمج في تقديم التعلم المدمج المحاضرات في جزء الكتروني وجزء آخر وجه لوجه، فهو يختلف عن التعلم التقليدي في استخدام التقنيات والأدوات التكنولوجية التى تُستخدم بهدف تدريب المتعلمين على إجراء مهارات معينة ولكن عادة ما يتم ذلك في نفس الوقت المخصص للتدريس، وبذلك فإن الزمن المخصص للتدريس ثابت ويستغل جزء منه للقاء المعلم بالمتعلمين وجها لوجه وجزء آخر الكترونيا، بينما النمط المقلوب يتم فيه عكس للنظام التعليمي التقليدي من تعلم متمركز حول المعلم الى تعلم متمركز حول المتعلم، حيث يستغل الوقت في مشاهدة المتعلم لمقاطع فيديو تعليمية مختارة او مصممة من قبل المعلم تعرض له المحتوى، وبذلك يستغل الوقت المخصص للتدريس في البحث والنقاش والتدريب مما يعطي للمتعلم فرصة للتفاعل.(Berrett,D ,2012)

فليس المطلوب فقط استخدام التكنولوجيا الحديثة لمجرد استخدامها بل لابد من العمل على تصميم بيئات تعلم إلكترونية ذات مواصفات ملائمة تساعد على تحقيق نواتج التعلم المختلفة، والتى يجب أن يتم تصميمها وتطويرها وفق أسس علمية وتربوية سليمة.حيث أشارت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية كدراسة (Saba(2009 وعمر الصعيدي(٢٠٠٩) و(Donald(2005الى ضرورة الإهتمام بالتصميم التعليمي في بيئات التعلم لتحقيق الجودة والتميز في هذا النوع من التعليم.

ويمكن تصميم بيئات تعلم مقلوبةوتوظيفها فى العملية التعليميةلتنمية المهارات المختلفة للطلاب وتحصيلهم المعرفي، لنجد العديد من البحوث والدراسات اهتمت بذلك،كدراسةاسماء عبد الفتاح عبد الباري(٢٠١٧) وأسماء محمود سيد(٢٠١٧)و وسام اسبيتان(٢٠١٧)و فؤاد فهيد الدوسري وأحمد زيد آل مسعد(٢٠١٧) و(Butterick, A.(2017ومحمد محمود عبد الوهاب(٢٠١٦)ودراسة نبيل السيد محمد (٢٠١٥) ودراسة(Bormann,J(2014ودراسة ايناس السيد محمد(٢٠١٤) ودراسة (Kim, SH. Park, NH. Joo,KH.(2014 و(Bishop, J.(2013 و(Johnson,L&Renner,J.(2012 و(2012). Marlowe, CaraA

بالإضافة الى ما أكدته العديد من المؤتمرات في قدرتها على دعم مراحل التعليم العالي:ومنها المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم(٢٠١٥) تكنولوجيا التعليم رؤى مستقبلية، والمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم(٢٠١٤) تكنولوجيا التعليم الالكتروني وطموحات التحديث في الوطن العربي.

وبتحليل تلك الدراسات يلاحظ أن هناك تزايد في الدراسات التى تناولت التعلم المقلوب، ربما تكون هذه إشارة لما يقدمه التعلم المقلوب من مزايا تساند عمليتي التعليم والتعلم وتزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم وزيادة مشاركتهم في العملية التعليمية، ويلاحظ أيضا الاختلاف في المراحل العمرية التى تناولتها هذه الدراسات بدءا من مرحلة التعليم الأساسي وصولا للمرحلة الجامعية. ويشترك البحث الحالي مع بعض الابحاث والدراسات في الكشف عن أثر التعلم المقلوب على الأداء المهاري والتحصيل المعرفي للطلاب كدراسة هالة الأمير(٢٠١٧) ومنى الجريبة(٢٠١٧) وآمال خالد(٢٠١٦)وبالأخص لطالب تكنولوجيا التعليم كما في دراسةأمل السيد(٢٠١٧) ودراسة وائل عبد الجليل(٢٠١٨)و دراسة غادة سعيد(٢٠١٨) حيث أثبتت هذه الدراسات وجود فروق لصالح التعلم المقلوب وتأثيره على تنمية الأداء المهاري ولكن هذه الدراسات لم تتناول مشاركة المتعلمين في انتاج مصادر التعلم للبيئة؛ وهذا ما أوجد الحاجة الى تناول هذا المتغير في الدراسة الحالية. كما اتفق البحث مع هذه الدراسات في اتباعها للمنهج الشبه تجريبي،واستخدامهم الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة كأداة من أدوات القياس.وقد استفاد البحث الحالى من الدراسات السابقة في تحديد أهم معالم البيئة التعليمية الخاصة بالتعلم المقلوب.

وتدعيماً للدراسات والبحوث السابقة التى أجريت حول أهمية التعلم المقلوبتم البحث عن أفضل المعالجات الخاصة بتصميم بيئات التعلم المقلوب لتحقق أقصى استفادة منه، وبإعتبار أن من أهم مميزات التعلم المقلوب هو ارتكازه على المتعلم والذي يعتبر المسؤول عن التعلم الخاص به فيقوم بالأنشطة التعليمية التى تساعده على ترسيخ المعرفة أو الفهم، كان لا بد أن يكون المتعلم مشاركا بشكل نشط في تكوين بنيته المعرفية من خلال الفرص التى يتيحها له التعلم المقلوب.(Bristol T,2014,44)

ويقصدبمشاركة المتعلم في عملية التعلم كما أوضحها محمد نسيم(٢٠١٦،٣١) بأنها مجموعة الأداءات أو الإجراءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد المتعلم أو الطالب للدرس الجديد بحيث يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها القبول.

وتكون مشاركة المتعلم وفقا للإستراتيجية المتبعة في تصميم عمليات التعليم والتعلم للتعلم المقلوب.فإذا ما اتبع استراتيجية تدريس الأقران فإن التعلم سيتم في سياق تعاوني أو تشاركي بين المتعلمين، بينما إذا ما اتبعت

استراتيجية حل المشكلات في تصميم عمليات التعليم والتعلم فلا يكون بالضرورة أن يقدم التعلم في سياق تعاوني، فمن الممكن تقديمها وتنفيذها فرديا. وقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة مشاركة الطلاب في عمليات التعلم كدراسة محمد خير(٢٠٠٥) التى اهتمت بمشاركة طلاب المرحلة الجامعية بعمليات التخطيط والتقويم والتغذية الراجعة واعتبرت أن مشاركة الطلاب كانت خطوة هامة نحو الاعتراف بهم على أنهم قوة فاعلة في العملية التعليمية وأنهم شركاء حقيقيون في البيئة التعليمية. ودراسة وفاء سالم(٢٠١٣) التى أكدت على أهمية مشاركة الطلاب المعلمين في الأنشطة الصفية وهدفت الدراسة أيضا الى استكشاف العوامل التى تعيق الطلاب المعلمين من المشاركة في المناقشات الصفية.بالإضافة الى ما أكده هلموت ولتر(١٩٧٨،٣٩) من ضرورة تجاوب التلاميذ ومشاركتهم الفعالة أثناء عملية التعلم حتى في الأساليب التعليمية التى يلعب فيها المعلم الدور الأكبر.

أما عن أبرز مميزات مشاركة المتعلمين في عملية التعلم أنه يتيح لهم الفرصة في رفع مستوى معرفتهم وتحكمهم وتأثيرهم، وبهذا سيكونون في قلب العملية التعليمية فسيتولون قيادتها وتعديلها بإستمرار وفقا لعمليات التعلم الخاصة بهم،ووفقا لاحتياجاتهم التى يسعون لإشباعها.فالتعلم بالمشاركة يتساوى فيه كل من المعلم والمتعلم في تقديم الخبرات وتلقي المعلومات فهو ينبع من احتياجات ومشكلات المتعلمين أنفسهم. (محمد نسيم،٢٠١٦،١٢)

ولبيئة التعلم المقلوب التى تتضمن مشاركة الطلاب في انتاج مصادرها التعليمية أراء ونظريات علمية تدعمه، فمشاركة الطالب النشطة في عملية التعلم من خلال تصميم مصدر التعلم وربط المعلومات الحديثة بالمعلومات القائمة في البناء المعرفي له، ومحاولة حل المشكلات التى قد تواجهه ثم تنفيذ هذه المصادر بطريقة تتلائم معه تعتبر من أهم النظريات المعرفية البنائية وهى نظرية معالجة المعلومات فالنظرية البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها تبنى المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلم، ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة. فهي إحدى الفلسفات التى تهتم بالتعلم القائم على الفهم وبناء المعرفة وكيفية اكتسابها، فهي نظرية ترى أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم للمتعلم؛ بل توفير فرص التفاعل مع الطلاب وتشجيعهم على المشاركة التفاعلية.(تامر المغاورى، ٢٠١٧)

كذلك تعد النظرية الإتصالية أحد الدعائم الأساسية لهذا التوجه حيث تركز النظرية على أن التعلم عملية اتصال تعتمد على تنوع الآراء وتبادل المعرفة المتمثلة في المعلومات والبيانات والصور والفيديو. فتنوع مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب يخلق حافزا ودافعا نحو عملية التعلم، مما يجعله أكثر قدرة على مواصلة واستمرار نشاطه التعليمي، وتوفير أدوات التشارك

المناسبة للمادة المقدمة يحقق أهداف هذه النظرية، كما أن تشجيع الطالب على التواصل والمشاركة الفعالة باستخدام الأدوات التكنولوجية المناسبة مثل شبكات التواصل الإجتماعي أو منتديات المناقشة يعطي المتعلم حيزا للتعبير عن الذات سواء أكان ذلك بشكل متزامن أو غير متزامن. (هيثم عاطف، ٢٠١٧، ص٧٥)

بالإضافة الىارتباط مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب بنظرية النشاط لإرتباطه بالتفاعل مع البيئة وتدعيمه لها بمصادر التعلم المختلفة، وارتباطه بنظرية ريجلوث Reigeluth(2005)التوسعية لتنظيم المحتوىحيث تزويد المتعلم بأفكار رئيسية ومواقف جزئية تطبق فيها مما ينمى التعلم على مستوى التطبيق، ويتم تنظيم المفاهيم والمبادئ والحقائق والمعلومات التى تُكون المحتوى التعليمي بشكل موسع، بحيث يتم التعلم من المجرد الى المحسوس، ومن البسيط الى المعقد.

ويقدم البحث الحالي أيضا خليط بين نظريتين في التعلم هما: التعلم التقليدي والتعلم النشط، فبدلا من أن يتلقى الطالب المهارات الجديدة في المحاضرة ثم يعود الى المنزل للتدريب على ممارسة هذه المهارات في التعلم التقليدي، وبدلا من مشاهدة مقاطع فيديو جاهزة أو أى مصدر تعلم جاهز؛ تقلب العملية هنا حيث يساهم الطالب في انتاج العديد من مصادر التعلم التى ستساعده على اتمام المهاره المطلوبة مع مشاركة هذه المصادر مع زملاءه من خلال مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي وهي الفيس بوك واليوتيوب، وبهذا سيتمكن الطالب من انتاج مصدر التعلم المفضل لديه فتتم بذلك مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب مع اختفاء عنصر الملل ويحل محله عنصر التشويق والاستمتاع بالتعلم.

كما يستند هذا البحث الى نظرية التعلم ذي المعني بما يوفره من بيئة غنية بالمثيرات،وإعطاء فرصة للطالب كي ينتج مصدر التعلم عن طريق دمجه في بيئة التعلم، وإعطاء الفرصة له لممارسة وتطبيق المهارات المراد اكتسابها؛ كل ذلك يحقق لدى المتعلم التعلم ذو المعنى. بريجد بارون وآخرون(٢٠١٥) وفي ضوء ما سبق نجد أن مبادئ هذه النظريات تعطي أفضلية لمشاركة الطلاب في بيئة تسمح للمتعلم بالتحكم في مهام التعلم الذي يختارها.

حيثيعتبرمشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب من أهم المعالجات التصميمية التى تساعد على تحسين مخرجات التعليم، وتحسين مستوى المتعلمين، ومواجهة الفروق بينهم بالإضافة الى إمكانية الوصول السريع للمعلومات المطلوبة بالطريقة التى يفضلها كل طالب حسب قدراته من خلال استخدام مصادر تعلم متنوعة تعمل على تلبية احتياجات المتعلمين، ويمنح الطلاب فرص جديدة من أجل التعلم.

كما يمنح مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم في بيئة التعلم المقلوب القدرة على استغلال معرفتهم التى تتلاقى مع ردود أفعال زملائهم ومعلميهم؛ فيساعدهم ذلك على تصحيح المفاهيم الخاطئة وتدعيم الصحيحة منها. كما تحفزهم على تحمل المسؤلية والتوظيف الجيد للتقنية الحديثة وتفعيل استراتيجيات العصف الذهني والمناقشات والمحاكاة، كما تساعد وبقوة على تعزيز المشاركة المعرفية والمهارية والوجدانية للطلاب.(Baker, Celia. 2012)

حيث أن أهم المزايا الرئيسية جراء استخدام وتفعيل التعلم المقلوب هي التفاعل بين الطلاب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم البعض، وذلك يتمثل في العمل من خلال مجموعات للإجابة على الأسئلة وتبادل الأدوار أو عرض المحتوى تشاركيا، فكل طالب يمكن أن يكون عليه مهمة تعليم زميله وهذا الأمر يمكن أن يزيد من التفاعل بينهم بهدف الإثراء البيني. (هيثم عاطف، ٢٠١٧، ص٣٩)

وبمراجعة بعض الدراسات والبحوث في مجال تكنولوجيا التعليم التي تناولت اختلاف مصادر التعلم في بيئة التعلم المقلوب يلاحظ أنها أكدت على أهمية اختلاف هذه المصادر، كدراسة واجونير وآخرون Wagoner, Nechodomu, Falldin, & Hoover (2016)حيث تناولت مصادر تعلم الكترونية مختلفة داخل بيئة التعلم المقلوب لمساعدة المتعلمين، واتخذت هذه المصادر أشكالا عديدة واستراتيجيات مختلفة تساعد المتعلم،وتعطيه حافز أكثر للتعلم والوصول فورا للمعلومات والصور والبيانات بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. وهناك دراسات اهتمت بمصادر التعلم في بيئة التعلم المقلوبومتغيرات تصميمها وعلاقتها بخصائص المتعلمين وقدراتهم، كدراسة طارق عبد الودود(٢٠١٨) التى كشفت عن أثر اختلاف أنماط لقطات الفيديو المستمرة والمجزأة في بيئة التعلم المقلوب على تنمية التحصيل والانتباه في حين اهتمت دراسة McLaughlin, J. E(2014)بإعادة تصميم مقرر ليوافق بيئة التعلم المقلوب مستخدما أشكالا مختلفة من مصادر التعلم تحقق الهدف المنشود.بالإضافة لدراسة نهلة أحمد(٢٠١٨) التى هدفت الى الكشف عن اختلاف نمط الإنفوجرافيك(الثابت-المتحرك) في بيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات تصميم وإنتاج الرسومات التعليمية وما وراء المعرفة والتفكير البصري المكاني لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.إلا أن هذه الدراسات-على حد علم الباحثة- لم تتعرض لأثر مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب.كما تناولت دراسة أمل السيد(٢٠١٧) أثر استخدام نمطي الفيديو التفاعلي والخطي في بيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

يتبين من العرض السابق أن هناك حاجة لتجريب معالجة تعليمية تعتمد على التعلم المقلوب تجمع بي مميزات التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني

وتزيد التفاعل بين المعلم والطالب وتبني علاقة قوية بينهم وتمكنهم من مشاركة ما يقومون بإنتاجه من مصادر تعلم مختلفة. ونظرا لتعدد أشكال مصادر التعلم واختلاف متطلبات الطلاب في اختيار أفضلها، ونظرا لما للشبكات المجتمعية من أدوات تتيح الفرصة للمتعلم لكي يشارك في بناء المعرفة مع الأقران وتشجيعه على حل مشكلات التعلم بصور متنوعة وسهلة الاستخدام. وفي إطار ما توفره تلك الشبكات من أدوات مشاركة.

نشأت فكرة البحث الحالي الذي يهدف الى انتاج الطلاب لمصادر تعلم مختلفة، كل طالب حسب ما يفضل ثم مشاركته بين أقرانه وزملائه تحت اشراف المعلم في بيئة تعتمد على التعلم المقلوب.

وتأسيسا على ما سبق فإن البحث الحالى يحاول الوصول إلى مدى ملائمة بعض المستحدثات التكنولوجية وبيئات التعلم الحديثة لتكون أحد الحلول المقترحة لتجاوز بعض معوقات العملية التعليمية كضيق الوقت المطلوب فيه تنفيذ هذه المهارات ومدى التقدم الذي سيتحقق مع استخدام هذه المستحدثات والبيئات في تطوير الأداء والمهارات المتوقعة كمخرجات لعملية التعلم.

• الإحساس بالمشكلة:

انطلاقا من أهمية إعداد الطالب المعلم إعدادا مناسبا باعتباره أحد أركان العملية التعليمية وتقع مسئولية إعدادهم على عاتق المؤسسات؛لهذا كان لزاما على الطلاب معلمى الحاسب الآلى على وجه الخصوص مواجهة التغيرات السريعة والمذهلة في التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية والتطور السريع في الأجهزة والبرامج وطرق تخطيطها.

ومن خلال قيام الباحثة بتدريس مقرر طرق تخطيط البرامجوالمقرر دراسته على طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم الحاسب آلي، وبتحليل نتائج الإمتحانات الخاصة بالمقرر، لاحظت كثير من الصعوبات المرتبطة بطلاب شعبة حاسب آلى في تنمية بعض المفاهيم والمهارات المرتبطة به حيث يحتاج الطلاب في هذا المقرر الى إدراك المفاهيم العلمية بشكل سليم والتدريب على تخطيط صفحات انترنت تفاعلية، مما دعى الباحثة للقيام بدراسة استكشافية في صورة مقابلة مفتوحة مع هؤلاء الطلاب، وأسفرت نتائج المقابلة على التأكيد على مشكلة البحث حيث قصور الطرق التقليدية في تنمية مهارات الطلابمما أدى الى كون صفحات الانترنت المنتجة في هذا المقرر غير صحيحة بالإضافة الى أنها غير تفاعلية. وبناءً على ذلك فإن الطالب يحتاج لنقل المحاضرة من القاعة الدراسية لأي مكان أو زمان ليشاهدها قبل ميعاد المحاضرة وتطبيق المهارات أكثر من مرة بالإضافة الى الحاجة للإستفادة من قدرات الطلاب في انتاج المصادر التعليمية لإنتاجعنصر التعلم المفضل له ومشاركتها بين زملائه فيزيد بذلك من فرص استفادة الطلاب من عرض المهارة بأكثر من شكل وأكثر من مصدر تعليمي، مما

يساهم بشكل كبير في تنوع مصادر التعلم المتاحة لكل طالب مما يؤدي لتحرير وقت المحاضرة وإتاحة الفرصة للطلاب في الحصول على تغذية راجعة فورية بأنواعها المختلفة من المعلم.

وهذا أيضا يتوافق مع العديد من الدراسات والأبحاث التربوية التي أستخدمت برامج وبيئات مختلفة لتنمية مهارات تصميم وانتاج الصفحات التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم شعبة حاسب الىومنها دراسة أحمد مغاوري محمود(٢٠١٣)التى استخدمت برنامج قائم على الوسائط الفائقة كمحاولة لعلاج مشكلة ضعف الطلاب في تصميم الصفحات التفاعلية، مستفيدا من امكانيات الانترنت المختلفة. ودراسة هبة أحمد محمد(٢٠١٣) والتى حاولت تنمية مهارات تصميم المواقع لدى طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم باستخدام بيئتين للكتاب الإلكتروني أحدهما بنظام العرض الخطي، والآخر بنظام العرض التفاعلي.

بالإضافة الى دراسات وأبحاث أخرى حاولت علاج ضعف طلاب تكنولوجيا التعليم في مهاراتالتخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية. ومن بين الدراسات والأبحاث، دراسة عفاف صابر على (٢٠١٨) التى قدمت شكلين للمساعدة الإلكترونية واستراتيجيتين للتعلم النشط كمحاولة لعلاج الضعف. ودراسة آمال خالد(٢٠١٦)التى هدفت الى قياس فاعلية بيئة الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية. وأوصت بضرورة توظيف بيئة التعلم المقلوب في تدريب طلبة كلية التربية على مهارات تصميم صفحات الويب التفاعلية وتوفير مواد تعليمية عربية متنوعة وتفاعلية على شبكة الانترنت وتدريب المعلمين على تصميم الفيديوهات التعليمية للمقررات الدراسية ونشرها والعمل على حوسبة بيئات التعلم بشكل يضمن أن يكون لكل متعلم حقه في استكشاف معلوماته أو نشرها.بالإضافة الى دراسة أحمد مغاوري محمود(٢٠١٣) التي حاولت علاج مشكلة ضعف الطلاب في تصميم الصفحات التفاعلية باستخدام برنامج قائم على الوسائط الفائقة مستفيدا من امكانيات الانترنت المختلفة. في حين حاولت دراسة السيد محمد(٢٠١٢) علاج الضعف من خلال التوصل الى تصميم بيئة لموقع تفاعلي قائم على اسلوب تحليل النظم وأثبتت الدراسة فاعليته في تنمية الجوانب المعرفية والأداء المهاري لتصميم صفحات الانترنت التفاعلية. كما هدفت دراسة حسن الباتع،السيد عبد المولى(٢٠٠٧) الى التعرف على أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وانتاج مواقع الويب لدى طلاب الدبلوم المهنية. وأسفرت النتائج الى أن التعلم المدمج له تأثير في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم وانتاج مواقع الويب مقارنة بالتعلم الإلكتروني.

في ضوء ذلك يتضح محاولة العديد من الدراسات تنمية مهارات تخطيط وانتاج صفحات الانترنت التفاعلية باستخدام العديد من الأساليب

والاستراتيجيات،فنجد أن بعضها أكد على فاعلية التعلم الإلكتروني باستخدام الحاسوب وشبكة الانترنت. وهناك دراسات أظهرت فاعلية التعلم المدمج والتعلم المنعكس في زيادة تحصيل الطلاب واكسابهم المهارات الخاصة بتخطيط صفحات الانترنت التفاعلية.

وبما أن تنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم شعبة الحاسب الالى تحتاج الى توفير بيئة تعليمية مناسبة، واختلاف الباحثون في تحديد أفضل البيئات الإلكترونية التى يمكن استخدامها في علاج ضعف طلاب تكنولوجيا التعليم في الجوانب المعرفية والأدائية لمهاراتالتخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية؛جاءالبحث الحالي محاولاتصميم بيئة للتعلم المقلوب تعتمد على مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادرها التعليمية لتنمية مهارات طلاب شعبة حاسب آلي في التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية.

وانطلاقا مما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في تدني مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعليةلدى طلاب شعبة حاسب آلي مما أثر على الوفاء باحتياجاتهم العلمية والوظيفية، وقصور الطرق التقليدية في علاجها، بالإضافة الى اختلاف نتائج البحوث والدراسات حول تحديد أنسب البيئاتالتى يمكن استخدامها لعلاج تلك المشكلة.

• تحديد مشكلة البحث:

من العرض السابق يتبين الآتي:

- توجد حاجة لعلاج ضعف طلاب تكنولوجيا التعليم شعبة معلم الحاسب الآلي في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية.
- وجود العديد من الدراساتوالأبحاث التى حاولت علاج ضعف الطلاب باستخدام بيئات تعليمية مختلفة ولكنها لم تتفق على أفضل هذه البيئات في تنمية مهارات التخطيط لصفحات انترنت تفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

وعلى ذلك يمكن صياغة المشكلة الرئيسية للبحث في العبارة التقريرية التالية: **توجد حاجة الى قياس أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية.**

• أسئلة البحث:

وللتوصل لحل مشكلة البحث يسعى البحث الحالى الى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: **ما أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية؟ .. وانبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:**

- ما النموذج المقترح لبيئة التعلم المقلوب القائمة على مشاركة الطلاب في انتاج مصادرها التعليمية؟
- ما أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية؟
- ما أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية الجوانب الأدائية لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الى:

- تقديم تصميم لبيئة تعلممقلوبتسهم بشكل فاعل في إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم المفاهيم والمهارات اللازمة لتخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية.
- التعرف على أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية .
- التعرف على أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية الجوانب المهارية لتخطيط صفحات الانترنت التفاعلية .

• أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النواحي التالية:

- مساعدة الطلاب المعلمين على التخطيط لصفحات انترنت تفاعلية لمواكبة الأساليب الحديثة في التدريس واستجابة للعديد من البحوث والمؤتمرات من ضرورة توظيف شبكة الانترنت والمواقع التعليمية في التعليم..
- تهيئة بيئات تعليمية للمتعلمين تتيح لهمالمشاركة في إعدادها بأسلوب سهل وبسيط وشيق لهم.
- تزويد المختصين والقائمين بالتصميم التعليمي لبيئات التعلم المقلوب بنتائج علمية بحثية ذات صلة بأهمية مشاركة المتعلمين في اعداد هذه البيئات.
- يمكن الاسترشاد بالأسلوب الأنسب الذي سيتم من خلاله توظيف الشبكات الإجتماعية بالإعتماد على ما توفره من أدوات مجانية سهلة الإستخدام لكل من المعلم والطالب في تقديم وعرض مواد ومجالات أخرى تعليمية.
- يربط متغيرات البحث ببيئة التعلم المقلوب، وهي بيئة تحتاج لمزيد من البحوث لمتغيرات التصميم والتطوير والاستخدام الخاصة بها.

- **حدود البحث:**
  - حدود موضوعية:تصميم بيئة تعلم مقلوب قائمة على مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادرها التعليمية لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية لتخطيط صفحات الانترنت التفاعلية.
  - .حدود بشرية:اقتصرت عينة البحث على طلاب شعبة معلمالحاسب الآلي الفرقة الرابعة .
  - .حدود زمانية: تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩.
  - حدود مكانية: كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- **فروض البحث:**
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لصالح التطبيق البعدي.
- **أدوات البحث والقياس:**
  - أداة جمع البيانات:
    - قائمة بمهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية.
  - أداتي القياس:
    - اختبار التحصيل المعرفي(من إعداد الباحثة)لقياس التحصيل المعرفي لمهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية.
    - بطاقة ملاحظة (من إعداد الباحثة) لتقدير الجانب الأدائي لمهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية المطلوب تنميتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
  - مادة المعالجة التجريبية:
    - بيئة تعلم مقلوبقائمة على مشاركة الطلاب في انتاج مصادرها التعليمية.
- **ملخص إجراءات البحث:**

للتحقق من فروض البحث، وللإجابة عن أسئلته، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- الإطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية وثيقة الصلة بمتغيرات البحث.
- الإطلاع على نماذج التصميم التعليمي الملائمة لتصميم بيئة التعلم المقلوب لتنمية مهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

- بناء أداتي البحث المتمثلة في: أ) اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية.
- بطاقة الملاحظة لتقدير الجانب الأدائي لمهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية.
- عرض أداتي البحث على الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم ثم حساب صدقهما وثباتهما.
- اعداد سيناريو بيئة التعلم المقلوب على أساس نموذج التصميم التعليمي الذي اتبعته الباحثة وإجازته بعرضه على الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم.
- تصميم بيئة التعلم المقلوبفي ضوء السيناريو وإجازته بعرضه على الأساتذة المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، ثم التوصل الى الصورة النهائية له.
- اختيار عينة البحث.
- تطبيق أداتي البحث قبليا على المجموعة التجريبية.
- تقديم المعالجة التجريبية المتمثلة في بيئة التعلم المقلوب.
- تطبيق أداتي البحث بعديا على عينة البحث.
- المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للأدوات، ومن ثم التوصل لنتائج البحث.
- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها في ضوء ونتائج البحوث المرتبطة بفروض البحث.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التى توصل إليها البحث.

• المصطلحات:

• مشاركة مصادر التعلمLearning Resources:

يقصد بمصادر التعلم "هي كل ما يتفاعل معه المتعلم ويؤثر فيه داخل مواقف الاتصال التعليمي بهدف اكسابه خبرات تعليمية جديدة في المجال المعرفي، المهاري، الوجداني".(عادل سرايا،٢٠٠٧،٥٩)

وتعرف سلوى فتحي(٢٠١٢،٥٣) مشاركة مصادر التعلم "بأنها تلك الاستجابات الأدائية التى تم اكتسابها من خلال ممارسة مهارات استخدام أدوات الشبكة المجتمعية-الفيسبوك-للطلاب عينة البحث لتبادل المعلومات بينهم بدرجة تسمح بتعميق فهم المحتوى التعليمي من خلال جمع وتشارك المصادر التعليمية من الصور والفيديو وكتابة التعليقات ونشر الروابط وانشاء المجموعات".

• بيئة التعلم المقلوبLearning:

هي استراتيجية تعلم تقوم على قلب العملية التعليمية عن طريق استخدام التقنيات الحديثة بحيث يتعلم الطلاب المفاهيم الأولية خارج الفصول الدراسية المعتادة عن طريق مقاطع الفيديو أو الملفات الصوتية أو غيرها من العناصر بينما يخصص زمن المحاضرة لأنشطة أكثر فاعلية

قائمة على حل المشكلات التعليمية والممارسة والمشاركة النشطة من الطلاب داخل المحاضرة.(عماد محمد عبد العزيز،٢٠١٦،٦٠). ويعرفه هيثم عاطف(٢٠١٧، ٣١) بأنه بيئة تعلم يعكس فيها المعلمون ما يحدث في القاعة الدراسية، مع ما يطلب من المتعلمين من مهام وتكليفات في المنزل، من خلال إعداد مسبق لموضوع الدرس عن طريق مقاطع فيديو يتم نشرها على إحدى شبكات التعلم الإجتماعية، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم باستعمال حواسيبهم، أو هواتفهم الذكية قبل حضور الدرس في حين يخصص وقت الصف للمناقشات وورش العمل والمشاريع التعاونية والتدريبات.

- **التخطيط لصفحات الإنترنت التفاعلية:**

يقصد به إجرائيا القدرات المعرفية والمهارية اللازمة لتخطيط صفحة انترنت تفاعلية متصلة بقاعدة بيانات تحفظ بيانات المستخدم وتتواصل معه عن طريق توظيف أحد لغات الويب التفاعلية.

• الإطار النظري للبحث:

ينقسم الإطار النظري في البحث الحالي الى ثلاثة محاور هي:

- المحور الأول: التعلم المقلوب.
- المحور الثاني: مصادر التعلم.
- المحور الثالث: مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم لبيئة التعلم المقلوب
- المحور الرابع: التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية.

- **أولاً: التعلم المقلوب:**

اختلف التربويين حول مصطلح التعلم المقلوب كونه استراتيجية تدريس أو أسلوب أو طريقة، ولكن في النهاية وبرغم اختلاف المصطلحات السابقة إلا أنه نمط جديد للتعليم المدمج يصلح لبيئات تعليمية مختلفة.

إن فكرة التعلم المقلوب تستند على مفاهيم عديدة كالتعلم النشط ومشاركة الطلاب وفاعليتهم وتصميم مختلط للدرس وإذاعة المحتوى التعليمي، فالتعلم المقلوب نمط تعليمي يتم فيه عكس دور المدرسة والمنزل، وعكس دور المحاضرة أو الحصة والواجبات المنزلية، فما كان يحدث داخل المدرسة انتقل الى المنزل، وما كان يحدث داخل المنزل انتقل الى المدرسة، ويقوم على استراتيجيات التعلم النشط المختلفة، ويعد تطورا للتعلم المدمج تغيرت من خلاله أدوار المدرسة والمنزل فتم دمج التكنولوجيا في التعليم حيث يتعلم الطالب المحتوى في المنزل بينما يقوم بحل التمارين والواجبات في المدرسة تحت إشراف مباشر من المعلم، مما يمكنه من استغلال وقت الحصة بشكل جيد.(تامر المغاورى، ٢٠١٧،٣١٦). ويعرف برام (Brame(2013 التعلم المقلوب بأنه طريقة يتم من خلالها عكس المفهوم التقليدي للتعلم لكل من الطالب والمعلم وبيئة التعلم حيث يقوم الطلاب بمشاهدة فيديو تعليمي في المنزل ثم يتم مناقشة المفاهيم والمعلومات الجديدة داخل الفصل.

ولا يعنى استخدام التكنولوجيا في التعلم المقلوب حديثا وجود أشرطة الفيديو على الانترنت أو استبدال المعلمين بها فمن الأمور التى أثبتت صحتها أن البعض يُعرض عن التعلم بطريقة إلكترونية كاملة لاحتياجهم الى مساعدة المعلم، ولا يعني استخدام التكنولوجيا فى التعلم المقلوب وجود طلاب يعملون بدون هيكل تنظيمي للعملية التعليمية، ولكن التعلم المقلوب لابد أن يكون ضمن بيئة تعليمية تحفز مشاركة الطلاب في تحمل مسؤولية تعلمهم. (هيثم عاطف ،٢٠١٧، ٣٥)

في التعلم المقلوب يقوم المعلم بتوفير محتوى المادة العلمية وشروحها للمتعلمين وإلزام المتعلمين بالإطلاع عليها وفهمها على شكل محاضرات مسجلة أو مقاطع فيديو أو قراءات قبل الحضور للصف، وفي داخل الفصل يبدأ المعلم في خلق فرص لمناقشة ومراجعة وتحليل تلك المعلومات وتطبيق تلك المفاهيم تحت إشرافه وتوجيهه فيمكنه إجراء النقاشات مع المتعلمين عن تلك المفاهيم والمعلومات ويبدأ المتعلمين بالعمل في مجموعات أو بشكل فردي على الأنشطة والمشاريع داخل قاعة الفصل مما يؤدي على ترسيخ تلك المفاهيم والإنطلاق بهم من مرحلة الحفظ والفهم الى مرحلة التحليل والتطبيق والإتقان تحت إشرافه وتوجيهه وتقديم الملاحظات في نفس اللحظة.(آمال خالد،٦١، ٢٠١٦)

عند تصميم بيئة التعلم المقلوب نحدد موضوع الدرس الذي ننوي قلب الفصل فيه بشرط أن يكون صالحا للقلب مع تحليل المحتوى الى معارف ومهارات ثم تصميم الفيديو التعليمي متضمنا المادة العلمية، مع توجيه الطلاب الى مشاهدته بإتاحة رابط ذلك الفيديو أو إتاحته على وسيلة تخزين، ثم يطبق الطالب ما تعلمه في الحصة من خلال أنشطة التعلم النشط أو المشاريع، مع ضرورة تقويمه بأدوات التقويم المناسبة. **Duncan, J.(2017)**

- **إساسيات التعلم المقلوب:**

أن التعرف على الأساسيات أو المعايير التى يجب أن يقوم عليها التعلم المقلوب يجعله أكثر فاعلية ويحقق نتائج أفضل وهي متمركزة في أربعة معايير أساسية كما ذكرتها حنان أسعد(٢٠١٥،١٧٤) كالتالي:

- تعلم مرن حيث يستطيع المتعلم أن يتعلم في أى وقت وفي أي مكان.
- ثقافة تعلم حيث يتمركز حول المتعلم ليصبح محور العملية التعليمية.
- محتوى محدد حيث يحدد المعلم المحتوى التى يجب أن يطلع عليه الطلاب خارج الفصل ليتم استغلال الوقت في الفصل لتطبيق استراتيجية التعلم النشط.
- معلم محترف حيث يعد دور المعلم في التعلم المقلوب أكبر من دوره في التعلم التقليدي فيقوم المعلم داخل الفصل بتقديم التغذية الراجعة والفورية للطلاب وتقييم عملهم.

وتعددت أيضا نماذج التعلم المقلوب ومنها نموذج النموذج البنائي المقلوب CLM، كما يوضحها هيثم عاطف(٢٠١٧، ١٣٥) في المراحل التالية:

- مرحلة الدعوة: تهدف الى جذب انتباه الطلاب وإشراكهم في النشاط من خلال تحفزيهم لموضوع الدرس الجديد، من خلال مشاهدة فيديوهات تعليمية في المنزل.
- مرحلة الاستكشاف، الاكتشاف، الابتكار: تتمركز حول المتعلم بشكل خاص وفيها يبدأ المتعلمين في الأنشطة التفاعلية محاولين الوصول الى حل المشكلة أو الإجابة على الأسئلة المطروحة في مرحلة الدعوة.
- مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول: وفيها يتوصل الطلاب الى المفاهيم المطلوبة ومشاركتها عن طريق تفسير النتائج والحلول المطروحة للمشكلات والتفاوض الإجتماعى فيما بينهم.
- مرحلة اتخاذ الإجراء: تهدف الى توسيع وتعميق تعلم الطلبة للأفكار والمفاهيم والمعارف والمهارات التى توصلوا اليها وتقييمها بأنفسهم تحت اشراف المعلم.

- **مميزات التعلم المقلوب:**

أما عن مميزاته فيختص التعلم المقلوب بالعديد من المميزات التى تراعي في مجملها الطالب وحاجاته وإمكانياته من أجل تحقيق تعلم أفضل، ومن أهم مميزات التعلم المقلوب (هيثم عاطف، ٢٠١٧، ٤٢) (تامر المغاورى، ٣٢٤،٢٠١٧) (Bergmann&Sams,2012)

- التماشي مع سمات الطالب في العصر الرقمي، وتسمح للمتعلم باستخدام هواتفهم المحمولة والمشاركة في أداء الأنشطة مع بعضهم البعض كونه محاطا بالأجهزة الخلوية والحواسيب بأنواعها المختلفة لذا فهو يتعامل معها على أنها من مفردات حياته اليومية.
- يجعل للمقرر الدراسي مستودع فيديوي يمكن الرجوع إليه في أي وقت لدى كل متعلم، وهذا يعطي راحة نفسية لمثل هؤلاء المتعلمين حيث أنهم يتحررون من القلق الإضافي بسبب عدم امكانية قدرتهم على متابعة شرح المعلم في النمط التقليدي، وبذلك يمكن التغلب على مشكلة غياب الطلاب.
- من أهم مزاياه أنه يساعد على استغلال وقت الحصة الصفية بالكامل في تصويب أخطاء الطلاب والإجابة على استفساراتهم وتطبيق مع تعلموه عمليا بدلا من إلقاء المحاضرات.
- يكسر حالة الجمود والتقليدية الموجودة في البيئة التعليمية. فيمكن توظيف البيئة المحببة للطالب من الأجهزة التقنية ووسائل التواصل الإجتماعي في العملية التعليمية.
- أحد أهم أساليب التعلم المتمركزة حول المتعلم، وخاصة الطلاب المتعثرين أكاديميا فهم عادة ما يظلون بعيدا عن اهتمام المعلم ومساعدته.
- إمكانية استخدام أكثر من استراتيجية للتعلم النشط بداخله. فيزيد بذلك التعلم التعاوني والتشاركي.

- يتحول الطالب الى باحث عن مصادر معلوماته فيمكنه البحث والرجوع الى معلومات سبق أن درسها في حصص سابقة ومراجعتها إذا نسيها وكأنه يسمعها مباشرة من المعلم.
- يتيح الفرصة لتحقيق الإبداع في عملية التعلم، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين لابتكار محتوى تعليمي خاص بهم وذلك باستخدام الفيديو أو المدونات.
- تحقيق تفريد التعلم حيث يشكل تحديا كبيرا في التعليم التقليدي، فمن الصعب أن يتعلم كل طالب بالسرعة والطريقة التى تناسب قدراته وإمكانياته.
- يساعد التعلم المقلوب المعلم على تكوين علاقات قوية مع طلابه والإرتقاء بهم وإكسابهم بعض مهارات القرن الحادى والعشرين مثل العمل الجماعي والعمل بروح الفريق.

من العرض السابق نجد أن التعلم المقلوب يعتمد على التكنولوجيا الحديثة في العرض والتواصل بين الطالب والمعلم، كما أن الفيديو هو المصدر الأكثر انتشارا لإحتوائه على الصوت والصورة والحركة. فيزيد بذلك من قدرة الطالب على تعلم المهارة ليصبح محور العملية التعليمية، وبهذا أمكن استخدام وقت المحاضرة بطرق مختلفة ومعرفة احتياجات الطلاب بشكل مسبق.

- **التحديات التى تواجه التعلم المقلوب:**

على الرغم من المزايا التي يتمتع بها التعلم المقلوب إلا أن هناك بعض التحديات التى تواجه تطبيقه من وجهة نظر بعض الأدبيات التربوية التى تناولته بالبحث، ومن تلك العقبات (Herreid,C, et al,2013)

- عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل وإعداد الدرس عند المعلم.
- قدرة المعلم على التعامل مع مهارات إنتاج مصادر التعلم المقلوب فهذا يحتاج الى تدريب خاص على البرامج وطريقة توظيفها في التعلم المقلوب وهذا يتطلب جهد إضافي من قبل المؤسسة التعليمية.
- تمسك بعض المعلمين بالطريقة التقليدية وبعضهم من يرى التعلم المقلوب عبئا إضافيا على المعلم.
- عدم توافر الانترنت عند بعض الطلاب.
- تكاسل الطلاب عن الاستماع للدرس خارج المحاضرة.
- وقد حاولت الباحثة التغلب على هذه التحديات من خلال توفر بعض البرامج للطلاب مجانية بإصدارات مختلفة، أما بالنسبة للتحدي الثاني فطالب الفرقة الرابعة قد تدرب على مهارات انتاج مصادر التعلم في مقررات سابقة. أما لمن لديه قلق من تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب فعرضت عليهم الباحثة الفرق بينها وبين الطريقة التقليدية وعرض نتائج بعض البحوث التجريبية بغية حثهم على التجربة والتطبيق. وقد

تم تخصيص بعض الحوافز والهدايا لمنتجات الطلاب من مصادر التعلم في بيئة التعلم المقلوب.

- **ثانيا: مصادر التعلم.**

مصادر التعلم هي كل ما يتم تسجيله واختزانه واسترجاعه بغرض الاستخدام سواء كانت هذه المصادر ورقية من كتب ودوريات علمية وتقارير أو مواد رقمية يتم تخزينها وتبادلها من خلال الأجهزة الالكترونية المختلفة.

ويهتم البحث الحالي بمصادر التعلم الرقمية والذي يعرفه بيتر وستيف Peter&Steve(2008,64) بأنها المصادر التى يستخدم من خلالها الاسلوب الرقمي بديلا عن التناظري للتعامل مع البيانات والصور والمعلومات وتقدم وسيطا جديدا للمستخدم يساعد على تبادل الاتصال بين الأفراد.

وتتعدد مصادر التعلم في المجال التعليمي وتصنف إلى أربعة مصادر رئيسية متفاعلة وبينها علاقات متبادلة وقد يتم استخدامها جميعا في موقف تعليمي أو موقف تدريسي معين، وهم: (عادل سرايا، ٢٠٠٧، ٦٠)

- وسائل تعليمية. هي أهم مصادر التعلم الأربعة أهمية وتوظيفا في عملية التعليم، فالوسائل التعليمية منظومة فرعية من منظومة مصادر التعلم التى تعتبر أحد أسس تكنولوجيا التعليم المعاصرة وأبرز معالمها، وتتكون من أربعة عناصر غير بشرية:
  - المادة التعليمية: الأساسي الوسيلة التعليمية فهي المصدر الحقيقي للتعلم. وهي المادة العلمية المخزنة على وسط فيزيقي مناسب.
  - الجهاز التعليمي: أداة لعرض أو نقل المادة العلمية المخزنة على المادة التعليمية كجهاز الحاسب.
  - مهارات العرض: الفنيات التى يوظفها المعلم في عرض المادة التعليمية.
  - بيئة فيزيقية محيطة.
- مصادر مكانية. تتعدد الأماكن والبيئات التى يمكن أن تمثل مصدرا من مصادر التعلم، ويمكن تصنيفها الى أماكن مصممة خصيصا لأغراض تعليمية مثل الفصول والقاعات والمعامل الدراسية. بالإضافة الى أماكن وبيئات صناعية وطبيعية.
- أنشطة تعليمية.يقصد بها جميع الأنشطة والممارسات المرتبطة بشكل مباشر بمقررات دراسية(أنشطة صفية) أو بشكل غير مباشر(أنشطة لا صفية) يمكن أن يستفيد منها المتعلم كمصادر تعلم مشوقة وجذابة للعمل والتعلم التعاوني والتشاركي والجماعي.
- مصادر بشرية.تشمل جميع الأفراد المشاركون في العملية التعليمية بصورة مباشرة كالمعلمين والطلاب ومدير المدرسة وغيرهم أو الأفراد التى تتصل أعمالهم بموضوعات الدراسة بشكل غير مباشر مثل رجال الشرطة.

- **معايير إختيار مصادر التعلم.**

تعتبر عملية اختيار مصادر التعلم من العمليات التى تحتاج لبعض المهارات الفنية بالإضافة الى اعتمادها على بعض القدرات الخاصة كالحدس والإلهام والابتكار فهى عملية نسقية في إطارها العام وعملية فنية في مضمونها. ومن أهم معايير اختيار مصادر التعلم هى: (عادل سرايا،٧١،٢٠٠٧)

- توافق المصدر مع الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها.
- صدق المعلومات العلمية التى يحملها المصدر وصحتها ومطابقتها للمستجدات العلمية في مجال التخصص.
- ارتباط المصدر ارتباطا وثيقا بمفردات المحتوى التعليمي.
- ملائمة المصدر لخصائص الطلاب وأعمارهم باعتبارهم المستفيدين من استخدامه.
- سلامة المصدر وجودة الوسيلة وسهولة استخدامها.
- توفر المواصفات الفنية في مصدر التعلم كالبساطة في التصميم والتشويق والإثارة.
- اختيار المصدر الأقل تكلفة والأكثر فائدة.
- الاعتماد على مصادر التعلم المنتجة محليا ثم المعدلة ثم الجاهزة.
- اختيار المصدر الذي يسهم في تفعيل المعالجة التعليمية التى يتبناها المعلم(اسلوب التعلم).
- اختيار المصدر الذي يتوافر فيه امكانيات العرض الناجح من حيث المكان والأجهزة ومهارات التشغيل ومهارات الصيانة والوقت.
- مراعاة توفر عامل الألفة بين المتعلمين ونوع مصدر التعلم أو الوسيلة التعليمية المختارة.

- **ثالثا: مشاركة الطلاب في إنتاج مصادر التعلم لبيئة التعلم المقلوب.**

مشاركة الطلاب في البيئة التعليمية يبنى على أساس تبادل وتشارك المعلومات والمعارف بين جميع أطراف العملية التعليمية، ويتطلب ذلك وجود فهم مشترك واتفاق بينهم للوصول الى الهدف. فمشاركة الطلاب تؤدى الى:(محمد نسيم،١٢،٢٠١٦)

- الاستفادة من الإمكانيات والقدرات القائمة.
- زيادة شعور الطلاب بإنتمائهم وتعلقهم ببيئة التعلم.
- زيادة الالتزام بالأهداف والنتائج.
- زيادة قدرات المساعدة الذاتية.

يمكن أن تسهم الشبكات الإجتماعية وأدواتها في مشاركة المعارف والمهارات التى يتضمنها المحتوى المقدم للطلاب، فهدفت دراسة Greenbow,C(2010) الى التوصل الى أفضل الأساليب التى يراها طلاب الجامعة لإنتاج محتوى صفحاتهم عبر الفيسبوك وجاءت أكثر الاساليب الملائمة عند عرض المحتوى هي تعدد أشكال الوسائط المتعددة التى ساهمت في المشاركة الفعالة بين الطلاب.

وتملك الشبكات الاجتماعية مزايا في مجال التعليم الجامعي من حيث تبادل المعلومات والمشاركات الإجتماعية ودعم تفاعل الطلاب مع أساتذة المقررات بما يؤثر على أداء الطالب الصفي، كما يمكن استخدام أدوات الشبكات في إعادة صياغة المحتوى التعليمي بعد تشاركه في أشكال ومفاهيم جديدة مع التخطيط السليم للمعلم لإدارتها بشكل فعال. لهذا وجهت Loretta(2010,107) الاهتمام بوضع نموذج مناسب لخلق بيئة تعليمية عبر الشبكات الإجتماعية وما تقدمه من أدوات مشاركة تعاونية وتدوينات وقنوات عرض الفيديو فهي تقوم على أساس مبدأ المشاركة والتفاعل بين الطلاب. وهذا له دور كبير في جعل الطالب يتحول من فكرة الاعتماد على المحتوى المعد مسبقا الى قيامه بإنشاء مصادر التعلم التى تخدم ما يتعلمه ويتشارك فيها مع الآخرين.

ويعدد Mouriz et al (2007) مميزات الشبكات الإجتماعية عامة والفيسبوك خاصة في أنها:

- توفر بيئة يمكن الإفادة منها في دعم تقديم المحتوى التعليمي.
- تعطي الحرية للمتعلمين كي يحرروا محتواهم.
- شبكة مفعلة ومعظم الطلاب على دراية باستخدامها.
- تساعد الطلاب على الإبحار في مصادر كثيرة عبر الويب.

كما تقسم الشبكات الاجتماعية تبعا للهدف من استخدامها الى شبكات شخصية لربط مجموعة من الأشخاص أو الأصدقاء، وشبكات ثقافية تربط بين المهتمين بعلم معين أو فن معين كالطب، وشبكات مهنية لخلق بيئة عمل وبيئة تدريبية مفيدة. وتتميز الشبكات الإجتماعية بعدد من الخصائص من أهمها:.Partricio M.R&goncalves,V.(2010)

- العالمية حيث تلغي الحدود المكانية والجغرافية ويمكن أن يتواصل الأفراد مع بعضهم البعض في أى مكان بكل سهولة.
- التفاعلية حيث تتميز بتنوع تفاعل الفرد ما بين مشارك وقارئ وكاتب وناقد.
- الاقتصادية في ظل مجانية الاشتراك والتسجيل.
- سهولة الإستخدام ما بين استخدام اللغة والرموز والصور وتبادلها بكل سهولة، بالإضافة الى تنوع الاستخدام.

وفي ضوء ما سبق عرضه وما اتفقت عليه الأدبيات والدراسات من مزايا تتسم بها الشبكات الإجتماعية وما تقدمه من أدوات مشاركة وقنوات عرض يتم من خلالها إعادة صياغة المحتوى التعليمي بمشاركات الطلاب، وما أتجهت إليه بعض الدراسات من السعي نحو وضع نموذج مناسب لإستخدامها، سعى البحث الحالي الى الاستفادة من خصائص الفيسبوك في خلق فرص لمشاركة الطلاب مصادر التعلم التى قاموا بإنتاجها والتى تعرض مهارة التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية مع زملائهم ومع الباحثة، مما عزز مشاركتهم في بناء المعرفة عن طريق التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

- **رابعا: التخطيط لصفحات الإنترنت التفاعلية.**

تنوعت المواقع على شبكة الانترنت في جميع نواحي الحياة وأصبحت جزءا لايتجزأ من حياة المجتمعات في كافة أنشطة الحياة الاجتماعية والإقتصادية والسياسية والاقتصادية والتعليمية. وتتكون مواقع الانترنت من مجموعة من الصفحات أو الملفات المرتبطة مع بعضها البعض من خلال روابط **Links** لنقل المستخدم من صفحة لأخرى، وعند التصفح في أى موقع فإن ذلك يبدأ من صفحة **index** والتى تشمل معلومات عن الموقع أو التعريف بالموضوعات التى يقدمها، كما تتضمن روابط داخلية لجميع صفحات الموقع وخارجية لمواقع أخرى على شبكة الانترنت، وبذلك تمثل هذه الصفحة واجهة العمل الأساسية بالنسبة للموقع.

ويمكن بذلك تعريف صفحة الانترنت التفاعلية بأنها وثيقة نسيج إلكترونية مدعمة بجميع الأدوات مثل: النص المنسق **Formatted Text** والصور **Images** والأصوات **Sounds** ومقاطع الفيديو **Video** والارتباطات التشعبية **Hyperlinks** ونشرها عبر الانترنت وتدعيمها بالمواقع المساندة لها.(آمال خالد، ٨٦،٢٠١٦)

- **تصنيف صفحات الإنترنت:**

صنف نبيل جاد (٢٠١٤، ٥٤٩) صفحات الانترنت الى : صفحات الانترنت الثابتة **Static Web Pages**: فالصفحات الثابتة نادرا ما يتم تحديثها، وهي تشكل الجيل الأول من صفحات الويب حيث تعتمد على المحتوى الثابت ومصممة بلغة **HTML** . وصفحات الانترنت التفاعلية **Dynamic Web Pages**: الصفحات التفاعلية تُحدث فيها الصفحات تلقائيا من محتويات قواعد البيانات باستخدام نظم إدارة المحتويات، فهي تساعد على المشاركة الإيجابية لمستخدم الانترنت وتترك له مساحة أكبر للمشاركة في بناء المحتوى بنفسه لتتوافق مع احتياجاته المختلفة. تحتاج هذه الصفحات الى استخدام لغات خاصة مثل **Visual Basic** و **PHP &Mysql** . وانطلاقا من ماتتميز به صفحات الانترنت التفاعلية فقد استخدمت الباحثة لغة البرمجة **PHP&Mysql** لما تتميز به اللغة من انتشارها وسهولة تعلمها، مع تحليل اللغة ودوالها وإجراءاتها المختلفة والتى يمكن من خلالها التخطيط لصفحة انترنت تفاعلية.

- **خصائص صفحات الإنترنت التفاعلية:**

لصفحات الانترنت التفاعلية مجموعة من الخصائص يمكن التعامل معها داخل المواقع المختلفة وخاصة التعليمية منها وهي كما يوضحها **Motteram,G. & Sharma,P. (2009)**:

- التكامل: ويقصد بها تكامل عناصر صفحة الويب التفاعلية لتحقيق الأهداف المنشودة.
- توفير قدر كاف من التفاعلية مع المستخدم: وتتمثل بشعور المستخدم بأنه جزء من الموقع يمكنه الإضافة والحذف والتفاعل مع محتويات الصفحة.

- الاستفادة من البيانات: التركيز على المحتوى وطريقه عرضه وتوفر الخدمات الخاصة للإستفادة من هذه البيانات هي من أهم خصائص صفحات الانترنت التفاعلية.
- طرق جديدة للمشاركة: فالمستخدم هو من يسيطيع تدعيم الصفحة بالمعلومات وليس فقط مالك الموقع، فمالك الصحفة كخدمة قائمة أساسا على تفاعل المستخدمين بالمشاركة في هذه الخدمة.
- توظيف الوسائط الفائقة: حيث تشمل الصفحة على عناصر مختلفة كالنص المكتوب والصوت المسموع والصور ومقاطع الفيديو والرسوم الثابتة والمتحركة والروابط المختلفة.
- الإبحار: يستطيع المستخدم التحرك داخل صفحة الانترنت التفاعلية من خلال الروابط الفائقة للبحث أو المعرفة بشكل مرن.

- **تخطيط صفحات الإنترنت التفاعلية:**

لكي يكون هناك تخطيط مثالي لصفحة انترنت تفاعلية لابد من مراعاة بعض الأمور التيوضحتها آمال خالد(٢٠١٨، ٩٩) كما يلي:

- تحديد مساحة لوضع أدوات التعامل للمستخدم أو أزرار التفاعل مع الصفحة.
- وضع عنوان رئيسي في قمة كل عرض لوصف المحتويات أو الغرض من العرض ويترك على الأقل خط فارغ واحد بينه وبين جسم العرض.
- تنسيق العناصر المستخدمة بإتزان في أشكال منطقية ومألوفة مع مراعاة اجادة اللغة وترك مساحات فارغة كافية لتساعد على وضوح العناصر.
- تجنب الهوامش قدر الإمكان وإذا كانت ضرورية تكتب أسفل يسار الصفحة للغة الأجنبية، وأسفل يمين الصفحة للغة العربية وتكتب بخط صغير مقروء ولون أقل سطوعا مما يجعلها تبدو أقل أهمية عن بقية مكونات الصفحة.
- تنظيم محتويات الصفحة وفقا لحركة العين وبخاصة المواد النصية، كما يراعى قدر الإمكان أن تكون المعلومات ملخصة في نقاط تسهل على المستخدم معرفتها.
- يراعي عند تصميم صفحات الانترنت التعليمية أن تعتمد على تصميم تعليمي لبيئة تعلم تراعي كل ما يخص العملية التعليمية، بحيث يراعى مثلا تحديد الأهداف بدقة، وتحليل خصائص الفئة المستهدفة والمحتوى التعليمي واختيار الأنشطة وصياغة أساليب التقويم.
- التصميم البسيط لصفحة انترنت تفاعلية أكثر فاعلية من التصميمات المعقدة والتى قد تسبب الإرتباك أو التشويش بسبب التعارض في عناصرها الكثيرة.

- **تعقيب حول الإطار النظري:**

استعرض الإطار النظري مفهوم التعلم المقلوب ومصادر التعلم بالإضافة الى وسائل مشاركة الطلاب لمصادر التعلم داخل بيئة تعليمية، وأيضا

صفحات الانترنت التفاعلية ومهارات تخطيط هذه الصفحات، وأوضح أهمية التعلم المقلوب باعتباره حلقة وصل بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني يجمع بينهما في بيئة تعليمية متكاملة تعتمد على توظيف المصادر التعليمية بطريقة فعالة. كما استعرض آلية توظيف التعلم المقلوب ومميزاته وطرق الاستفادة منه في تطوير العملية التعليمية والتحديات التى تواجه التعلم المقلوب وكيفية التغلب عليها.

• الإجراءات المنهجية للبحث:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

• أولا: منهج البحث.

لتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثة:

- المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري والدراسات السابقة لهذا البحث من خلال الدراسة التحليلية للأدبيات والدراسات ذات الصلة بمشكلة البحث ومتغيراته واستخدامها في تحديد مكونات بيئة التعلم المقلوب وأدوات البحث بالإضافة الى تفسير ومناقشة نتائج البحث.
- المنهج شبه تجريبي: للكشف عن أثر مشاركة الطلاب المعلمين في إنتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري للتخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

• ثانيا: عينة البحث.

اقتصرت عينة البحث على طلاب شعبة حاسب آلى الفرقة الرابعة في مقرر طرق تخطيط البرامج بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.وتم تطبيق المعالجة التجريبية المتمثلة في بيئة التعلم المقلوب القائم على انتاج ومشاركة الطلاب لمصادر التعلم، وتكونت العينة من (٦٠) طالب يشاركون منتجاتهم من مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب.

• ثالثا: تصميم المعالجات التجريبية.

للتعرف على أثر مشاركة الطلاب المعلمين في إنتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية، استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي كما هو موضوح في جدول(١):

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث.

مجموعات البحث	تطبيق قبلي لأدوات البحث	نوع المعالجة	تطبيق بعدي لأدوات البحث
المجموعة التجريبية	الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة	مشاركة الطلاب لمنتجاتهم من مصادر التعلم في بيئة التعلم المقلوب.	الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة

• رابعا: إعداد قائمة مهارات الجانب التطبيقي لمهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية.

- هدفت القائمة الى عرض المهارات العامة والفرعية اللازم أداؤها على طلاب مجموعة البحث عند التخطيط لصفحة الانترنت التفاعلية.

- حيث تم تحليل المهارات وترتيبها في شكل تدفقي يوضح خطوات تعلمها، بحيث يتم تعلم المتطلب السابق لتعلم المهارة التالية. وتتكون القائمة من عدة مهارات عامة تم تقسيمها في ثلاث مديولاتولكل مهارة من هذه المهارات مجموعة من المهارات الفرعية.
- ولكي يتم إعداد قائمة المهارات فقد تم الإطلاع على العديد من المراجع الخاصة بمهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية ومنها مجدي محمد(٢٠١٦) ودراسة السيد محمد(٢٠١٢) ودراسة هبة أحمد محمد(٢٠١٣) ودراسة أحمد مغاوري محمود(٢٠١٣) ودراسة عفاف صابر على (٢٠١٨) والتى اهتموا فيها بعرض وتوضيح مهارات تخطيط صفحات الانترنت التفاعلية.
- قامت الباحثة بإعداد قائمة المهارات الأساسية والفرعية في صورتها المبدئية وعرضها على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف استطلاع رأيهم فيما يلي: صحة تحليل المهارات واكتمالها، وصحة تتابع خطوات الأداء، وصحة الصياغة اللغوية للمهام الرئيسية والفرعية، ثم تم معالجة إجابات المحكمين حيث اتفق المحكمين على صحة تتابع خطوات الأداء وإجراء بعض التعديلات في المهام الفرعية.ثم تم إجراء التعديلات وبذلك أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية تتكون من ٨ مهارات رئيسية تندرج تحتها ٢٧ مهارة فرعية، كما في الجدول (٢).

جدول(٢) مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية.

م	المهارة الرئيسية	عدد المهارات الفرعية
١	تشغيل برنامج محرر الأكواد.	٣
٢	كتابة ملف PHP.	٣
٣	صياغة المتغير بطريقة صحيحة.	٤
٤	انشاء نموذج.	٤
٥	كتابة عبارة شرطية.	٣
٦	كتابة المصفوفات.	٤
٧	انشاء دالة الاتصال بالسيرفر.	٣
٨	دالة الاتصال بقاعدة البيانات.	٣
	المجموع	٢٧

- **خامسا:تصميم بيئة التعلم المقلوب القائمة على مشاركة الطلاب لمنتجاتهم من مصادر التعلم:**

بعد الإطلاع على نماذج التصميم التعليمي والتى تم استخدامها في تصميم بيئات التعلم المقلوب ومنها نموذج ADDIE وهذا الاختصار يعزى إلى الحروف الأولى من المصطلحات التى تشكل المراحل الخمس: التحليل(Analyze) والتصميم(Design) والتطوير(Develop) والتطبيق(Implement) والتقويم(Evaluate) فهو يعتبر أساس نماذج التصميم التعليمي.

وكذلك نموذج PAC Model لمرحلة تطبيق بيئة التعلم المقلوب (Nelson,N, 2013) ويتم من خلال ثلاث مراحل هي:

- الاعداد(Prepare) ويتم فيها اعداد محتوى عبارة عن مقاطع فيديو مصورة للمعلم أثناء شرحه للمادة التعليمية ويتم عرضه خارج الصف بناءا على تحليل المحتوى ومعرفة احتياجات المتعلمين.
- التطبيق(Apply) ويتم فيه تطبيق المحتوى الذي تم عرضه للمتعلم في الفيديو من خلال تطبيق تفاعلي للأنشطة بإشراف وتوجيه المعلم.
- التقويم(Confirm) ويتم فيه تقييم المعارف والمفاهيم التي تعلمها الطالب.

قامت الباحثة بتصميم بيئة التعلم المقلوب في ضوء نموذج التصميم التعليمي للتعلم المقلوب (Lee, Lim &Kim,2017)الذي يُرمز إليه بـ FL وهو اختصار لـ Flipped Learning للتعرف على أثر مشاركة الطلاب المعلمين لمنتجاتهم من مصادر التعلم على تنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية.وذلك للأسباب التالية:

- لحداثة النموذج ومناسبته لهدف الدراسة.
- طبق النموذج في بعض الدراسات والأبحاث الأخرى وأثبت نجاحه.
- يشمل على مراحل التصميم والتطوير التعليمي وتضم هذه المراحل العديد من الخطوات المتتابعة والمفصلة.
- احتوائه على التغذية الراجعة.

وفيما يلي عرض لمراحل وخطوات تصميم بيئة التعلم المقلوب وفقاً لنموذج التصميم التعليمي للتعلم المقلوب (Lee, Lim &Kim(2017 والإجراءات التى يجب مراعاتها في كل مرحلة.

- **أولاً: المستوى الكلي[مستوى الفصل الدراسي]:**

١.مرحلة التحليل Analysis:

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

- تحليل الغايات العامة: حيث تحددت جوانب القصور المعرفي والمهاري لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة حاسب الى بالكلية في التخطيط لصفحات انترنت تفاعلية، ومحاولة البحث الحالى الى معرفة أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعليم على تنمية هذه المهارات.
- التحليل العام للمحتوى: تم إعداد محتوى المقرر في ثلاث موديولات كل منها له هدف عام مُصاغ في عبارة توضح ما تريد الباحثة تنفيذه أثناء الخطة الأسبوعية للمقرر الدراسي في كل منها على حدة.
- تحليل خصائص الطلاب وسلوكهم المدخلي:وهم الفئة المستهدفه حيث يتوفر لديهم القدرة على توظيف تطبيقات الإنترنت والتعامل مع أدواته والقدرة على ممارسة مهارات البحث في المقررات الدراسية سواء كانت ورقية أم الكترونية وقدر من الثقة بالنفس في انتاج مصادر التعلم والشرح و التحاور والمناقشة سواء كانت الكترونية أم مباشرة.
- تحليل البيئة والمصادر التكنولوجية: ويأتي على رأس هذه المصادر توافر الفرصة للمتعلمين على استخدام أعداد كافية من أجهزة الكمبيوتر

بانتظام ووقت كاف للجلسات التعليمية، كما أنه يدخل في دائرة مصادر التعلم برمجيات التأليف التربوي والتعليمي سواء كانت برمجيات مفتوحة المصدر أو غير مفتوحة ومن أمثلة هذه البرمجيات Camtasia، وينقسم محتوى بيئة التعلم المقلوب الى:

- مواد تعليمية مطبوعة: وتشمل الكتاب والكتيبات المصاحبة والاختبارات الورقية والنشرات.
- مواد تعليمية مرئية ومسموعة: وهي تشمل المصادر التعليمية كالصور الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو والعروض التقديمية وعروض الفلاش وصفحات الويب.

- تحديد محتويات الجلسة الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت ومحتويات الجلسة التقليدية F2F:تم تحليل الخطوات السابقة وتحديد محتويات الجلسة الإلكترونية عبر شبكة الانترنت ومحتويات الجلسة التقليدية كما في الجدول (٣):

جدول(٣) تحديد محتويات الجلسة الإلكترونية والجلسة التقليدية في بيئة التعلم المقلوب.

الموديولات الدراسية	محتويات الجلسة الإلكترونية	محتويات الجلسة التقليدية
الموديول الأول	-تشغيل البرنامج. -كتابة ملفات php. - أنواع المتغيرات. - صياغة المتغير بطريقة صحيحة. - المقارنة بينالدالتين empty , isset.	- التعريف بمميزات php في التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية. -شرح بنية ملفات php. - شرح ما هية المغيرات. - التطبيق على ما تم دراسته.
الموديول الثاني	- التمييز بين خاصتين method وaction - انشاء نموذج. - شرح ما هية التكرارات. - شرح جملة تكرارية. - المقارنة بين المعاملات المنطقية والمقارنة.	-التعريف بالنموذج. - فائدة النماذج. -التطبيق على ما تم دراسته.
الموديول الثالث	- طرق كتابة المصفوفات. - وظيفة السيشن session. - كتابة دالة الاتصال بالسيرفر. - كتابة دالة الاتصال بقاعدة البيانات.	-ماهية المصفوفات. - شروط كتابة السيشن. - وظيفة دالة الاتصال بالسيرفر. - وظيفة دالة الاتصال بقاعدة البيانات. - التطبيق على ما تم دراسته.

٢. مرحلة التصميم Design:

اعتمدت هذه المرحلة على المرحلة السابقة وتكونت من خمس خطوات هي:

- التصميم العام للمحتوى من خلال الدروس والوحدات: وفيه تم تحديد الخطوط العريضة وملخصات المحتوى وتصميم المحتوى مع مراعاة ترابط أجزائه وتوافقه مه الأهداف والغايات العامة. وللتأكد من صدق المحتوى المختار وترابطه تم عرضه على مجموعة من المحكمين في تكنولوجيا التعليم بهدف استطلاع رأيهم في مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف، ومدى ملائمة تقسيم المحتوى الى مديولات تعلم منفصلة، وقد أجمع المحكمون على صلاحية المحتوى مع إجراء بعض التعديلات المتعلقة بإعادة الصياغة وإعادة تقسيم بعض المديولات، وقد تم تنفيذ هذه التعديلات مما جعل المحتوى جاهزا في صورته النهائية.

- التصميم العام للاستراتيجية التعليمية المستخدمة: تم تصميم استراتيجيات التعلم المستخدمة وتم ذلك من خلال توظيف أحد مواقع التواصل الإجتماعي الفيسبوك في إنشاء جروب لطلاب المجموعة التجريبية يتسنى لهم من خلالها مشاركة منتجاتهم من مصادر التعلم في المنزل، قبل الجلسة التقليدية والمحدد مكانها. ففي إطار بيئة التعلم المقلوب القائم على مشاركة الطلاب في انتاج مصادرها التعليمية، لم يتم وضع قيودا كبيرة على طبيعة مصادر التعلم التى يقوم الطلاب بإنتاجا، نظرا لأن المتعلم يقوم بمصدر التعلم الذي يفضله في ظل وجود حيز كبير من الحرية وتوفير العديد من البرامج التى تساعده في انتاج مصدر التعلم المناسب.

جدول(٤) الاستراتيجية التعليمية المستخدمة في بيئة التعلم المقلوب.

عبر الشبكة		الجلسة التقليدية	
المعلم	الطالب	المعلم	الطالب
-يُقدم الهدف العام والأهداف التعليمية المراد تحقيقها. -تقديم كل التعليمات المطلوبة من الطلاب.	-التعرف على الأهداف العامة والخاصة واتباعه للتعليمات واستخدام الأدوات المتاحه له.	-حل الأنشطة المقدمة عبر الشبكة والخاصة بالمحتوى الدراسي.	- عرض الطلاب لمصادر التعلم التي قاموا بإنتاجها.
-يُقدم معلومات عن المحتوى التى تم تحديدها من قبل. - تقديم المحتوى على هيئة كتاب إلكتروني. - مراجعة ما يشاركه الطلاب من مصادر التعلم والتأكد من خلوها من الأخطاء قبل نشرها لباقي زملائهم.	-الدخول على الكتاب ودراسة المحتوى. -انتاج الطالب لمصدر تعليمي يقدم المحتوى بطريقة جديدة. -مشاركة مصدر التعلم عبر موقع التواصل الإجتماعي مع زملاءه. -ابداء الآراء فيما انتجوه من مصادر تعليمية مختلفة سواء كانت سمعية أو بصرية أو مطبوعة.	-الإجابة على أسئلة الطلاب المطروحة والخاصة بحل المشكلات التى واجهتهم. - توجيه مناقشات الطلاب نحو الهدف.	- المشاركة في المناقشة شفهيا بعد انتهاء الطالب من عرضه. -في النهاية يقدم الطالب صفحة انترنت تفاعلية.

- التصميم العام لأنشطة التعلم المستخدمة: تم تصميم الأنشطة التعليمية على طول الفصل الدراسي الأول، ومن أبرز أنشطة التعلم في بيئة التعلم المقلوب القائمة على النظرية التواصلية ما يلي:
  - المشاركة المستمرة في تطوير المحتوى.
  - مشاهدة وقراءة ومراجعة ونقد المحتوى من خلال الشبكات الإجتماعية المناسبة للمعلم والمتعلم، مما يوفر للطلاب فرصا لتقديم مصادرهم التعليمية التى ساهموا في إعدادها وبالتالي تفعيل الإستفادة من عملية التعلم.
  - مشاركة الصور والفيديو من خلال اليوتيوب Youtube وغيرها من المواقع ذات الصلة.
  - إعداد بعض المواد التعليمية التى تساعد المتعلمين الآخرين على الفهم ونشرها على الانترنت.

- تصميم الدليل الإرشادي لهيكل المقرر: لتوفير شرح عن بيئة التعلم المقلوب متضمنا الفترة الزمنية المخصصة لتدريس كل موديول من مديولات المقرر، والمصادر والوسائل المتاحة سواء عبر الشبكة أو في الجلسة التقليدية F2F، بالإضافة الى أهداف الوحدة وخطوات تنفيذها وطريقة تقويمها.
- التصميم العام لتقييم الوحدات: تمت هذه الخطوة بناءا على مجموعة الأهداف التى تم تحديدها في مرحلة التحليل، وساعد تقييم الوحدات الباحثة في توجيه تعلم الطلاب نحو تحقيق أهداف التعلم التى تم تحديدها سابقا وتحديد جوانب القوة وتعزيزها وتقويتها ومعالجة جوانب الضعف لديهم، وإثارة دافعية الطلاب نحو التعلم وترسيخ المعلومات لديهم. كما تم تقديم اختبار بعد انتهاء الطالب من دراسة الوحدة كاملة وذلك خلال الجلسة التقليدية.

- **النموذج المبدئي لمحتوى المقرر الدراسي:**

بعد مرحلتي التصميم والتحليل تم تطوير النموذج المبدئي لمخطط المقرر الدراسي ومخططات تصميم وسائط عرض المحتوى.

- **ثانيا: المستوى المصغر[مستوى الدرس]:**

٣.مرحلة التحليل Analysis:

- تحليل الأهداف: حُللت أهداف كل درس من دروس المحتوى مع مراعاة البنود المستخدمة في مرحلة تحليل الغايات العامة، وتم صياغة الأهداف الإجرائية في عبارات سلوكية إجرائية عددها (٢٠ هدفا بعد التحكيم) تصف سلوك الطلاب بشكل دقيق حيث يكون هذا السلوك قابلا للقياس والملاحظة. وللتأكد من صدق المحتوى والارتباط بالأهداف تم عرضهم على السادة المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك للتأكد من صياغتها اللغوية وصحة مستوى الهدف ومدى وضوح الأهداف. وتم إجراء التعديلات التى اتفق عليها المحكمين ثم الحصول على قائمة أهداف المقرر في صورته النهائية.
- تحليل خصائص الطلاب(المستوى الفعلي لهم): وقد تم تحليل خصائص الطلاب وسلوكهم المدخلي على المستوى الكلي سابقا.
- تحليل المحتوى لدروس فرعية: حُلل محتوى التعلم في شكل متسلسل مع الأخذ في الإعتبار الصعوبات الخاصة بمحتوى التعلم، وقسم الى محتوى يُدرس عبر جلسات الشبكة وآخر يدرس عبر الجلسات التقليدية.

٤. مرحلة التصميم Design:

- تصميم المحتوى: بمجرد تحديد الأهداف وطبيعة المقرر تم الإعداد لتقديم المحتوى في قالب إلكتروني متاح للطلاب، وروعي عند عرض المحتوى أن يكون شيقا وجذابا ويقدم بصورة واضحة ومفهومة. وتم إعداد سيناريو مبدئي لبيئة التعلم المقلوب التي تسمح للطلاب بمشاركة منتجاتهم من مصادر التعلم، وعرض السيناريو على مجموعة من المحكمين لإستطلاع رأيهم في مدى تحقيق السيناريو للأهداف التعليمية. وأسفرت أراء السادة

المحكمين عن صلاحية شكل السيناريو للتنفيذ، بالإضافة الى تعديل الصياغة اللغوية لبعض النصوص، وبعد مناقشة بعض السادة المحكمين تم إجراء التعديلات في ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمين وصياغة شكل السيناريو في صورته النهائية.

وفيما يلي جدول (٥) الذي يوضح شاشة من الموديول الأول الرئيسية للمحتوى الإلكتروني، والجدول (٦) يوضح شاشة من الموديول الأول لمشاركة الطلاب لمنتجاتهم من مصادر التعليم عبر موقع التواصل الإجتماعي.

الجدول (٥) لشاشة من الموديول الأول يوضح مشاركة الطلاب لمنتجاتهم من مصادر التعليم

م	وصف المحتوى	الصوت والفيديو	أسلوب الربط	كروكي الإطار
الموديول الأول				
١	مميزات php في التخطيط لصفحة الانترنت التفاعلية	لا يوجد	لا يوجد	

جدول (٦) الذي يوضح شاشة من الموديول الأول.

وصف المحتوى	مصدر التعلم	كيف شارك الطلاب؟	شكل مشاركة الطلاب
وكيفية التسطيب والتشغيل	روابط لمواقع خاصة بتحميل البرامج المطلوب بالإضافة الى روابط لفيديو شرح المهارة	شارك أحد طلاب المجموعة التجريبية رابط خاصة بتحميل البرامج المطلوبة. وقد شارك زملاءه في ابداء الإعجابات والتعليقات المختلفة والتى تدور حول طرق حل المشكلات أو اشارات تنبيهية لباقي أعضاء المجموعة. كما شارك بمقطع فيديو يشرح المهارة بالصوت والصورة كوسيلة لحل مشكلة أحد زملاءه.	

وصف المحتوى	مصدر التعلم	كيف شارك الطلاب؟	شكل مشاركة الطلاب
المتغيرات وكيفية صياغتها وأنواعها	مجموعة من الصور تشرح المتغيرات وأنواعها	شارك أحد طلاب المجموعة التجريبية بمجموعة من الصور التوضيحية. وقد شارك زملاءه في ابداء الإعجابات والتعليقات المختلفة والتى تدور حول طرق حل المشكلات أو اشارات تنبيهية لباقي أعضاء المجموعة. كما طلب أحد الطلاب بإنتاج مصدر تعلم بصورة ملف PDF	

- التصميم الفعلي للمهام/الاختبارات: صُممت المهام والأنشطة والتقييمات البنائية بناءا على الأهداف السلوكية المحددة. وأنشئت صفحة مغلقة على الفيسبوك يشارك فيها الطلاب منتجاتهم من مصادر التعلم التى تدعم المحتوى المقرر قبل موعد المحاضرة.
- تصميم مخطط الجدول الزمني للدراسة:خُطط الجدول الزمني لتحديد أوقات الدراسة عبر شبكة الانترنت والجلسات التقليدية.

الجدول (٧) مخطط الجدول الزمني للدراسة

المحتوى	الوقت الكلي المستغرق	الوقت المستغرق			
		المحتوى عبر الشبكة		محتوى الجلسة التقليدية	
		الانتاج والمشاركة	عدد الأنشطة	الاستفسارات	التطبيق
الموديول الأول	ثلاث اسابيع من٢٠١٨/٩/٢٣ الى٢٠١٨/١٠/٨	٢١ يوم	٣ أنشطة	١٥ دقيقة	١٠٠ دقيقة
الموديول الثاني	ثلاثة اسابيع من٢٠١٨/١٠/١٥ الى٢٠١٨/١٠/٢٩	٢١ يوم	٤ أنشطة	٢٥ دقيقة	٩٠ دقيقة
الموديول الثالث	اربع اسابيع من٢٠١٨/١١/٥ الى٢٠١٨/١١/٢٦	٣٢ يوم	٤ أنشطة	٢٥ دقيقة	٩٠ دقيقة

٥. مرحلة التطويرDevelopment:

- **تطوير المواد: حيث تم إنتاج المواد اللازمة للمحتوى الإلكتروني على موقعفي ضوء السيناريو التعليمي المعد سابقا كالآتي:**
  - **كتابة النصوص: تم كتابة النصوص الخاصة بالمقدمة والأهداف وعناصر المحتوى والشرح والمساعدة بحجم خط ١٨ للعناوين الرئيسية وحجم ١٦ للعناوين الفرعية و١٤ للمتن.**
  - **الصور الثابتة: تم أخذ الصور باستخدام برنامج Snagit v10 الذي يتميز بإمكانية معالجة الصورة وكتابة الشرح التوضيحي على الصور.**
  - **لقطات الفيديو: تم تسجيل لقطات الفيديو التعليمية باستخدام برنامج CamtasiaStudio7 حيث يقوم البرنامج بتسجيل خطوات الأداء الصحيح لكل مهارة، مع مراعاة جودة الصوت ونقاءه وسلامة اللغة حتى تصل الى المتعلمين بطريقة واضحة.ثم قامت الباحثة بعرض الموقع الإلكتروني على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم.**
- **التجريب: عن طريق تجريب الموقع على عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة حاسب آلي للتأكد من مدى صلاحية وفاعلية الموقع بأجزائة والمشكلات التى قد تواجه الطلاب.**
- **التعديل: تم إجراء التعديلات وفقا ما أشار اليه السادة المحكون وتنقيح المحتوى بحذف بعض الأجزاء من الموديولات الثلاثة التى تم على أثرها حذف ما يقابلها من الأهداف والمهارات.**
- **النموذج المبدئي للمقرر الدراسي عبر الشبكة: في هذه المرحلة تم استعراض النموذج المبدئي للتعلم عبر الشبكة في ضوء تحقيق أهداف التعلم وتنقيحها على حسب رؤية السادة المحكمين وطلاب العينة الاستطلاعية.**

- **ثالثا: التعلم عبر الجلسة التقليدية F2F:**

٦.مرحلة التحليل/التصميم Design Analysis /:

- تحليل محتويات الجلسة التقليدية F2F: صُممت الجلسات التقليدية لترتبط إرتباطا وثيقا بالمحتوى المناظر لها على شبكة الانترنت، حيث تضمن المحتوى عبر الشبكة وجود أنشطة يقوم الطلاب بتطبيقها في الجلسة التقليدية، وقد تم تحديد الخطوط العريضة للمحتوى عبر الشبكة في مرحلة تصميم مستوى الفصل الدراسي، ولقد تم كرها تفصيليا في مرحلة التحليل في مستوى الدرس، وقد تم تحديد الأسئلة المطروحة في الجلسة التقليدية كما في الجدول (٨):

الجدول (٨) الأسئلة المطروحة في كل جلسة تقليدية.

الموديول	الجلسة	الأسئلة
الموديول الأول	الأولى	- ماهي مميزات لغة php في التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية؟ - اكتب أول ملف لك في أى محرر أكواد.
	الثانية	- اذكر أنواع المتغيرات. - اكتب مغير مراعيا الصيغة العامة لكتابة المتغيرات.
	الثالثة	-ما الفرق بين كل من الدالتين isset , empty؟ - خطط لبرنامج مستخدما الدالتين isset , empty. تطبيق على كل ما تم دراسته في الجلسات السابقة.
الموديول الثاني	الأولى	- ماهو النموذج؟ - ماهي فوائد النموذج؟ - استخدم محرر sublime لكتابة أكواد نموذج لمدخلات المستخدم.
	الثانية	- ما الفرق بين method وaction ؟ - ما هي التكرارات؟
	الثالثة	- اكتب جملة تكرارية. - ما الفرق بين المعاملات المنطقية ومعاملات المقارنة؟ تطبيق على كل ما تم دراسته في الجلسات السابقة.
الموديول الثالث	الأولى	- ماهي المصفوفات؟ - اكتب مصفوفة مستخدما أحد طرق كتابة المصفوفات.
	الثانية	- ماهي وظيفة السيشن؟ - ماهي شروط كتابة السيشن؟
	الثالثة	- ماهي وظيفة الاتصال بالسيرفر؟ - اكتب دالة الاتصال بالسيرفر؟
	الرابعة	- ماهي وظيفة الاتصال بقاعدة البيانات؟ - اكتب دالة الاتصال بقاعدة البيانات؟ تطبيق على كل ما تم دراسته في الجلسات السابقة.

- تصميم أنشطة التعلم: الهدف الرئيسي لأنشطة التعلم في الجلسات التقليدية هي تطبيق ما تم دراسته عبر الشبكة وتطبيق أنشطة لبناء جوانب معرفية مهارية جديدة لم يتم التطرق إليها عبر الشبكة.
- تصميم الدعم عند تفاعل المجموعات: تم تقديم الدعم المناسب بتفاعل المجموعات من خلال إجابة المعلم الفورية والمباشرة على الاستفسارات أو توجيه الطلاب نحو إجابة الأسئلة من خلال الرجوع الى كتب ذات علاقة بسؤاله، أو تقديم الدعم من خلال أقرانه وزملائه حيث تفاعلهم الدائم مع بعضهم ومشاركتهم لحل ما يواجهونه من مشاكل أثناء التدريب على المهارة.

- التصميم المصغر للمحاضرات: اهتمت الباحثة بالربط بين محتوى الجلسات التقليدية F2F ومحتوى الجلسات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت، حيث ساعدت هذه المرحلة في ضبط تعلم الطلاب وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم من خلال عرض الباحثة مُلخص المحاضرة السابقة في بداية كل جلسة تقليدية جديدة لتذكير الطلاب بمحتويات المحاضرة السابقة التى تم مشاهدتها. ثم يقوم الطلاب بتطبيق كل ما تم عرضه في المحاضرة عبر الشبكة داخل الجلسة التقليدية. وكان تصميم الجلسة التقليدية كالآتي:
  - تحديد مهام التعلم قبل المحاضرة:حيث تم إعداد بعض المهام التي تحفز الطلاب وتثير دافعيتهم نحو تنفيذها ومنها القيام بأنشطة على الانترنت، ومناقشة أهم عناصر الموديول والنقاط التى ما تزال موضع أسئلة للطلاب بمحتويات المحاضرة السابقة.
  - تحديد مهام التعلم أثناء المحاضرة: خُصص خمس عشر دقيقة في بداية المحاضرة للتأكد من إطلاع الطلاب على محتوى المحاضرة وعرض مقدمة مختصرة عن موضوع المحاضرة والتعرف على أهم الأسئلة التى تشغل ذهن الطلاب نتيجة ما تم دراسته قبل الحضور، ثم تم تقسيم الطلاب الى مجموعات للقيام بالمهارة معا وإتاحة الفرصة لكي يتبادل الطلاب خبراتهم فيما بينهم.
  - تحديد المهام بعد المحاضرة: تمثلت في إتمام المشروعات البحثية والاستعداد للموديول الجديد بإنتاج مصادر التعلم اللازمة له وتبادلها عبر موقع التواصل الإجتماعي مع زملائه قبل موعد المحاضرة التالية.
- التصميم الفعلي للأنشطة المقترحة: وفي هذه المرحلة تم إضافة بعض الأنشطة والمهام لأنشطة الجلسات التقليدية لمساعدة الطلاب على كتابة الأكواد البرمجية بدون أخطاء.
- تصميم التقييم البنائي/ النهائي: قدمت الاختبارات البنائية بصورة ورقية للتأكد من مدى تقدم الطلاب خلال الجلسة التقليدية.

٧. مرحلة التطوير Development:

- تطوير الاختبارات: طورت كل من الاختبارات النهائية والبنائية للجلسات التقليدية في ضوء محتوى التعلم بما يتفق مع خصائص طلاب مجموعة البحث.
- تطوير التدريبات العملية: حيث تم مشاركة العديد من السادة المتخصصين في تكنولوجيا التعليم في تطوير وتعديل أنشطة التعلم والتقليدية.
- النموذج المبدئي للمقرر الدراسي عبر الجلسات التقليدية: في هذه المرحلة تم استعراض النموذج المبدئي لمحتوى الجلسات التقليدية على العديد من خبراء تكنولوجيا التعليم، مع الأخذ في الإعتبار التكامل بين النموذج المبدئي للتعلم عبر الشبكة والنموذج المبدئي للتعلم بالطريقة التقليدية.

٨. مرحلتي التنفيذ / التقويم Evaluation/Implementation:

- التنفيذ عبر الشبكة: تم تهيئة الموقع كهيئة إلكترونية للتعلم المقلوب تم تطبيق التجربة الإستطلاعية على ٢٠ طالبا من الفرقة الرابعة شعبة حاسب آلي (طلاب غير عينة البحث) في فترة زمنية قدرها ١٠ ايام ولم يتبين أي مشكلات عند استخدامه.
- تنفيذ الجلسة التقليدية: حيث تأدية المهام بطريقة تقليدية.
- التغذية الراجعة للدرس القادم: دمجت المقترحات المجمعة من العملية السابقة للقيام بالتحسينات والتطويرات المستمرة في الوحدات المقلوبة.

• سابعا: إعداد أدوات البحث:

• الأداة الأولى:

اختبار تحصيلي للتعرف على مدى تحصيل الطلاب للمعارف الخاصة بتخطيط صفحات الانترنت التفاعلية والمفاهيم الخاصة بها، وقد مر الإختبار التحصيلي بالمراحل التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار الى الحصول على مقياس ثابت وصادق بدرجة مطمئنة يقيس معدل الكسب في تحصيل عينة من الطلاب للجانب المعرفي المتعلق بتخطيط صفحات الانترنت التفاعلية. والتزمت الباحثة في تحديد أبعاد الاختبار بثلاثة مستويات من تصنيف Bloom للأهداف التعليمية في المجال المعرفي وهي التذكر والفهم والتطبيق.
- إعداد جدول مواصفات الإختبار بحيث يوضح موضوعات المقرر التي يغطيها الاختبار ومدى تمثيل مفرداته لجميع الجوانب المعرفية ومدى توزيع هذه المفردات على مستويات الأهداف المعرفية.

الجدول (٩) مواصفات الاختبار التحصيلي.

أجزاء المقرر	المستويات المعرفية لمفردات الاختبار				مجموع الأسئلة	الوزن النسبي
	عدد الأهداف	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	
الموديول الأول	٨	٤	٣	٣	٢	١٢	٣٠٪
الموديول الثاني	٧	٤	٣	٣	٢	١٢	٣٠٪
الموديول الثالث	٨	٦	٣	٤	٣	١٦	٤٠٪
المجموع	٢٣	١٤	٩	١٠	٧	٤٠	
الوزن النسبي		٣٥٪	٢١٪	٢٦٪	١٧٪		١٠٠٪

- تم تحديد نمطين من أسئلة الاختبارات الموضوعية وهي: الاختيار من متعدد والصواب والخطأ وتم صياغة مفردات الاختبار في ضوء المحتوى والأهداف السلوكية، وروعي في صياغة مفردات الاختبار وضوح العبارات وخلوها من الأخطاء اللغوية، كما روعي الدقة العلمية، وبلغت مفردات

الاختبار في صورتها الأولية (٤٥)مفردة مكونة من (١٠) سؤالا من نوع الصواب والخطأ، (٣٥)سؤالا من نوع الاختيار من متعدد.

- تحققت الباحثة من صدق المحتوى حيث شملت مفردات الاختبار جميع عناصر المحتوى، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في تكنولوجيا التعليم لاستطلاع رأيهم في مدى تحقيق مفردات للأهداف التعليمية الموضوعة وتحديد مدى دقة صياغة ووضوح كل سؤال وشمولية الأسئلة لكل جزء من أجزاء المحتوى ومدى صلاحية الاختبار التحصيلي للتطبيق القبلي والبعدي على عينة البحث. وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض المفردات وحذف بعض الأسئلة.
- تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها(٢٠) من طلاب الفرقة الرابعة شعبة حاسب آلي من مجتمع البحث، وذلك بهدف حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار، معاملات السهولة والصعوبة، حساب معامل ثبات الاختبار، والتعرف على مدى وضوح مفردات الاختبار وتعليماته، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن تحديد زمن الإجابة عن الاختبار، حيث تم حساب متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأعلى والأقل زمنا وتبين أن الزمن اللازم للإجابة عن الإختبار هو(٣٠) دقيقة واستخدمت الباحثة المعادلة التالية لحساب معامل السهولة.

معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة / عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ

- واعتبرت الباحثة أن المفردة التي يصل معامل سهولتها أكبر من (٠.٩) تكون سهلة جدا وتم استبعادها من الاختبار، والمفردة التى يصل معامل سهولتها الى أقل من (٠.٢) تكون صعبة جدا وتم استبعادها من الاختبار، وبالتالي أصبح الاختبار التحصيلي مكون من (٤٠) مفردة في صورته النهائية منها (٨)مفردة من نوع الصواب والخطأ و(٣٢) من نوع الاختيار من متعدد.
- ثبات الاختبار التحصيلي: قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار الحالي على عينة قوامها من ٢٠طلاب باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الاختبار واستخدام طريقة سبيرمان وبراون واتضح أن معامل الثبات للاختبار بلغ (٠.٨٠٪) وهذا يعني أنه الاختبار يمكن أن يحقق نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة تحت نفس الظروف كما يعنى خلوه من الأخطاء التى قد تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس المفردات.
- بعد التأكد من الصدق والثبات أصبح اختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية بحيث اشتمل على (٤٠) مفردة، كانت الدرجة العظمى للإختبار ٤٠ درجة وبذلك أصبح الاختبار صالح وجاهز للتطبيق.

- **الأداة الثانية:**

بطاقة ملاحظة لتقدير أداء طلاب شعبة حاسب آلي لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية.

- هدفت بطاقة الملاحظة: الى قياس مهارة الطلاب فى التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية، وصيغت بنود البطاقة في شكل عبارات إجرائية تصف كل منها ما ينبغي أن يقوم به الطالب.
- استخدمت الباحثة التقدير الكمي بالدرجات في المقياس حتى يمكن تقدير أداء الطالب بشكل موضوعي ودقيق، وتم توزيع الدرجات وفق مستويات الأداء الاتية (أدي المهارة/ أدى بمساعدة المعلم/ لم يؤد المهارة) وتم توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء كالتالي درجتان ان كان أداء الطالب ممتاز، درجة واحدة إذا أدى الطالب المهارة بمساعدة المعلم، وصفر إذا لم يؤد المهارة واستبعاده لارتباط المهارة بما بعدها.
- اعتمد البحث في صياغة عناصر البطاقة على قائمة مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية التى تم إعدادها وبناؤها في الخطوات السابقة وتضمنت البطاقة المهارات الرئيسية وتحوى كل مهارة أساسية على عدد من المهارات الفرعية التي تصف أداء واحد ولا تحتمل أى تفسير، وقد صُممت بطريقة تتيح للملاحظ وضع علامة أمام العبارة الإجرائية التى تصف الأداء فور حدوثه. وتكونت بطاقة ملاحظة الأداء المهاري من المحاور التالية:
  - الموديول الأول: تضمن ١٠ مهارات.
  - الموديول الثاني: تضمن ٧مهارات.
  - الموديول الثالث: تضمن ١٠ مهارات.
- عرضت بطاقة الملاحظة على متخصصين في تكنولوجيا التعليم للتحقق من صدقه وإجازته، وقد أبدى المحكمون آرائهم واتفقوا على صياغة بعض العبارات، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة والتى تمثلت في أن يكون التقدير الكمي للأداء على بطاقة الملاحظة مكونا من ثلاثة مستويات، بالإضافة الى إعادة صياغة بعض العبارات.
- لتصبح عدد بنود البطاقة (٢٧)بندا. ودرجة بطاقة الملاحظة(٥٤) درجة.
- تم حساب الثبات باتباع اسلوب اتفاق الملاحظين حيث تم تطبيق كل منها على (٢٠) طلاب من مجتمع الدراسة، وتم حساب متوسط زمن تطبيق المقياس، وقامت الباحثة بالاستعانة بالهيئة المعاونة بالقسم لتطبيق البطاقة على نفس الطلاب وذلك لحساب ثباتها، وتم مراعاة النقاط التالية: تخصيص بطاقة لكل طالب ويلاحظ كل معلم على حدة في نفس الوقت مع تدوين درجاته ببطاقة الملاحظة، وقد حسبت نسبة الاتفاق بين الباحثة وزملائها من الهيئة المعاونة باستخدام معادلة كوبر(Cooper) لحساب نسبة الاتفاق كما يلي: نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف × ١٠٠ .. ثم تم حساب متوسط نسب الاتفاق للمقياس وكانت ٠.٧٦٪ ، وهو معامل يشير إلى أن البطاقة على درجة مقبولة من الثبات، مما يؤهلها للإستخدام كأداة قياس.

• ثامنا: إجراءات تجربة البحث وجمع البيانات:

مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

- تحديد عينة البحث: تم اختيار العينة الأساسية للبحث وقوامها (٦٠) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة شعبة حاسب آلي تم اختيارهم بصورة عشوائية.
- تطبيق أدوات القياس قبليا: المتمثلة في اختبار التحصيل وبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية على عينة البحث.
- تطبيق مواد المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية: قامت الباحثة بعقد لقاء مع طلاب المجموعة التجريبية لتوضيح الهدف من التجربة وأهميتها وكيفية تنفيذها وكيفية التعامل مع بيئة التعلم المقلوب، وتم توجيه الطلاب لدراسة المحتوى الخاص بالمقرر موضع البحث، والتزمت الباحثة بالدخول على مجموعات المناقشة بموقع التواصل الإجتماعي الفيسبوك يوميا لمتابعة انتاج الطلاب لمصادر التعلم التى تعرض محتوى المقرر ومشاركتهم لها مع أقرانهم، وأيضا للرد على استفسارات الطلبة ومتابعة أنشطتهم. وقد استغرقت التجربة الأساسية للبحث١٠ أسابيع ابتدأ من يوم الاثنين٢٠١٨/٩/٢٣ الى يوم الاثنين ٢٠١٨/١١/٢٦
- تطبيق أدوات القياس بعديا: تم التطبيق لجميع أدوات القياس يومي الاثنين والثلاثاء ٣-٢٠١٨/١٢/٤ على طلاب المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء قامت الباحثة بتصحيح ورصد الدرجات تمهيدا للتعامل إحصائيا.

• المعالجة الإحصائية للبيانات:

• ١.للتحقق من صحة الفرض الأول:

والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي".حيث تم مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب، ثم إجراء الاختبار التحصيلي وتوصلت الباحثة الى النتائج التالية كما يعرضها جدول(١٠)

جدول(١٠) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار (قبلي-بعدي)

المقياس	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الاختبار القبلي	٦٠	١٩.٦	٧	٥٩	١٩	٠.٠١
	الاختبار البعدي		٣٢.٥	٤.٩			

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا ترجع لأثر لمشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب، حيث جاءت قيم "ت" المحسوبة جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وبناء عليه تم قبول الفرض الأول ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي".

ولبيان حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع: استخدم مربع إيتا (²η) في استخراج حجم الأثر، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١)حجم الأثر للمتغير المستقل في التحصيل

المتغير المستقل	التابع	قيمة حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب	التحصيل	٠.٧٥٤	متوسط

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على التحصيل المعرفي (٠.٧٥٤)وهي تقابل حجم تأثير متوسط (عزت عبد الحميد،٢٠١١،ص٢٨٣)تعزى الى مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب.

- **تفسير نتائج الفرض الأول:**

تشير هذه النتيجة إلى أن مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم الخاصة ببيئة التعلم المقلوب ساهم بشكل كبير في إثراء البيئة وحققت مخرجات تعلم إيجابية على المستوى المعرفي المتمثل في زيادة التحصيل وهذا ماتم التحقق منه من خلال نتائج الفرض الأول، وعلى ذلك يجب مراعاة هذه النتيجة عند تصميم بيئات التعلم المقلوب، خاصة إذا ما دعمت نتائج الدراسات والبحوث المستقبلية هذه النتيجة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- اعتبار الطالب شريكاً في العملية التعليمية وفي إنتاج المعرفة والمعلومات الخاصة بمحتوى المقرر.
- القدرة على تبادل المعلومات وتأسيس حوار بين طلاب المجموعة التجريبية التى يتيحها الفيس بوك.
- اتاحة الفرصة لطلاب المجموعة التجريبية للمشاركة وتزويد البيئة بعناصرها التعليمية المختلفة وتزويدها بالتغذية الراجعة الضرورية لكل تحسين فيها.
- مشاركة الصور الثابتة التي تساعد المتعلم على تكوين المفاهيم والصور العقلية، كما أنها تقرب المعلومات المجردة الى أذهان الطلاب فيسهل إدراكها مع اتصاف الصور بالوضوح وارتباطها بأهداف الموديول.
- اعتماد التعلم المقلوب على أدوات مُعدة لتتناسب مع قدرات كل طالب.

واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التى تناولت أثر التعلم المقلوب على التحصيل المعرفي للطلابومنها دراسة فؤاد فهيد،أحمد زيد(٢٠١٧)حيث صممما الباحثين اختبارا تحصيليا يتحقق من فروض البحث بتطبيقه على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية قبليا وبعديا، وتوصلت النتائج الى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل الطلاب.وكذلك دراسة حنان أسعد(٢٠١٥) التى هدفت الى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية جامعة الأميرة نورة، وقد أجريت الدراسة على مجموعتي (ضابطة،تجريبية)

تكونت من ٧٧ طالبة من طالبات كلية التربية، أظهرت بعدها نتائج الدراسة فاعلية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة وتحقيق نتائج أعلى. كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة كريمة طه(٢٠١٦) والتي أظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، وأكدت على فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في زيادة مستوى التحصيل وبقاء أثر التعلم على عينة البحث.

واختلفت نتيجة البحث الحالي مع دراسة Overmyer,J(2012)والتى هدفت الى دراسة أثر استخدام التعلم المقلوب على تحصيل الطلاب في حصص الجبر في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.بالإضافة الى دراسة Saunders,M(2014) والتى هدفت الى كشف أثر التعلم المقلوب على تحصيل الطلاب ومهارات التفكير الناقد في الرياضيات على مجموعتين من طلاب المدرسة الثانوية احدهما ضابطة والأخرى تجريبية وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي التحصيلي.

- **٢.للتحقق من صحة الفرض الثاني:**

والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لصالح التطبيق البعدي".حيث تم مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب، ثم إجراء الاختبار التحصيلي وتوصلت الباحثة الى النتائج التالية كما يعرضها جدول(١٢)

جدول(١٢) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في البطاقة الملاحظة (قبلي-بعدي)

المقياس	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	القبلي	٦٠	٣٢.٦	٩	٥٩	١٤	٠.٠١
	البعدي		٤٧.٧	٣.٧			

من خلال الجدول (١٢) يتضح وجود فروق دالة إحصائيا ترجع لأثر مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب، حيث جاءت قيم "ت" المحسوبة جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وبناء عليه تم قبول الفرض الثاني ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لصالح التطبيق البعدي".

ولبيان حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع: استخدم مربع إيتا (²η) في استخراج حجم الأثر، كما هو موضح في الجدول (١٣):

جدول (١٣) حجم الأثر للمتغير المستقل في الأداء المهاري

المتغير المستقل	التابع	قيمة حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب	الأداء المهاري	٠.٦٨٩	متوسط

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على الأداء المهاري للطلاب (٠.٧٥٤) وهي تقابل حجم تأثير متوسط تعزى الى مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم داخل بيئة التعلم المقلوب.(عزت عبد الحميد،٢٠١١،ص٢٨٣)

- **تفسير نتائج الفرض الثاني:**

تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب اللذين شاركوا في انتاج مصادر التعلم الخاصة ببيئة التعلم المقلوبكانوا أكثر قدرة على آداء الجانب الأدائي للمهارة، وهذا ماتم التحقق منه من خلال نتائج الفرض الأول، وعلى ذلك يجب مراعاة هذه النتيجة عند تصميم بيئات التعلم المقلوب، خاصة إذا ما دعمت نتائج الدراسات والبحوث المستقبلية هذه النتيجة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- تحمل الطلاب مسئولية تعلمهم وانتاج مصادر التعلم التى تساعدهم على تنمية مهاراتهم.
- تحديد مواضع القوة والضعف في بيئة التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالب ومحاولتة تقوية جوانب الضعف وتدعيم جوانب القوة.
- الإستفادة من وجهات نظر الطلاب في تطوير بيئة التعلم المقلوب.
- ترك الحرية للطلاب في اختيار وانتاج مصدر التعلم الذي يفضله.
- اتسام بيئة التعلم المقلوب (الإلكترونية والتقليدية) بالمرونة في الاستخدام بما تتضمنه من مقاطع فيديو أو صور ثابتة أو ملفات مختلفة.

واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التى تناولت أثر التعلم المقلوب على الأداء المهاري ومنها دراسة نهلة أحمد حامد(٢٠١٨) حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة بين درجات طلاب مجموعتي البحث نمط الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك في الفصول المقلوبة في بطاقة ملاحظة الأداء.كما اتفق البحث الحالي مع دراسة Randall S&et al(2013) والذي أكد على فعالية الفصول المقلوبة في التدريب على مهارات استخدام جداول البيانات الإلكترونية لدى طلاب الكلية. بالإضافة الى اتفاق نتائج البحث الحالي مع دراسة أمل السيد(٢٠١٧) والتي أظهرت أثر بيئة التعلم المقلوب في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات استخدام الانترنت.

وبالرغم من ندرة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التى أُجريت لمعرفة أثر مشاركة الطلاب المعلمين في انتاج مصادر التعلم المختلفة، إلا أن هناك نتائج للعديد من الدراسات اتفقت على دور مشاركة الطلاب المعلمين

في تنمية الأداء المهاري ومنها دراسة Partricio M.R&goncalves,V.(2010) ودراسة Jakobsen, K& Knetemann, M.(2017) ودراسة سلوى فتحي (٢٠١٢) التى ربطت الأداء المهاري بالتمثيل الحركي الذي يتضح أكثر عند تسجيله في لقطات فيديو يقوم الطلاب المعلمين بإنتاجها كمصدر من مصادر التعلم لما تتصف بها لقطات الفيديو من إمكانية إيقافها وتسريعها وإرجاعها مرة أخرى. إضافة الى أنها مقرونة بالصوت الشارح الذي يجب انتباه المتعلم لاستقبال المعلومات وفهمها.

- **نتائج البحث وتفسيرها وفق نظريات التعلم.**

يتضح من نتائج البحث أن هناك فوائد عديدة حصل عليها الطلاب نتيجة مشاركتهم في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب، حيث كان أسلوبا نافعا لتسهيل مهمة التدريس عن طريق بيئة الكترونية يتوفر بها المادة التعليمية التى يحتاجها الطالب في دراسة المقرر، تشمل الصور والنص والفيديوهات والرسومات الخطية والتوضيحية؛ ليتمكن من دراسة المقرر في أى وقت وأى مكان.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب مستفيدا من امكانيات الشبكة المجتمعية فيس بوك قد نال قبولا واستحسانا من الطلاب؛ فهو الأقرب لديهم والأكثر استخداما مع الطلاب في المراحل التعليمية وخاصة الجامعية، مما نتج عنه قدرة الطلاب وسهولة رفع ما يقومون بإنتاجه من مصادر التعلم، وزيادة الدافعية للتعلم وكذلك التشارك مع زملائه باستخدام الأدوات التى يتيحها لمشاركة هذه المصادر وتبادل التعليقات والصور والملفات والروابط وغير ذلك. فاستطاع الطالب الاستفادة من مميزاته في السير في تعلمه بخطوه الذاتي وتحمل مسئولية تعلمه، والتشارك مع زملائه فيما يصعب عليه أو عدم قدرته على اتمام المهارة المطلوبة.

استفادت الدراسة الحالية من نظريات التعلم المعرفية حيث تبنى نظريات التعلم المعرفية على أهمية تنوع أشكال المعلومات من صور ونصوص ورسومات وصوت وفيديو ورسوم متحركة، وعمليات معالجتها داخل النظام العقلي للمتعلم وعلى مراعاة تقديمها بما يلائم الأساليب التعليمية المعرفية المختلفة للطلاب.

ويمكن تفسير نتائج البحث في ضوء النظريات التى تدعم تنوع المصادر التعليمية على طرق متنوعة في تقديم المحتوى وجعل المثيرات التعليمية البصرية جاذبة للانتباه مع إعطاء الفرصة للطلاب لتبادل ما تعلموه داخل مجموعات أو مراجعته مع أنفسهم.فجمعت البيئة بين المواد اللفظية والمواد البصرية فزادت بذلك التمثيلات البصرية داخل ذاكرة المتعلم.

فضلا عن أنه يمكن تفسير نتائج البحث الحالى في ضوء النظرية البنائية،حيث تأثرت معرفة الطلاب التى تم تكوينها في عقولهم من معلومات

مرتبطة بالجانب المعرفي والمهاري المرتبط بتخطيط صفحات الانترنت التفاعلية بخبراتهم السابقة من مصادر التعلم التى عرضت المحتوي في بيئة التعلم المقلوب، وبالأنشطة في البيئة التقليدية والإلكترونية والاختبارات البنائية الورقية المقدمة في الجلسة التقليدية، كما ساعدت التفاعلات الاجتماعية على عملية التعلم، بالإضافة الى أن مشاركة الطلاب لمصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب عززت المحتوى المعروض بأفضل الأساليب التى يفضلها الطلاب لتعلم المهارات، فوفرت الشبكة الاجتماعية واجهات تفاعل سهلة الاستخدام واقتصادية في التكلفة أتاحت للطلاب قدرا أكبر من التفاعل والتشارك والتعاون لبناء وإدارة محتوى تفاعلي. كما تم تعديل المعلومات القبلية الخاطئة التى لها علاقة بمحتوى المقرر من خلال مشاركة الطلاب، وتأثر الطلاب بصورة مباشرة بأقرانهم وبالمعلم من خلال المناقشات الإلكترونية والتقليدية.

بالإضافة الى تعلمهم في ضوء نظرية النشاط حيث تشارك الطلاب فيما بينهم لإنتاج مصادر التعلم اللازمة لدراسة المحتوى والمناقشة وحل المشكلات والتعاون فيما بينهم حيث أصبح الطلاب أكثر بناء للمعرفة وأكثر حماسا لإنتاج المزيد من مصادر التعلم.

ويرجع تفوق الطلاب في الجانب المعرفي والمهاري لمهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعليةالى مشاركة الطلاب لمنتجاتهم من مصادر التعلم ضمن بيئة التعلم المقلوب، فساعدت بيئة التعلم المقلوب على تحسين التعليم المقدم للمتعلمين حتى يصلوا جميعهم الى مستوى عالى من التعلم. بالإضافة الى أن تبادل الملفات والمصادر التعليمية بين الطلاب وإبداء التعليقات والإعجابات مع بعضهم البعض، كان داعما لهم خارج وقت المحاضرة على تنمية مهاراتهم ورفع مستوى تحصيلهم.

وتتفق الآثار الإيجابية مع العديد من الدراسات ومنهادراسة Partricio M.R&goncalves,V.(2010) ودراسة إيناس السيد(٢٠١٤)ودراسة محمد محمود عبد الوهاب(٢٠١٦) ودراسة نهلة أحمد حامد(٢٠١٨).

• توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالى توصي الباحثة بما يلي:

- محاولة التنوع في تقديم المحتوى التعليمي بجوانبه المعرفية والمهارية بأكثر من أسلوب عرض بما يتلاءم مع أنماط المتعلمين بالإفادة مما تقدمه الشبكات الإجتماعية من أدوات تدعم ذلك التنوع.
- الاستعانة بطريقة التعلم المقلوب لاستثمار وقت المحاضرات.
- ضرورة الإهتمام بتنمية مهارات التخطيط لصفحات الانترنت التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- تدريب الطلاب المعلمين على كيفية إعداد مصادر التعلم التى تساهم في تدعيم البيئات التعليمية المختلفة.

- توجيه المتخصصين إلى ضرورة مشاركة الطلاب في اعداد مصادر البيئة التعليميةلتحقيق أقصى استفادة اثناء التعلم.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على إعداد مقرراتهم بإستخدام التعلم المقلوب عند تصميم المقرر وذلك وفقا لتخصصاتهم.

• مقترحات لبحوث مستقبلية:

اعتمادا على ما توصلت اليه هذه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- العلاقة بين نفس متغيرات البحث الحالي مع مراحل تعليمية اخرى فمن المحتمل تختلف النتائج لاختلاف العمر ومستوى الخبرة.
- دراسة اتجاه طلاب كلية التربية النوعية نحو مشاركة الطلاب في انتاج مصادر التعلم في بيئات تعليمية مختلفة ودورها في عمليتي التعليم والتعلم.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في تخصصات مختلفة.
- العلاقة بين شبكات التواصل الإجتماعي ومهارات المشاركة المجتمعية لدي الطلاب.

• المراجع:

- السيد محمد السيد(٢٠١٢).فاعلية موقع تعليمي تفاعلي لتنمية مهارات تصميم صفحات الإنترنت التفاعلية لدى قسم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- آمال خالد حميد(٢٠١٦). فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أمل السيد أحمد الطاهر(٢٠١٧). نمطا الفيديو التفاعلي والخطي في بيئة التعلم المقلوب وأثرهما في تنمية مهارات استخدام الانترنت والاتجاه نحو المادة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، مج٢٧،ع٣، يوليو،ص ص ٣-٥٤.
- أحمد مغاوري محمود(٢٠١٣). أثر استخدام برنامج قائم على الوسائط الفائقة المتصلة بالإنترنت على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التفاعلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- أسماء عبد الفتاح عبد الباري(٢٠١٧). فاعلية نمط تقديم الشق الإلكتروني في الفصل المعكوس على نواتج التعلم وبقاء أثره لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- أسماء محمود سيد(٢٠١٧). برنامج قائم على التعلم المقلوب لتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية والتفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.
- إيناس السيد محمد أحمد(٢٠١٤). أثر استراتيجية الصف المقلوب عبر التعلم المتنقل في تنمية مهارات تصوير البرامج التليفزيونية لدى طالبات الدراسات العليا، المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي للتعلم الالكتروني التشاركي في المجتمع الشبكي، الجامعة المصرية للتعلم الإلكتروني EELUICEL، في الفترة من ٢٤-٢٠١٤/٦/٢٦.

- بريجد بارون وآخرون(٢٠١٥). التعليم في ضوء التعلم ذي المعنى، ترجمة منال الجاسر، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، ع٤، متاح على الرابط https://units.imamu.edu.sa/deanships/EducationDevelopment/Documents.
- تامر المغاورى الملاح(٢٠١٧).التعلم التكيفي بيئات التعلم التكيفي، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- حنان بنت أسعد الزين(٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج٤، ع١.ص ص١٧١-١٨٦.
- حسن الباتع،السيد عبد المولى(٢٠٠٧). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية في الفترة من ٥-٦ سبتنر.
- سلوى فتحي محمود(٢٠١٢). أساليب عرض المحتوى التعليمي عبر الشبكة المجتمعية(فيس بوك) وأثرها على إكساب الطلاب المعلمين كفايات تصميم وإنتاج المواقع التعليمية ومهارات مشاركة المعلومات، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٢،ع٣،يوليو،ص ص٤٣-١٠٠.
- طارق عبد الودود على(٢٠١٨). أثر اختلاف أنماط لقطات الفيديو(المستمرة- المجزأة) في نموذج الفصل المقلوب على تنمية التحصيل والانتباه وعلاقته بالتفكير البصري لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- عادل سرايا(٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض.
- عزت عبد الحميد(٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات بإستخدام برنامج spss18، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عفاف صابر على أبو النصر(٢٠١٨). أثر التفاعل بين شكلين للمساعدة الالكترونية (اللفظية- البصرية) واستراتيجيتين للتعلم النشط (التعلم التعاوني الالكتروني- العصف الذهني الالكتروني) في صفحات الويب التفاعلية على تنمية الاداء المهاري والكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- عماد محمد عبد العزيز سمرة(٢٠١٦). أثر اختلاف استراتيجيتي التعلم (الإلكتروني/المقلوب) على تنمية التحصيل المعرفي والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الإجتماعية جامعة أم القرى. الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية دراسات وبحوث. العدد ٢٨،يوليو .ص ص ٤٧-١٠٩.
- -عمر بن سالم محمد الصعيدي(٢٠٠٩). تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- غادة سعيد سيد(٢٠١٨). أثر التفاعل بين بيئة الفصول المقلوبة القائمة على استراتيجية (K.W.L) وشبكات التعلم الشخصية (PLN) على تنمية المهارات المعلوماتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- فؤاد فهيد الدوسري وأحمد زيد آل مسعد(٢٠١٧). فاعلية تطبيق استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة الدولية للبحوث التربوية جامعة الإمارات، مج٤١، ع٣،يونيو.
- كرامي بدوي أبو مغنم(٢٠١٤). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس،ع٤٨، الجزء الرابع، ابريل، ص ص١٥١-٢٠٥. متاح على الرابط https://platform.almanhal.com/Files/2/80499

- كريمة طه نور عبدالغني(٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع٧٤، يونيو، ص ص١٩٩-٢١٨.
- محمد خير أحمد(٢٠٠٥). أهمية مشاركة الطلاب في تقويم جودة التعليم العالي وفقا لمبدأ الجودة الكلي، المؤتمر التربوي الخامس بالبحرين، مج٢، ع٢، ابريل، ص ص ٦٠٠-٦١٩.
- محمد محمود عبد الوهاب(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الاسلامية، كلية التربية جامعة سوهاج، المجلة التربوية، العدد٤٤،ابريل.متاحة على الرابط https://platform.almanhal.com/Files/2/103952
- محمد نسيم على سويلم(٢٠١٦). التعليم بالمشاركة. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.
- منى بنت محمد الجريبة(٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل في مادة الحديث لطالبات التعليم الثانوي في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ع١٧٢، يناير، ص ص٦٧٣-٧٠٤.
- نبيل السيد محمد(٢٠١٥). فاعلية التعلم المعكوس القائم على تدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٦١، ص ص١١٣-١٧٦.
- نبيل جاد عزمي(٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- نهلة أحمد حامد(٢٠١٨). أثر إختلاف نمط الإنفوجرافيك (الثابت-المتحرك) في الفصول الدراسية المقلوبة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير البصري المكاني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- هالة الأمير(٢٠١٧). أثر استراتيجية الصف المقلوب عبر الويب في تنمية مهارات تصميم مدونة إلكترونية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.
- هبة أحمد محمد عواد(٢٠١٣). أثر التفاعل بين نظامي عرض الكتاب الإلكتروني ودافعية الإنجاز على تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- مجدي محمد أبوالعطا(٢٠١٦). تطوير تطبيقات الانترنت، كمبيوساينس،مصر الجديدة.
- هلموت ولتر(١٩٧٨). أهمية مشاركة التلاميذ في الدرس، ترجمة صادق ابراهيم عودة، مج٢١،ع٤،ص ص ٣٩-٤٢. متاح على الرابط http://search.mandumah.com/Record/76995
- هيثم عاطف حسن(٢٠١٧). التعليم المعكوس، ط١، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- وائل عبد الجليل على(٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي عبر الويب قائم على استراتيجية الصف المعكوس في تنمية مهارات انتاج الصور الرقمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- وسام إسبيتان يوسف صلاح(٢٠١٧). فاعلية توظيف بيئة الفصول المنعكسة القائمة على المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات تصميم وبرمجة الأردوينو في مقرر التكنولوجيا لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- وفاء سالم الياسين(٢٠١٣). استكشاف العوامل التى تعيق مشاركة الطلاب الصفية في كلية التربية بجامعة الكويت، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس،مج٢،ع٣٧، ص ص١-٣٠.
- Baker, Celia. (2012, November 25). Flipped classrooms: Turning learning upside down: Trend of "flipping classrooms" helps teachers to personalize education. Deseret News. Retrieved from

http://www.deseretnews.com/article/765616415/Flipped-classrooms-Turning-learning-upside-down.html?pg=all .
- Berrett, D.(2013). How 'Flipping' the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. The Chronicle of higher education, February, Retrieved from https://www.chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857
- Bergman,j& Sam,A(2012).Flip Your classroom: reach every student in every class every day, 1 st ed. Eugene, OR: International Society for Technology inEducation.
- Bormann,j.(2014). Affordances of flipped Learning and its effects on student engagement and achievement, master dissertations, University of Northern lowa. Retrieved from https://pdfs. semanticscholar.org/6d7e/56e8983ccaddc8b828f388b9bb907c447035.pdf
- Bishop,J.(2013). Acontrolled Study of the Flipped Classroom With Numerical Methods for Engineers. Ph.D.dissertations, Utah State University. Retrieved from https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3011&context=etd
- Bristol, T.(2014). Flipping the Classroom. Teaching And Learning In Nursing, Walden University. 9(1), 43-46.
- Brame, Cynthia J.(2013). Flipping the classroom, Vanderbilt University for Teaching. Retrieved from, https://cft.vanderbilt.edu/ /cft/guides-sub-pages/flipping-the-classroom
- Butterick, A.(2017). The effectiveness of the flipped classroom for students with Learning disabilities in an Algebra I resource setting, master dissertations, College of Education ,University of Rowan.
- Coufal, Keely.(2014). Flipped Learning instructional model: Perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade. Available from ProQuest & Theses Global.
- Duncan, J.(2017). 30 Flipped Classroom Tools from Edshelf. Retrieved fromhttps://www.teachthought.com/learning/30-flipped-classroom-tools-from-edshelf
- -Donald, G. (2005). Creative Online Learning Environment. In The International Journal Of Instructional Technology and Distance Learning, 2(4). April 2005
- Greenbow,C.(2010).Yoth as content producers in a niche social net work site, NewDirections For Youth Devlopment, winter(128)p.p55-63,from: wileyoonlielibrary.com.DOI:10.1002/yd.375
- Jakobsen, K& Knetemann, M.(2017). Putting Structure to Flipped Classrooms Using Team-Based Learning, 29(1). International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Pp177-185.
- Johnson, L& Renner, J.(2012). Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Application Course: Student and

Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement. Ph.D. dissertation, College of education and Human Development, University of Louisville, Louisville, Kentucky.
- Herreid, C. & Schiller, Nancy A.(2013). Case Studies and the flipped classroom journal of College Science Teaching, National Science Teachers Association, PP62-67. Journal of College Science Teaching, Vol 42, No 5.
- Kim, SH. Park, NH. Joo,KH.(2014). Effects of Flipped Classroom based on Smart Learning on Self-directed and Collaborative Learning. International Journal of Control and Automation, Vol7, No 12. Pp69-80.
- Lee,J., Lim,C., &Kim,H (2017). Development of an instructional design model for flipped learning in higher education. Educational Technology Research and Development, Vol 65, Issue 2, pp 427–453, April.
- Loretta J. Davis .(2010). Social net working sites as a virtual communities of practice: mixed method study, Ph.D. dissertation, Capella University.
- Marlow, Cara A.(2012). The Effect of the Flipped Classroom on Student Achievement and Stress, Master dissertations, Education Faculty, Montana State University, Bozeman, Montana.
- McLaughlin, J. E. , Roth, M. T. , Glatt, D. M. , Gharkholonarehe, N. , Davidson, C. A. , Griffin, L. M. ,Esserman, D. A. , & Mumper, R. J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. Retrieved from https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2014/02000/The_Flipped_Classroom___A_Course_Redesign_to.17.aspx
- Mouriz C.L, &Towner T.L.,(2009). opening Facebook :How to use Facebook in college classroom ، paper presented at Society for Information Technology and Teacher Education Conference, p.p1-13, Charleston, on line at:http://www46.homepage. villanova.edu/john.immerwahr/TP101/Facebook.pdf
- Motteram,G.&Sharma,P.(2009). Blending Learning in a Web 2.0 World, International Journal of Emerging Technology& Society, Vol 7, Issue 2.
- Overmyer,J.(2012).Flipped Classrooms 101, on line at:https://www.naesp.org/sites/default/files/Overmyer_SO12.pdf
- -Nelson,N.(2013). Flip that classroom moving toward student centred learning. Retrieved from https://www.slideshare.net/ nnelsn/flip-that-classroom-moving-toward-student-centred-learning-2013-no-names.

- Partricio M.R&goncalves,V.(2010).Facebook in the learning process: acase study, proceeding of
- ICERI2010 conference,November.at:http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3582/1/988.pdf
- Peter,D &Steve,W(2008). The Digital classroom, Harnessing the Technology for the future, Rooutedge, New york, USA.
- Reigeluth,C.M.(2005). New Instructional Theories and Strategies for Knowledge-Based Society. Innovations in Instructional Technology.(Ed) Specter, J.M., Ohrazda, C.,Schaack, A. V.& Wiley, D.A., Lawrence Erlbaum Associates New Jersey, London: PUBLISHERS Mahwah.
- Randall, S&Davies Douglas,L&Dean, Nickball(2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in acollage-level information systems spreadsheet course. Association for Educational Communications and Technology.
- Saba, A.(2009). Benefits of technology integration in education. Retrieved August 17,2016 from http://edtech2.boisestate.edu/sabaa/502/Saba_Synthesis_Paper.pdf
- Joranna, Marita S.(2014). The Flipped Classroom: Its Effect on Student Academic Achievement and Critical thinking skills in high school mathematics, Unpublished Ph.Ddissertation, Liberty University, USA.
- Saunders, M. (2014). The Flipped Classroom: Its Effect On Student Academic Achievement And Critical Thinking Skills In High School Mathematics. PHD. Diss.,. Liberty University.
- Smith, J. P.(2015). The efficacy of aflipped learning classroom (Order No.3719573). Available from ProQuest & Theses Global. Retrieved from https://kenanaonline.com/files/0102/102661/THE%20EFFICACY%20OF%20A%20FLIPPED%20LEARNING%20CLASSROOM.pdf.
- Fulton, K. (2012, April). Inside the flipped classroom. The Journal. Retrieved from http://thejournal.com/articles/2012/04/11/the-flipped- classroom.aspx
- Wagoner, Nechodomu, Falldin, & Hoover (2016). CEHD Flipped Learning Guide. Digital Education and Innovation, Retrieved from https://academics.cehd.umn.edu/digital-education/wp-content/uploads/2017/05/CEHD-DEI-Flipped-Learning-Guide.pdf

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

إعـــداد:

د / خميس حامد عبد الحميد وزة
مدرس المناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

د / محمود الراعي محمد عبد العظيم
مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

د / خميس حامد عبد الحميد وزة
مدرس المناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر
د / محمود الراعي محمد عبد العظيم
مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

• **المستخلص :**
هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان ببناء قائمة القيم اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، ثم قاما ببناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التعبير الفني، وتمثلت عينة الدراسة من سبعين(٧٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدرسة دويح الابتدائية بمركز نقادة بمحافظة قنا، كما قام الباحثان بتصميم اختبار بصري للقيم مكون من ثمان وعشرين مفردة(٢٨) موزعة على خمسة(٥) محاور تمثل مجالات القيم وفقا لمقاصد الشريعة الإسلامية، وتم إجراء الدراسة التجريبية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م واستغرقت التجربة اثنتين وثلاثين(٣٢) حصة تدريسية بواقع أربع حصص في الأسبوع، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البصري للقيم؛ مما يكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعبير الفني في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ومن ثم توصي الدراسة بضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية والتربية الفنية على دمج التربية الفنية وبخاصة التعبير الفني في تدريس التربية الفنية لتحقيق عديد من أهداف تدريس التربية الإسلامية المعرفية والوجدانية.

الكلمات المفتاحية : برنامج مقترح – التعبير الفني – القيم الدينية

The Effectiveness of a Proposed Program based on Artistic Expression in the Development of the Religious Values of Primary School Students

Dr. Khamis Hamid Abdel Hamid Waza
Dr. Mahmoud El-Raey Mohamed Abdel Azim

Abstract

The study aimed to uncover the effectiveness of a proposed program based on artistic expression in the development of the religious values of primary school students. To achieve this goal, the researchers built a list of values necessary for primary students in the light of the purposes of Islamic law. They then constructed a proposed educational program based on artistic expression. The study sample consisted of seventy (70) students from the elementary school at the Dweih Primary School in Naqada, Qena Governorate. The researchers also designed a visual test of the values consisting of twenty eight (28), divided into five (5) axes representing values.

The study was conducted during the first semester of the academic year 2018/2019. The experiment took 32 (32) teaching hours of four classes per week. The study concluded that there were statistically significant differences between the grades of the experimental group and the pupils' The study recommends the need to train teachers of Islamic education and art education to integrate art education, especially artistic expression in TED. Reis art education to achieve many of the objectives of teaching Islamic knowledge and cognitive education.

Keywods : Proposed Program - Artistic Expression - Religious Values

• مقدمة:

تحظى القيم بأهمية بالغة في حياة الإنسان، فهي الموجهة لسلوكه، المقومة لتصرفاته إزاء الآخرين، لتشكل منه إنسانا صالحا في مجتمعه، وعلى اختلاف وتنوع أنواع القيم تبرز القيم الدينية بشكل خاص لما لها أهمية قصوى في حياة الإنسان، فهي التي تسمو به وبحياته وبعلاقاته مع من حوله، وترتقي بخلقه، من هنا تبرز أهمية تنميتها لدى النشء، وغرسها في نفوسهم، فهم أمل المستقبل وصانعيه.

وتعد القيم الدينية أحد الأهداف التي تسعى أنظمة التعليم لغرسها وتنميتها في وجدان كل طالب من طلاب المراحل الدراسية المختلفة بما ينعكس على سلوكه داخل المدرسة وخارجها، وفي تعامله مع أبناء مجتمعه، بحيث يصبح مواطنا صالحا قدوة لأقرانه نافعا لمجتمعه.

كما تعد القيم الدينية أحد الدوافع المحركة لسلوكيات الفرد، ومحددة له في تكامل الشخصية السوية، حيث يدل اتساق نظام القيم لدى الفرد على أنه ذو شخصية سليمة.

وتعمل القيم الدينية الإسلامية على حماية الفرد من انحراف النفس عن الفطرة والانحدار وراء شهواتها وغرائزها التي تضر بالإنسان، لذا فالقيم الدينية تحفظ للنوع البشري بقاءه واستمراريته وهويته وتميزه(ماجد الجلاد،٢٠٠٧: ٤٥)●.

ولقد شهد القرن الماضي الميلادي وأوائل القرن الحالي تحولات كثيرة، وتغيرات على كافة المستويات، من تراكم للمعرفة، وتطور في وسائل الاتصال والتأثيرات المختلفة لها، مابين إيجابي وسلبي، الأمر الذي يجعل من ضرورة المحافظة على القيم الدينية الإسلامية وتنميتها لدى النشء مطلبا مهما على كافة الأصعدة سواء داخل الأسرة أو مؤسسات التعليم المختلفة من خلال المواد الدراسية، وغيرها من المؤسسات المجتمعية.

● يحدد التوثيق في متن هذا البحث على النحو التالي: (اسم المؤلف، السنة، أرقام الصفحات)، ثم تذكر جميع المراجع في قائمة المراجع آخر متن البحث.

يؤكد ذلك ما أشار إليه أحمد المهدي(١٩٩٣) من أن هناك ثمة اتجاها قويا في المستويات العالمية والمحلية للدعوة إلى بذل جهود منظمة لتأصيل أن يعتمد الناس في أقوالهم على مجموعة من القيم، وقد يختلف الناس في النعوت التي توصف بها هذه القيم إلا أنها تبقى في التحليل النهائي الموجهات الأساسية للسلوك يجب أن تعنى بها المؤسسات التربوية وفي القلب منها مؤسسات التعليم النظامي(أحمد المهدي عبد الحليم،١٩٩٣: ٢٠١).

والتربية في جوهرها عملية قيمية تسعى المؤسسات التعليمية والتربوية إلى غرسها لدى الأبناء، بل إن أهم نتاج للتربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم التي تخضع لها الجماعة وتنظم حولها حياة الأفراد والجماعات، وإن لم تحقق التربية ومؤسسات التعليم هذا الهدف فإن الفائدة ستصبح معدومة(محمد محمود الخوالدة،٢٠٠٤: ١٥٩).

وتعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في السلم التعليمي لما تمثله من كونها إحدى اللبنات الأولى التي تشكل معارف ومهارات ووجدان الطفل في تلك الفترة العمرية، التي يتميز التعلم فيها بنوع من الثبات والاستمرارية، وأساس لما يأتي في المراحل الدراسية التالية. لذا فعلى المدرسة كمؤسسة تربوية دورا أساسيا في تنمية القيم لدى النشء من خلال:

- توفير الخبرات المتنوعة لتنمية القيم لدى الناشئة، وإتاحة الفرص أمامهم للتعرف عليها والوعي بها، إذ أن المسألة ليست مجرد تقديم القيم واستيعابها نظريا، وإنما كيفية بناء هذه القيم وتعزيزها في نفوسهم.
- الاهتمام بتوفير مواقف عملية لممارسة تلك القيم، فلا يكتفى بأساليب الوعظ والتلقين، بل لابد من توفير المواقف الحية التي يعيشها الناشئة في المدرسة لتعزيز قيمه.
- الاهتمام باتجاهات ومشاعر الناشئة، واستخدام الشحنة الانفعالية والتفكير في تنمية القيم.
- الاهتمام بتوفير القدوة الصالحة المتمثلة في المعلم الصالح الذي يكون على درجة عالية من المهارة، وعلى وعي وتدريب كافيين لتمية القيم.
- الاهتمام بتنظيم العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع ومؤسساته، والعلاقة بين العاملين في المدرسة، إذ يجب أن يسودها جو قيمي حتى يتأثر بها الناشئة تأثيرا إيجابيا.
- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة، والتي تعد بيئة مناسبة لتنمية القيم.
- الاهتمام بالمكتبة المدرسية على أن تختار محتوياتها بعناية بالغة من حيث الشكل والمضمون، ومراعاة تنوعها وتنظيمها والاهتمام بالرياضة، واللعب، وممارسة الأنشطة(ندى لقمان محمد أمين،٢٠١٢: ١٥).

ويأتي الاهتمام بتنمية القيم مع ما يفترضه الواقع المعاش من تغير واختلاط في الثقافات وانتشار وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي في

عصر السماوات المفتوحة من ضرورة المحافظة على الهوية الإسلامية للنشء وتسليحه بالقيم الدينية السليمة، وهذا ما ركزت عليه الدراسات والبحوث في مجال تنمية القيم بشتى الوسائل التربوية الممكنة، وهذا ما أشارت إليه دراسة مضاوي الراشد(٢٠١٦) من أن تحديات العصر وثورة الاتصالات جعل هناك حاجة ماسة إلى التزود بالقيم الدينية والأخلاقية لمواجهة تلك التحديات التي تكاد تعصف بكل ما تم غرسه من قيم ومبادئ التي تعني الضوابط المتحكمة بالسلوك، لذا تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل الحاسمة في حياة الفرد، حيث يتم فيها وضع البذور الأولى لشخصيته، كما تكتسب فيها القيم والاتجاهات وتكون العادات، وتنمو الميول والاستعدادات(مضاوي عبد الرحمن الراشد،٢٠١٦: ٢٥١).

يؤيد ذلك ما ذهبت إليه دراسة محمد بن عبد الله بن حسين(٢٠١٧) من أن القيم في المجتمعات الإسلامية تواجه هجمة شرسة من خلال وسائل الإعلام المختلفة تهدف إلى تشويهها وتذويبها مما انعكس على واقع المجتمع في كافة المجالات التربوية والاجتماعية والإنسانية، حيث تعمل الحضارة الغربية على فرض قيمها الوضعية لتحل محل القيم الإسلامية مما أدى إلى تنازل شرائح عديدة من أطياف المجتمع عن بعض المبادئ والقيم التي هي من المنهج التربوي الإسلامي(محمد بن عبد الله بن حسين،٢٠١٧: ١٩٨).

واهتمت دراسة بندر بن إبراهيم العريدي(٢٠١٦) بضرورة تنمية القيم نتيجة لما تتعرض له المجتمعات من هزات عنيفة تهدد بناءها الخلقي، فقد تعالت النداءات للاهتمام بمنظومة القيم وإعادة تشكيلها لدى الإنسان المعاصر، وخشي كثير من المراقبين انحطاط كل ما يعطي معنى عميقا لأعمالنا ولحياتنا، معزين هذا التراجع إلى ازدهار العولمة التي تحصر اهتمامها بالتطور التقني، وبالتالي تبدو مغرقة في مادية تخلو من أي روح، ولا تقيم أي وزن للقيم(بندر بن إبراهيم العريدي،٢٠١٦: ٩٣).

وركزت دراسة مصطفى رسلان(٢٠١٥) على ضرورة غرس وتنمية القيم الدينية والتي تعد مسئولية مشتركة تتقاسمها وسائط تربوية عديدة منها الأسرة، والمسجد، ووسائل الإعلام، وجماعة الأقران، والمجتمع بكل ما فيه من قوانين وتنظيمات، والقادة والمفكرين، وهم القدوة أمام المتعلمين يقلدونهم ويتبعونهم في أفكارهم وأعمالهم(مصطفى رسلان رسلان،٢٠١٥: ١١٤). ونادت دراسة وليد إبراهيم سعد(٢٠٠٨) بالاهتمام بتنمية القيم الدينية نتيجة لما يفرضه النظام العالمي الجديد من تحديات اجتماعية وثقافية وإعلامية وتكنولوجية أبعدت كثيرا من الشباب المسلم عن التمسك بقيمه الدينية الإسلامية(وليد إبراهيم سعد،٢٠٠٨: ٣٥٥).

مما سبق يتضح اهتمام تلك الدراسات بضرورة تنمية القيم الدينية خاصة فيما يتعلق بالمرحلة العمرية المرتبطة بتربية النشء لما لهذه المرحلة من أهمية في غرس تلك القيم في نفوسهم لإتمام عملية بناء شخصياتهم.

وعملية البناء القيمي هذه ليست مسئولية جهة بعينها أو منهج دراسي بعينه، ولكنها مسئولية جماعية لكل من له علاقة بعملية التربية والتعليم في اطار المجتمع بشكل عام، ومادة التربية الفنية كمادة دراسية لها دور مهم في هذا الشأن.

وإذا كانت التربية الفنية تسعى مع بقية المواد الدراسية الأخرى إلى إحداث تنمية شاملة للطلاب في جميع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، إلا أن التربية الفنية تتفرد عن تلك المواد بتعدد مجالاتها الفنية وأساليب التشكيل المرتبطة بتلك المجالات، الأمر الذي يجعلها أكثر مرونة وإثراء في حرية التعبير بما يخدم أهداف التربية وخدمة أهداف المواد الدراسية الأخرى، فالتربية الفنية لا يقف دورها عند حد الإمتاع فقط، بل يمتد لتكون مسجلة لحاضر أمة ومستقبلها، مساهمة في حلول مشكلاتها والتعبير عنها. كما أن للتربية الفنية-عند تدريسها- أهدافا خلقية إضافة لجانبيها العلمي والمهني، وإذ لم يدرك المعلم تلك الجوانب حتما سيتخبط في نتائج مفتعلة ومزيفة، فالتربية الفنية-مع بقية المواد الدراسية الأخرى-هي التي تقيم أركان التقدم، وهي من أهم الأسس التي تساعد في خلق جيل متكامل الشخصية، سليم الذوق، متزن السلوك، فضلا عن كونها تمثل جانبا مهما من هذا التراث الضخم الذي يميز الأمم والشعوب(التومي قويدر الشرع، ٢٠١٢: ٢٢).

كما تلعب التربية الفنية دورا كبيرا في تحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال الفن، وهذا ما تنادي به التربية الحديثة وهو البعد عن التلقين، والانتقال إلى أساليب تدعو إلى إطلاق الخيال والفكر، وهذا ما تنادي به أغلب السياسات التعليمية في الدول المتقدمة من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتلبية احتياجات وميول المتعلمين، من هنا تبرز أهمية التعبير الفني في عمليات تربية النفس والإحساس والشعور، نظرا لكونه يتيح للمتعلم التعبير والتنفيس وترجمة أحاسيسه بحرية ودون قيود مما يجعله في توازن نفسي مستمر، وقد أكد كثير من التربويون على أهمية الفنون في تعلم ومعرفة مواد دراسية أخرى، وأن ما يدعو إلى استخدام الفن والتعبير الفني كوسيلة من وسائل الفهم ما هو إلا كونه موصلا جيدا بين النظرية والعالم المحسوس(عبد الله عيسى شهاب، ٢٠٠٩: ١٨٩).

ويوضح محمد إبراهيم(١٩٩٩) أيضا أهمية ممارسة الأطفال للتعبير الفني في هذه المرحلة كونه يتيح للأطفال طرقا عديدة للتواصل المرئي تمكنهم من تعلم أساليب التعبير عن المشاعر والأفكار، وهي من الأشياء المميزة للسلوك الإنساني، فيشرع في التعبير عن تلك الأفكار والأحاسيس من خلال الألفاظ أو الخطوط أو الحركات أو الأنغام أو الألوان والأشكال، فحاسة البصر تشبعها الصورة، والشكل، واللون، وكذلك حاسة اللمس(محمد إبراهيم عبد الحميد، ١٩٩٩: ٧٩، ٨٠).

ويتأثر التعبير الفني عند الأطفال في تلك المرحلة بعدة عوامل لا تختلف كثيرا عند الحديث عنها عن الحديث على العوامل المؤثرة في النمو بصفة عامة، فالتعبير الفني للتلاميذ مظهر من مظاهر النمو، ومن تلك العوامل الوراثة ويندرج تحته عدد من العوامل منها اختلاف نوع الجنس، والعمر الزمني، والنمو الجسمي، والنمو العقلي، والنمو الانفعالي، وعامل البيئة ويشمل كل العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على الفرد منذ الإخصاب، وتشمل البيئة أيضا عدة عوامل منها المعلم، والنضج، والمثيرات، والتغذية، والطقس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية(فتح الباب عبد الحليم،١٩٨٢: ٦١)، (مصطفى محمد عبد العزيز، ٢٠١٤: ١٩٧– ٢٢٠).

وينقسم التعبير الفني عند الأطفال في دراسة التربية الفنية إلى قسمين:

- الأول: تعبير فني مسطح، ويشمل التعبيرات ذات البعدين مثل الرسم والطباعة والورق الملون.
- الثاني: تعبير فني مجسم، ويعني ذلك النوع من الفنون الذي يتضمن أشكالا مجسمة ذات ثلاثة أبعاد، حيث الإحساس بالكلمة والحركة والمتعة الفنية ليس من خلال رؤيتها فحسب، بل بما تعطيه من تأثيرات مختلفة نتيجة لتحرك الظلال التي تنشأ من تغير الضوء الساقط عليها(مصطفى محمد عبد العزيز، ٢٠١٤: ٨١).

وقد اقتصر البحث الحالي على القسم الأول من التعبير الفني وهو التعبير الفني المسطح ذو البعدين من خلال التعبير الفني بالرسم، وذلك لمناسبته لعينة البحث، وبساطة التعبير بالرسم من خلال الخطوط والعلاقات التي يمكن أن تشكلها تلك الخطوط، وسهولة التعامل مع الخامات والأدوات اللازمة للتعبير الفني دون أن تشكل خطورة على التلاميذ.

ولممارسة الرسم دورا بارزا في حياة الطفل من حيث الاستفادة من وقت الفراغ في أمور تعود على الطفل بالفائدة والمتعة، حيث يصبح أكثر شعورا بالنواحي الجمالية من حوله مما يساعد على بناء السعادة النابعة من النفس، ويصبح أكثر تفاؤلا، وتصبح نظرته للحياة أكثر عمقا.

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بالتعبير الفني بالرسم عند الأطفال منها دراسة نضال شعبان، وسلوى عثمان(٢٠٠٧)، ودراسة العنود سعيد صالح(٢٠٠٧)، ودراسة عبد الله عيسى شهاب(٢٠٠٩)، ودراسة عبد الله محمد مبارك(٢٠١٠)، ودراسة عنايات أحمد حجاب(٢٠١٢)، ودراسة التومي قويدر الشرع(٢٠١٢)، ودراسة إيمان صالح عطية(٢٠١٦)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أهمية التعبير الفني بالرسم سواء من حيث تنميته أو استخدامه مع مواد دراسية أخرى بالأسلوب التكاملي مثل دراسة نضال شعبان، وسلوى عثمان(٢٠٠٧).

كما تشير نتائج الدراسات المعاصرة إلى أن التربية الفنية يمكن أن تكون مفيدة إلى حد كبير في إكساب المتعلمين عديدا من الجوانب المعرفية

Cognitive، منها: الإدراك الفنيArtistic Perception والوعي الأخلاقي Esthetic Awareness وتعلم الأحكام التحليلية Informed Analytical Judgement والجوانب الاجتماعية Social ، منها: احترام العادات والثقافات Traditions and Cultures والجوانب الوجدانيةAffective، منها تعزيز العواطف الجوانب الوجدانية المتعلقة بالمجتمع Social- Emotional وتقوية الوعي الذاتي Self- Awareness والتخيل Imagination وتقدير الجمال Appreciation of Beauty و تقدير الذات Self- Esteem والرقي Wellbing كما يمكن أن تحقق هذه الفوائد من خلال مدخل التكامل بين التربية الفنية والمواد الدراسية؛ مما يجسد مجموعة من الذكاءات والأنظمة الإشارية Semiotic Systems (Susan, 2015:87).

ويرى أنيكس(٢٠٠٦) أن التربية الفنية توفر بيئة تعلم وممارسة تجعل المتعلمين ينخرطون بفاعلية في خبرات وعمليات إبداعية وتنموية؛ حيث إن وضع المتعلمين في عمليات فنية يُدمج فيها عناصر ثقافتهم في عمليات التعلم تزرع في كل فرد إحساسا بالإبداع والمبادرة، وخيالا خصبا Fertile Imagination، وذكاء عاطفيا Emotional Intelligence وتوجها أخلاقيا Moral Campass وقدرة على التفكير النقدي، وتنمية القدرة على الملاحظة وتكوين الصور الذهنية واستخدام التخيل في رسم يستمعون له (Annex, 2006:4).

كما تقدم التربية الفنية قنوات إضافية تمكن المتعلمين من فهم أفضل للمعنى في المواد والمقررات الدراسية الأخرى بريزوفينك :(Brezovnik,2015 (16، وتشجع حل المشكلات من خلال التعاون وتنمي المهارات والفهم والإتقان dexterity (Shevle, 2010: 93).

ويشير جيمس (James) إلى أن الأطفال من سن(٧) سنوات يكون لديهم القدرة على ملاحظة الصور والاستفسار عنها ومن ثم تتطور لديهم مهارة قوية لقراءة الصور وتكوين تفسيرات مرتكزين على الحدث ومعرفة المشهد، كما يمكنهم متابعة سلسلة من الأسئلة حول الظاهرة البصرية التي تمثل غموضا لهم واتخاذ قرارات حسب ما يرغبون، وفي سن (٨- ١٢) يكون التلاميذ قادرين على فهم الأنظمة البصرية من خلال الملاحظة يستطيعون فهم مفاهيم التشكيل والأداء من حيث النمط و النوع وتكوين موقف تصويري للنظر إلى كيفية صنع الصورة وليس مجرد ما تمثله (James, 2007: 4).

مما سبق يتضح أن التربية الفنية يمكن أن تحقق عديدا من أهداف التعلم في المواد الدراسية الأخرى (ومنها التربية الإسلامية) في حال فكر الباحثون في مجال المناهج وطرق التدريس في تصميم برامج التعلم التي تقوم على الدمج بين التربية الفنية وغيرها من المواد الدراسية؛ وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية، حيث تهدف إلى تنمية القيم الدينية من خلال التعبير الفني و استخدام إمكانياته المتمثلة في أدواته المتنوعة في التعبير عن القيم الدينية

مستغلا في ذلك قيام التلاميذ بالممارسة العملية لمهارات التعبير الفني مصحوبة بالتقديم النظري اللفظي لتلك القيم، مما يجعل التعلم أبقى أثرا، وأبلغ تعبيرا عن تلك القيم من خلال الرسم.

واستند الباحثان في ذلك إلى جعل التعبير عن القيم الدينية من خلال الرسم أحد الدوافع التي تستنفر طاقات التلاميذ في التعبير عنها بعد عرض نظري مشوق مصحوبا بالوسائل المختلفة لجذب انتباه التلاميذ وإعطائهم صورا مختلفة من صور التعبير عن كل قيمة من القيم الدينية، ثم ينطلق من خلال تلك الوسائل للتعبير عنها برؤيته الذاتية.

وللوقوف على مشكلة البحث وتعضيدها أجرى الباحثان دراسة استطلاعية استهدفت تعرف مدى توافر القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتضمنت الدراسة الاستطلاعية مجموعة من الصور(١٠) صور تمثل كل صورة منها قيمة من القيم الدينية، تم عرضها على التلاميذ الذين بلغ عددهم(٨٠) تلميذا، وأسفرت النتائج عن تمكن(٨) تلاميذ فقط في التعرف على الصور المعبرة عن القيم، بينما استطاع (١٦) تلميذا من التلاميذ في التعرف على(٦٠٪) من الصور وعددها(٦) صور، في حين لم يتعرف بقية التلاميذ على أي من الصور الممثلة للقيم الدينية، مما يدل على تدني معرفة التلاميذ بتلك القيم.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي تم عرضها من أهمية تنمية وغرس القيم الدينية في تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة وليد إبراهيم سعد(٢٠٠٨)، ودراسة مضاوي الراشد(٢٠١٦)، ودراسة محمد بن عبد الله بن حسين(٢٠١٧)، ويرجع الباحثان استخدام التعبير الفني بالرسم لتنمية القيم الدينية لقدرة التعبير الفني بالرسم، والاعتماد على إمكانيات الصورة في التعبير عن القيم وإيصالها للتلاميذ أفضل من الصورة الكتابية، والتي ربما لا يستطيع تلاميذ هذه المرحلة من استيعابها، والتعامل معها، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة كل من ليلى حسني(١٩٨١) التي اهتمت بوسائل تدعيم القيم الدينية من خلال تدريس التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية، ودراسة محمد محمود الخوالدة(٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على دور مناهج التربية الفنية في إكساب القيم المختلفة لتلاميذ التعليم الأساسي.

• مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في حاجة تلاميذ المرحلة الابتدائية في غرس القيم الدينية خاصة في هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم، وعدم وجود برامج تعلم اهتمت بتنمية تلك القيم من خلال التعبير الفني؛ مما يدعو إلي القيام ببناء برنامج قائم علي التعبير الفني بالرسم وبيان أثره علي تنمية القيم الدينية لديهم.

- **تساؤلات البحث:**

يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

- ويتفرع عنه التساؤلات التالية:
  - ما القيم الدينية المناسبة التي ينبغي تنميتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
  - ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

- **فروض البحث:**

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس البرنامج المقترح في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القيم الدينية المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية "التي تدرس البرنامج المقترح"، والمجموعة الضابطة "التي تدرس بالطريقة السائدة" في القياس البعدي لاختبار القيم الدينية المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **هدف البحث:**

هدف البحث الحالي إلي الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **أهمية البحث:**

يتوقع أن يفيد البحث الحالي فيما يلي:

- يمكن الإفادة من أداة قياس القيم الدينية التي أعدها الباحثان من قبل معلمي التربية الفنية والتربية الإسلامية في قياس مدى تنمية القيم الدينية لدى المتعلمين.
- قد تسفر إجراءات هذا البحث عن قائمة ببعض القيم الدينية يمكن الإفادة منها في بناء مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية.
- يعد هذا البحث امتدادا للدراسات والبحوث البينية التي تتعاون فيها مادة التربية الفنية مع مادة التربية الإسلامية، مما يتيح إثراء جديدا للمعرفة في مجال التربية الفنية والتربية الإسلامية.

- **مصطلحات البحث:**

- **البرنامج:**

يعرف إجرائيا بأنه مجموعة من الخطوات المرتبة التي تشتمل على مجموعة من الخبرات والأنشطة والوسائل، والأساليب التدريسية، ونماذج التقويم، التي تهدف إلى تنمية القيم الدينية من خلال التعبير الفني لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **القيم الدينية:**

تعرف إجرائيا بأنها مجموعة من المعتقدات التي يؤمن بها الفرد والمستمدة من تعاليم الدين الإسلامي وتؤثر على سلوكه في تعامله مع الآخرين، والتي يستطيع التلاميذ التعبير عنها بالرسم المسطح.

- **التعبير الفني:**

يعرف إجرائيا بأنه مجموعة من الرسوم المسطحة ذات البعدين التي يعبر بها التلميذ عن القيم الدينية بأسلوبه الخاص مستخدما في ذلك الخامات والأدوات المناسبة.

• الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري لهذا البحث الحديث عن القيم الدينية وأهمية تنميتها، والتعبير الفني بالرسم ومدى فاعليته في تنمية القيم الدينية.

• أولاً: القيم الدينية وأهمية تنميتها

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، فهي الركيزة واللبنة الأولى لحياته، وأولى خطواته لمراحل نموه التالية، وتمثل رعاية الطفل في هذه المرحلة نقطة الانطلاق لبناء المواطن الصالح في جميع الجوانب العقلية والبدنية، ويمتد أيضا ليشمل تنمية جوانبه الوجدانية من أخلاق واتجاهات ودوافع وفقا للمعايير الدينية والاجتماعية السليمة.

وتشير مضاوي الراشد(٢٠١٦) إلى أهمية تنمية القيم الدينية لدى الطفل في أنها تهيئ لنمو الضمير، فالمتعلم يحتاج في أي مرحلة عمرية أن يتعلم كيف ينبغي له أن يسلك في الحياة مسلكا خلقيا ودينيا من خلال الممارسة، حيث من المتوقع عند دخول الطفل المدرسة الابتدائية يكون قد عرف الصح من الخطأ، والتمكن تماما من تمييز الأمر الذي يجوز والذي لا يجوز، وبعد انتهاء المرحلة الابتدائية يكون تكون لديه معيارا خلقيا ودينيا محددا يساعده ويوجهه في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأحكام القيمية السليمة(مضاوي عبد الرحمن الراشد،٢٠١٦: ٢٥١).

ويضيف محمد عبد الله الحازمي(٢٠١٧) أن تنمية القيم الدينية وتعزيزها لدى الطفل له أهمية بالغة في نموه وتكوين شخصيته وسلوكه وعلاقاته الاجتماعية في المستقبل، وتتلخص فيما يلي:

- تمنح القيم المشاعر النبيلة والتعبير عنها بأسلوب مقبول لدى الجماعة التي ينتمون إليها لتحقيق السعادة لأنفسهم وللآخرين.
- تساعد الطفل على التنبؤ بالسلوك الخلقي الفردي والجماعي للآخرين في المواقف المختلفة.
- تجعل سلوك الطفل يتصف بالتناسق وعدم التناقض.
- تكسب الطفل السلوكيات الدينية التي تستمر معه في مراحل حياته المستقبلية.
- تساعد الطفل على التعرف على واجبه نحو نفسه ونحو الآخرين، ونحو مجتمعه.

- تعد المصدر الأساسي لما يصدر عنه من مشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات، ومن ثم أقوال وأفعال، فهي المكون الحقيقي لشخصيته المستقلة والمميزة عن غيره(محمد عبد الله الحازمي،٢٠١٧: ١٥٨).

ويفرق علي سعد(٢٠١٠) بين أهمية القيم بالنسبة للفرد، وبين أهميتها بالنسبة للمجتمع، فمن حيث أهميتها بالنسبة للفرد يمكن سردها في الآتي:

- تشكل القيم شخصية الطفل المتزنة القوية والمتماسكة، لأنها تسير وفق مبادئ وقيم ثابتة.
- تدفع الطفل للعمل وتوجه نشاطه بصورة متناسقة.
- تعمل القيم كموجهات للخيارات في مجالات الحياة كافة بما توفره من معايير ومرجعيات يمكن الوثوق بنتائجها.
- تستخدم بمثابة معايير لقياس العمل وتقييمه.
- تعمل على توجيه الذات وتقوية الإرادة من خلال توحيد وجهتها، فالشخص غير الأخلاقي متذبذب مشتت النفس تنتابه الكثير من الصراعات.
- تسهم في وقاية الطفل من الانحراف، فالقيم الدينية والاجتماعية التي يتبناها الطفل بمثابة حصانة ووقاية له من الانزلاق في الأخطاء المؤدية للانحراف ومسبباته.
- تساعد الطفل على تحمل المسئولية من خلال القدرة على تفهم كيانه الشخصي والتمعن في قضايا حياته الخاصة، مما يؤدي إلى الشعور بالرضا، والاطمئنان والثقة بالنفس وتجنبه مظاهر الإحباط.

أما أهميتها بالنسبة للمجتمع فتتمثل في:

- إيجاد نوع من التوازن والثبات في الحياة الاجتماعية.
- إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا يستقر في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين لهذه الثقافة أو تلك لتحقيق أهداف المجتمع.
- تشكل القيم إطارا عاما للجماعة، ونمطا من أنماط الرقابة الداخلية على حركتها.
- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات والتحديات التي تطرأ عليه.
- تدعم الأنظمة الاجتماعية من خلال تحديد البناء الاجتماعي والاحتفاظ به من خلال ما تمده به القيم من تماسك وانتظام.
- توجيه السلوك العام للمجتمع، والمساهمة في حفظه من الانحرافات السلوكية والفكرية الهدامة.
- تطوير المجتمع من خلال تكوين إطار فكري علمي متطور منطلق من منظومة قيمية متطورة تقدر العلم وتحث على اتباع خطواته كمنهج حياة(علي سعد مطر الحربي،٢٠١٠: ١٥، ١٦).

وعن دور المدرسة في أهمية تنمية وغرس القيم في نفوس النشء يرى أحمد المهدي(١٩٩٣) أن تعليم القيم يعد فريضة غائبة في نظم التعليم

العربية، وان برامج التنمية بعامة وبرامج تطوير التعليم بخاصة إذا لم تؤسس على أعمال مقصودة تهدف إلى تنمية القيم لدى المتعلمين يعد عبثا لا جدوى منه ومضيعة للوقت والجهد والمال، لأن القيم هي الموجهات الأساسية لكل ما يحرز المتعلمين في مجالات العلوم المختلفة(أحمد المهدي عبد الحليم،١٩٩٣: ٢٠٢).

ويضيف ضياء زاهر(١٩٩٤) أن دراسة وتعليم القيم ضرورة من الضرورات اللازمة في عملية التربية في إطار المؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة، من أجل غرسها وتدعيمها لدى الأفراد والجماعات، والتربية في جوهرها عمل قيمي لأنها توجه سلوك الفرد إلى الاختيارات المرغوب فيها، وتنظم علاقاته بالآخرين، فالقيم والتربية وجهان لعملة واحدة، وبدون القيم لا تكون التربية، وبدون التربية لا يتم غرس القيم والسلوك القيمي في نفوس النشء(ضياء زاهر،١٩٩٤: ٩).

في ضوء ما تقدم يرى الباحثان أهمية تنمية القيم الدينية في مرحلة مبكرة من عمر الطفل لتنمو معهم ويتمسكوا بها، حيث تنعكس على تصرفاتهم اليومية في البيت، والمدرسة، والمجتمع، مما يسهم في ترسيخ هذه القيم في نفوسهم، وتصبح جزء من سلوكهم اليومي.

وهناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم القيم الدينية منها ما ذكره توفيق مرعي، ومحمد الحيلة(٢٠٠٢) بأنها التزام إنساني يختاره الفرد للتفاعل وتحقيق الانسجام مع ذاته ومع الآخرين والبيئة الكلية التي يحيا بها(توفيق مرعي، ومحمد الحيلة، ٢٠٠٢: ٢٢٨).

وعرفها ماجد الجلاد(٢٠٠٥) بأنها مكون نفسي معرفي عقلي ووجداني وأدائي، يوجه السلوك ويدفعه نحو وجهة محددة ومعينة(ماجد زكي الجلاد، ٢٠٠٥: ٥٥).

ويعرفها عادل عبود موسى(٢٠١١) بأنها مجموعة متكاملة متناسقة من المعتقدات التي يؤمن بها المسلم إيمانا يقينيا، وتؤثر تأثيرا فعالا على سلوكه، وتجعل هذا السلوك نابعا من تعاليم الدين موافقا لها، وهي تشمل علاقة المسلم بربه وبنفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه(عادل عبود موسى،٢٠١١: ١٠٦١).

وعرفها فيصل محمد عبد الوهاب، والشفاء عبد القادر(٢٠١٥) بأنها أكثر سمات الشخصية تأثرا بالمجتمع، وهي محصلة تفاعل الإنسان بإمكاناته الشخصية مع متغيرات اجتماعية وثقافية معينة، كما هي انعكاس للأسلوب الذي يفكر به الأشخاص في نطاق ثقافة معينة، وفي فترة زمنية محددة، حيث توجه سلوك الأفراد وأحكامهم في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ونظم ومعايير(فيصل محمد عبد الوهاب، والشفاء عبد القادر،٢٠١٥: ١١٠).

ويعرفها سيد محمد السيد علي(٢٠١٦)بأنها صفات إنسانية راقية تؤدي بالمتعلم إلى السلوكيات الإيجابية في المواقف الاجتماعية المختلفة التي

يتفاعل فيها مع أقرانه، وأسرته، والمحيطين به(سيد محمد السيد علي،٢٠١٦: ٢٤٦).

مما سبق يتضح تركيز التعريفات السابقة للقيم الدينية على أن التحلي بالقيم الدينية يفيد المتعلم في شعوره بالرضا والسعادة الذاتية، وحسن معاملة الآخرين ممن يحيطون به من أفراد أسرته ومع بقية أفراد المجتمع، والتحلي بأخلاقيات الإسلام وتعاليمه، والتوجيه السليم لسلوكياته.

- **خصائص القيم الدينية:**

يعد الدين هو أساس لجميع القيم الدينية، وتكتسب منه خصائصها وصفاتها المميزة عن غيرها من القيم الأخرى، ومن تلك الخصائص:

- الخصائص الربانية: أي منسوبة إلى الخالق سبحانه وتعالى، وذلك من جانبين الأول، أن مصدرها من عند الله، فهي تؤخذ من الوحي الإلهي-كتابا وسنة- وتنطلق من أوامره ونواهيه، ولذا جاءت تامة كاملة، والجانب الثاني، أنها ربانية الوجهة، أي أن القيم الدينية تسعى إلى ربط الناس بالله سبحانه وتعالى، كي يعرفوه حق المعرفة، ويعبدوه حق العبادة(مفرح سليمان القوسي،٢٠٠٦: ٨٨).
- أنها عبادية المقصد: ويقصد بها أن الالتزام بها يعد عبادة ينال صاحبها الثواب من الله سبحانه وتعالى، متى ما قصد وجه الله، وذلك لشمولية مفهوم العبادة في الإسلام.
- الخصائص الشمولية: فهي شاملة لجميع مكونات الشخص مثل الروح والجسد والعقل، حيث يوجد لكل مكون منها ما يخدمه من القيم، كما تشمل المجتمع الذي يعيش فيه، كما تتميز بالتكامل الذي يجمع بين تحقيق النفع والإصلاح لحياة الفرد والجماعة(مقداد يالجن،٢٠٠٧: ٨٩).
- الخصائص الواقعية: تتميز القيم الدينية بالواقعية فلا يمكن إطلاق لفظ القيم على ظاهرة ما دامت في حدود الخيال، فالقيم لابد من الشعور بها وإدراكها والتأثر بها، وبالتالي فهي واقعية.
- الثبات: من خصائص القيم الثبات والاستمرارية، وليست موقفا عابرا، وذلك من خلال تأثيرها الفعال على السلوك، وجعل الفرد متشبعا بها، ويعيش في كنفها.
- التدرج: فالقيم لا تأتي فجأة ولا تذهب فجأة، فهي تأتي بشكل تدريجي، ولايتم التغير في السلوك الإنساني بشكل مفاجئ بين عشية وضحاها.
- التناسق والانسجام: فمن خصائص القيم التناسق والانسجام، حيث لاتتعارض قيمة مع أخرى.
- خصائص دافعة للسلوك: حيث يحتاج كل فرد إلى عوامل تدفعه لمواصلة أي نشاط، ومن خصائص القيم أنها تدفع الشخص وتوجه سلوكه إلى ما هو أفضل(سعد رياض، ٢٠٠٧: ١١، ١٢).

- **تصنيف القيم:**

أثار تصنيف القيم العديد من المشكلات بين الباحثين، وذلك لاختلاف وجهات النظر التي تبناها كلا منهم، واختلاف الأطر الفلسفية والفكرية

لكل تصنيف، وفيما يلي عرض لأهم التصنيفات التي توصل إليها الباحثان في تصنيف القيم:

- قيم إلزامية: وهي التي تحدد ما ينبغي أن يكون مثل قيمة الولاء للوطن أو الأسرة، أو قيمة الحرية.
- قيم تفضيلية: وهي التي تحدد ما يفضل أن يكون كقيمة الطموح، والنجاح في الدراسة، والتقدم في العمل.
- قيم مثالية: وهي التي يشعر الناس أن في تحقيقها تبرز صور الكمال المحمود للقيمة كقيمة العدل المطلق، وقيمة الإحسان بمقابلة الإساءة(فوزية دياب،٢٠٠٣: ٨٣).

وقد صنفت القيم أيضا إلى قيم دينية واجتماعية كالتالي:

- القيم الدينية: وتتميز هذه القيم باتباع تعاليم الدين، والنظر إلى رضا الله وثوابه في الدنيا والآخرة، ومن جهة أخرى فإن الإسلام جاء بمنظومة متكاملة من المبادئ والقيم، فالقيم تشكل منهج حياة ملائم لطبيعة البشر، وملبية لاحتياجاته الحياتية والبشرية، والقيم التي جاء بها الإسلام لا تفقد قيمتها وخصائصها، ولا تبلى مع دوام الزمن، لأنها ثابتة راسخة برسوخ العقيدة، وثبات الرسالة المحمدية، ومن القيم الدينية الإحسان، والصدق، والأمانة ، والوفاء بالعهد، وغيرها من القيم.
- القيم الاجتماعية: وتتمثل في اهتمام الناس بالآخرين، واتجاههم نحو فعل الخير، مساعدة الآخرين، إقامة علاقات اجتماعية مميزة، ويتميز أصحاب هذه القيم بالحب والعطف والإيثار، وخدمة الآخرين، ويرون أن العمل على إسعاد الآخرين غاية في حد ذاتها، ومن القيم الاجتماعية التعاون، والاحترام، وغيرها من القيم(محمد خليفة عطية،٢٠١٥: ٨٤، ٨٥).

ومنهم من قسمها وصنفها من حيث المحتوى: إلى قيم نظرية، واقتصادية، وجمالية، وسياسية، ودينية. ومن حيث الشدة: إلى ملزمة، وتفضيلية، ومثالية. ومن حيث الدوام: إلى دائمة، وعابرة(محمد عبد الله حسين،٢٠١٧: ٢٠٢).

مما سبق يتضح تعدد تصنيفات القيم لتشمل جميع مناحي الحياة، وتصرفات الفرد في جميع تعاملاته سواء الدينية أو الدنيوية، لتشكل بذلك منظومة قيمية متكاملة متلاحمة ما بين دينية، واجتماعية، وأخلاقية، واقتصادية، وسياسية، وغيرها، تشكل شخصية الفرد المتكاملة في جميع جوانبها، إلا أنها تبقى القيم الدينية، وهي المتعلقة بعلاقة العبد بربه، وبعلاقته مع الآخرين هي الأبقى أثرا، والأكثر ثباتا وديمومة، لأنها راسخة برسوخ العقيدة، وثابتة ثبات رسالة الإسلام، وتعاليم نبي الإسلام صل الله عليه وسلم.

- **مصادر القيم الدينية:**

من مصادر القيم الدينية في الإسلام:

- القرآن الكريم: فهو أساس الشريعة الإسلامية، وأصل سائر أدلتها، وهو كلام الله المعجز، دستور حياة المجتمع المسلم، يشتمل على جوانب متعددة عن الحياة الدنيا وما بعدها، ومن التصنيفات لمجمل آياته مثل العقائد كالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وهي الحد الفاصل بين الإيمان والكفر، ومنها أيضا الأخلاق الفاضلة كالآداب والقيم والمثل العليا، وأمثلة لها في طهارة النفس، والعفة، والصدق، والتواضع، والإيثار، وإلى القرآن تستند باقي الأدلة في حجيتها من السنة، والإجماع، والقياس، والعرف.
- السنة النبوية المطهرة: هي المصدر الثاني للتشريع، وهي ما أثر عن الرسول صل الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خلقية أو خلقية، أو سيرة سواء كان قبل البعث أو بعده، وقد أجمع المسلمون على أن السنة النبوية حجة في الدين، ودليل من أدلة الأحكام الشرعية، وبالتالي فهي تعد مصدرا من مصادر القيم الإسلامية(عبد الجليل القرنشاوي وآخرون،١٩٦٣: ٨٧)،(سعد إسماعيل علي وآخرون،٢٠٠٧: ٦٥).
- الإجماع: وهو اتفاق المجتهدين من أمة محمد صل الله عليه وسلم على حكم شرعي في عصر غير عصر الرسول صل الله عليه وسلم، والمراد من الاتفاق الاشتراك في الاعتقاد أو القول أو الفعل أو ما في معناهما من التقرير، والسكوت عند من يرى ذلك كاف في الإجماع، والإجماع إما أن يكون قطعي الدلالة على الحكم، أو ظني الدلالة، فإن كام قطعي الدلالة على الحكم وهو الإجماع الصريح فلا سبيل إلى مخالفته، ولا مجال للاجتهاد في مسالة تم فيها ذلك الإجماع، لأنها صارت قانونا شرعيا واجب الاتباع والعمل بمقتضاه، أما إن كان ظني الدلالة- وهو الإجماع السكوتي- فإنه لا يخرج الواقعة عن أن تكون محلا للاجتهاد لأنه لا يخرج عن كونه رأي جماعة من المجتهدين لا جميعهم.
- القياس: وهو مساواة محل لآخر في علة حكم له شرعي، لا تدرك من نصه بمجرد فهم اللغة.
- العرف: ويقصد به هو ما استقر في النفوس من جهة العقول وتلقته الطباع السليمة بالقبول، فكل ما اعتادت عليه وألفته العقول الرشيدة والطباع السليمة من قول أو فعل تكرر مرة بعد أخرى حتى تمكن أثره من نفوسهم واطمأنت إليه طبائعهم فهو عرف في الاصطلاح (عبد الجليل القرنشاوي وآخرون،١٩٦٣: ، ٨٧، ٨٨).

مما سبق يتضح تعدد مصادر الحصول على القيم الدينية مابين القران الكريم والسنة المطهرة والإجماع والقياس والعرف، مما يدل على أن القيم الدينية أساسها الإيمان بالله، لذا فهي ملبية لحاجات الفرد والجماعة في كل زمان ومكان، كما أنها تمتاز بالشمول والاتساع والتوازن والاعتدال والواقعية واليسر والربط بين الاعتقاد والعمل، وبين القول والفعل، وبين النظرية والتطبيق، والثبات في الأصول العامة، وعدم تعارضها مع مستحدثات العصر وتقدم المجتمعات.

- **تكوين القيم في مرحلة الطفولة:**

ينشأ الطفل منذ لحظة ميلاده صفحة بيضاء إلا أنه سرعان ما يكتسب القيم وغيرها من الأشياء من خلال تفاعله مع من حوله من المحيطين به، وأولهم أفراد أسرته.. وترى إيمان النقيب(٢٠٠٢) أن هناك مقدمات لاكتساب الطفل لتلك القيم يمكن اعتبارها كالجذور للنبات، وهذه المقدمات يتم غرسها في مراحل العمر الأولى للطفل، ففي مرحلة ما قبل المدرسة ومع بداية السنة الرابعة يصبح الطفل قادرا على التمييز بين الصواب والخطأ، وكذلك الحكم على ماهية السلوك كونه مرغوبا فيه أو مرغوبا عنه(إيمان العربي النقيب،٢٠٠٢: ٤٧).

ومن الأمور التي تعمل على تكوين القيم لدى النشء:

- جذب انتباه المتعلم نحو القيمة: وذلك من خلال إيقاظ إحساس التلاميذ بها، وذلك بعرضها بشكل يسترعي انتباههم، وإثارة الرغبة في نفوسهم، مما يعزز استجاباتهم الإيجابية نحو تعلم القيمة، واستيعابها.
- تقبل القيمة: وتستمر الاستجابة في هذه المرحلة حتى يستطيع الآخرون من تمييز هذه القيمة داخل الشخص، حيث أنه يسلك سلوكا ثابتا وملتزما مما يعني أن القيمة أصبحت مترسخة وعميقة لدى التلميذ، وصارت تسيطر على سلوكه.
- تفضيل القيمة: بعد رسوخ القيمة لدى التلميذ يبدأ بالدعوة والترويج لها وكأنه يشجع غيره على الالتزام بتلك القيمة وغيرها.
- الالتزام: وفي هذه المرحلة يصل التلميذ إلى مرحلة الإقناع التام والتقبل الوجداني الكامل، فيلتزم تماما بالقيمة، ويبحث عن الأفراد الذين يؤمنون بهذه القيمة، والالتزام يعني الاستمرار العاطفي لتأكيد الالتزام بالقيمة وتفضيل الأعمال المؤكدة لهذه القيمة.
- التنظيم: وهو وضع المتعلم لنظام معين للقيم، وتحديد العلاقات المتبادلة بين قيمة وأخرى، وتكوين أحكاما على الأشياء والعلاقات من حوله.
- التمييز: وهي أن الفرد أصبح متميزا، إذ يصبح تصرفه السلوكي مرتبطا بتلك القيم، التي أصبحت جزء من سلوكه الذاتي، وهنا يكون المتعلم قد دمج قيمه وأفكاره واتجاهاته من وجهة نظر متكاملة، وتشكل لديه توجها سلوكيا أساسيا يمكنه من التحكم في العالم من حوله بثبات وفاعليه(إبراهيم ناصر،٢٠٠١: ٦٢، ٦٣)،(حسن إبراهيم عبد العال،٢٠٠٧: ١٣٥، ١٣٦).

مما سبق يتضح أن تكوين القيم يمر بمجوعة من المراحل التي تؤكد وترسخ القيم في نفوس التلاميذ منذ المراحل الأولى للتعليم وبداية السنة الرابعة ومعرفته الصواب والخطأ إلى أن يصل إلى أن تشكل القيمة جزء من سلوكه.

- **تعلم القيم الدينية وتعليمها:**

يمر تعلم القيم الدينية وتعليمها بمجموعة من الشروط الواجب توافرها منها.

- أن يحدد الطلاب القيم المستهدفة بدقة وبطريقة مبسطة.
- توفير المناخ الودي نفسيا واجتماعيا وماديا الذي تشيع فيه روح الود والتسامح مما يشكل أرضا خصبة لتعليم القيم وتعلمها.
- الدور الفعال للمعلم في عمليات التوجيه والتواصل والتعزيز.
- تعزيز القيم بالطرق المناسبة لدفعها بالاتجاه المرغوب.
- تزويد الطلاب بالعديد من النماذج الحية التي تمثل أنماطا قيمية متنوعة تميز سلوكها وممارستها في المواقف المختلفة.
- إتاحة الفرصة المناسبة لممارسة القيم المكتسبة وربطها بالمعززات والتغذية الراجعة المناسبة(توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢: ٢٣٣، ٢٣٤).

وهناك بعض الخطوات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في تدريس القيم منها ما ذكرته رابعة المقابلة(٢٠١٠):

- تشجيع الطلاب على فهم التفاصيل الدقيقة وقراءتها، مما يساعد التلاميذ على تقبل الأفكار الجديدة، والتسامح مع فكر الآخر.
- تنمية ضبط الذات باستخدام أساليب ضبط السلوك، مما يشجع التلاميذ على تنمية عادات إرادية بدلا من أن يجبروا عليها.
- تشجيع الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم بصفة عامة، ونحو القيم المراد تعلمها بصفة خاصة، وذلك من خلال أن يتسم المعلم بدفء السلوك والحماس والتوقعات العالية، وأن يعرف تلاميذه بأسمائهم، والاهتمام بهم كأفراد.
- استخدام استراتيجيات توضيح القيم الدينية على نحو نسقي، وعلى المعلم أن ينتبه إلى اختيار طلابه للقيم هل هي إيجابية أم سلبية، وعلى التلميذ أن يختار قيمه بحرية بين بدائل متاحة(ندى لقمان محمد أمين،٢٠١٢: ١٤، ١٥).
- يتميز النمو الديني للطفل بالواقعية والشكلية والنوعية، لذا ينبغي على المعلم تقديم الأمثلة الحسية الواقعية البعيدة عن تشبيه الله عز وجل، وبخاصة المتصلة بحياة الطفل ذاته، أو علاقاته مع الآخرين، وأن يقوم المربون بتقليدها، ومحاكاتها أمامه ليسهل عليه محاكاتها(أحمد عبيد سويد،٢٠١٤: ٢٣٩).

مما سبق يتضح أهمية دور المعلم في تعليم القيم بداية من تحديد القيم المناسبة لمستوى تلاميذه وإطلاق الحرية للتلاميذ نحو دراسة تلك القيم، وتشجيعهم بجميع الوسائل الحسية التي من شأنها تقرب المعنى لدى التلاميذ، مع الحرص على استخدام أنسب الطرق لتهيئة التلاميذ وتحفيزهم نحو دراسة القيم التي تعمل على تعديل سلوكيات التلاميذ نحو الأفضل.

وبالاطلاع على الأدبيات وجد أن هناك العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت القيم الدينية منها دراسة Andrea Iglesias, M. A(2010) والتي

هدفت التعرف على تأثير الديناميكية الوالدية على استيعاب المعتقدات والقيم الدينية والروحية للأطفال، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات الاستكشافية التي تهدف إلى اكتشاف العملية الوراثية بين الأطفال والآباء في عوامل العلاقات والتواصل بينهما، وذلك من خلال أداة المقابلة للأبناء والآباء منفصلين على عينة مكونة من سبع عائلات وأبنائهم من سن(٧-١٢) عاما، وأوصت الدراسة بالتركيز على المعتقدات الدينية في الشرق الأوسط، وأن يقوم الآباء بتعليم الأبناء القيم الدينية والروحية من خلال التواصل المستمر بينهما بطرق مختلفة وعدم الاقتصار على طريقة واحدة.

وهدفت دراسة عادل عبود موسى(٢٠١١) والتي هدفت إلى تنمية القيم الدينية لتلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن من خلال تدريس التربية الإسلامية باستخدام المدخل الدرامي، ولتحقيق الهدف أعد الباحث قائمة بالقيم الدينية المتضمنة في وحدتين من وحدات كتاب التربية الإسلامية، واختبارا للقيم الدينية، ودليلا للمعلم لتدريس الوحدتين باستخدام المدخل الدرامي، وتم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة المكونة من مجموعتين من تلاميذ الصف الخامس، أحدهما تجريبية قوامها(٣٠) تلميذا، وأخرى ضابطة قوامها(٣٠) تلميذا، وتوصلت النتائج إلى فاعلية المدخل الدرامي في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة ندى لقمان محمد(٢٠١٢) إلى معرفة اثر استخدام طريقة الاكتشاف في إكساب القيم الإسلامية وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق الهدف أعدت الباحثة اختبارين أحدهما للقيم الإسلامية، والثاني للتفكير التأملي، تم تطبيقهما على عينة الدراسة المكونة من مجموعتين تجريبية وعددها(٢١) تلميذا، وضابطة عددها(١٩) تلميذا، ودلت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي على المجموعة الضابطة في كل من اكتساب القيم الإسلامية، والتفكير التأملي.

واستهدفت دراسة حمزة خليل مالكي، وناصر سعيد القحطاني(٢٠١٣) التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرف سلوكي في تنمية بعض القيم الدينية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وقام الباحث بإعداد مقياسا للقيم الدينية تم تطبيقه على عينة البحث التي تكونت من مجموعتين تجريبية عددها(١٠) طلاب، وضابطة وعددها أيضا(١٠) طلاب، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية القيم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة عادل عبد الغفار، وإيناس محمود حامد، وأمل السيد عبد الحكم(٢٠١٤) إلى التعرف على القيم الدينية المتضمنة في مواقع الأطفال الإلكترونية، واستخدم الباحثون استمارة تحليل المضمون، وذلك في ثلاثة مواقع هي الفاتح، كيدز دوت جو، وبنين وبنات، في الفترة من ٢٠١١إلى ٢٠١٤م، وتوصلت النتائج إلى أن القيم الدينية جاءت في صدارة القيم بنسبة ٦٦.٧٪، تلتها القيم الاجتماعية في الترتيب الثاني بنسبة ٥٢.٥٪، ثم القيم الأخلاقية

بنسبة ٤٣.٣٪، ثم القيم الوجدانية بنسبة٢٥.٨٪، ثم جاءت بقية القيم بنسب متفاوتة، مما يدل على احتلال القيم الدينية الصدارة في تلك المواقع.

وحاولت دراسة فيصل محمد عبدالوهاب، والشفاء عبدالقادر(٢٠١٥) التعرف على فاعلية الرقابة الأسرية في تعزيز القيم الخلقية الإسلامية للطالبة الجامعية بكلية التربية جامعة الخرطوم، ولتحقيق الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم لذلك تصميم استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من(١٠٦) من أولياء أمور طالبات مقرر أصول التربية، وأسفرت نتائج التحليل عن حرص أولياء الأمور على تمسك بناتهم بالقيم الدينية، وأن التوجيه المباشر والحوار الهادئ يعزز من القيم الخلقية الإسلامية للطالبة الجامعية.

وهدفت دراسة سيد محمد السيد علي(٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على السيرة النبوية لتنمية القيم الدينية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق الهدف اعد الباحث مقياسا للقيم الدينية، وبطاقة ملاحظة السلوك القيمي تم تطبيقهما على عينة الدراسة التي تكونت من(١٥) تلميذ وتلميذة مجموعة تجريبية واحدة، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدي في كل من مقياس القيم، وبطاقة ملاحظة السلوك القيمي.

كما هدفت دراسة مضاوي عبد الرحمن(٢٠١٦) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح باستخدام القصص والأناشيد الإلكترونية في تنمية القيم الدينية والأخلاقية لدى طفل الروضة، ولتحقيق الهدف أعدت الباحثة مقياسا للقيم الدينية والأخلاقية، واستخدمت اختبار تقدير الذكاء "لجودإنف وهاريس"، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة "لرجب شعبان"، تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٤) طفلا وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متساوين في العدد والجنس والذكاء، ودلت النتائج على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية القيم الدينية والأخلاقية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في اكتساب القيم الدينية والخلقية.

وقدمت دراسة خميس وزة (٢٠١٧) برنامجا تدريبيا لمعلمي التربية الإسلامية هدفت منه إلى الكشف عن فاعليته في تعليم القيم وأثره في إكسابها لطلابهم؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد قائمة القيم اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتصميم برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية تكون من أربعة أجزاء: تضمن الجزء الأول مفهوم القيم، وخصائصها، وتصنيفها، وتناول الجزء الثاني تدريب المعلمين على مهارات تحليل المحتوى في ضوء القيم، أما الجزء الثالث فقد تناول تدريب المعلمين على مداخل تعليم القيم والاستراتيجيات التي تنتمي لكل مدخل،

وتناول الجزء الرابع تدريب المعلمين على تقويم تعلم القيم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) معلما من معلمي التربية الإسلامية؛ قسموا على مجموعتين إحداهما تجريبية (٢١) معلما، تلقوا التدريب على البرنامج، والأخرى ضابطة(٢١)، واستغرق التدريب ٢٧ ساعة تدريبية على مدار ثلاثة أيام بمركز التدريب التابع للإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة بلجرشي، كما قام الباحث بتصميم بطاقة تقييم الأداء لقياس أداء المعلمين (عينة الدراسة) في تعليم القيم صممت في ضوء مكونات البرنامج التدريبي؛ تم تطبيقها قبل البدء في التدريب وبعد الانتهاء من التدريب، كما قام الباحث بتصميم مقياس القيم في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية تكون من ٢٠ موقفا يقيس أربعة مستويات: الأول الالتزام بالقيمة، الثاني: تفضيل القيمة، الثالث: تقبل القيمة، و الرابع عدم وجود القيمة وتم تطبيقه على (٢٤٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة منهم (١٢٠) تلميذا من تلاميذ مجموعة المعلمين الذين تلقوا التدريب ، و (١٢٠) من تلاميذ مجموعة المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبا على تعليم القيم(تم اختيارهم عشوائيا) ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المعلمين عينة الدراسة (الذين تلقوا التدريب بالبرنامج التدريبي) في الأداء القبلي والأداء البعدي في بطاقة تقييم الأداء، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درس لهم المعلمون الذين تلقوا التدريب بالبرنامج التدريبي) وتلاميذ المجموعة الضابطة (الذين درس لهم مجموعة المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب) في مقياس القيم، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتضمين قائمة القيم التي توصلت لها الدراسة في مناهج العلوم الشرعية بصورة واضحة، كما أوصى بضرورة تدريب المعلمين على تعليم القيم واستخدام المداخل التدريسية التي تركز على القيم كمدخل توضيح القيم، ومدخل تحليل القيم، ومدخل التفكير الخلقي واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لتدريس القيم، وتقويم القيم تقويما حقيقيا من خلال المواقف ، والاستفادة من أدوات التقويم البديل؛ مما يسهم في تعزيز تعليم القيم.

وحاولت دراسة محمد عبدالله الحازمي(٢٠١٧) التعرف على دور الجامعة التربوي في تعزيز القيم الخلقية في المجتمع الطلابي، ولتحقيق الهدف أعد الباحث استبانة تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس(١١٤) عضو هيئة تدريس منهم(٥٤) من الذكور، و(٦٠) من الإناث، والطلاب الذكور(٢٥٠) طالبا، و(٢٨٠) من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع دور الجامعة في تنمية القيم الخلقية جاء في اهتمام وحرص أعضاء هيئة التدريس والطلاب بصفة عامة، وهو عند الطلاب الذكور اقل منه في الإناث، وإلى أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث متفقين على تصورهم في الأهمية الكبيرة التي يجب أن يناط بدور الجامعة في تعزيز القيم الخلقية.

من خلال استعراض ما سبق من دراسات يلاحظ اتحادها في الهدف وهو تنمية القيم الدينية والخلقية، وان اختلفت المعالجات المستخدمة لتحقيق ذلك الهدف مابين برامج مقترحة، وبرامج إرشادية، وبرامج تعليمية، واستراتيجيات تدريسية، والقصص والأناشيد الدينية، كما تنوعت أدوات القياس مابين مقاييس للقيم، واختبارات، وبطاقات ملاحظة.

كما تنوعت العينات المستهدفة لتنمية تلك القيم لتشمل جميع المراحل الدراسية من الروضة وحتى مرحلة الجامعة مرورا بالمرحلة الإعدادية والثانوية، ومدارس التربية الفكرية، ولكن تركزت معظم هذه الدراسات على مرحلة الطفولة لما لهذه المرحلة من أهمية كبرى، حيث يتميز الأطفال في هذه المرحلة بالقابلية للتشكيل وثبات المعلومة والتقليد والتعلم بالقدوة.

كما لم تغفل تلك الدراسات دور الأسرة والجامعة كمؤسسة تربوية في غرس وتعزيز القيم الدينية والأخلاقية لدى طلاب الجامعة، أو كمراقب على المحافظة على التمسك بتلك القيم، واستفاد الباحثان من تلك الدراسات في جميع مراحل إعداد البحث الحالي، وإن اختلف البحث الحالي عن سابقيه من تلك البحوث في أنه اعتمد على برنامج فني قائم على التعبير الفني بالرسم في تنمية القيم الدينية، كما استخدم البحث الحالي مقياسا مصورا للقيم فيم استخدمت الدراسات السابقة مقياسا ورقيا لتحقيق أهدافها، كما اختلف عنها في عينة البحث والتي شملت الثلاث صفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

- **ثانياً: التعبير الفني**

يعد التعبير الفني أحد الأساليب التي يستطيع المتعلم من خلالها التنفيس عما بداخله من مشاعر وأحاسيس وانفعالات مستجيبا بذلك لما يمر به من مواقف وأحداث يعبر عنها بلغة رمزية تمتد بمعرفتنا إلى ما وراء الخبرة الواقعية بلغة رمزية مركبة بما يسهم في بناء الشخصية وتكاملها.

ويعد التعبير عن المشاعر أحد وظائف الفن، وعلى مر العصور قام الفن بدور كبير في تجسيد الأحاسيس إلى قيم بصرية تشكيلية، حيث قدرة الفن على التعبير عن كل مكنونات النفس ليحولها إلى استعارات مرئية.

ويرى عبد المطلب القريطي(٢٠٠١) أن التعبير الفني هو أحد أدوات التربية الفنية، وهو لغة قوامها الخطوط والأشكال، والألوان، والمساحات، والرموز الشكلية المرئية، والتي تساعد الطالب على التعبير عن مشاعره وانفعالاته، والإفصاح عنها بدلا من كتابتها، وذلك بتشجيعه وإثارة الدافعية لديه بمختلف الوسائط، ومن خلال إثراء البيئة التي يعيش فيها أثناء المواقف التعليمية(عبد المطلب أمين القريطي،٢٠٠١: ٢٦).

ويقصد بالتعبير الفني أنه أحد العلوم الإنسانية التي تهدف إلى سعادة الإنسان، ويشكل مجالا من مجالات البحث العلمي المتعارف عليها عالميا،

ويهتم به المتخصصون في التربية الفنية، كما يهتم به غيرهم من المربين كالآباء والأمهات، وعلماء النفس، والجمال، والتحليل النفسي، والأخصائيين الاجتماعيين(مصطفى محمد عبد العزيز،٢٠١٤: ٦٨).

وعرفه مصطفى عبيد(١٩٩٥) بأنه تنفيس الطفل عما في نفسه بأسلوبه الخاص، وأن يترجم أحاسيسه الذاتية دون ضغوط أو تسلط في اطار المحافظة على نمطه وشخصيته وطبيعته، فيعبر عن الأشكال والقيم الجمالية، ومن خلال هذا التعبير الحر تنمو خبراته وتتطور مشاعره، وتتبلور أخيلته، وتتفتح ميوله وتتحدد اهتماماته، وتظهر اتجاهاته في ثنايا هذا التعبير، مستخدما في ذلك مجموعة من الخامات التي يتعرف على خصائصها ومصادرها، فيتمكن من السيطرة عليها(مصطفى عبيد،١٩٩٥: ١١٧).

كما عرفه علي المليجي(٢٠٠٠) بأنه تصفية للانفعالات المكررة فلا يستدل عليها إلا عند انعكاسها على صفحة مرآة الفن، حيث تتحول وتكتسب صورة جديدة، حينها يظهر الانفعال الجمالي بالمعنى الدقيق المتمايز لهذه الكلمة، وهو انفعال تعمل على إنتاجه مادة ذات صبغة تعبيرية(علي المليجي،٢٠٠٠: ١٢٨).

ويعرفه أحمد أمين(٢٠١٤) بأنه أحد المجالات المستحدثة التي تستخدم الفن التشكيلي في المساهمة في بناء وتكامل الشخصية مثلها مثل التربية الدينية، والتربية القومية، والتربية البدنية وما إلى ذلك، والتي تتحقق عن طريق تحقيق أهداف سلوكية، تحتوي جوانب معرفية، ومهارية، ووجدانية، وأضيفت في التعبير الفني الجوانب التعبيرية والابتكارية(أحمد أمين علي،٢٠١٤: ٦).

مما سبق يتضح أهمية التعبير الفني في التعبير عن احتياجات المتعلمين خاصة ممن لا يستطيعون التعبير عن طريق الكلمة، ولعل ما يقوم به المتعلم من رسوم تلقائية ربما لا نلقي لها بالا دليل واضح على هذه الرغبة الملحة في ممارسة التعبير الفني عن طريق الرسم.

وترى عنايات حجاب(٢٠١٢) أن أهمية التعبير الفني تكمن في قوته في الكشف، حيث أنه أحد الوسائل غير اللفظية التي تجعل الطفل بطريقة غير مباشرة ينساب في تعبيره عن ما يكبت دون وعي منه بذلك، ودون خوف، وبطريقة غير مباشرة(عنايات حجاب،٢٠١٢: ١٤٧).

وتؤدي ممارسة التعبير الفني وتذوق آثاره إلى تحقيق أهداف تربوية عامة للتربية الفنية، حيث يمر الطلاب أثناء الممارسة بخبرات حسية مباشرة غنية بتجارب واكتشافات تختلف من طالب لآخر، وتتنوع بتنوع موضوع وعناصر كل خبرة، حتى تنتهي بكل طالب إلى صياغة كيان تشكيلي مبتكر، هو تصدي لتفاعلاته مع البيئة، وحجم الإثارة من المعلم، والخبرة مع الخامة(محمد إبراهيم عبد الحميد،١٩٩٩: ٨١).

كما تفيد دراسة التعبير الفني في:

- الوصف الكامل والدقيق للعمليات السلوكية في الفن عند الأطفال، واكتشاف خصائص التعبير الفني لكل عمر زمني خلال فترة الطفولة.
- تفسير التغيرات الحادثة في التعبير الفني للأطفال، واكتشاف العوامل والأسباب والمتغيرات التي أدت إلى هذه التغيرات.
- التحكم في التغيرات السلوكية للأطفال في الفن ليمكن ضبطها وتوجيهها والتنبؤ بها.
- فهم إنتاج الأطفال، وتقبله من قبل الآباء، ومساعدتهم وتوجيههم التوجيه السليم (مصطفى محمد عبد العزيز،٢٠١٤: ٤٣، ٤٤).

مما سبق يتضح مدى أهمية التعبير الفني للأطفال فمن خلاله يمكن إظهارهم ميلا طبيعيا نحو الفن، فهو وسية للاتصال والتعبير بالنسبة للأطفال الصغار، فهو مرئي أكثر منه لفظي، كما يعد وسيلتهم للتنفيس عن رغباتهم ومخاوفهم وقلقهم بدلا من استخدام الكلمات أو الأفعال.

- **أهداف التعبير الفني:**

التعبير الفني دائما وعلى مر السنين في مقدمة محاور التربية الفنية في مراحل التعليم المختلفة، وذلك لما له من أهمية نابعة من أهدافه المتعددة، ولقد أوردت زينب عبد الحليم، وثناء علي(٢٠٠٨) مجموعة من تلك الأهداف منها:

- الإحاطة بالبيئة والإحساس بمظاهر الإلهام فيها.
- الوعي بقضايا المجتمع والإحساس بها.
- العمل على نمو أساليب الطلاب التعبيرية واليدوية.
- نضج الخيال الفني، وإفساح المجال للأفكار الإبداعية.
- التأكيد على الطابع الذاتي والمميز لكل طالب في مجال التعبير الفني.
- معالجة الخامات والسيطرة عليها، وابتكار أساليب جديدة للأداء الفني المهاري(زينب عبد الحليم، وثناء علي،٢٠٠٨: ٢٢، ٢٣).

كذلك يمكن استهداف التعبير عن القيم الدينية من خلال التعبير الفني، لما يمتلكه التعبير الفني من أدوات وخامات لها قدرة تعبيرية واسعة، وللدور الذي يحتله التعبير الفني بالرسم في وجدان التلاميذ، وإقبالهم عليه مما ييسر مهمة المعلم في طرح القيم الدينية بصورة فنية تعمل على تحميس التلاميذ وإثارتهم نحو التعبير عن تلك القيم الدينية من خلال الرسم، كما يمكن استخدام التعبير الفني كأحد أدوات غرس القيم في نفوس التلاميذ في مرحلة الطفولة.

- **دوافع التعبير الفني عند التلاميذ في مرحلة الطفولة، ودور المربين في إشباعها:**

هناك العديد من الدوافع لدى التلميذ تدفعه لممارسة التعبير الفني، ومن تلك الدوافع ما أورده محمود البسيوني(١٩٨٣) مثل التسلية وشغل أوقات الفراغ، والإيضاح لذاته والاتصال بالآخرين من خلال الرسم، والتقليد

للآخرين سواء صغارا أو كبارا، والتلخيص لتيار النشاط الذي مرت به البشرية فالطفل يبدأ بالتخطيط ثم ينتقل إلى المساحة(الرسم الإيجازي الرمزي) ثم إلى البعد الثالث وتأكيد الحركة، وتصريف الطاقة، حيث يعد الرسم أحد الوسائل التي تستنفذ الطاقة، والخلق والإبداع، والتكيف مع البيئة، حيث يعتبر الرسم بالنسبة للطفل مدخلا للتكيف مع البيئة التي يتفاعل معها، ويمضي فيها وقته(محمود البسيوني،١٩٨٣: ٢٥-٢٧).

ويضيف مصطفى عبيد(١٩٩٥) مجموعة أخرى من الدوافع منها اللعب، والتنفيس بالرسم عن رغبات أحبطت ولم تتحقق، فلا يجد الطفل مجالا لإشباعها إلا من خلال التعبير الفني، والتجريب والاكتشاف، وهو حب الاستطلاع، واكتشاف عناصر البيئة من حوله، والتعبير عن البيئة الخارجية، وتغيير البيئة الخارجية، فإذا كان الدافع للتعبير الفني عند الأطفال هو الإحساس بالقدرة على تغيير البيئة الخارجية، فالأطفال أثناء اندماجهم في الأعمال الفنية يشعرون بأنهم أشخاص إيجابيون قادرون على تغيير فراغ الصفحة التي أمامهم، وإيجاد علاقات جديدة بها، مما يثبت قدرتهم على التغيير، ويشبع لديهم الحاجة للإنجاز(مصطفى عبيد،١٩٩٥: ١٢٦-١٣٧).

ويرى علي المليجي(٢٠٠٠) أن من أهم الدوافع لدى التلميذ للتعبير الفني هي التعبير عن الذات وتأكيدها، فالطفل يستخدم الفن في التعبير عن الذات في حالاتها المختلفة، من حيث السرور والكدر، والحب والبغض، واللعب، والانفعال، ويتم ذلك في صورة تخطيطات، أو ترميز، أو إشارات ذات دلالات ذاتية يقوم بها الطفل للتعامل مع نفسه، ومع الآخرين من حوله(علي المليجي،٢٠٠٠: ١٥١).

ويلخص أحمد أمين(٢٠١٤) دوافع التلاميذ للتعبير الفني في:

- الإشباع الحسي الحركي.
- التنفيس عن الانفعالات والمشاعر.
- التعبير عن الذات.
- الحاجة للتقدير وتحقيق الذات(أحمد أمين علي،٢٠١٤: ١١).

مما سبق يتضح أن هناك العديد من الدوافع التي أوردها العلماء في تفسير إقبال التلميذ على التعبير الفني، والتي لا يوجد تعارض بينهم بل بالأحرى أخذها كلها في الاعتبار وإيجاد نوع من التكامل بينها حتى يتسنى للمربين مراعاتها عند إشباع تلك الدوافع وتلبيتها لديهم.

ويرى عبد العزيز إسماعيل(٢٠٠٠) أن للمعلم مهمة كبيرة في تلبية تلك الدوافع من خلال التوجيه والإرشاد، وتربية الطفل نفسيا بإغناء الفترة التي تبدأ من السنة الأولى لدخول الطفل إلى المدرسة بالألوان والأشياء والعلاقة بينها. كما أن المدرسة هي الكفيلة بمعرفة الطفل المتميز من بين زملائه بنزعته للرسم، وعلى المعلم أن يدع الطفل يرسم بعد أن يؤمن له الوسائل

اللازمة، وأن يفسح له المجال كي يغذي نفسه، ويتعلم وحده، ويظل محافظا على عفويته، وقد أثبتت الدراسات النفسية أن الطفل قادرا على أن يكتسب المهارات الفنية فيما لو استطاع المربي أن يهيئ المناخ الملائم والبيئة الفنية المناسبة التي تفتح المجال أمام ميوله الفنية لتظهر وتأخذ دورها في حياته اليومية(عبد العزيز إسماعيل احمد،٢٠٠٠: ١٥٩).

ويضيف أحمد أمين(٢٠١٤) أن دور المربين في تلبية تلك الدوافع يتمثل في:

- إثراء بيئة الطفل بمختلف أنواع الاستثارة الحسية والبصرية واللمسية، والتمييز بين السطوح المختلفة، والهيئات، والأشكال، والخطوط والألوان.
- تهيئة الخامات والمواد اللازمة للرسم أو التخطيط والتشكيل، وتشجيع الطفل على معالجتها، والتوليف بينها وتجربتها، لتثري خبراته وتجاربه ومهاراته.
- تهيئة جو يتسم بالحرية والمرونة وعدم التقييد، وتشجيع الطفل على التعبير الفني عن مشاعره وانفعالاته.
- محاولة تفهم عمل الطفل وما يتضمنه من رموز وخيال وتحريف.
- تشجيع الطفل على الإفضاء اللفظي إلى جانب التعبير الفني لإلقاء المزيد من الضوء على ما يستتر خلف الرموز الشكلية من معان.
- احترام عمل الطفل وتقديره بكل الوسائل، وعدم التدخل فيه بغرض حلول محدودة لا تليق وطبيعة خصائصه ونموه الشخصي.
- عدم السخرية منه أو التهكم لتمكينه من الثقة بالنفس وتجنيبه مشاعر الإحباط والقصور.
- عرض جميع الرسوم التي ينتجها الأطفال دون التقيد بالمستوى الفني(أحمد أمين علي،٢٠١٤: ١٣).

- **مراحل تطور التعبير الفني في ضوء العمر الزمني:**

تعد دراسة مراحل تطور التعبير الفني من العوامل المهمة التي تمكن معلم التربية الفنية من معرفة خصائص كل مرحلة من تلك المراحل، وتفهمها حتى يتمكن من توجيه أعمالهم، وتوقع نوعية أساليب تنفيذ تلك الأعمال.

وقد قسم الباحثون وعلماء النفس المراحل التي يمر بها الأطفال في رسومهم، وميزوا لكل مرحلة خصائص معينة، وحقائق علمية لا يستغني عنها المربون، وتضمنت تلك المراحل التطور العمري للطفل من مرحلة الطفولة حتى مرحلة المراهقة وهي كالتالي:

- مرحلة ما قبل التخطيط وتبدأ من الولادة إلى سن الثانية.
- مرحلة التخطيط وتبدأ من سن الثانية إلى سن الرابعة.
- مرحلة تحضير المدرك الشكلي وتبدأ من سن الرابعة إلى السابعة.
- مرحلة المدرك الشكلي وتبدأ من سن السابعة إلى سن التاسعة.
- مرحلة محاولة التعبير الواقعي وتبدأ من سن التاسعة إلى سن الحادية عشرة.

- مرحلة التعبير الواقعي وتبدأ من سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة.
- مرحلة المراهقة وتبدأ من سن الثالثة عشرة إلى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة(أحمد أمين، ٢٠١٤: ١٥٢).

- **مرحلة ما قبل التخطيط:[الولادة حتى سنتين]**

تعد هذه المرحلة مرحلة إعداد وتحضير للمراحل القادمة، وهي إحدى الوسائل الأولى التي يعبر بها الطفل عن نفسه، متمثلة في حركة جسمه وذراعيه ورجليه، كما يعد بكاؤه وصراخه من الوسائل التعبيرية يعبر من خلالها عن حاجته للطعام أو الشراب أو الألم(محمد حسين جودى،٢٠٠٧: ٢٨).

- **مرحلة التخطيط:[٢-٤]سنوات**

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بالإمساك بالقلم، ويظهر فيها أنواع ثلاثة من التخطيط:

- التخطيط غير المنظم: ويلاحظ فيها أن الطفل يخطط عن طريق المصادفة أو رغبة في التقليد للكبار، وتظهر في تخطيطاته في اتجاهات مختلفة، وهي في الغالب لا تنم عن شيء سوى إحساسات عضلية وجسمية منبعها شخصية الطفل.
- التخطيط المنظم: وهنا يأخذ التخطيط مظهرا نظاميا، فإما أن يكون تخطيطا أفقيا أو رأسيا أو مائلا، ويرجع ذلك إلى ادراك الطفل للعلاقة بين حركات يديه واثرها على الورق أو الجدران.
- التخطيط الدائري: يتطور تخطيط الطفل في هذه المرحلة إلى أشكال دائرية أو شبه دائرية، وهنا يؤثر النمو الانفعالي للطفل، وتؤدي مخيلته دورها في رسم أشكال غير واضحة، فضلا عن عناصر نفسية من شأنها أن تدفع الطفل إلى اصطفاء أو إضافة عناصر قريبة إلى نفسه.
- التسمية أو الرموز المسماة: في الوقت الذي يزداد فيه نشاط الطفل التخيلي والفكري تكتسب تعبيراته شيء من الواقعية، ويسمي ما يقوم به من رسوم أو رموز، وتكون هذه المسميات خاصة بالطفل ذاته لا يعرفها الكبير إلا من خلال مسمى الطفل لها، وفي جميع ما سبق يكون ادراك الطفل للأشكال لايزال ناقصا بالنسبة للون فهو ذاتي ما عدا حالة التسمية فإنه يستخدم اللون للتفرقة بين الأشكال(نبيل عبد الهادي،٢٠٠١: ٣٤)، (أحمد أمين علي،٢٠١٤: ١٧٠- ١٧٢).

مما سبق يتضح أن هذه المرحلة هي مرحلة عفوية للطفل يطلق العنان لقلمه في التخطيط يمينا وشمالا إلى أن يصل لتسمية هذه المخططات والرموز بأسماء مرتبط بها وتحيط به داخل منزله كالأم والأب والأخوة وقطع الأثاث، لذا على المربي في هذه المرحلة أن يهيئ الخامات والأدوات سهلة التشكيل كالورق والأقلام، وذلك لتنمية وعي الطفل بالأشكال لكي يكثر من رموزه وينوعها.

- **مرحلة تحضير المدرك الشكلي: [٤-٧] سنوات**

تظهر في هذه المرحلة على الطفل علامات النضج العقلي والجسماني والاجتماعي عن ذي قبل، فأصبحت رموزه تتميز بأنها محملة بالخبرة الواقعية، وتغلب على الرسوم الناحية شبه الهندسية، وتتميز هذه المرحلة بالبحث عن رمز خاص لكل شيء، ولذلك تظهر محاولات متنوعة لرسم عنصر واحد كالإنسان مثلا، ونستطيع أن نميز ما إذا كان الطفل يريد رسم حيوانا أم إنسانا، كما تتميز هذه المرحلة بأن الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه، وأن له اتجاه ذاتي للعلاقات المكانية، وتمتاز رسومه في هذه المرحلة بالآتي:

- رسوم محملة بالخبرة الواقعية: حيث يظهر النضج العقلي والجسمي والاجتماعي في تعبيره الفني، فبعدما كانت رموزه في المرحلة السابقة لا تعرف إلا من خلال التسمية أصبحت الآن رموزا محملة بالخبرة، وأنها تعتمد على التفكير المستمد من الواقع.
- رسوم تغلب عليها الناحية شبه الهندسية: فإذا ما أراد الطفل أن يعبر عن إنسان كان الرأس عبارة عن شبه دائرة، والأذرع والأرجل خطوطا مستقيمة أو منحنية، ويمكن إرجاع ذلك إلى النشاط الحركي والعضلي الذي يتميز به في هذه المرحلة العمرية.
- تنوع في رسوم العنصر الواحد: وفيها يميل الطفل إلى أن يأتي كثيرا من الحركات ذات الأنماط المختلفة لهذا تظهر رسومه للعنصر الواحد متنوعة، وهو في هذه المرحلة كمن يبحث عن رموز معينة لم يستند إليها من قبل، إنها مرحلة بحث وتجريب في الرسوم.
- اتجاه ذاتي نحو العلاقات المكانية للأشياء: فادراك الطفل لهذه العلاقات المكانية هو ادراك يعتمد على المعرفة، وليس على الرؤية البصرية، فهو ادراك ذاتي لا موضوعي، فالطفل لا يهمه وضع الأشياء في أماكنها بقدر ما يعنيه أن تكون موجودة على السطح الذي يرسم عليه فلا يعنيه عندما يريد التعبير عن إناء به زهور أن تكون هذه الزهور بداخل الإناء، إنما يكون هناك رسم يعبر عن الإناء وآخر يعبر عن الزهور، بغض النظر عن العلاقة المكانية بين العنصرين.
- استخدام اللون من أجل المتعة والتفرقة بين العناصر: نتيجة للسبب السابق عن العلاقات المكانية للأشياء فهو نفس الاتجاه عندما يستخدم الألوان، فاستخدامه لها استخدام ذاتي لا يعتمد على الرؤية البصرية لألوان الأشياء، لهذا فهو مثلا يستخدم اللون الأحمر ليعبر به عن السماء الزرقاء، واللون الأحمر ليعبر به عن الأشجار الخضراء، فالطفل يستخدم اللون فقط للتفرقة بين العناصر والمتعة النفسية بعملية التلوين، ولا يهمه تلوين الأشياء بألوانها(شاكر عبد الحميد سليمان،١٩٨٩: ٩٧، ٩٨)، (محمد حسين جودى،٢٠٠٧: ٣٥)، (أحمد أمين علي،٢٠١٤: ١٧٤، ١٧٥).

مما سبق يتضح أن الطفل أصبح أكثر نضجا ووعيا من المرحلة السابقة، فهناك دلالات واضحة في رموزه تحولت إلى أشكال يمكن أن يدركها المتلقي لهذه الرسوم من حيث الواقعية، والتنوع، واستخدام اللون، لذا فعلى المعلم ألا يتعرض لأسلوب الطفل وتعبيراته، وعليه أن يشجعه على مزاولة النشاط الفني، ويعد له المكان المناسب والخامات والأدوات التي تعينه وتثيره على إبراز تعبيراته.

- **مرحلة المدرك الشكلي: [٧-٩] سنوات**

وهي المرحلة التي يقع البحث الحالي في نطاقها، حيث تتحدد في هذه المرحلة معالم شخصية الطفل، وتزداد قدرته على التعبير عن العلاقات بينه وبين رسومه بفضل التطور الحادث في نضجه العقلي والاجتماعي، والملاحظ أن رسوم هذه المرحلة تتسم بالحرية والتلقائية، وتحمل سمات أصحابها المميزة، حيث يصبح أكثر شعورا ببيئته المحيطة، من خلال ما اكتسبه من خبرات.

كما يصل في هذه المرحلة إلى تمثيل أكثر تحديدا ومختلف عن الأشجار والأشخاص والحيوانات والمنازل، ويستخدم الدائرة والمربع والخطوط المستقيمة للتعبير عن هذه الأشياء(محمد حسين جودى،٢٠٠٧: ٣٧).

ويتفق ذلك مع ما ذكراه عبد الكريم الخلايلة، وعفاف اللبابيدي(١٩٩٢) من أن عند بلوغ الطفل هذه المرحلة من حياته تكون قد تحددت معالم شخصيته، وذلك بفضل نضجه العقلي والجسمي والاجتماعي مرحلة متقدمة مما يؤثر في تعبيراته الفنية، لما تتسم به رسوم هذه المرحلة من حرية وتلقائية(عبد الكريم الخلايلة، وعفاف اللبابيدي، ١٩٩٢: ٤٢).

ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في:

- عدم التدخل في تعبيرات الأطفال، فالأعمال الفنية تقاس بما تحمله من علاقات في الشكل والألوان، ولا تقاس بنوع اتجاهاتها.
- تدخل المعلم في أعمال تلاميذه، وفي هذه المقاييس الغير مألوفة لديه يشعر الطفل بالعجز عن تلبية مطالب المعلم، فيميل إلى الامتناع، وبالتالي يحجم عن التعبير.
- إعداد الخامات والأدوات اللازمة للتعبير وجعلها دائما في متناول يديه.
- يدرك الطفل في هذه المرحلة القيم اللونية، ويعرف أسماء بعضها، وواجب على المعلم مساعدة الطفل على ادراك المسميات الأخرى، وطرق استعمالها(إسماعيل شوقي، ٢٠١٣: ٨١).

- **مرحلة محاولة التعبير الواقعي:[٩-١١] سنة**

تعد هذه الفترة فترة انتقال يتحول فيها الطفل من الاتجاه الذاتي الذي يعتمد على الحقائق المعرفية إلى الاتجاه الموضوعي الذي يعتمد على الحقائق المرئية والبصرية، وهو ادراك البيئة والتمسك بمظاهر الأشياء كما يلاحظ اختفاء بعض المظاهر المميزة لرسوم الأطفال في المراحل السابقة مثل:

- التحول من الاتجاه الذاتي إلى الاتجاه الموضوعي نتيجة ما طرأ على الطفل من نمو شامل في جميع النواحي، وإدراكه للبيئة ومظاهرها المختلفة إدراكا موضوعيا.
- التمسك بالعلاقات الظاهرة المميزة للأشياء فعندما يعبر عن إنسان مثلا فإنه يبرز العلاقات المميزة لهذا الإنسان كالشباب والكهولة.
- اختفاء بعض المظاهر السابقة كالتي وردت في المراحل السابقة كالمبالغة والحذف، والشفافية، وخط الأرض، ويحل محلها ما توحي به الرؤية البصرية، وادراك القريب والبعيد، أو جعل بعض العناصر يحجب البعض الآخر، واستخدام اللون بشكل مناسب وموضوعي(شاكر عبد الحميد سليمان،١٩٨٩: ١٠٢)، (إسماعيل شوقي، ٢٠١٣: ٨١، ٨٢).

ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة تنشيط الوعي الذاتي للطفل عن طريق الموضوعات الفنية بالفروق الفردية، والمميزات الخاصة لاسيما الفروق بين الجنسين، وتقديم الأعمال المناسبة لكل جنس، وبث روح التعاون عن طريق الألعاب الجماعية والمشروعات، وتبصير الطفل بطبيعة الأعمال الفنية من حيث كونها تعبيرا عن الحقائق وليس تسجيلا لها(إسماعيل شوقي، ٢٠١٣: ٨٢).

- **مرحلة التعبير الواقعي: [١١-١٣] سنة**

تصنف هذه المرحلة بالمرحلة التي تسبق سن المراهقة، وقد حددها معظم علماء علم النفس النمو تحت مسمى الطفولة المتأخرة، وهي التي تقابل في المرحلة الابتدائية بالصف السادس الابتدائي، لمن انتظموا في الدراسة ودخلوا المدرسة في السن النظامي. والطفل في هذه المرحلة يصبح سلوكه أكثر جدية، وهي تعتبر مرحلة إعداد للمراهقة، وتتميز ببطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة، والمرحلة اللاحقة، وزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح، وتعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة، وتعلم المعايير الخلقية والقيم، وتكوين الاتجاهات، والاستعداد لتحمل المسئولية، وضبط الانفعالات(حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٥: ٤٥).

وفي هذه المرحلة العمرية يتحول الطفل من حياة الطفولة إلى حياة الرجولة، حيث تطرأ عليه عدة تغيرات في جميع جوانبه العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، والتي تلقي بلا شك بظلالها على تعبير الطفل الفني، ولعل من أبرز مميزات هذه المرحلة في المجال الفني ما أورده العتوم(٢٠٠٦)، وسليمان(٢٠٠٥):

- قلة الإنتاج: يتميز الأطفال في هذه المرحلة بعدم الرغبة في ممارسة العمل الفني إذا قورن ذلك باتجاهاتهم السابقة نحو الممارسة الفنية.
- ظهور القدرات الخاصة: بالرغم من ملاحظة ظاهرة قلة الإنتاج إلا أنه من الملاحظ أن هناك بعض الأطفال يتابعون النشاط الفني بحماس ظاهر ورغبة أكيدة.

- الاتجاه البصري: يتميز بعض الأطفال في هذه المرحلة باعتمادهم على الحقائق البصرية عند التعبير الفني.
- الاتجاه الذاتي: يلجأ بعض الأطفال في هذه المرحلة بعدم الالتزام بالنسب الطبيعية، ولا بالعلاقات بين العناصر، ولا بألوانها الحقيقية(نايف أحمد سليمان، ٢٠٠٥: ٦٥)، (منذر سامح العتوم، ٢٠٠٦: ٧٨).

وتتميز رسوم الأطفال في هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص، وأن هذه الخصائص ربما تظهر كلها أو بعضها في مراحل عمرية مبكرة لدى بعض الأطفال، كما قد تظل ملازمة لرسوم بعضهم في مراحل عمرية أكثر تقدما حسب الفروق الفردية في الاستعداد العقلي والإدراكي، والجسمي، ومعدلات النمو، والمتغيرات الاجتماعية، والتعليمية المؤثرة على نمو استعداداتهم التعبيرية الإبداعية، ومن تلك الخصائص التسطيح، الخلط بين المسطحات والمجسمات في حيز واحد، والمبالغة والحذف، والشفافية، وخط الأرض، والجمع بين اللغة الشكلية واللفظية، والميل، والتكرار الآلي(عبد المطلب القريطي،٢٠٠١: ٥٥).

- **مرحلة المراهقة: [١٣-١٧] سنة**

وتبدأ هذه المرحلة من البلوغ وتنتهي باكتمال الرشد، وينتقل فيها الفرد من خياله المعتمد على الكبار، إلى مرحلة الاعتماد على الذات، وتجمع هذه المرحلة بين خصائص الطفولة، وسيمات الرجولة، وتبرز فيه بعض المميزات الذاتية للشخص كمظهره الجسمي، وقابليته الاجتماعية، وحالته العقلية والمزاجية (فتح الباب عبد الحليم،١٩٨٢: ٢٠٨)، (محمد حسين جودى،٢٠٠٧: ٤٨).

مما سبق يتضح شمولية التقسيم السابق لمراحل التعبير الفني، وتصنيفها حسب مراحل النمو منذ الميلاد حتى مرحلة البلوغ والمراهقة، وما نتج عن هذا التطور في خصائص الأطفال من نمو جسمي وعقلي تزامن معه نمو في التعبير الفني في كل مرحلة من المراحل، واقتصر البحث الحالي على مرحلة المدرك الشكلي، والتي تبدأ من سن(٧-٩) سنوات، حيث يحاول الباحثان استخدام الخصائص المميزة للتعبير الفني للأطفال في هذه المرحلة لدعم وترسيخ القيم الدينية لديهم من خلال الرسوم المعبرة عن تلك القيم بصورها المختلفة مدعومة بالصور اللفظية المصاحبة لكل قيمة من تلك القيم، وفيما يلي عرض لأهم خصائص رسوم الأطفال في مراحل النمو المختلفة.

- **خصائص رسوم الأطفال:**

تتشابه معظم رسوم الأطفال رغم اختلاف بيئاتهم، وتتميز بطابعها الخاص لما تبديه من رموز شكلية، ورؤية ذاتية، وقد وجد العلماء أن رسوم الأطفال تتميز بمجموعة من الخصائص المميزة لها منها:

- التكرار في الرسوم: يصل الطفل إلى إتقان رسم معين بشكل معين، وبطريقة معينة لذلك فهو يكرر دائما رسومه على نمط وأسلوب واحد، فهو يرسم الشجرة أو الإنسان بالأسلوب ذاته ويكرر رسمه لتلك الأشياء

بالطريقة نفسها، ولا يتناقض التكرار مع الابتكار، لان الطفل المبتكر يأخذ التكرار عنده طابعا منوعا، فعندما تستثار أحاسيسه لبناء ابتكاري فريد يغير في رسومه من حيث الحجم والنسب والأبعاد(عبد العزيز إسماعيل أحمد،٢٠٠٠: ١٦١).

- ويلجأ الأطفال للتكرار في رسومهم من أجل إحداث النظام في صفحاتهم ولإدراك العلاقات الشكلية بين عناصر العمل، كما أن بعض الأطفال يكررون لعجزهم عن إخراج صورهم الذهنية بشكل أكثر تنويعا من ذي قبل أو بأشكال لا تشابه فيها، لذا فهم يلجئون إلى تكرار المفردة نفسها بحالة مشابهة لحالتها السابقة، أو لأن طبيعة الموضوع المرسوم لا يحتمل جانبا كبيرا من التنوع في الوحدات، أو لأن المفردة الشكلية لا تثير فيهم اهتماما فيرسمونها على وتيرة واحدة في حين أن بعضهم الآخر لا يعانون من هذا العجز، حيث يحملون تكراراتهم قدرا كبيرا من التنوع في القيم التعبيرية تبعا للمواقف التي تثيرهم، لذلك لا يكون التكرار آليا(بشرى سلمان، وإسراء حامد، ٢٠١٣: ٣٠٩)، وذكرت مواهب عياد أن ظاهرة التكرار تظهر عند الأطفال من سن السابعة حتى العاشرة من عمره (مواهب عياد، د.ت.، ٨٨)
- المبالغة والحذف: يلجأ الطفل أثناء تعبيره الفني إلى بعض التحريفات النفعية، والتي تؤدي إلى وظيفة معينة لتوضيح فكرته عن الشيء رغبة منه في إيضاح الفكرة وتجسيدها، فيعمد الطفل إلى إضافة عناصر، أو أجزاء إلى رسمه، أو تكبير بعض العناصر أو تصغيرها، وتظهر هذه الظاهرة في رسوم الأطفال من سن الخامسة وحتى الثانية عشر، وقد تمتد إلى أبعد من ذلك (مواهب عياد، د.ت.، ٨٤).
- كما يلجأ الطفل في هذه المرحلة إلى تغيير رموزه تبعا لانفعالاته المختلفة، فهو يؤكد على العناصر التي لها قيمة لديه، ويقلل من العناصر التي لايشعر بأهميتها، فإذا طلب منه التعبير عن إنسان يجري أو يقفز كان تعبيره عن تلك الصورة بالمبالغة في الأجزاء المهمة في الجري أو القفز وهي الأرجل في حين يقزم أو لا يرسم الأجزاء الغير داخلة في الجري، كذلك عند رسم صورة لشخص يشرب فيبالغ في رسم اليدين والوجه (شاكر عبد الحميد سليمان،١٩٨٩: ١٠٠).
- التسطيح: وهو رسم الطفل للشيء المراد رسمه ببسط جميع جوانبه، وفرد كل أجزائه بحيث لا يحجب بعضها البعض الآخر، مما يجعل الرسوم مسطحة خالية من المنظور أو الإيحاء بالبعد الثالث، وكأن الطفل يدور في رسومه حول الأجسام، فينظر عليها من اليمين تارة، ومن اليسار تارة أخرى، ومرة من أعلى، ومرة من أسفل.
- ويظهر التسطيح عند الأطفال دون سن(١٢) من العمر، وهم الذين يتميزون بالقدرة اللانهائية للحركة، وتغييرها في الجلوس واللعب، والاستذكار مما يجعلها تنعكس كذلك على تعبيرات الطفل البصرية(علي المليجي،٢٠٠٠: ٢٤٦).

- الشفوف والشفافية: وهي وتعني نوع من التوفيق بين الحقيقة المرئية، والحقيقة الفكرية، أي إظهار المفردات دون أن يحجب بعضها بعضا، وكأن الموضوع ينظر إليه من خلال قطعة من الزجاج، ويظهر الأطفال هذه الخاصية في رسوماتهم نظرا لما يمتلكونه من نقاء الرؤية الذاتية للمرئيات، ولكنها في الوقت نفسه نظرة شاملة وشفافة، فهم إن رسموا بيتا أظهروا محتوياته الداخلية، وهم بذلك ينقلون للمتلقي معرفتهم وأفكارهم وخبراتهم عنه(بشرى سلمان، وإسراء حامد، ٢٠١٣: ٣٠٩)، (علي المليجي،٢٠٠٠: ٢٥٠)، وقد ذكرت مواهب عياد أن الشفافية تبدأ في الظهور من عمر الخامسة وتستمر إلى ما بعد العاشرة(مواهب عياد، د.ت.، ٨٤).
- الجمع بين المسطحات المختلفة في حيز واحد: يعبر الطفل عن الأشياء وكأنه يدور حولها، فيجمع ما يروق له من مظاهرها من زوايا مختلفة في حيز واحد، فمثلا عندما يريد أن يرسم وجها نراه يعبر عن المظهر الجانبي والأمامي معا، فالطفل يريد أن يعبر عن الأشياء في أوضح صورة لها لهذا نجده يجمع بين المظهر الجانبي والأمامي للوجه، لأن المظهر الجانبي يوضح الأنف بكامل هيئتها بينما يبرز المظهر الأمامي العينين والأذنين بكامل هيئتهما.
- الجمع بين الأمكنة والأزمنة المختلفة في حيز واحد: فالطفل لا يتقيد بالأمكنة والأزمنة التي توجد عليها الأشياء، بل يعبر عنها كما لو كان يعرض شريطا مصورا للأحداث بغض النظر عن أمكنتها وأزمنتها، فالطفل يريد أن يوضح للمتلقي كل الأحداث وخطوات سيرها ليؤكد الجوانب المعرفية بدلا من الجوانب المرئية(إسماعيل شوقي،٢٠١٣: ٧٦).
- خط الأرض: يرجع ظهور خط الأرض في رسوم الأطفال على شكل هيئات رأسية أو عامودية إلى الخبرات الحسية التي اكتسبها الطفل من وضعه الأفقي مستلقيا على سريره، ووضعه الرأسي وهو مستيقظ من النوم، فادراك العلاقة بين الوضعين جعله يمثل الأرض بخطوط أفقية، والعناصر التي ترتكز عليها في هيئات رأسية أو عامودية، مما يدل على أن الطفل يعتمد في تعبيره الفني على الحقائق الذهنية بدلا من الحقائق المرئية، وإلا كان تعبيره عن الأرض يتمثل في مساحات تتحرك عليها العناصر بدلا من خطوط ترتكز عليها العناصر، ويستخدم الطفل خط الأرض منذ السادسة وحتى الثانية عشرة من عمره(مواهب عياد، د.ت.، ٧٦)، (شاكر عبد الحميد سليمان،١٩٨٩: ١٠١)، (فهد الشمري،١٩٩٩: ٤٦)، (إسماعيل شوقي،٢٠١٣: ٧٩).
- استخدام اللون: اللون بالنسبة للطفل في هذه المرحلة أصبح استخدامه له علاقة بالبيئة الخارجية، كما يستخدم ألوانا معينة لعناصر معينة، كما أنه يستخدم اللون من الناحية الذاتية التي يعرفها(شاكر عبد الحميد سليمان، ١٩٨٩: ١٠١)، (إسماعيل شوقي، ٢٠١٣: ٧٩).
- الخلط بين الكتابة والرسم: يستخدم الطفل التعبير الفني كلغة أكثر من كونه وسيلة لخلق شيء جميل، فهو يرسم رجلا ويكتب بجانبه رجل،

وهكذا فهو يجمع بين الرسم والكتابة، وقد يعزي البعض تسمية الطفل لعناصر الكتابة المسجلة بجوار الرسم إلى عدم اقتناع الطفل بما يرسم، فتكون الرموز اللفظية وسيلة توضيحية للرموز الفنية (شاكر عبد الحميد سليمان،١٩٨٩: ١٠١)، (علي المليجي، ٢٠٠٠: ٢٥٠)، (إسماعيل شوقي، ٢٠١٣: ٧٩).

مما سبق يتضح أن الطفل في المراحل الأولى من عمره يرسم ما يعرفه لا ما يراه، ثم تأخذ رسومه بالتطور تبعا للمرحلة العمرية التي يمر بها إلى أن يصل لمرحلة المراهقة والبلوغ، فتبدأ مدركاته الحسية تأخذ مكان مدركاته الفكرية فيعبر عما يراه، فسرعان ما تنبض تلك الرسوم بالمعاني وتبوح ببعض خصائصها المميزة لتلك المراحل.

ولقد اهتمت العديد من الدراسات بالتعبير الفني للأطفال ودراسة خصائص تلك الرسوم، ومن تلك الدراسات دراسة العنود سعيد صالح(٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، ولتحقيق الهدف أعدت الباحثة مقياسا لتقييم مهارات التفكير الإبداعي في مجال التعبير الفني بالرسم، تم تطبيقه على عينة البحث التي تمثلت في مجموعة تجريبية عددها(١٦) طفل، وأخرى ضابطة عددها(١٦) طفل بمنطقة مكة المكرمة، وأسفرت النتائج عن فاعلية قصص الأطفال في تنمية التفكير الإبداعي من خلال رسوم الأطفال، وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتعبيرات الأطفال الفنية، واحترام حريتهم في التعبير الفني.

واستخدمت دراسة نضال شعبان، وسلوى عثمان(٢٠٠٧) التعبير الفني من خلال وحدة مقترحة مبنية على الأسلوب التكاملي بين التربية الفنية والعلوم في تنمية التحصيل في العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهاتهم نحو العلوم والتربية الفنية، ولتحقيق الهدف أعدت الباحثتان اختبارا تحصيليا ومقياسا للاتجاهات نحو العلوم والتربية الفنية، تم تطبيقها على عينة تجريبية واحدة تكونت من فصلين من الصف الثالث المتوسط من إحدى مدارس الرياض العاصمة السعودية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة المبنية على التعبير الفني في زيادة التحصيل في مادة العلوم، مما يدل على أن التعبير الفني بالرسم يمكن استخدامه في رفع التحصيل للمواد الدراسية الأخرى، ويستند البحث الحالي إلى تلك النتيجة في تنمية القيم الدينية من خلال التعبير الفني بالرسم، والذي يمثل أحد فروع التربية الفنية.

واستهدفت دراسة عبد الله محمد مبارك(٢٠١٠) التعرف على فاعلية برنامج حاسوبي مقترح في التربية الفنية في تنمية مهارات التعبير الفني لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق الهدف أعد الباحث مقياسا للتعبير الفني تم تطبيقه على عينة البحث المكونة من مجموعتين، تجريبية وعددها(١٩)

تلميذا، وضابطة وعددها(١٩) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودلت النتائج على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الفني لدى عينة الدراسة.

وتناولت عنايات أحمد حجاب(٢٠١٢) التعبير الفني بالرسم كوسيلة إسقاطيه تشخيصية وعلاجية، حيث أشارت الباحثة في دراستها الوصفية أن الرسوم التلقائية من أهم السبل التي تجعلنا نتعرف على الشخصية، وما يعانيه الفرد من مشكلات، كما تعتبر إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها التخفيف من التوترات والآلام والمكبوتات، حيث أوضحت أن رسوم الطفل تعكس صراعاته، واحتياجاته، ورغباته الدفينة التي تلعب دور المنبه غير محدود البنية، فيتيح حرية التعبير بأسلوب رمزي عن مثل هذه العوامل، وأن الطفل يعبر في رسومه بطريقة غالبا ما تكون غير شعورية، عن تلك الرغبات والحاجات التي لا يستطيع التعبير عنها في الواقع، كل هذه العوامل تجعله في أشد الحاجة إلى الرسم ليعبر عن الانفعالات المحبوسة بطريقة تضمن له إرضاء من حوله، ومن هذا المنطلق لجأ البعض إلى استخدام الرسم كوسيلة إسقاط ليكشف من خلاله عن خصائص شخصية الطفل، لكي يتم العمل على تنميتها وتكاملها. وهدفت دراسة التومي قويدر الشرع(٢٠١٢) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي لتنمية المهارات الفنية في فن الرسم لتلاميذ المرحلة الأولى للتعليم الأساسي، ولتحقيق الهدف قام الباحث بإعداد مجموعة من اختبارات الأداء الفني بالرسم تم تطبيقها على عينة البحث التي تكونت من(٨٣) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها(٤٣)، وأخرى ضابطة عددها(٤٠) تلميذا، ودلت النتائج على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الرسم لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة بشرى سلمان كاظم، وإسراء حامد علي(٢٠١٣) إلى التعرف على جمالية الشكل في رسوم الأطفال، حيث تناولت هذه الدراسة الوصفية دراسة وتحليل رسوم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من(٧-٩) سنوات، واستنتاج جمالية الشكل في تلك الرسوم المتحصلة من أدبيات الفن والتربية الفنية، ولتحقيق الهدف أعدت الباحثتان أداة لتحليل رسوم الأطفال تكونت من مجموعة من عناصر التصميم واقتصرت على(اللون، الخط ، الملمس ،الفراغ)، وأسس التصميم واقتصرت على السيادة ، التكرار(مرن – جامد) ، التوازن(منتظم – غير منتظم)، التضاد، الانسجام، وبتطبيق تلك الأداة على رسوم الأطفال وجدت الباحثتان تفاوت في نسب توافر تلك العناصر والأسس في رسومهم، وتوصلتا إلى مجموعة من الاستنتاجات منها:

- رسوم الأطفال الأشكال تخضع لانفعال ذاتي أكثر من كونها تنظيم بصري
- تمتع الشكل في فنون الأطفال بجمالية وباختزالية وبقيم تعبيرية والتي جعلت الفنان المعاصر يعود ليستقي منها.

- فاعلية المتخيل وحرية الأداء تجسدت بشكل واضح في رسوم الأطفال من خلال عدم التقيد بوصايا ومبادئ عمل مسبقة.
- اللعب على الأشكال (الشكل الحر) خارج اطار العقل والحس وتقاليد التعامل مع الأشكال.
- القدرة على توليد أشكال لا تخضع إلى نظام معين، فالطفل قادر على رسم خمسة أعمال(أشكال) غير متشابهة عكس الكبير وذلك لتمتعه بذاكرة ليس لها تصور عن أي شيء يذكرها بالثوابت.
- اعتماد نوع من العلاقات البريئة والمتضادات والتي لا يستطيع الكثير الخوض فيها.

أما دراسة بريزوفينك Brezovink (2015) فقد هدفت إلى الكشف عن فوائد الدمج بين الرياضيات والفنون الجميلة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ذا المجموعة الضابطة، وقام بتصميم منهجي يدمج بين محتوى الفنون الجميلة والرياضيات، وأعد أربعة اختبارات في الجاني المعرفي للرياضيات لتحديد الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وأوضحت أن المشاركة طويلة الأجل في أنشطة الفنون الجميلة تقدم مزايا تتعلق بالتفكير الرياضي مثل الدوافع الذاتية، والخيال البصري، و التأمل في كيفية توليد الأفكار الإبداعية.

وفي إطار تبني مدخل دمج التربية الفنية وتقديمها عبر المنهج بحثت دراسة سوزان Susan(2015) فوائد تقديم نموذج للمنهج قائم على تضمين الفنون عبر المنهج ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتعرف آراء الخبراء والمعلمين حول هذه الفوائد ، وأوضحت الدراسة في نتائجها أن التصور المقترح (تقديم الفنون عبر المنهج) يقدم للمتعلمين فوائد معرفية، واجتماعية، ووجدانية، وتطور مجموعة من الذكاءات والأنظمة التي تنص عليها المناهج الشاملة في التعليم كما أنه يعزز المشاركة المهنية بين المعلمين ذوي التخصصات المختلفة ويطور التشارك البيني ذا المعنى meaningful interdisciplinary collaboration.

وبما أن الأفكار التربوية الحديثة والنماذج المعاصرة للتعليم والتعلم تؤكد على ضرورة أن تتاح لكل تلميذ الفرصة لتطوير قدراته على الملاحظة والتأمل، والتجربة والتقييم، والتحليل وتطوير مهاراته على التعبير والإبداع؛ وقد يكون مدخل الدمج بين المواد الدراسية مدخلا مناسبا لتحقيق هذه الأهداف فإن البحث الحالي يستند إليه حيث يحاول تقديم نموذجا للدمج بين التربية الإسلامية والتربية الفنية، لتنمية القيم من خلال التعبير الفني القائم على الرسم؛ حيث يتم التصميم في ضوء الموجهات التالية:

- تصميم البرنامج يتضمن الاهتمامات التعليمية غير التقليدية التي ترتكز على التعبير الذاتي للمتعلمين.
- التدريس من خلال الأفكار، وتقديم الأفكار البصرية التي تحفز المتعلمين على الملاحظة والتأمل والمشاركة في مناقشة متعمقة حول القيمة وكيفية التعبير عنها من خلال الرسم.
- تحفيز بناء مجموعات التعلم داخل بيئة تعلم داعمة بدلا من بيئة التعلم التنافسية.
- نمذجة حوارات المتعلمين لتأمل الأعمال الفنية وتقديم التغذية الراجعة الداعمة.
- يستند تدريس البرنامج إلى تفاعل المتعلمين مع العمل الفني المعبر عن القيمة ومناقشته من قبل المتعلمين بوصفه نموذجا، ثم الممارسة الفنية للتعبير عن القيمة موضوع الدرس، ثم دراسة وبحث الأعمال والأشكال الفنية المقدمة من قبل المجموعات المختلفة.

واستهدفت دراسة إيمان صالح عطية إبراهيم(٢٠١٦) الكشف عن خصائص رسوم الأطفال في ضوء بعض المتغيرات، حيث افترضت الباحثة وجود علاقة إيجابية بين بعض المتغيرات وخصائص رسوم الأطفال، وتمثلت تلك المتغيرات في النظريات مثل(نظرية كيرشنشتاينر- نظرية لوكيه- نظرية روما)، والمتغير الآخر هو العمر الزمني، حيث تتطور رسوم الأطفال طبقا لمراحل نموهم المختلفة.

مما سبق يتضح تنوع الدراسات التي تناولت التعبير الفني، ورسوم الأطفال من حيث الهدف مابين ساع لتنمية مهارات التعبير الفني، وبين من استخدم التعبير الفني في تنمية مهارات أو تحصيل في العلوم الأخرى، أو الكشف عن خصائص شخصية الطفل من خلال رسومه، أو تحليل رسوم الأطفال للكشف عن طبيعتها وتطورها باختلاف المراحل العمرية للطفل وخصائص رسوم كل مرحلة، وقد أفاد الباحثان من تلك الدراسات في تدعيم مشكلة البحث الحالي، وفي بناء أدوات الدراسة، ومواد المعالجة، وفي تفسير النتائج، وتقديم التوصيات، والمقترحات، ويتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات في بعض الجوانب، ويختلف عنها من حيث الأهداف، وعينة البحث، والأدوات ومواد المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث الحالي.

- **إجراءات البحث:**
- **التصميم التجريبي:**

استخدم الباحثان التصميم التجريبي المعروف باسم المجموعة الضابطة ذي الاختبار القبلي والبعدي، ويشتمل علي مجموعة تجريبية واحدة وأخري ضابطة.

- **منهج البحث:**

استخدم الباحثان الحالي المنهج التجريبي لبيان أثر المتغير المستقل وهو البرنامج المقترح القائم على التعبير الفني، علي المتغير التابع القيم الدينية.

- **حدود البحث:**

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- تدريس البرنامج المقترح القائم على التعبير الفني لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- القيم الدينية، والتي تم تحديدها من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، والمناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- عينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدرسة دويح الابتدائية بمركز نقادة محافظة قنا.

- **أدوات البحث:**

تمثلت أدوات البحث في:

- استبانة لتحديد القيم الدينية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من جهة نظر الخبراء والمتخصصين.
- اختبار القيم الدينية المصور(من إعداد الباحثان).

- **مواد المعالجة التجريبية:**

تمثلت مواد المعالجة التجريبية في البرنامج المقترح القائم على التعبير الفني بالرسم.

- **أولا: بناء أدوات البحث وضبطها**
- **إستبانة لتحديد القيم الدينية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من جهة نظر الخبراء والمتخصصين.**
- **الهدف من الاستبانة:**

استهدفت هذه الاستبانة تحديد القيم الدينية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من جهة نظر الخبراء والمتخصصين في التربية الفنية وطرق تدريسها، والتربية الإسلامية.

- **مصادر بناء الاستبانة:**

اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على المراجع والمصادر والأدبيات، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.

- **الاستبانة في صورتها الأولية:**

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من(١٨) قيمة من القيم الدينية تحت خمسة أبعاد رئيسة البعد الأول وهو قيم التدين واشتمل على خمسة قيم، والبعد الثاني وهو قيم حفظ النفس واشتمل على ثلاث قيم، والثالث وهو قيم حفظ العقل واشتمل على ثلاث قيم، والرابع وهو قيم حفظ العرض واشتمل على أربع قيم، والخامس وهو قيم حفظ المال واشتمل على ثلاث قيم.

واستخدم الباحثان مقياس التقدير ثلاثي الأبعاد(مناسبة – غير مناسبة – تعدل) للسؤال عن مدى مناسبة تلك العناصر للتلاميذ عينة البحث، مع إتاحة الفرصة للمحكم، لإضافة ما يراه مناسبا من الأبعاد، كما أتيح الفرصة للمحكم لتعديل الصياغة اللغوية، أو نقل عبارة من بعد لآخر، وذلك في المكان الخاص بـ "تعدل" في الاستبانة.

- **تعليمات الاستجابة على الاستبانة:**

اهتم الباحثان بخطوة إعداد التعليمات، بحيث شملت الهدف من الاستبانة، وروعي فيها أن تكون واضحة، ومختصرة، وتوضح للمستجيب الإجابة على كل العناصر.

- **ضبط الاستبانة:**

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على المحكمين(١١) محكم من المتخصصين في التربية الإسلامية وطرق تدريسها، وطرق تدريس التربية الفنية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وطلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة، من حيث ما يلي:

- مدى تمثيل هذه الأبعاد وشمولها للقيم الدينية.
- مدى مناسبة تلك القيم التي شملتها الأبعاد الخمسة للتلاميذ عينة البحث.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- دقة تعليمات الاستجابة على القائمة.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم مراجعة الاستبانة، وكان لبعض المحكمين بعض الآراء والتوجيهات، من حذف وتعديل، أخذت في الاعتبار، عند بناء الاستبانة في صورتها النهائية.

- **الصورة النهائية للاستبانة:**

بعد إجراء التعديلات اللازمة، من حذف أو إضافة أو تعديل، في ضوء ما أسفرت عنه آراء المحكمين، تم صياغة الاستبانة في شكلها النهائي، ثم قام الباحثان بإعادة عرض الاستبانة مرة أخرى على المحكمين(١١) محكم، وذلك بهدف الوصول لقدر مناسب من الدقة في تحديد الأبعاد المناسبة للتلاميذ عينة البحث، حيث تم اختيار الأبعاد التي تم الاتفاق عليها- بعد إعادة التطبيق- من قبل المحكمين بدرجة اتفاق لا تقل عن(٧٥٪) من عدد المحكمين، وتم حذف القيم التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن هذه النسبة، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تحتوي على خمسة أبعاد رئيسة، الأول وهو قيم التدين واشتمل على ثلاث قيم، والبعد الثاني وهو قيم حفظ النفس واشتمل على قيمتان، والثالث وهو قيم حفظ العقل واشتمل على ثلاث قيم، والرابع وهو قيم حفظ العرض واشتمل على ثلاث قيم ، والخامس وهو قيم حفظ المال واشتمل على ثلاث قيم، ليصبح مجموعها(١٤) قيمة دينية تحت خمسة أبعاد بحذف أربع قيم دينية لعدم اتفاق السادة المحكمين عليها حسب النسبة المطلوبة، والجدول التالي يوضح القائمة النهائية للقيم الدينية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بعد الاتفاق عليها من قبل الخبراء والمتخصصين.

جدول(١) : القائمة النهائية للقيم الدينية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية

م	البعد	القيم	المؤشرات السلوكية	التعبير الفني
١	قيم التدين	الإيمان	يظهر التلميذ سلوكا إيمانيا مثل التوجه إلى الله بالدعاء، والتوكل عليه.	صور ورسومات الدعاء
٢		الصدق	يظهر التلميذ تطابقا بين القول والفعل في جميع مواقف الحياة اليومية.	صور ورسومات الصدق في مواقف الصف والمنزل
٣		الأمانة	يظهر التلميذ التزاما للمحافظة على ممتلكات الآخرين وخصوصياتهم.	صور ورسومات المحافظة على ممتلكات المدرسة، وعدم التطلع إلى خصوصيات الغير
٤	قيم حفظ النفس	المحافظة على الصحة العامة	يظهر التلميذ سلوكيا صحيا في الغذاء، والبعد عن المخاطر.	صور ورسومات الغذاء المتكامل، ولعب الرياضة، والبعد عن المخاطر
٥		النظافة	يحافظ التلميذ على نظافته العامة في الجسم، والملبس، والبيئة من حوله، والمواظبة على الوضوء.	صور ورسومات لتنظيف الجسم و الملبس والبيئة وصور الوضوء
٦	قيم حفظ العقل	تدريب العقل على التفكير	يظهر التلميذ سلوكا تفكريا فيما حوله من ظواهر بهدف الوصول إلى إجابات علمية لتفسير هذه الظواهر.	صور ورسومات للتفكر فيما حول التلميذ من ظواهر كونية
٧		تقدير أهمية المعرفة والفهم	يظهر التلميذ رغبة في القراءة والمعرفة، للوصول إلى فهم لما يدور بداخله من أسئلة.	صور ورسومات و عرض نماذج للقراءة والمعرفة
٨		حب الاستطلاع	يظهر التلميذ رغبة في الاستزادة من المعرفة والتطلع لمعرفة ما وراء الظواهر الكونية واستكشاف العالم من حوله.	صور ورسومات وعرض نماذج لاستكشاف العالم المحيط بالتلميذ
٩	قيم حفظ العرض	حفظ اللسان	يظهر التلميذ سلوكا يصون فيه لسانه من سب الغير أو اغتيابه.	صور ورسومات للإعراض عن الإساءة للغير
١٠		الحلم	يظهر التلميذ صبرا وتحكما في الانفعال الذاتي في مواقف التعرض له من الغير.	صور ورسومات تظهر التلميذ يعرض عن مبادلة الإساءة
١١		غض البصر	يصون التلميذ بصره عن النظر لعورات الآخرين والتطلع إلى خصوصياتهم.	صور ورسومات تظهر التلميذ يمتنع عن النظر لعورات الآخرين، وخصوصياتهم.
١٢	قيم حفظ المال	الاعتدال	يظهر التلميذ سلوكا معتدلا في الإنفاق	صور ورسومات تظهر التلميذ يعتدل في الإنفاق بأوجهه المختلفة.
١٣		الادخار	يظهر التلميذ سلوكا إدخاريا من خلال حفظه بعضا من مصروفه اليومي	صور ورسومات وإنتاج نماذج تظهر التلميذ يحفظ جزءا من مصروفه بغرض الادخار.
١٤		الصدقة	يظهر التلميذ حرصا على التصدق ببعض المال بغرض المحافظة على المال وتطهيره	صور ورسومات ومواقف تظهر التلميذ يتصدق ببعض المال بغرض تطهيره

وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: ما القيم الدينية المناسبة التي ينبغي تنميتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

- **إختبار القيم الدينية المصور:**

في ضوء أهداف البحث قام الباحثان بتصميم اختبار القيم الدينية المصور لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واتبعا في تصميمه الإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من الإختبار:**

هدف الاختبار إلى قياس القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال التعبير الفني.

- **تحديد مكونات الإختبار:**

تم تحديد مكونات اختبار القيم الدينية المصور من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات ذات الصلة، وفي ضوء التصنيف المقترح

للقيم(تصنيف القيم في ضوء مجالات مقاصد الشريعة) وتم تحديد الاختبار في خمسة محاور: قيم حفظ النفس، وقيم حفظ العقل، وقيم حفظ التدين، وقيم حفظ العِرض، وقيم حفظ المال.

- **التصميم العام للاختبار:**

تم تصميم الاختبار بحيث يشتمل على ثلاثة أجزاء أساسية:

- الجزء الأول: يتضمن البيانات الأساسية للتلميذ.
- الجزء الثاني: يتضمن الهدف من الاختبار، وتعليمات الاختبار، ومثال توضيحي لكيفية الإجابة عن الاختبار.
- الجزء الثالث: يشتمل على بنود الاختبار؛ وتتمثل في(٢٨) ثمان وعشرين موقفا اختباريا بصريا(مرسوما أو مصورا)، واشتمل كل موقف على جزأين: الأول: الموقف الاختباري. والثاني: يتضمن أربعة بدائل بصرية (مصورة أو مرسومة) تقيس مستوى اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للقيم.

- **التقدير الكمي لاختبار القيم:**

استخدم الباحثان التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن التعرف على درجة نمو القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في كل مكون من مكونات اختبار القيم، وتم تحديد درجة نمو القيم في الصورة الأولية للاختبار من خلال اختيار التلميذ للبديل المعبر عن القيمة؛ ومن ثم يوجد بديل واحد فقط من بين أربعة بدائل هو البديل الصحيح، وعليه تكون الدرجة الكلية للاختبار(٢٨) درجة تمثل الصورة الأولية لاختبار القيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

- **ضبط اختبار القيم:**

اتبع الباحثان في ضبط الاختبار الإجراءات التالية:

- **صدق المحكمين:**

عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ (١١) محكما بهدف التأكد من:

- سلامة الصياغة الإجرائية لمفرداته ووضوحها.
- دقة التعليمات التي وضعها الباحثان.
- صلاحية الاختبار للاستخدام في قياس ما وضع لقياسه.

وقد قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون وقد تلخصت في تغيير بعض الرسوم والصور حتى تتناسب مع موضوع القيمة المضمنة في الفقرة الاختبارية، كما أشار بعض السادة المحكمين الإفادة من بعض رسوم الأطفال من نفس الفئة العمرية لعينة البحث.

بعد التحقق من توفر معايير الصدق الظاهري للاختبار؛ والذي كشف عنه الإجراء السابق، قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من

تلاميذ المرحلة الابتدائية - من خارج عينة البحث الأساسية- بلغ عددهم (٣٠) تلميذا، وذلك لحساب ما يلي:

- زمن الاختبار: وتحدد زمن الإجابة عن الاختبار التحصيلي بـ(٣٥) دقيقة، وذلك من خلال تطبيق المعادلة(زمن انتهاء أول طالب +زمن انتهاء آخر طالب)÷٢ .

- **صدق الاتساق الداخلي:**

استخدم الباحثان صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح بالجدول التالي(٢)

جدول(٢): معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٨٩♦	١٥	٠.٨٩♦
٢	٠.٦٥♦	١٦	٠.٦٩♦
٣	٠.٩٧♦	١٧	٠.٧٧♦
٤	٠.٦٥♦	١٨	٠.٦٨♦
٥	٠.٩٤♦	١٩	٠.٨١♦
٦	٠.٨٩♦	٢٠	٠.٨٣♦
٧	٠.٨٢♦	٢١	٠.٧٩♦
٨	٠.٦٥♦	٢٢	٠.٦٦♦
٩	٠.٥٦♦	٢٣	٠.٧٨♦
١٠	٠.٨٩♦	٢٤	٠.٨٤♦
١١	٠.٨٢♦	٢٥	٠.٨٢♦
١٢	٠.٥٦♦	٢٦	٠.٦٥♦
١٣	٠.٦٥♦	٢٧	٠.٦٦♦
١٤	٠.٥٨♦	٢٨	٠.٧١♦

قيمة "ر" الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٠.٣٦

يتضح من الجدول(٢)أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وهذا يطمئن الباحثان أن الاختبار يتسم بالاتساق الداخلي ويمكن تطبيقه على عينة البحث، وهو ما يَعني توفر صدق الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار كما أن معامل الارتباط لمفردات الاختبار تراوحت ما بين(٠.٥٦ - ٠.٩٤) مما يدل علي اتساق الفقرات وبالتالي صدق الاختبار.

- **ثبات مفردات الاختبار:**

تم التأكد من ثبات مفردات الاختبار من خلال طريقتين الأولى معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والثانية طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات مفردات الاختبار كما هو موضح بجدولي(٣)،(٤).

- **طريقة التجزئة النصفية**

جدول(٣) : ثبات مفردات الاختبار

المتغير	معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية
اختبار القيم الدينية المصور	٠.٩٣♦

قيمة "ر" الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٠.٣٦

يتضح من الجدول(٣) وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات العينة على العبارات الزوجية للاختبار والعبارات الفردية حيث أن قيمة "ر" المحسوبة

٠.٩٣ أعلى من قيمتها الجدولية وهذا يعني تقارب درجات نصفي الاختبار مما يدل على ثباته.

- **طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:**

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات مفردات الاختبار كطريقة ثانية لقياس الثبات

جدول(٤) : معامل الثبات(طريقة الفا كرونباخ)

المتغير	معامل الارتباط بطريقة ألفا كرونباخ
اختبار القيم الدينية المصور	٠.٩٤

قيمة "ر" الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ = ٠.٢٦

يتضح من الجدول(٤)وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات العينة حيث أن قيمة "ر" المحسوبة ٠.٩٤ أعلى من قيمتها الجدولية مما يدل على ثبات الاختبار.

ويتضح مما سبق أن الاختبار المستخدم في البحث الحالي تميز بالصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق والاطمئنان إلى نتائج تطبيقه.

- **ثانياً: إعداد مواد المعالجة التجريبية**

تمثلت مواد المعالجة التجريبية في البرنامج المقترح القائم على التعبير الفني بالرسم.

- **خطوات إعداد البرنامج المقترح.**

اتبع الباحثان الإجراءات التالية لإعداد الإطار المقترح للبرنامج

- **أسس بناء البرنامج المقترح.**

استند الباحثان في تصميم البرنامج المقترح إلى الأسس التالية:

- خصائص النمو المعرفي والخلقي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- مداخل تعليم القيم.
- التعبير الفني ودوره في تعليم القيم
- مدخل دمج التربية الفنية في المنهج المدرسي.
- نماذج التصميم التعليمي لبرامج التعلم.

- **مراحل إعداد البرنامج المقترح:**

مر إعداد البرنامج المقترح بالمراحل التالية:

- بناء قائمة القيم اللازمة لتلاميذ الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية.
- أهداف البرنامج.

وقد تم وضع الأهداف على مستويين هما:

- **الهدف العام للبرنامج: هدف البرنامج المقترح في هدفه العام إلى:**

تنمية القيم الدينية لتلاميذ الصفوف الأولية(الأول والثاني والثالث الابتدائي) باستخدام التعبير الفني.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الإجرائية التالية:

يتوقع من تلاميذ الصفوف الأولية بعد الانتهاء من دراسة البرنامج أن:

- يكتسبوا قيم التدين.
- يعبروا عن قيم التدين باستخدام بعض أدوات التعبير الفني.
- يكتسبوا قيم المحافظة على النفس.
- يعبروا عن قيم المحافظة على النفس باستخدام بعض أدوات التعبير الفني.
- يكتسبوا قيم المحافظة على العقل.
- يعبروا عن قيم المحافظة على العقل باستخدام بعض أدوات التعبير الفني.
- يكتسبوا قيم المحافظة على العرض.
- يعبروا عن قيم المحافظة على العرض باستخدام بعض أدوات التعبير الفني.
- يكتسبوا قيم المحافظة على المال.
- يعبروا عن قيم المحافظة على المال باستخدام بعض أدوات التعبير الفني.

- **المحتوى العام للبرنامج:**

تكون البرنامج التعليمي(في محتواه) من: مجموعة خبرات وأنشطة التعلم التي صممت في ضوء الدمج بين التربية الإسلامية والتربية الفنية بهدف تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال التعبير الفني، والجدول (٥) يوضح محتوى البرنامج التعليمي المقترح:

جدول(٥) : محتوى البرنامج التعليمي

م	البعد	القيم	المؤشرات السلوكية	المحتوى المعرفي	النشاط الفني المستخدم	المدخل التدريسي	عدد حصص التدريس
١	قيم التدين	الإيمان	يظهر التلميذ سلوكا إيمانيا مثل التوجه إلى الله بالدعاء، والتوكل عليه.	وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ. (البقرة: ١٨٦)	صور ورسومات الدعاء	تفاعل المتعلمين مع العمل الفني المعبر عن القيمة ومناقشته من قبل المتعلمين بوصفه نموذجا.	٢
٢		الأمانة	يظهر التلميذ التزاما للمحافظة على ممتلكات الآخرين وخصوصياتهم.	إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا (النساء: ٥٨) عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : " أَدِّ الأَمَانَةَ إِلَى مَنِ ائْتَمَنَكَ ، وَلا تَخُنْ مَنْ خَانَكَ " (أخرجه الدارمي ٢٥٧٩ والترمذي ١٢٦٤	صور ورسومات المحافظة على الممتلكات العامة وممتلكات الآخرين.	المارسة الفنية للتعبير عن القيمة موضوع الدرس. دراسة وبحث الأعمال والأشكال الفنية المقدمة من قبل المجموعات المختلفة.	٢
٣	قيم حفظ النفس	المحافظة على الصحة العامة	يظهر التلميذ سلوكيا صحيا في الغذاء، والبعد عن المخاطر.	عن أبي هُرَيْرَةَ رضيَ الله عنهُ قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم : (الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللَّهِ مِنَ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ وَفِي	صور ورسومات الغذاء المتكامل، ولعب الرياضة والبعد عن المخاطر		٢

م	البعد	القيم	المؤشرات السلوكية	المحتوى المعرفي	النشاط الفني المستخدم	المدخل التدريسي	عدد حصص التدريس
				كُلْ خَيْرَ احرص عَلَى مَا يَنفَعُكَ وَاستَعِن بِاللَّهِ وَلاَ تَعْجِزْ وَإِن أَصَابَكَ شَيءٌ فَلاَ تَقُلْ لَوْ أَنِّي فَعَلْتُ كَانَ كَذَا وَكَذَا، وَلَكِن قُلْ قَدَرُ اللَّهِ وَمَا شَاءَ فَعَلَ فَإِنَّ لَوْ تَفْتَحُ عَمَلَ الشَّيْطَانِ). رواه مسلم (٢٦٦٤).			
٤	النظافة	يحافظ التلميذ على نظافته العامة في الجسم، والملبس، والبيئة من حوله، والمواظبة على الوضوء.	يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ ۝ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ ٣١ (الأعراف)	صور ورسومات لتنظيف الجسم و الملبس والبيئة وصور الوضوء		٢
٥	تدريب العقل على التفكير	يظهر التلميذ سلوكا تفكريا فيما حوله من ظواهر بهدف الوصول إلى إجابات علمية لتفسير هذه الظواهر.	أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (١٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (١٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (٢٠) (الغاشية)	صور ورسومات للتفكر فيما حول التلميذ من ظواهر كونية	تفاعل المتعلمين مع العمل الفني المعبر عن القيمة ومناقشته من قبل المتعلمين بوصفه نموذجا. الممارسة الفنية للتعبير عن القيمة موضوع الدرس. دراسة وبحث الأعمال والأشكال الفنية المقدمة من قبل المجموعات المختلفة.	٢
٦	تقدير أهمية المعرفة والفهم	يظهر التلميذ رغبة في القراءة والمعرفة، للوصول إلى فهم لما يدور بداخله من أسئلة.	اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) (العلق) عَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ، يَقُولُ: مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا لِطَالِبِ الْعِلْمِ رِضًا بِمَا يَصْنَعُ، وَإِنَّ الْعَالِمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ حَتَّى الْحِيتَانُ فِي الْمَاءِ، وَفَضْلُ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، وَإِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا وَإِنَّمَا وَرَّثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ. رواهُ أَبُو داود والترمذيُّ.	صور ورسومات للتفكر فيما حول التلميذ من ظواهر كونية		٣
٧	الحلم	يظهر التلميذ صبرا وتحكما في الانفعال الذاتي في مواقف التعرض له من الغير.		صور ورسومات تظهر التلميذ يعرض عن مبادلة الإساءة		٢

قيم حفظ العقل

قيم حفظ العرض

م	البعد	القيم	المؤشرات السلوكية	المحتوى المعرفي	النشاط الفني المستخدم	المدخل التدريسي	عدد حصص التدريس
٨		غض البصر	يصون التلميذ بصره عن النظر لعورات الآخرين والتطلع إلى خصوصياتهم.	عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: آيَةُ الْمُنَافِقِ ثَلَاثٌ: إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ. رواه البخاري (٣٣) ومسلم (٥٩)	صور ورسومات تظهر التلميذ يمتنع عن النظر لعورات الآخرين، وخصوصياتهم.		٢
٩	قيم حفظ المال	الاعتدال	يظهر التلميذ سلوكا معتدلا في الإنفاق	وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا (٢٩) (الإسراء) وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا٦٧ (الفرقان)	صور ورسومات تظهر التلميذ يعتدل في الإنفاق بأوجهه المختلفة.		٢
١٠		الادخار	يظهر التلميذ سلوكا إدخاريا من خلال حفظه بعضا من مصروفه اليومي		صور ورسومات وإنتاج نماذج تظهر التلميذ يحفظ جزءا من مصروفه بغرض الادخار.		٢
١١		الصدقة	يظهر التلميذ حرصا على التصدق ببعض المال بغرض المحافظة على المال وتطهيره	مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّائَةُ حَبَّةٍ ۗ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ ۗ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ ٢٦١ (البقرة)	صور ورسومات ومواقف تظهر التلميذ يتصدق ببعض المال بغرض تطهيره		٢

- **ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته:**

بعد الانتهاء من الصورة الأولية للبرنامج تم عرضه على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول صلاحيته من حيث:

- مناسبة المحتوى البرنامج لأهدافه المحددة.
- مناسبة أسلوب عرض المادة العلمية وترتيبها.
- مناسبة خبرات وأنشطة التعلم للمتعلمين.
- مدى الدقة العلمية لما جاء في البرنامج.

وفي ضوء آراء المحكمين وما أبدوه من ملاحظات، قام الباحثان بإجراء التعديلات، ثم تجريبه على عينة استطلاعية مكونة من(٣٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإجراء التعديلات المناسبة بناء على التغذية الراجعة لمرحلة التجريب.

- **إجراءات التجربة النهائية:**

تم إجراء التجربة النهائية على النحو التالي:

- **اختيار العينة:**

اختار الباحثان مدرسة" دويح الابتدائية" إحدى مدارس مركز نقادة بمحافظة قنا لأخذ العينة التي يجرى عليها البحث، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من بين ستة فصول فصلان للصف الأول، وفصلان للصف الثاني، وفصلان للصف الثالث، حيث بلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية(٣٥) تلميذا من الصفوف الثلاثة الأولى (١٠) تلاميذ من الصف الأول، و(١٢) تلميذا من الصف الثاني، و(١٣) تلميذا من الصف الثالث، وعدد تلاميذ المجموعة الضابطة(٣٥) تلميذا من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بواقع (١٠) تلاميذ من الصف الأول، و(١٢) تلميذا من الصف الثاني، و(١٣) تلميذا من الصف الثالث.

- **تنفيذ التجربة:**

تم تنفيذ التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م ولمدة ستة أسابيع متتالية بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعيا، حيث قام الباحثان بالاجتماع مع معلم الفصل الذي سوف يدرس لطلاب المجموعة التجريبية وشرحا له طريقة التدريس للبرنامج المقترح وعدد(٣٥) نسخة مطبوعة من البرنامج المقترح، والخامات والأدوات والوسائل التي تعينه على تنفيذ التجربة، ومتابعته أثناء التنفيذ.

- **التطبيق القبلي:**

تم تطبيق أداة القياس قبلياً(اختبار القيم الدينية المصور)علي عينه البحث بمجموعتيها التجريبية والضابطة، وبعد تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات، قام الباحثان بتحليل نتائج التطبيق باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "ت" T. test عن طريق برنامج الإحصاء الحاسوبي(SPSS) وذلك لزوم الضبط التجريبي ،حيث يتم معرفة مدي تجانس تلاميذ العينة في المدخل التجريبي الذي يتم التعرض له في التطبيق وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- **الفرق بين المجموعتين [التجريبية والضابطة] قبلياً في المدخل التجريبي "القيم الدينية"**

جدول (٦): قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار القيم المصور

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
تجريبية	٧.٢٠	١.٣٠	٠.٥٢	٦٨	غير دالة
ضابطة	٧.٣٧	١.٤١			

يتضح من الجدول(٦) أن قيمة(ت)المحسوبة للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت(٠.٥٢) وهي قيمة غير دالة عند درجة الحرية(٦٨)، مما يعني انه ليس هناك فرق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي لاختبار القيم البصري؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة).

- **القياس البعدي:**

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، تم القيام بالقياس البعدي للمجموعتين، التجريبية والضابطة، باستخدام أداة البحث(اختبار القيم الدينية المصور)، وجدولة درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة تمهيدا للمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

- **نتائج البحث [عرضها ومناقشتها وتفسيرها]**
- **أولا: عرض النتائج**
- **النتائج المرتبطة بالفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس البرنامج المقترح في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القيم الدينية المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، أو رفضه، قام الباحثان بتطبيق اختبار القيم الدينية المصور بعديا على تلاميذ المجموعة التجريبية، وبعد رصد الدرجات، وتحليلها باستخدام اختبار "ت" T. Test عن طريق برنامج "Spss" باستخدام الحاسب الآلي، وذلك لبيان الفرق بين القياسين القبلي والبعدي، توصل الباحثان للنتائج التالية:

جدول(٧) : الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار القيم الدينية المصور

المجموعة التجريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
قياس قبلي	٧.٢٠	١.٣٠	٨٥.٣٤	٦٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
قياس بعدي	٢٤.١١	١.٣٧			

يتضح من الجدول(٧)، أن هناك فرق دال إحصائياً، عند مستوي(٠.٠١) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في اختبار القيم الدينية المصور، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٨٥.٣٤)، وهي دالة عند مستوي (٠.٠١)، عند درجة حرية (٦٨)، وبالنظر إلي متوسطي القياسين القبلي والبعدي، وجد الباحثان أن المتوسط الأعلى كان في صالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط القياس البعدي(٢٤.١١)، ومتوسط القياس القبلي(٧.٢٠)، مما يعني أن الفرق دال لصالح القياس البعدي ذو المتوسط الأعلى، حيث إن الدلالة توجه لصالح المتوسط الأعلى.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل ونصه: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس البرنامج المقترح لصالح القياس البعدي لاختبار القيم الدينية المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، وبذلك يكون الباحثان قد تأكدا من فاعلية البرنامج المقترح، حيث أثر استخدامه في تنمية القيم الدينية لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

- **النتائج المرتبطة بالفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية "التي تدرس البرنامج المقترح"، والمجموعة الضابطة "التي تدرس بالطريقة السائدة" في القياس البعدي لاختبار القيم الدينية المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض أو رفضه قام الباحثان بتطبيق اختبار القيم الدينية المصور بعديا على عينة البحث بمجموعتيها التجريبية والضابطة، وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام اختبار(ت) T. Test عن طريق برنامج "SPSS" باستخدام الحاسب الآلي، تم التوصل للنتائج التالية:

جدول(٨) : الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القيم الدينية المصور

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التجريبية	٢٤.١١	١.٣٧	٢١.٣٠	٦٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
الضابطة	١٦.٢٨	١.٦٩			

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات النقد الفني بلغت (٢١.٣٠)، وهي قيمة دالة عند مستوي (٠.٠١) عند درجة حرية (٦٨)، ولما كان هناك فرق بين متوسطي درجات المجموعتين، لزم البحث عن اتجاه الفرق، وذلك بالتعرف على متوسطي المجموعتين، وبالنظر إلي جدول(٤) وجد أن متوسط المجموعة التجريبية(٢٤.١١)، والضابطة (١٦.٢٨)، مما يعني أن الفرق دال لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن الدلالة توجه لصالح المتوسط الأعلى.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الثاني، وقبول الفرض البديل ونصه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية "التي تدرس البرنامج المقترح"، والمجموعة الضابطة "التي تدرس بالطريقة السائدة" لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار القيم الدينية المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وبذلك يكون الباحثان قد تأكدا من فاعلية استخدام البرنامج المقترح، حيث أثر استخدامه في تنمية القيم الدينية لطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ويكون الباحثان – أيضاً – قد أجابا عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

- **ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها**

من خلال العرض السابق لنتائج البحث، وما ترتب عليه من قبول الفروض، أو رفضها، تتم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء فروض البحث، والإطار النظري، وذلك على النحو التالي:

- **تفسير النتائج المرتبطة بتنمية القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:**

وترتبط هذه النتيجةٍ بفرضي البحث، حيث ينص الفرض الأول على" لايوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس البرنامج المقترح في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القيم الدينية المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية "، ويتضح من خلال النتائج الخاصة بهذا الفرض، أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين القياسيين، كانت دالة عند مستوى(٠.٠١) لصالح القياس البعدي، مما يعني فاعلية استخدام البرنامج المقترح، في تنمية القيم الدينية لأفراد المجموعة التجريبية.

كما ترتبط هذه النتائج بالفرضٍ الثاني من فروض البحث، والذي ينص على" لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية "التي تدرس البرنامج المقترح"، والمجموعة الضابطة "التي تدرس بالطريقة السائدة" في القياس البعدي لاختبار القيم الدينية المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، ويتضح من خلال النتائج المرتبطة بهذا الفرض، أن قيمة "ت" المحسوبة دالة عند مستوى(٠.٠١) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية،

مما يعني فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على التعبير الفني في تنمية القيم الدينية لأفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالطريقة السائدة، وقد يرجع ذلك إلى ما يلي:

- مدخل الدمج بين التربية الفنية والتربية الإسلامية يعد ذا فاعلية في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما تميز به البرنامج التعليمي المقترح من توفير فرص كافية لدى المتعلمين للتفكير في القيم بشكل تحليلي من خلال مناقشة الأعمال الفنية المعبرة عنها سواء النماذج المعدة سلفا والنماذج التي أعدها التلاميذ تعبيرا بها عن القيم؛ حيث كانت تدور مناقشة متعمقة بين مجموعات التعلم حول هذه القيم وما تمثلها من سلوكيات يقترحها التلاميذ، وما يعبر عنها من أعمال فنية باستخدام الرسم يقوم بها التلاميذ ويجرون عليها بعض التعديلات لتكون أكثر وضوحا في التعبير عن هذه القيم؛ مما جعل التلاميذ يشعرون بحالة شعورية كاملة تجاه هذه القيم، وتصويرها وتمثلها سلوكيا (وهو ما عبر عنه التلاميذ أثناء مناقشة أعمالهم الفنية المنتجة أثنا مواقف التعلم، ويفسر ذلك مبادئ التعلم التحولي؛ حيث يحدث تغيرات دماغية أثناء مواقف التعلم التي تدور حول مناقشة الأفكار وتحليل الأعمال والممارسات الفنية (النماذج و منتجات المتعلمين).
- كما أن أسلوب تناول البرنامج للقيم من خلال الدمج بين التربية الفنية والتربية الإسلامية أتاح للتلاميذ فرصة ممارسة أكثر من مدخل من مداخل تعليم القيم منها: مدخل توضيح القيم؛ الذي يستند إلى الجانب الانفعالي في الشخصية الإنسانية، ويقوم على افتراض أن الاهتمام بالتربية الخلقية يجب أن يكون موجها نحو مساعدة المتعلمين على

استيضاح قيمهم الشخصية بدلا عن تلقينهم مجموعة من القيم؛ ومن ثم يكتسب المتعلمون قيمهم بصورة وظيفية من خلال المرور بخبرات تعليمية مباشرة تتضمن أنشطة تحريرية، وشفاهية؛ من شأنها تشجع المتعلمين وتساعدهم على تعرف قيمهم والتفكر حولها في مواقف الحياة المختلفة، مما يمكنه من الاختيار السليم للبدائل التي تعرض له في مواقف الحياة المختلفة (عمارة، وهلالي، ٢٠٠٨: ١٢٥٦، ١٢٥٧)، ويرتكز الأساس النظري لمدخل التحليل الأخلاقي على تنمية التفكير المنطقي لدى التلاميذ، واستخدام أساليب الاستقصاء العلمي في حل المشكلات التي تحمل مضامين اجتماعية وأخلاقية (Kormandy, 1990, 404- 410)، لذا يُعرف هذا المدخل عمليات تعلم القيم على أنها عمليات معرفية تتضمن استقصاء علميا في محاولة للوصول إلى القيمة الظاهرة محل الدراسة (Gardner& Lawton,2000,600)، ويتطلب هذا المدخل عمليات أساسية هي: الملاحظة، والتمييز، والوصف، وصياغة الفروض، وتقويم القرار النهائي(عريان، ٢٠٠٩: ٢٠٥)، كما يساعد هذا المدخل في تنمية الوعي بالقيم الذاتية للمتعلمين في مواجهة الصراع القيمي في المجتمع، ومدخل النمو الخلقي؛ حيث يرتكز الأساس المنطقي لهذا المدخل على تحفيز المتعلمين لزيادة قدراتهم على التفكير الخلقي ، كما أن مدخل النمو الخلقي لايهدف إلى غرس قيم معينة لدى المتعلمين؛ وإنما يهدف إلى دفعهم إلى التقدم في المستويات الأعلى من التفكير الخلقي ويقوم هذا المدخل على افتراض أساسي هو أن المتعلمين ينجذبون دائما إلى المستويات الأعلى من التفكير عندما يكون هناك نقاش بين رأيين متعارضين لسلوك معين فإن مستوى المناقشة يحدد التأثير الأقوى لرأي معين، والتلاميذ ذووا المستويات الأعلى يؤثرون على المتعلمين ذوي المستويات الأدنى.

- وقد اقترح سيمون Simon طرقا لتطبيق مدخل النمو الخلقي تركز على استخدام أنشطة تقوم بتطوير رغبة المتعلمين في القبول الاجتماعي، وتعزيز السلوك الإيجابي خلقيا، وإعطاء المتعلم الحرية في اتخاذ القرار، وتنمية قدراته على الإحساس بالعدالة (Simon, 1975: 46-50).

- **توصيات البحث:**

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تدريب معلمي التربية الفنية والتربية الإسلامية على تصميم برامج تعليمية تدمج بين التربية الإسلامية والتربية الفنية.
- وضع معايير فنية وعلمية للرسوم التعليمية والمثيرات البصرية المضمنة في مناهج التربية الإسلامية واستثمارها في تنمية مهارات قراءة الرسوم والتذوق الجمالي لها عند المتعلمين.
- تضمين مناهج التربية الإسلامية لبعض الرسوم التعليمية يقوم المتعلمون بإكمال رسمها وتلوينها حسب خبراتهم الشخصية، مما يسهم في تنمية التأمل والتفكير الإبداعي لديهم.

- تضمين مناهج التربية الفنية للقيم المختلفة وتدريب المتعلمين على التعبير عنها برسوماتهم الفنية.
- تدريب معلمي التربية الإسلامية والتربية الفنية على تصميم بيئة تعلم بصرية مثيرة وغنية ومحفزة على التأمل وبناء الاستنتاجات.

- **المقترحات:**

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم المقترحات التالية:

- دراسة مقترحة لبناء منهج قائم على دمج التربية الفنية في المواد الدراسية المختلفة.
- دراسة تقويمية للأعمال الفنية والرسوم التعليمية في مناهج التربية الفنية في ضوء أهداف التعلم.
- دراسة مقترحة لتنمية مهارات التفكير البصري من خلال الرسوم التعليمية المضمنة في المواد الدراسية المختلفة.
- العلاقة بين الأعمال الفنية المضمنة في المناهج الدراسية وتنمية الإبداع والخيال في هذه المواد.

- **المراجع:**

- إبراهيم ناصر(٢٠٠١): **فلسفات التربية**، عمان، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- أحمد المهدي عبد الحليم(١٩٩٣):" تعليم القيم فريضة غائبة"، **مجلة المسلم المعاصر**، مصر، المجلد١٧، العدد٦٧، ٦٨، فبراير.
- أحمد أمين علي موسى(٢٠١٤): **التعبير الفني**، الجيزة، دار طيبة للطباعة.
- أحمد عبيد سويد(٢٠١٤): "تنمية المفاهيم والقيم الدينية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من خلال برامج الأطفال التلفزيونية"، **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، المجلد٦، العدد١٩، يوليو.
- إسماعيل شوقي إسماعيل(٢٠١٣): **المدخل إلى التربية الفنية**، القاهرة، ط٤، القاهرة، زهراء الشرق.
- التومي قويدر الشرع(٢٠١٢): "برنامج تعليمي لتنمية المهارات الفنية في فن الرسم بالمرحلة الأولى للتعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، كلية الفنون والإعلام، جامعة طرابلس، ليبيا.
- العنود سعيد صالح (٢٠٠٧): "فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة"، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- إيمان العربي النقيب(٢٠٠٢): **القيم التربوية: دراسة في مسرح الطفل**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- إيمان صالح عطية إبراهيم(٢٠١٦): "التعبير الفني عند الأطفال في ضوء بعض متغيراته"(النظريات والعمر الزمني)، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- بشرى سلمان كاظم، إسراء حامد علي(٢٠١٣):"جمالية الشكل في رسوم الأطفال"، **مجلة العلوم الإنسانية**، كلية التربية، جامعة بابل، العراق، العدد ١٥.
- بندر إبراهيم العريدي(٢٠١٦): "دور المرشد الطلابي في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض"، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، العدد٦، الجزء٣.

- توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة(٢٠٠٢): **طرائق التدريس العامة**، عمان، دار حنين.
- حامد عبد السلام زهران(٢٠٠٥): **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط٦، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن إبراهيم عبد العال(٢٠٠٧): **التربية الإبداعية ضرورة وجود**، عمان دار الفكر.
- حمزة خليل مالكي، وناصر سعيد القحطاني(٢٠١٣): "فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية بعض القيم الخلقية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مصر، المجلد٢٠، العدد٨٧، أكتوبر.
- خميس حامد وزة(٢٠١٧): "فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين في تعليم القيم وأثره في إكسابها لطلابهم"، **المجلة**، كلية التربية جامعة الزهر، العدد، ١٧٦، الجزء١.
- زينب عبدالحليم، ثناء علي(٢٠٠٨): **تدريس التربية الفنية**، دسوق، العلم والإيمان للنشر.
- سعد إسماعيل علي وأخرون(٢٠٠٧): **التربية الإسلامية المفهومات والتطبيقات**، ط٢، الرياض، مكتبة الرشد.
- سعد رياض(٢٠٠٧): **غرس القيم عند الأطفال**، القاهرة، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.
- سميرة عطية عريان(٢٠٠٩):استخدام مدخل توضيح القيم في تدريس وحدة مقترحة لتنمية بعض القيم لدى الطلاب معلمي الفلسفة وزيادة اتجاههم الإيجابي نحو مهنة التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد:١٥٠.
- سيد محمد السيد علي(٢٠١٦): "برنامج مقترح قائم على السيرة النبوية لتنمية القيم الدينية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، المجلد٢٧، العدد١٠٧، يوليو.
- شاكر عبد الحميد سليمان(١٩٨٩): **الطفولة والإبداع، الجزء الأول، سلسلة الدراسة العلمية الموسمية المتخصصة**، الكويت، دار النشر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- ضياء زاهر(١٩٩٤): **القيم في العملية التربوية**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- عادل عبد الغفار، وإيناس محمود حامد، وأمل السيد عبد الحكم(٢٠١٤): "القيم الدينية المتضمنة في مواقع الأطفال الإلكترونية دراسة تحليلية"، **مجلة دراسات الطفولة**، مصر، المجلد١٧، العدد٦٤، سبتمبر.
- عادل عبود موسى(٢٠١١): "أثر تدريس التربية الإسلامية باستخدام المدخل الدرامي على تنمية بعض القيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن"، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر، العدد١٢، الجزء٤.
- عبد الجليل القرنشاوي وآخرون(١٩٦٣): **الموجز في أصول الفقه، القاهرة**، جامعة الأزهر، كلية الشريعة والقانون.
- عبد العزيز إسماعيل أحمد(٢٠٠٠): "الرسم عند الأطفال: أهميته- خصائصه- مراحله"، **مجلة التربية**، الكويت، المجلد١٠، العدد٣٢.
- عبد الكريم الخلايلة، وعفاف اللبابيدي(١٩٩٧): **طرق تعليم التفكير للأطفال**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الله عيسى شهاب(٢٠٠٩): "فاعلية توظيف مهارات التفكير في تنمية التعبير الفني في دروس التربية الفنية"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مصر، المجلد١٦، العدد٥٨، يونيو.
- عبد الله محمد مبارك(٢٠١٠): "برنامج حاسوبي مقترح في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى طلاب الصف السادس الابتدائي"، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.
- عبد المطلب أمين القريطي(٢٠٠١): **مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي المليجي(٢٠٠٠): **تعبيرات الأطفال البصرية**، ط٢، القاهرة، حورس للطباعة.
- علي سعد مطر الحربي(٢٠١٠): "أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي"، **رسالة دكتوراه(غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

- عنايات أحمد حجاب(٢٠١٢): "التعبير الفني بالرسم وسيلة إسقاطيه تشخيصية وعلاجية"، **مجلة الطفولة والتنمية**، مصر، المجلد٥، العدد١٩، أكتوبر.
- فتح الباب عبد الحليم(١٩٨٢): **البحث في الفن والتربية الفنية**، القاهرة، عالم الكتب.
- فهد محمد الشمري(١٩٩٩): **رسوم الأطفال**، الرياض، دار المفردات للنشر والتوزيع.
- فوزية دياب(٢٠٠٣): **القيم والعادات الاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فيصل محمد عبد الوهاب، والشفاء عبد القادر(٢٠١٥): "دور الرقابة الأسرية في تعزيز القيم الخلقية الإسلامية لطالبات المستوى الثاني بكلية التربية بجامعة الخرطوم من وجهة نظر أولياء الأمور"، **مجلة كلية التربية**، السودان، المجلد٧، العدد٩، ديسمبر.
- ليلى حسني إبراهيم(١٩٨١): "وسائل تدعيم القيم الدينية من خلال تدريس التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية"، **مجلة دراسات وبحوث**، جامعة حلوان، المجلد٤، العدد٢.
- ماجد زكي الجلاد(٢٠٠٥): **تعليم القيم وتنميتها**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد إبراهيم عبد الحميد(١٩٩٩): **تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محمد حسين جودى(٢٠٠٧): **تعليم الفن للأطفال**، عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد خليفة عطية(٢٠١٥): "دور مسرح الطفل في تنمية بعض القيم الاجتماعية"، **المؤتمر العلمي الأول بعنوان "الجامعة في خدمة المجتمع"**، كلية الآداب والعلوم، ترهونة، جامعة الزيتونة، ليبيا، الجزء١، ديسمبر.
- محمد عبد الله حسين(٢٠١٧): "دور الجامعة التربوي في تعزيز القيم الخلقية في المجتمع الطلابي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مصر، المجلد٣٣، العدد٢، أبريل.
- ـــــــــــــــــ(٢٠١٧): "دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية"، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، الأردن، المجلد٦، العدد٦، حزيران.
- محمد محمود الخوالدة(٢٠٠٤): "القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية العليا من مناهج التربية الفنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الأردن، المجلد ٣١، العدد١.
- محمود البسيوني(١٩٨٣): **الرسم في المدرسة الابتدائية**، ط٣، القاهرة، دار المعارف.
- مصطفى رسلان رسلان(٢٠١٥): "مناهج التربية الدينية وتنمية القيم"، **المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر بعنوان" التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود"**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، العدد٣٠، سبتمبر.
- مصطفى عبيد(١٩٩٥): **التربية الفنية لأطفال الحضانة**، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- مصطفى محمد عبد العزيز(٢٠١٤): **سيكولوجية التعبير الفني عند الأطفال**، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- مضاوي عبد الرحمن الراشد(٢٠١٦): "فاعلية برنامج مقترح باستخدام القصص والأناشيد الإلكترونية في تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة"، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، الأردن، المجلد٥، العدد١٢، كانون الأول.
- مفرح سليمان القوسي(٢٠٠٦): **دراسات في النظام الخلقي بين الإسلام والنظم الوضعية**، الرياض، دار إمام الدعوة للنشر والتوزيع.
- مقداد يالجن(٢٠٠٧): **منهج أصول التربية الإسلامية المطور**، الرياض، دار عالم الكتب.
- منذر سامح العتوم(٢٠٠٦): **المدخل إلى التربية الفنية**، الرياض، دار الصميعي للنشر والتوزيع.
- مواهب عياد(د. ت): **النشاط التعبيري لطفل ما قبل المدرسة**، الإسكندرية، منشأة المعارف.
- نايف أحمد سليمان(٢٠٠٥): **تعلم الأطفال الدراما- المسرح- الفنون التشكيلية- الموسيقى**، عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- نبيل عبد الهادي(٢٠٠١): **التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، عمان، دار اليازوري العلمية.

- ندى لقمان محمد أمين(٢٠١٢): "أثر استخدام طريقة الاكتشاف في اكتساب القيم الإسلامية وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس العلمي"، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، العراق، المجلد١٢، العدد١.
- نضال شعبان الأحمد، وسلوى عثمان عثمان(٢٠٠٧): "فعالية تدريس وحدة في التعبير الفني باستخدام الأسلوب التكاملي في تحصيل مادة العلوم لدى متعلمات الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهن نحو كل من العلوم والتربية الفنية"، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، الإمارات، المجلد٤، العدد٢، يونيو.
- هدى محمد هلالي، جيهان السيد عمارة(٢٠٠٨): "فاعلية استخدام استراتيجية توضيح القيم الاجتماعية ومهارات الاستماع الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الثلث الابتدائي"، المؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، القاهرة.
- وليد إبراهيم سعد(٢٠٠٨): "دور التربية الدينية الإسلامية في تنمية بعض القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية من التعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير(غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- Andrea Iglesis. M.A.(2010). "A study of the Influence of Parent-Child Dynamics On Children's Internalizations of Religious and Spiritual Beliefs and Values", Unpublished PhD, Alliant International University San Diego, the Faculty of the California School of Professional Psychology.
- Annex. (2006). Road map for Art Education Building Creative Capacities for the world Conference on Art Education, Lisbon, 6-9March.
- Brezovnik. (2015). "The benefits of fine art integration into Mathematics in Primary School" CEPS Journal, 5, 3, 11-32.
- James L. Tucker. (2007). Better Practice in Visual Art Building Effective Teaching through Educational research, Maryland State.
- Kormandy .(1990). Ethics and Values in the Biology Classroom American Biology Teacher, v52 n7 p403-07.
- Olga Denac. (2014). the significance and role of Aesthetic Education in schooling Creative Education, 5, 1714-1719.
- Shevla. (2010). Creativity and the Art in the Primary School discussion document and proceeding of the Consultative Conference on Education Iris national teachers Organization.
- Simon .(1975). ETHICS Avery short introduction, Oxford.
- Susan N. (2015). "Art Immersion: using the Artist as a language across the Primary School Curriculum" Australian Journal of Education, Vol. 40, Issue. 9, 86-101.

علاقة التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي بدافعية الانجاز لدى المراهقين

إعـــداد:

أ / آيـــة محمـــد السيـــد أ / طاهـــر عبد المنعم سيـــد
أ / عبـــده حســـان تمـــام أ / فكريـــة رأفـــت ممـــدوح
أ / محمـــد عـــزت السيـــد أ / منة الله مختار عبد التواب
أ / هدير إبراهيم أحمد

طلاب تمهيدي الدكتوراه بقسم تكنولوجيا التعليم
بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس

إشراف

أ.م.د هويدا سعيد عبد الحميد
أستاذ تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة المساعد
بكلية التربية النوعية جامعة عينى شمس

علاقة التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي بدافعية الانجاز لدى المراهقين

أ / آيـــة محمـــد السيـــد أ / طاهـــر عبد المنعـم سيـــد
أ / عبـــده حســـان تمـــام أ / فكريـــة رأفـــت ممـــدوح
أ / محمـــد عـــزت السيـــد أ / منـة الله مختـار عبد التواب
أ / هدير إبـراهيم أحمد
طلاب تمهيدي الدكتوراه بقسم تكنولوجيا التعليم
بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس

إشراف
أ.م.د هـويـدا سعيد عبد الحميد
أستاذ تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة المساعد
بكلية التربية النوعية جامعة عيني شمس

• **المستخلص:**

هـدف هـذا البحـث إلى التعـرف علـى أثـار التنمـر عـبر مواقـع التواصـل الاجتمـاعي للتلاميـذ المـراهقين ، وتكونـت عينـة البحـث مـن ٢٥٠ تلميـذ وتلميـذة مـن تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة والثانويـة بمحافظـة القـاهرة والمسـجلين في الفصـل الدراسـي الثـاني للعـام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م منهم ١٥٠ مـن الـذكور تراواحـت أعمارهم مـابين(١٢-١٧) و (١٠٠) مـن الاناث تراوحت أعمارهم مابين (١٢-١٧) ، وتمثلت أداتي البحث في مقياس دافعيـة الإنجاز، ومقياس التنمـر المدرسي ، وتوصلت نتائج البحث إلـي أن التنمـر يـؤثر علي دافعيـة انجاز التلاميذ المراهقين من خلال وسائل التواصل الاجتماعي .

الكلمـات المفتاحيـة: - التنمـر. - التواصـل الاجتمـاعي . - دافعيـة الانجـاز. - التلاميـذ المراهقين.

Bullying through the social media and its relationship to the motivation of achievement for adolescent students ".

Abstract:

The goal of this study was to identify the effects of bullying through the social media sites of the adolescent pupils. The sample consisted of 250 students from the preparatory and secondary schools in Cairo Governorate and those enrolled in the second semester of the academic year 2018/2019, 150 of whom were males aged 12- 17) and (100) of the females ranged between (12-17), and the research tools were in the measure of achievement motivation, and the scale of bullying school, and the results of the research that bullying affects the motivation of achievement of adolescent pupils through social media

.Keywords:Bullying . Social Media .Motivation of achievement. Adolescent students.

• المقدمة:

يُعد العنف والتنمر بين التلاميذ من الظواهر الخطيرة ، والتي باتت تشكل خطرًا كبيرًا وتؤثر بالسلب على المجتمع ككل وليس التلاميذ فقط ، وذلك في حالة عدم علاجها بالطرق الصحيحة ، وللتنمر عدة مسميات كالتأسد أو الاستقواء أو البلطجة ، ويعنى كل ذلك ممارسة سلوك سيئ أو مشين تجاه شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص بهدف ايذائهم سواء أكانت هذه الإساءة باللفظ أو بالفعل أو عن طريق الممارسات، فهو عبارة عن اعتداءات بدنية ونفسية تتسم بالعدوانية وتقع بشكل متكرر على طالب يبدو عليه أنه ضعيف ولا يستطيع الدفاع عن نفسه ضد من يعتدي عليه، ويمارس التنمر بواسطة طالب واحد أو مجموعة من التلاميذ تجاه طالب واحد أو مجموعة من التلاميذ ، وأخطر أنواع التنمر هو التنمر الذي يتكرر بشكل مزمن وبلا نهاية، ويعد التنمر المزمن سلوكا معاديًا للمجتمع، ويؤدي إلى عواقب سلبية سواء على المدى القصير أو الطويل لكل من الضحايا والمتنمرين.

سلوك التنمر يأخذ عدة أشكال، سواء كانت علنية ومباشرة أو متخفية وسرية حيث تحطم كل أشكال التنمر مشاعر الطفل ضحية التنمر ومن أشكال التنمر البدني – الركل والدفع العنيف والضرب واللكم وجذب الشعر واللمس بطريقة غير لائقة ، والتنمر اللفظي مثل الاعتداءات اللفظية والمضايقات المتكررة والتوبيخ والتهديد والسخرية وإطلاق الشائعات ونشرها عن الضحية وتوجيه إهانات عنصرية أو إهانات معادية، والتنمر الاجتماعي مثل العزلة والتجنب والإقصاء والمضايقات المستمرة عبر البريد الإلكتروني أو الاتصالات الهاتفية أو الرسائل. (الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي ،٢٠١٧)

تعد نظرية التعلم الاجتماعي من أكثر النظريات شيوعًا في تفسير العنف، حيث تفترض أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى. وأن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة، فبعض الآباء يشجعون أبناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبونهم بألا يكونوا ضحايا العنف وواضح هذا في بيئتنا المصرية عندما يدافع البعض عن ضرب الأب لأبنائه مستخدمين مبررهم الشهير بيربيهم ، أو عندما يجد الطفل أن الوسيلة الوحيدة التي يحل بها والده مشاكله مع الزوجة أو الجيران هي العنف، فإنه يلجأ إلى تقليد ذلك(Abllabout,2015,44).

ترجع بداية التنمر الالكتروني إلى ظهور مفهوم التنمر Bulling لدى تلاميذ المدارس، كونها المكان الأكثر صلاحية لظهور مثل هذا السلوك وممارسته، ومع تزايد استخدام تلاميذ المدارس والشباب لمختلف أدوات التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها عبر الانترنت ظهر اعادة انتاج التنمر عبر الفضاء الإلكتروني حيث تعزى الفروق بين التنمر المدرسي والإلكتروني إلى

خصائص الأجهزة الإلكترونية والتقنيات الحديثة المستخدمة التي تسهل قدرة المتنمر على التخفي وهو ما يجعل التنمر الالكتروني أكثر رواجًا وانتشارًا بين مستخدمي وسائل الاتصال الإلكترونية، إضافة إلى السهولة التي يتم بها نقل المحتوى مع ضعف التعاطف الوجداني الذي ينبثق من أن المتنمر لا يرى آثار أفعاله على الضحية علاوة على نقص الرقابة على وسائل الإعلام الإلكتروني (Akbulut&Eristi,2011,P27).

يتفق كلاً من (Willard , 2007) (Sophia Alim ,2016) بأن التنمر الإلكتروني يعرف على أنه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بطريقة عدائية وتتمثل هذه التكنولوجيا فى إرسال رسائل تخويفية أو تهديدية لمضايقة شخص أخر عبر البريد الإلكتروني والفيسبوك والتويتر واليوتيوب ومواقع مشاركة الصور، "ويعرف بأنه إرسال أو نشر نصوص أو صور ضارة عبر شبكة الانترنت أو غيرها من أجهزة الاتصال الرقمية .

أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي من أكثر المواقع التي تثير اهتمام الناس، فالبرغم من الخدمات التي يوفرها إلا ان له أثارا أخرى لها سلبياتها على مستخدميها لينتج عنه عدة مشكلات أخطرها التسلط والإستقواء عبر الانترنت وهو ما يعرف بالتنمر الالكتروني ، والذي يعد شكلا متطرفا من أشكال التنمر يتم عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي مثل "Facebook" و "My Space". ولا يعد ذلك مجرد إهانات أو اعتداءات لفظية وتهديدات متاحة لكل من في المدرسة ليقرأها في أي وقت، بلا قد يصحب التلميذ الضرر طيلة سنواته الدراسية؛ مما يديم إحساسه بالخوف والانعزال. (الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي ،٢٠١٧، مقال).

مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بشكل كبير أصبحت هي الوسيلة الوحيدة التي فرضت سيطرتها على جميع المجتمعات وأصبح مستخدميها يتجاوزون المليارات وأصبحت وسيلة شديدة التأثير في المجتمعات والأسر العربية بشكل كبير وخطير وذلك لأنها أصبحت تستخدم أساليب جذب لاحصر لها فهي تستهوي متابعيها من جميع الفئات ومن جميع الأعمار وهو ما يجعلها سلاح ذو حدين فهي من شأنها زيادة ثقافة المرء وحثه على العديد من القيم الإيجابية ولكنها على النقيض ساهمت بشكل كبير في فرض الكثير من السلوكيات السيئة والتي أصبحت المجتمعات وخاصة المجتمعات العربية تعاني منها معاناة شديدة فقد ساعدت على انتشار العنف والجريمة وساهمت كثيرا في تفكك العديد من الأسر العربية وغيرت فكر الشباب العربي (سامي عبد الرؤوف ، ٢٠٠٠ ، ٣).

مع ذلك لا يخفى عنا أن شريحة التلاميذ المراهقين من أكثر الشرائح الاجتماعية استخداما لمواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها وذلك بفعل جاذبيتها وقدرتها على إتاحة نطاق واسع من الحرية والاختيار، و الإنترنت و ما شابهها من مجتمع افتراضي، لا يؤثر على رؤية الشباب فحسب بل يؤثر

على تصوراتهم عن ذواتهم و عن الآخرين، وعلى طريقة حياتهم وأفكارهم وأشكال انحرافهم، فتلك الوسائل تفعل كل هذا وأكثر إذ أصبح جزءا من هوية مستخدميها، و تتدخل في إعادة إنتاج المعنى الوجودي و الثقافي للفرد؛ الأمر الذي يعظم من دورها في تشكيل هوية الأجيال القادمة (خالد كاظم ،٢٠١٧،مقال).

أشارت دراسة **shanofo lee** (٢٠١٦) الى مدى انتشار التنمر الالكترونى وتنبؤ ارتكاب التنمر عبر الانترنت بين المراهقين الكوريين وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة مدى انتشار التنمر الالكترونى وعوامل ارتكاب التنمر عبر الإنترنت مع عينة وطنية من ٤٠٠٠ مراهق تم اختيارهم من خلال أخذ عينات عنقودية متعددة المراحل .كان المشاركون ٢١٦٦ فتى (٥٤.١ ٪) و ١٨٣٤ فتاة (٤٥.٩ ٪) الصف الثاني عشر في ٢٤ مدرسة متوسطة و ٢٤مدرسة ثانوية في جميع أنحاء كوريا الجنوبية .يتم تلخيص التحليلات الإحصائية لبيانات المسح على النحو التالي:

أولاً : شارك ٣٤٪ من التلاميذ الذين شملهم الاستطلاع في التنمر الإلكتروني مثل الفتوات (٦.٣٪) ، والضحايا (١٤.٦٪) ، أو كلا من الفتوات والضحايا (١٣.١٪) كان لدى الأولاد نسبة أعلى من جرائم التنمر الإلكتروني مقارنة بالفتيات .

ثانياً : الوقت الذي يقضيه الطالب في خدمات الدردشة وخدمات الشبكة الاجتماعية (SNS) ، وارتكاب التنمر في وضع عدم الاتصال يؤدى إلى زيادة خطر التعرض للتنمر الالكترونى .

قد وضع دولارد للنظرية الإحباطية مجموعة من القوانين السيكولوجية لتفسير العدوانية والعنف، حيث ذكر أن كل توتر عدواني ينتُج عن كبت، ويزداد العدوان مع إزدياي الحاجة المكبوتة أو زيادة عناصر الكبت بصفة عامة. وفي الرد على العدوانية، يُشدد على ضرورة الإبتعاد عن الصد المباشر للعدوانية، حيث تؤدي إلى عدوانية لاحقة بينما التخفيف منها يقلل ولو مؤقتا من حدتها، ويُقسّم العدوان إلى نوعين، أولهم العدوان المباشر، وهو الموجه نحو مصدر الإحباط، وعندما لايمكن توجيه العدوان نحو المصدر الأصلي للإحباط فإنه يلجأ إلى توجيه العدوان نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة أو رمزية بالمصدر الأصلي، وعندها يسمى هذا العدوان بظاهرة بكبش الفداء. ففي حالتنا هنا، فالمعلم الذي يحبط من قبل مديره يوجه عنفه نحو الطلبة لأنه لا يستطيع أن يعتدي على المدير. **(abllabout,2015,49).**

ثالثًا : نوقشت النتائج بعدم ارتباط ظاهر التنمر الالكترونى بين المراهقين والشباب بشكل عام برضا أولياء الامور عن الحياه المدرسية .

مع ازدياد حوادث العنف المدرسي خاصةً من قِبل الجهة الإدارية المُتمثلة في المدرسين ومعاونيهم تجاه الأطفال، سواء كان عنف نفسي ولفظي

كالإهانة اللفظية، أو جسدي باستخدام الضرب كوسيلة للعقاب، أو جنسي كالاغتصاب. أصبح لمفهوم العنف حيزًا كبيرًا في واقع حياتنا، فأصبح هذا المفهوم يقتحم مجال تفكيرنا ليل نهار.

يُعد العنف في ضوء نظرية التحليل النفسي لفرويد ترجع العنف لكون (الأنا الأعلى) ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها إلى حيث تتلمس الإشباع عن طريق سلوك العنف. كما يرى أن دوافع السلوك تنبع من طاقة بيولوجية عامة، تنقسم إلى نزعات بنائية (دوافع الحياة) وأخرى هدامة (دوافع الموت) وتعبر دوافع الموت عن نفسها في صورة دوافع عدوانية عنيفة، وقد تأخذ هذه الدوافع صورة القتل والحقد والتجني ومقر دوافع الموت أو غريزة التدمير هو اللاشعور.في حين ترى الفرويدية الحديثة أن العنف يرجع إلي الصراعات الداخلية والمشاكل الانفعالية والمشاعر غير الشعورية بالخوف وعدم الأمان وعدم المواءمة والشعور بالنقص (abllabout ,2015,46).

إن العالم الذي يتصف بالعدالة والإنصاف حقاً يتطلب ثقافة من الاحترام والتفاهم المتبادل. إن العالم المترابط يتطلب وجود معايير اتصال يلتزم بها الجميع. ومع وضع هذا الهدف بعين الاعتبار، فلا تزال أمامنا رحلة طويلة، وهناك تنمر نراه ملاحظاً في السياسة التعليمية من خلال الإدارة المدرسية التي هي الوحدة الأساسية التي يناط بها القيام بتنفيذ السياسات التربوية ، ولا يقتصر دورها على ذلك بل يتعداه إلى بناء التلاميذ من الناحية الاجتماعية والنفسية والسلوكية ، ولذلك فهي أمام تحديات كبيرة لابد من مواجهتها حتى تؤدى دورها المطلوب (إلهام الشريف ، ٢٠١٨ ، ١٢٥)

يُعد عدم وجود سياسة أو قانون واضح حول مشكلات التنمر ، قد جعل كثير من المدارس تفكر بتطبيق سياسة عدم التسامح مع التنمر الإلكتروني ، ولكن هذه الممارسة أثارت جدلا كبيرًا لدى بعض التربويين والباحثين ، فبعض الباحثين يؤمنون بتلك الممارسات والسياسات ، لكن بعضهم الآخر يظن بأنها نوع رجعي من السياسات العاجزة عن تحديد التنمر الإلكتروني ، كما توقف سياسة عدم التسامح الطلبة الذين تم القبض عليهم ، ولا تظهر منحنى تربويًا للأشخاص الذين لازالوا متنمرين (Patchin, 2008,12) Hinduja and.

من أبرز العوامل التي تساعد على انتشار التنمر المدرسي هو ضعف الرقابة من المدراء والمعلمين والمشرفين وخاصة في المدارس التي بها أعداد كبيرة من التلاميذ ، كذلك ضعف النظام والإجراءات التي تطبق في حالة حدوث مشكلات في المدرسة مما يشجع التلاميذ على ممارسة العنف لعلمهم بضعف تطبيق النظام مما يسهم في تطور هذه المشكلة ، لذلك من المهم جداً تشغيل دور الرقابة المدرسية في مواجهه هذا الخطر وتطبيق الإجراءات التي تحد من هذه الظاهرة (الهام الشريف ، ٢٠١٨ ، ١٣٠)

تذكر دير Dare (٢٠١١) أن مشكلة التنمر شائعة الانتشار في المدارس ، وأن تطبيق برامج علاجية للتنمر يمثل إحدى الطرق التي تساعد على تجنب عواقب التنمر الخطيرة ويمكن لهذه البرامج أن تساعد على تقليل الأمثلة المستقبلية للعنف ، والتي يمكن أن تكون كارثية في بعض الحالات ، ويمكن أن تقلل تلك البرامج من إمكانية تحول المتنمرين إلى مجرمين في المستقبل (Dare, 2011,P. 4)

تهدف دراسة عبد الرحيم (٢٠١٧) إلى التعرف على دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها ، وتم تصميم استبانه طبقت على عينة ٤٧٣ معلم من معلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية ، وقد أشارت النتائج إلى نسبة ضعيفة لدور مديري المدارس الثانوية التي تؤدى دورها في مواجهة التنمر المدرسي بنسبة ٣٨ ٪ بينما بلغت النسبة التي لا تؤدي دورها في هذا الدور ٨٦ ٪ وهى نسبة مرتفعة .

قد أوصت دراسة (الهام الشريف ٢٠١٨) إلى تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي من خلال تكثيف الدورات التدريبية للمديرين في هذا المجال ، فالسياسات التربوية متمثلة في السلطة المختصة والمسئولة عن عملية التعلم وإدارة المدرسة لابد وأن تضع خطط وبرامج بالتنسيق فيما بينهم لمعرفة التلاميذ المتنمرين وذلك للعمل على إزالة هذا السلوك العدواني من التلاميذ والعمل على تدريب المعلمين والمدراء في التعامل مع التلاميذ المتنمرين وذلك حتى يتم القضاء تمامًا على هذه الظاهرة.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التنمر بوجه عام والتنمر الإلكتروني بوجه خاص يعد آفة وظاهرة خطيرة ينبغي إلقاء الضوء عليها من خلال البحث والتحليل ومعرفة الأسباب التي تؤدي إلي هذا التنمر من خلال مرحلة المراهقة وتعد هذه المرحلة الأخطر في سن التلاميذ ، لذا وجب البحث والكشف عن الأسباب النفسية التي تدفع التلاميذ المراهقين إلى ممارسة العنف على بعضهم ، وتنمرهم سواء أكان هذا التنمر من خلال الممارسات الإلكترونية أو غيره.

• مشكلة البحث :

تم تحديد مشكلة البحث من خلال العناصر التالية :

- من العرض السابق ، ومن نتائج البحوث المختلفة ، وتوجهات النظريات التي تم عرضها حول التنمر والعنف في المدراس بوجه عام ، والتنمر الإلكتروني بوجه خاص ، لم تصل نتائج البحوث والدراسات والآراء على حد علم الباحثين إلى وصف ظاهرة التنمر الإلكتروني من خلال وسائل التواصل الإجتماعي المختلفة بطريقة مباشرة ، ومن ثمَّ توجد حاجة

ضرورية وملحة لإلقاء البحث على التنمر الإلكتروني من خلال وسائل التواصل الإجتماعي المختلفة كمعيار لوصف هذه الظاهرة.

- من ناحية أخرى توجد مؤشرات لوجود علاقة بين بين التنمر بوجه عام وبين دافعية الإنجاز لدى الطلاب .
- من ناحية ثالثة دراسة الخصائص النفسية للطلاب المراهقين في المدارس من خلال المرحلتين الإعدادية والثانوية ، ومدي تأثير التنمر الإلكتروني من خلال وسائل التواصل الإجتماعي عليهم في هذه المرحلة العمرية وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم.
- وفي ضوء ما سبق أمكن صياغة مشكلة البحث على النحو التالي
- توجد حاجة إلى التعرف على ظاهرة التنمر الإلكتروني من خلال وسائل التواصل الإجتماعي المختلفة وذلك فيما يتعلق بتأثيره على دافعية الإنجاز (المرتفعة – المنخفضة) لدى الطلاب المراهقين في المرحلتين الإعدادية والثانوية .

• أسئلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث فى الاجابة على التساؤلات التالية :-

- إلى أى مدى تساهم مواقع التواصل الاجتماعي في انتشار ظاهرة التنمر ؟
- إلى أى مدى يؤثر التنمر على التلاميذ المراهقين ؟
- إلى أى مدى يتأثر المعلم بالتنمر الموجه له ؟
- إلى أى مدى يؤثر التنمر علي دافعية الانجاز لدي التلاميذ المراهقين ؟

• أهداف البحث :

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثار التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي للتلاميذ المراهقين والمعلمين وفى ضوء السياسة التعليمية وتفرع من هذا الهدف العام عدد من الاهداف الفرعية التالية وهى :-

- التعرف على أثار التنمر من خلال مواقع التواصل الاجتماعي (الانستجرام – الفيسبوك – التويتر).
- التعرف على أثار التنمر على التلاميذ المراهقين
- التعرف على التنمر الموجه للمعلم .
- التعرف على التنمر الموجه للسياسة التعليمية .
- التعرف على علاقة التنمر بدافعية الانجاز لدي التلاميذ المراهقين .

• أهمية البحث :

- تنبع اهمية هذا البحث من خلال بحثها لظاهرة سلوكية تزداد معدلاتها في الاونة الاخيرة وهي ظاهرة التنمر
- توفر هذه الدراسة إطارا نظريا عن التنمر يمكن الاستفادة منه في إرشاد وتوجيه الطلبة لأسس التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات الحديثة

- كما توفر حقائق كمعلومات حول ارتباط التنمر ببعض الاضطرابات الانفعالية والاكاديمية
- الحاجة الماسة لتعليم تلاميذنا طرقا واساليب مناسبة في العلاقات مع الاخرين
- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اعداد برامج للتخفيف من حدة التنمر لدى المراهقين.

• فروض البحث :

من خلال عرض الاطار النظري والاطلاع علي الدراسات السابقة يمكن تحديد فروض البحث فيما يلي:

- يوجد اختلاف في أشكال التنمر لدي التلاميذ المراهقين .
- توجد علاقة دالة وسالبة بين دافعية الإنجاز والتنمر لدي التلاميذ المراهقين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي دافعية الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التنمر لدي التلاميذ المراهقين .

• حدود البحث :

- الحدود البشرية: تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني العام الدراسى ٢٠١٨- ٢٠١٩م.

• متغيرات البحث

- المتغير المستقل: التنمر من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.
- المتغير التابع: دافعية الانجاز.

• منهج البحث :

البحث الحالي هو بحث وصفي تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لإجراءات هذه الدراسة الهادفة إلي التعرف على طبيعة ظاهرة التنمر لدى التلاميذ المراهقين.

• أدوات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضها يتم بناء أدوات البحث الآتية :

- استخدام مقياس كمال عثمان لدافعية الانجاز ، واثر التنمر علي الدافعية .
- استخدام مقياس مجدى الدسوقي للتنمر المدرسي.

• إجراءات البحث :

الاطلاع علي الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات، ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، والتي تتعلق بالتنمر الإلكتروني عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

- عمل مقابلات شخصية لعينة الدراسة.
- استخدام مقياس دافعية الانجاز
- استخدام مقياس التنمر المدرسي

• مصطلحات البحث

- **التنمر:**

عرفه jaane et al (2011) "بأنه هو ايقاع الاذي الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الاحراج أو السخرية من قبل طالب متنمر علي طالب اخر اضعف منه أو اصغر منه لاي سبب من الاسباب وبشكل متكرر". كما عرفه علي موسي ، محمد فرحان (٢٠١٣) " بأن التلميذ المتنمر هو الذي يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الاخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها ، وهو يخيف غيره من التلاميذ في المدرسة ، واجبارهم علي فعل مايريده بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد ".

يعرف اجرائياً في البحث الحالي : بانه ذلك السلوك المتكرر الذي يهدف الي ايذاء شخص اخر جسديا أو لفظياً أو اجتماعياً أو جنسياً من قبل شخص واحد أو مجموعة من الاشخاص وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة علي الضحية واذلاله.

- **مواقع التواصل الاجتماعي**

تعرف اجرائيا في البحث الحالي علي أنها " مجموعة المواقع العالمية التي تتيح التواصل علي الانترنت مع الاخرين عبر العالم مثل الفيس بوك ، تويتر ، وانستجرام ".

- **دافعية الانجاز:**

عرفها يوسف قطامي ، نايفة قطامي (٢٠٠٢): "علي أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة اليها أو باهميتها العادية أو النفسية بالنسبة له ، وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد الي التقدم في تحصيله" . وتعرف إجرائيا في البحث الحالي : علي أنها "هي رغبة الطالب في تحقيق إنجاز غاية معينة ولكن هناك عوامل مثل التنمر تؤدي إلي ارتفاع دافعية الانجاز أو خفضها لدي التلاميذ " .

- **المراهقة :**

تعرف إجرائياً في هذا البحث علي أنها "هي الفئة العمرية للتلاميذ من مرحلة التعليم الاعدادي والثانوي" .

• الإطار النظرى

- **التنمر من خلال وسائل التواصل الاجتماعى وعلاقته بدافعية الانجاز للتلاميذ المراهقين**

ويشمل الاطار النظرى ثلاثة محاور وهى

- المحور الاول: التنمر ويتناول التنمر وخصائص التنمر ، أنماطه ، التنمر الالكترونى ، أشكاله ، أسباب انتشاره.

- المحور الثانى : المراهقة ويتناول مفهوم المراهقة ، خصائص المراهقين ، أسباب التنمر لدى المراهقين ، مشكلات التنمر لدى المراهقين ، البرامج العلاجية المقترحة للمراهقين.
- المحور الثالث: علاقة التنمر بدافعية الانجاز لدي التلاميذ المراهقين ويتناول مفهوم الدافعية ، دافعية الانجاز، علاقة التنمر بدافعية الانجاز المرتفعة والمنخفضة لدي التلاميذ المراهقين.

- **أولاً: التنمر Bulling**

من الآفات التي ظهرت قديما وكانت لا يتم إدراكها وظهرت حديثًا في شتي الدول ظاهرة التنمر أو التأسد أو التعدي أو الاستقواء وكل هذه مسميات تعبر عن آفة خطيرة بالمجتمع وسلوك يجب على الجميع تغييره بداية من الأطفال في المدارس وفي الأسرة وفي العمل وفي كل مكان ، وفي هذا البحث يتم وصف ظاهرة التنمر بداية من شكلها العام والتنمر الإلكتروني ، وخصائص التنمر ، وسلوك المتنمر ، وذلك لمعرفة ما يجب على الشخص فعله عند التعرض لمثل هذه الآفة .

للتفاعلات والعلاقات بين الطلبة داخل المدرسة وخارجها أشكال متعددة؛ يترك بعضها آثارا إيجابية كالتعاون والمودة والتعاطف والعلاقات الحميمة، وبعضها الآخر يترك آثارا سلبية كالعدوان، والضرب، والشتم، والاستهزاء، والإهانة. وتتميز هذه الآثار بأنها تؤثر على جميع جوانب الشخصية الإنسانية النفسية، والانفعالية، والجسدية والاجتماعية؛ وقد تمتد هذه الآثار لفترات طويلة. ولعل من بين تلك التفاعلات ما يعرف بظاهرة التنمر التي أصبحت من المشكلات التربوية ذات الآثار السلبية الخطيرة على طلبة المدارس، ومما يزيد من خطورة هذه الظاهرة أنها في تزايد مستمر في البيئات المدرسية، وتتزايد آثارها السلبية على أداء الطلبة، وعلى نموهم المعرفي والانفعالي والاجتماعي، سواء أكانوا متنمرين أم ضحايا للتنمر، كما يهدد انتشار التنمر الطلبة في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة. (أبو غزال، ٢٠٠٩)

تُعد ظاهرة تنمر الأقران ظاهرة عالمية تحدث في معظم المدارس في الثقافات والمدارس المختلفة وقد عرف أوليس ضحية التنمر بأنه الذي يتعرض بشكل مستمر لأفعال سلبية من جانب تلميذ أو أكثر(**Salmivalli, et al.,2011**)،

فالتنمر هو قضية رئيسية تؤثر على صحة الشباب في جميع أنحاء العالم، والمعدلات العالمية للتنمر في حدود ١٠٪ إلى ٥٠٪ وقد ارتبط التنمر مع العواقب المتزامنة وطويلة الأجل، مثل المشاكل العاطفية والسلوكية والصحية والجسدية والصعوبات الأكاديمية (**Kelly, et al. ,2015**).

كانت بداية ظهور مفهوم التنمر **Bullying Concept** كانت بين التلاميذ، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر ملائمة لنشأة وممارسة هذا السلوك، والذي يترتب

عليه العديد من الأثار السلبية النفسية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية، على الرغم من أن سلوك التنمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة، ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم تلبث أن تتلاشى تلقائيا، إلى أن جاء "أولويس" وبالتحديد في عام (١٩٩١) ليفتح المجال أمام هذه الظاهرة (مسعد أبوالديار،٢٠١٢، ٣٧).

من الخطأ بحث الظاهرة حول كونها فقط مشكلة للضحية الواقع عليها الضرر فحسب فالمشكلة صورتان مؤثرتان تأثيرا شديدا على المجتمعات، فالصورة الأولى وهي الأولى بالطبع بالاهتمام وبالعلاج وإيجاد سبل الحل وهي صورة الضحية التي يقع عليها الفعل الإكراهي المؤلم، لكن الصورة الأخرى وهي صورة الطالب أو مجموعة التلاميذ المتنمرين الذين يتخذون صورة العنف سلوكا ثابتا في تعاملاتهم، إنها صورة ضحية أخرى ووجوده أشد خطرا على المجتمع من الصورة الأولى، فكلاهما ضحية، وكلاهما يحتاج للعلاج النفسي والسلوكي، وكلاهما لابد من تخليصه من ذلك الضرر، وخاصة أنهما معا يشكلان عنصري بناء الأمة المستقبلي، فالمعتدي والمعتدى عليه عضوان أساسيان في كل المجتمعات، وإذا أهملنا الطالب المعتدي ولم نقومه تربويا وسلوكيا سيتعرض أطفال آخرين للوقوع في نفس المشكلة، وسيساهم هذا في زيادة تلك الظاهرة بصورة أكبر في المجتمع (أمل العمار،٢٠١٦، ٢٢٨).

من دراسة الحالة يشير خالد صفوت مؤسس حملة ثورة أمهات مصر إلى أن ابنه تعرض لحالة تنمر فى العام الماضى من طالب ثانوى اضطهده وسبه وأخذ منه الكرة والشنطة بعد ان لعب ابنه بالكرة واصطدمت بوجه الآخر دون قصد، وعندما اقترح على ابنه ان يشرح للأخصائية ما حدث لم تفعل شيئا. ورمى الطالب كرة ابنه خارج المدرسة وظل يضطهده، ومازال ابنه يشكو له يوميا أن حقه مهدر ولم يفعل له أحد شيء، فتواصل مع مدير المدرسة ولم يجد حلا فتواصل مع الطالب خاصة وأن ابنه أصبح عصبيا ومتذمرا من إهانته اليومية(الأهرام ، بسمة خليل ، ٢٠١٨).

- **خصائص التنمر:**

في بيئة التنمر المدرسي غالبا ما يكون الضحية طالباً وحيداً يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة تلاميذ يتزعمهم قائد سلبي، لكن هناك نسبة هامة من الضحايا تتراوح ما بين (٢٠٪ - ٤٠٪) أفادو بأنهم تعرضوا للتنمر من خلال تلاميذ منفردين. ويمكن تصنيف السلوك العدوني بأنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي:

- التنمر هو اعتداء متعمد ربما يكون جسدياً أو لفظياً أو بشكل غير مباشر.
- التنمر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة، خلال فترات ممتدة من الوقت.
- التنمر يحدث داخل علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقيا أو معنويا.

- **خصائص المتنمر [الجاني]:**
  - القوة بسبب (العمر – الحجم- الجنس).
  - تعمد الأذى (فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية ويتمادى عند إظهار الضحية عدم الإرتياح).
  - الفترة والشدة (استمرار التنمر ومعاودته على فترات طويلة).
- **خصائص المتنمر عليه [الضحية]:**
  - قابلية السقوط (فالضحية سريع الإنخداع، ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها، ولها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية).
  - غياب الدعم (فالضحية تشعر بالعزل والضعف، وأحيانا لا تذكر الضحية المتنمر عليها خوفا من انتقام المتنمر).(أحمد بهنساوي، رمضان حسن، ٢٠١٥، ١٩-٢١) . ومن علامات الطفل المتَنمّر عليه ما يلي:
  - إذا عاد الطفل إلى المنزل بجروح، أو كدمات، أو خدوش ولم يستطع تفسيرها. إذا عاد بقطع ملابس أو كُتب أو حاجاتٍ ممزّقةٍ، أو مفقودة. إذا كان خائفا من الذّهاب إلى المدرسة، أو من المشي إلى المدرسة، أو ركوب باص المدرسة، أو المشاركة في فعاليات المدرسة. إذا لم يكن لديه العديد من الأصدقاء. إذا كان يؤلف الأعذار لكيلا يذهب إلى المدرسة على الدّوام.
  - إذا فقد رغبته بالدّراسة بشكل مفاجئ أو ملحوظ، وإذا تراجع أداؤه الدّراسي وتحصيله، إذا كان يبدو حزينًا، وكئيبا عند عودته من المدرسة. إذا كان يعاني دوما من صداع الرّأس، وألم في المعدة، أو آلام جسديّة أخرى. إذا كان يعاني من مشاكل في النّوم، أو تتكرّر لديه الكوابيس المزعجة. إذا فقد شهيّته في الأكل. إذا بدا عليه القلق دوما، وعانى من نقصٍ في الثّقة بالنّفس. (Ncab,2018).

- **أنماط التنمر:**
  - التنمر الجسمي Bulling Physical: الضرب والركل بالقدم واللكم بقبضة اليد والخنق والقرص والعض.
  - التنمر في العلاقة الشخصية Bulling Relational: مثل الإقصاء، الإبعاد، الصد، الأكاذيب، الإشاعات المغرضة.
  - التنمر اللفظي Bulling Verbal: ويشمل التهديد والإغاظة والتسمية بأسماء سيئة.
  - التنمر الجنسي Bulling Sexual: ويتمثل في سلوك الملامسة غير اللائقة أو المضايقة الجنسية بالكلام.
  - التنمر الإلكتروني Bulling Cyberbulling: هو الضرر المتعمد والمتكرر الذي يلحق بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة

والأجهزة الإلكترونية الأخرى (أحمد بهنساوي، رمضان حسن، ٢٠١٥، ٢١-٢٢).

- **التنمر الإلكتروني**

أن الإنترنت سلاح ذو حدين مثل كل أدوات تكنولوجيا المعلومات وأكبر مثال على الجانب السلبي هو التنمر الإلكتروني للأفراد، وقد أفرزت التكنولوجيا الجديدة أنواع جديدة من السلوكيات العنيفة مثل التنمر الإلكتروني ولقد جذب هذا النوع اهتمام الباحثين ووسائل الإعلام على حد سواء، ويمكن أن يصدر التنمر الإلكتروني من وسائل التكنولوجيا المختلفة مثل الهواتف المحمولة، وأجهزة الحاسوب، حيث يمكن للمتنمر أن يستخدم الرسائل النصية وغرف المحادثة ومواقع التواصل الاجتماعي.

يُعرف التنمر الإلكتروني بأنه سلوك يتم عبر الإنترنت أو وسائل الإعلام الإلكترونية أو الرقمية، والذي يقوم به فرد أو جماعة من خلال الاتصال المتكرر الذي يتضمن رسائل عدائية أو عدوانية، والتي تهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد تكون هوية المتنمر مجهولة أو معروفة للضحية، كما قد يحدث التنمر الإلكتروني داخل المدرسة أو خارجها(Tokunaga, 2010)

كما يُعرف بأنه الاستخدام المتعمد لأدوات الإتصال الإلكتروني لإلحاق الضرر وبشكل متكرر بفرد أو مجموعة من الأفراد (Akbulut and Eristi, 2011)

من خلال ما سبق يمكن تعريف التنمر الإلكتروني بأنه فعل عدواني متعمد من قبل مجموعة أو فرد وذلك باستخدام وسائل الاتصال الإلكترونية، مرارا وتكرارا وعلى مر الزمن ضد الضحية التي لا يمكنه بسهولة الدفاع عن نفسه. فالتنمر الإلكتروني هو شكل من اشكال التنمر التي ظهرت بوضوح في السنوات الأخيرة، حيث زاد استخدام الأجهزة الإلكترونية مثل أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة من قبل الشباب .

وفيما ذكر في الفرق بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني كما ذكره (سمير هندوجا، ٢٠١٤) ما يلي:

	التنمر التقليدي	التنمر الإلكتروني
١	من الممكن أن يشمل الإيذاء الجسدي كالضرب وسرقة الممتلكات	لا يشمل الإيذاء البدني ولكنه قد يؤدي إليه
٢	محدود بين الأفراد سواء كان في المدرسة أوخارجها	غير محدود وينتشر بسرعة
٣	عادة ما يعرف الضحية الشخص المتنمر	ليس بالضرورة أن يعرف الضحية الشخص المتنمر
٤	ينتهي التنمر بإنتهاء عملية التنمر وقد تبقى أثرها السلبي	من الصعب تحديد وقت لإنتهاء التنمر
٥	غالبًا ما يفكر المتنمر بتأني، ويخطط للوقت والمكان المناسب لممارسة لتنمر على الضحية	تحدث بشكل فوري ودون تخطيط مسبق
٦	له وقت محدد ويكون مباشر وجهًا لوجه	لا يشترط أن يكون مباشر
٧	يشترط فيه التكرار لكي يعتبر تنمراً	لا يشترط فيه التكرار لأنه ينتشر بسرعة

يتضح أن هناك فرق جوهرى بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني وهو أن الثاني يتم من خلال استخدام وسائل تكنولوجية وغالبا ما يقع في المنزل

ويكون الجاني مجهولا. وأكد أريك أن سلوك الإيذاء في التنمر الإلكتروني قد يتضمن: الكذب- إخفاء الهوية- تقديم الجاني نفسه بأنه شخص آخر- التهديد – السخرية – التشهير- العنف- نشر صورا أو مواد مرئية عن الآخرين دون إذن، وعلى الرغم من أن معظم حالات التنمر الإلكتروني قد تحدث في غير ساعات الدراسة إلا أن نتائجه تؤكد وصوله للفصل الدراسي(Turan et al.,2011) وإمكانية إخفاء الهوية في التنمر الإلكتروني حيث لا يستطيع الضحية تحديد شخصية المتنمر ربما تذيد من الإيذاء في الموقف وربما يقلل من الحاجة لعدم تكافؤ القوة كمعيار للتعريف في التنمر الإلكتروني، وهذا دليل على ان معرفة أو جهل هوية المتنمر ربما تلعب دورا كبيرا في التنمر الإلكتروني من التكرار وعدم تكافؤ القوة (Thomas, et al. 2014)

- **أشكال التنمر الإلكتروني:**

ومن أشكال التنمر الإلكتروني كم أقرتها وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠١٨) ما يلي:

- التخفي الإلكتروني(Anonymity): هو عبارة عن استخدام أسماء مستعارة تخفي شخصية المتعدي بغرض عدم كشف أمره والإفلات من العقاب.
- المضايقات الإلكترونية(Harassment): عبارة عن رسائل عدائية موجهة ضد شخص أو أكثر.
- الملاحقة الإلكترونية (Cyber Stalking): هي شكل من أشكال المضايقات الإلكترونية ولكن بشكل متكرر حيث يتبع المتعدي شخص معين في كافة الوسائط الإلكترونية ويلاحقه.
- السب والقذف الإلكتروني(Flaming): عبارة عن نشر كلمات عدائية ومبتذلة ضد شخص أو أكثر من خلال أحد وسائط افتصال الإلكترونية.
- التشهير الإلكتروني(Outing): عبارة عن نشر معلومات عن شخص محدد أو أكثر بشكل مسيئ.
- الإستثناء الإلكتروني(Exclusion): عبارة عن تجاهل شخص أو أكثر من خلال وسائط إلكترونية.
- التهديد الإلكتروني(Cyber Threats): عبارة عن إرسال رسائل إلكترونية تحمل تهديد أو وعيد لشخص أو أكثر.(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٨، ٨٥-٨٦)

تصنف (أمينة الشناوى ، ٢٠١٤) التنمر الإلكتروني على حسب الأسلوب الذي يحدث من خلاله التنمر إلى أربعة أصناف وهي كالتالي :

- التنمر الكتابي : وهو استخدام السلوك اللفظي أو المكتوب مثل المكالمات الهاتفية والرسائل النصية والبريد الإلكتروني.
- التنمر البصري:- الإعتداءات التي تستخدم أشكال بصرية من التنمر مثل نشر صور سيئة أو مخجلة.
- الإقصاء: ويقصد به نبذ الضحية من مجموعة الدردشة أو المجموعات الأخرى.

- انتحال الشخصية: وهو أن يقوم المتنمر بانتحال هوية غيره ويقوم باستفزاز الضحية. (أمنية الشناوي، ٢٠١٤، ٢).

- **أسباب انتشار التنمر الإلكتروني:**
- **الألعاب الإلكترونية العنيفة:**

اعتاد كثير من الأبناء على قضاء الساعات الطوال في ممارسة ألعاب الكترونية عنيفة وفاسدة على أجهزة الحاسب أو الهواتف المحمولة، وهي التي تقوم فكرتها الأساسية الوحيدة على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي(معاوية أبوغزالة،٢٠٠٩).

- **انتشار أفلام العنف:**

بتحليل ما يراه الأطفال والبالغون من أفلام وجد أن مشاهد العنف في الأفلام قد زادت بصورة مخيفة وأن الأفلام المتخصصة في العنف الشديد مثل أفلام مصاصي الدماء وافلام القتل الهمجي دون رادع أو حساب أو عقاب قد تزايدت أيضا بصورة لابد من التصدي لها، فيستهين الطالب أو الشاب بمنظر الدماء ويعتبر أن من يقوم بذلك كما أوحي إليه الفيلم هو البطل الشجاع الذي ينبغي تقليده، ويتغافل كثير من الأهل عن هذا التقليد الذي يزيد من حدة العنف في المدارس أو الجامعات(Bulach et al,2012,11).

- **أفلام الكرتون العنيفة:**

لم تقتصر أفلام العنف على الأفلام الحقيقية التي يمثلها ممثلون بل وصلت لمستوى أفلام الكارتون التي يقضي الطفل أمامها معظم وقته، ويظن الأهل أن أبناءهم في مأمن حيث لايشاهدون إلا تلك القنوات، والحق أنها أخطر في توصيل تلك الرسالة العنيفة حيث يتقبل الطفل الصغير الأفكار بصورة أسرع من الكبار(Lipson,2001,62).

- **انتشار قنوات المصارعة:**

لوحظ في الفترة المؤخرة تزايد كبير في قنوات المصارعة الحرة العنيفة جدا التي تستخدم فيها كل الوسائل الغير عادية في الصراع، والتي غالبا ما تنتهي بسيلان دماء أحد المتصارعين أو كليهما في منظر شديد التخلف والعدوانية (Bulach et al,2012,11).

- **الخلل التربوي في بعض الأسر:**

تنشغل بعض الأسر عن متابعة أبنائها سلوكيا وتعتبر ان مقياس أدائها لوظيفتها اتجاه أبنائها هو تلبية احتياجاتهم المادية من مسكن وملبس ومأكل وأن يدخلوهم أفضل المدارس ويعينوهم في مجال الدراسة والتفوق، ويتناسون أن الدور الأهم الواجب عليهم بالنسبة للطفل أو الشاب هو المتابعة التربوية وتقويم السلوك وتعديل الصفات السيئة وتربيتهم التربية الحسنة (نايفة قطامي، منى الصرايرة،٢٠٠٩، ٣٦).

- **التعامل الخطأ من قبل المعلمين للتلاميذ:**

يجب على المعلم أن يكون واعيا بما يجب عليه فعله في المدرسة من أجل القضاء غلى هذه الظاهرة ولا يكون من أسباب انتشارها .

ومن دراسة الحالة : يشير خالد صفوت مؤسس حملة ثورة أمهات مصر على المناهج التعليمية فإن التنمر منتشر لأنه لا توجد طرق علاجية له ولايتوقف عند التلاميذ مع بعضهم البعض. فهناك تنمر من المعلم على التلاميذ وهو من اخطر أشكاله، ويظهر من خلال مدرس يميز الطلبة الذين يشتركون عنده فى المجموعات والدروس الخصوصية ويضطهد من لا يشترك. والطرف الرئيسى فى حل تلك الظاهرة ومعالجتها الأخصائى الاجتماعى داخل المدرسة فدوره حل مشاكل التلاميذ والتحدث لولى الأمر ومناقشته للمشكلة، لكن ما يحدث أنه قد يكون سببا رئيسيا فى زيادة التنمر،فالتلاميذ عندما يلجأون إليه يحثهم على عدم فعل الخطأ مرة أخرى وكأنه ينهى المشكلة، لكنه لا يبحث فى أساسها أو طرق علاجها ولا يصنف التلاميذ «عدوانى أو عصبى»،أو يستدعى ولى أمره ويبلغه أن ابنه يعانى من فرط حركة و يبحث معه عن علاج لابنه ويعرضه على طبيب نفسى. فالأمر لا يقف عند حملة (أنا ضد التنمر) دون وضع طرق علاج وتدريب عليها، فتلك الحملة لا يجب ان تتوقف على الدعاية، ولكن لابد من وجود برنامج إعداد وتأهيل للأخصائيين داخل المدارس وألا تصبح الحملة اسما فقط دون أن تحل شيئا.

وفقاً لرودى نبيل ولية أمر و«أدمن» حملة ثورة أمهات مصر، فالتنمر له أشكال عدة. فقد يكون من المدرس أو الأصحاب مع بعضهم أو تنمرا جسديا أو معنويا. فهناك بعض المدرسين يتجاهلون الأطفال أو يذنبونهم بالفصل، على الرغم من أنه أسلوب مرفوض وممنوع من الوزارة، فالمدارس لا تلتزم فى التعامل مع الطلبة إلا عندما يكون هناك رقابة عليها، فواجبنا كأولياء أمور حماية أبنائنا، لذلك يجب أن نتكاتف لوقف تلك الظاهرة ولا نبحث لها عن مبررات.

وتشير إلى نموذج للتنمر من المدرسين فى أول يوم لابنها بالمدرسة بالصف الأول الابتدائى قامت معلمة بتهديده بقص شعره بالمقص، وعندما ذهبت للمدرسة وجدت طلبة ثانوى تسريحاتهم شبابية ويتركونهم دون عقاب خوفا من رد فعلهم، فتقوم بترهيب طالب بأولى ابتدائى ظل أسبوعا يبكى وخائفا من الذهاب للمدرسة.وعندما واجهت المدرسة أجابت: اتركونا نربى الأطفال!

هناك حالة تنمر أخرى من مدرسة لابنى بصفعه على وجهه لعدم حل الواجب، وعندما شكوت كان الرد الأفضل إما أن أقبل الإساءة أو يتم تجاهله داخل الفصل، وهناك مدرسون يقومون بتذنيب الطفل برفع يده لمجرد انه اشتكى أو شعر بالألم أو قام بإنزال يده،فإنه يضربه بلا رحمة. (الأهرام ، بسمة خليل ، ٢٠١٨).

- **التنمر الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي**

لم تقف استخدام التقنيات الحديثة عند استخدام الإنترنت للحصول على المعلومات وطلبها وإنما تطورت لتصبح وسيلة للحديث والتخاطب والتواصل بين الأفراد، فأصبحت مواقع التواصل الإجتماعي من أكثر الوسائل التي تثير اهتمام الناس، إذ انتشرت بشكل كبير على شبكة الإنترنت وبشكل خاص في السنوات الأخيرة، وذلك لإمتلاكها خصائص تميزها عن غيرها، بالمقابل يعتبر من أكثر الموضوعات خطورة على المستوى الإجتماعي فالبرغم من الخدمات التي يوفرها إلا أنه له آثار أخرى لها سلبياتها على مستخدميها لينتج عنه عدة مشكلات أخطرها التسلط واللإستقواء عبر الإنترنت وهو ما يعرف بالتنمر الإلكتروني (أفنان شعبان، ٢٠١٦، ٢٢٣)

على الرغم من المنافع التي تقدمها مواقع التواصل الاجتماعي إلا أن الزيادة الكبيرة واستخدام التكنولوجيا خلق ميدان جديد للسلوك العدواني، التنمر الإلكتروني ظاهرة جديدة ناتجة عن التقدم في تكنولوجيا الاتصال الجديدة مثل الإنترنت والهواتف المحمولة والأجهزة الرقمية الشخصية (Bowler et al,2015)

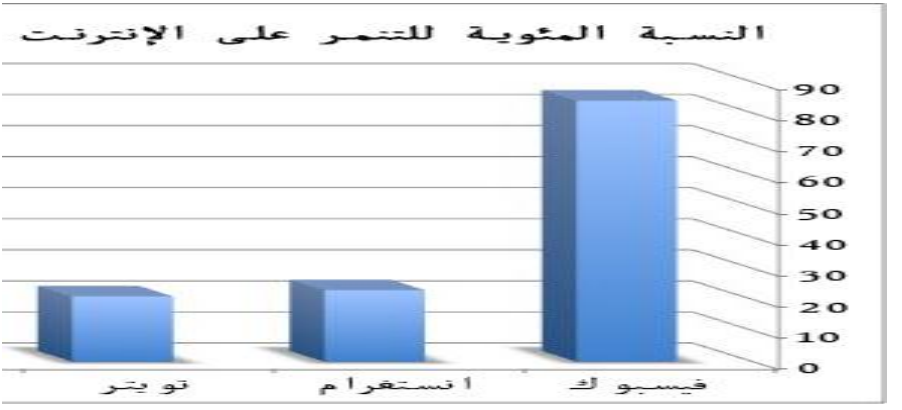
لا يخفى علينا أن شريحة كبيرة من شرائح المجتمع تنغمس في مواقع التواصل الاجتماعي وذلك بفعل جاذبيتها وقدرتها على اتاحة نطاق واسع من الحرية والاختيار، والانترنت وما شابهها من مجتمع افتراضي لا يؤثر على رؤية الشباب فحسب بل يؤثر على جميع الطبقات ويؤثر أيضًا على تصوراتهم عن ذواتهم وعن الآخرين، وعلى طريقة حياتهم وأفكارهم وأشكال انحرافهم، فتلك الوسائل تفعل كل هذا وأكثر إذ أصبح جزءًا من هوية مستخدميها، وأعطت وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها عبر شبكة الإنترنت بعض من الشباب القدرة على ممارسة العدوان بأقرانهم بواسطة الهواتف المحمولة أو الرسائل الإلكترونية، عبر الدردشة أو الابتزاز بالصور أو تبادل الشتم والسب عبر هذه المواقع بسلوكيات التنمر الإلكتروني cyber Bulling (خالد كاظم،٢٠١٧،ص٤).

ومن الوسائط الإلكترونية التي يستخدمها المتعدي الإلكتروني لتنفيذ سلوكياته العدائية ضد الآخرين ، وهي كثيرة ومنها ما يلى:

- تنمر الرسالة النصية.
- تنمر الصورة/ الفيديو كليب (عبر كاميرات الهواتف المحمولة).
- تنمر المكالمة الهاتفية(عبر الهواتف المحمولة).
- تنمر البريد الإلكتروني.
- تنمر غرف الدردشة.
- التنمر من خلال الرسائل الفورية.
- التنمر عبر المواقع الإلكترونية.
- مواقع التواصل الاجتماعي (محور البحث) .

وقد أصبح التنمر الإلكتروني أكثر انتشارا، مع زيادة استخدام التكنولوجيا، وكانت الإناث أكثر عرضة للتنمر، لاسيما من قبل الرسائل النصية والمكالمات الهاتفية أكثر من الذكور(Smith, et al. 2006)

وفيما يلي شكل(١) احصائيه بالرسم البياني للتنمر عبر الانترنت



شكل(١) : تمثيل بياني للتنمر عبر الإنترنت

من خلال ما سبق يمكن وضع آلية للحد من التنمر الإلكتروني من خلال الوسائط الإلكترونية ووسائل التواصل الإجتماعي بعدم ترك الأبناء بمفردهم ، والتواجد الدائم معهم ، والحديث عن الأشياء التي تضايقهم باستمرار ، واكساب التلاميذ الثقة في انفسهم عند التعرض لمثل هذه الحالات.

- **الدراسات التي تناولت التنمر الالكتروني**

هدفت دراسة (Arshanetal, 2012), والتي أجريت في تركيا أن (١٧.٥٪) قاموا بالتنمر على زملائهم من خلال الإنترنت أو من خلال رسائل نصية كما أشارتٍ أن (٢٧٪) وقع عليهم التنمر وأشارت أيضًا بأن الذكور أكانوا أكثر تورطا في سلوك التنمر عن الإناث.

أكدت دراسة (zhu et al, 2013) والتي أجريت في الصين شيوع ظاهرة التنمر في المدارس الثانوية، حيث أشارت إلى (٣٤.٨٤٪) من العينة تورطوا في سلوك التنمر في حين (٥٦.٨٨٪) يتمٍ استهدافهم كضحايا للتنمر الإلكتروني كما كان الذكور أكثر استهدافا كضحايا وومارسين للتنمر من الإناث.

سعت دراسة (Wegge.2015) إلى عمل تحليلات للشبكة الإجتماعية للتنمر الإلكتروني في مرحلة المراهقة المبكرة، واشتملت عينة الدراسة على (١٤٨٥) طالب بالمدارس البلجيكية؛ واعتمد الباحث على منهج تحليلات الشبكات الإجتماعية القائمة على الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن الضحايا غالبًا ما يواجهون نفس المهاجمين سواء كان على الإنترنت أو خارجه، كما تبين أن التنمر الإلكتروني يحدث على غرار التنمر التقليدي يحدث أساسًا بين التلاميذ من نفس المدرسة ونفس الصف ونفس الجنس.

أجرت جونسون (Johnson,2016) دراسة ترمي إلى تقييم معدلات انتشار التنمر الإلكتروني بين الشباب الصغير في شمال المسيسيبي بالولايات المتحدة الأمريكية؛ واشتملت عينة الدراسة على (٧٣٥) طالب بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن ظاهرة التنمر الإلكتروني منتشرة بشكل كبير للغاية، ومرتبط بدرجة عالية بالضغط العاطفي؛ كما اتضح أن التنمر الإلكتروني إنما هو أحد فروع التنمر التقليدي في الأساس.

- **ثانياً:التنمر لدى المراهقين**

تعتبر مرحلة المراهقة من أهم مراحل حياة الإنسان، فهي بداية لميلاد جديد للفرد، ينتقل خلالها من مرحلة الطفولة إلى الرشد .وتصاحب هذه مرحلة تغيرات فسيولوجية ونفسية وعقلية وانفعالية واجتماعية، لذلك تعد مرحلة حرجة في حياة الفرد، وحلقة من حلقات النمو، تتأثر بالمرحلة التي تسبقها، وتؤثر على المراحل التي تليها .وتوصف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة مشكلات، وقد يرجع سبب ذلك إلى التغيرات التي تصاحبها، فقد يكون لهذه التغيرات تأثيرات سلبية تعوق تكيف المراهق وتوافقه مع الآخرين.

- **مفهوم المراهقة**

هى التدرج نحو النضج الجنسى والجسمى والعقلى والاجتماعى والسلوكى وهى فترة فى مجرى النمو لها بداية ونهاية ، بدايتها البلوغ حيث يتحقق النضج الجنسى للفرد ، ونهايتها الرشد حيث يتحقق النضج الاجتماعى والانفعالى (على الصبحيين ، محمد القضاة ،٢٠١٣،ص١٢٥).

كما عرف ستانلى هول المراهقة بأنها " فترة عواصف وتوتر وشدة، تسودها الأزمات النفسية، المعاناة، والإحباط والصراع والقلق والمشكلات، وصعوبات التوافق.

- **خصائص المراهقين**
- **النمو الفسيولوجي**

تُعد المراهقة فترة من فترات التغير الفسيولوجي الملحوظ قد يتصفون ببعض الخصائص منها :صعوبة التفاعل مع جوانب ومتطلبات الحياة بمستوى النضج الذي يتوقعه منهم الكبار، الشعور بالثقة في النفس والميل إلى الاستقلال،الشعور بالسعادة لاتجاه الأنظار إليهم وقبولهم أدوارا قيادية (محمد القضاة ،٢٠١٣،ص١٢٧).

- **النمو العقلى**

ينمو العقل والقدرات تتضح بشكل واضح ويكون الذكاء العام أكثر وضوحاً وتزداد القدرة في سرعة التحصيل والقدرة على التخيل وتزداد مدة الانتباه والقدرة على التفكير المجرد.

- **العوامل المؤثرة فيه**

يلعب التعليم دورا واضحاً في إبراز الفروق الفردية في النمو العقلي ويؤثر نظام التعليم في النمو العقلي ويشمل ذلك المنهج وشخصيات المعلمين وأوجه

النشاط المختلفة، ومن العوامل التى تعوق النمو العقيل الحرمان الثقافي والفشل الدراسي والإهمال وسوء الرعاية وانخفاض الدافعية نحو التعليم (على الصبحيين ، محمد القضاة ،٢٠١٣،ص١٤٣).

- **النمو الانفعالى**

تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة ومتهورة ويظهر التذبذب الانفعالي ويلاحظ التناقض الانفعالي والسعي نحو تحقيقالاستقلال الانفعالي ويبدو الخجل والانطوائية والتمركز حول الذات ويكون الخيال خصبا.

- **دور الأسرة :**
  - مساعدة المراهق في تحقيق الاستقلال الانفعالي.
  - التعامل مع المراهق بمرونة بعيدا عن اللجوء إلى استخدام العنف والشدة والتزمت في المعاملة.
  - مساعدة المراهق في التخلص من التناقض الانفعالي.
  - تهيئة جو أسري نفسي خال من التوترات والمشكلات الأسرية. (على الصبحيين،٢٠١٣،ص١٣٣).

- **النمو الاجتماعى**

يتسع نطاق الاتصال الاجتماعى ويظهر الاهتمام بالمظهر الشخصي وتلاحظ النزعة إلى الاستقلال الاجتماعي والميل إلى القيادة وينمو الوعي الاجتماعي. تجنيب المراهق مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية الموجهة التي تبث من خلال القنوات الفضائية المفتوحة التي تدعو إلى سلوك العنف والرذيلة أو غيرها من السلوكيات المنحرفة التي تتنافى مع القيم والمبادئ الإسلامية. ينمو الذكاء الاجتماعي لدى المراهق وتتضح الرغبة في توجيه الذات، ويسعى إلى تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي ، ويتجه إلى الاستقلال عن الأسرة والاهتمام بالعمل أو المهنة ويلاحظ الاعتزاز بالشخصية واكتساب مفاهيم واتجاهات وقيم مرغوبة وينمو الميل إلى القيادة ويشارك في الواجبات الوطنية (على الصبحيين ، محمد القضاة ،٢٠١٣،ص١٥٦).

- **أسباب التنمر المراهقين**

يصاحب التكيف في أي مرحلة من مراحل العمر نوع من التوتر العصبي، فالتكيف يحتاج إلى تعديل في عادات واتجاهات الفرد، فقد يجد المراهق أن العادات التي اعتادعليها في فترة الطفولة، أصبحت لا تناسبه الآن .فيسعى المراهق إلى تبني عادات جديدة تتلاءم مع وضعه الحالي، ويمر خلال ذلك بتوترات عصبية، تجعل مرحلة المراهقة بمثابة أزمة بالنسبة للمراهق والمجتمع المحيط به.

- **الأسباب و العوامل الشخصية**

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر ، فقد يكون سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل ، كما أنه قد يكون السبب في عدم إدراك ممارسي سلوك

التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يستقوى عليه يستحق ذلك ، كما قد يكون سلوك التنمر لدى أطفال آخرين مؤشرا على قلقهم، أو عدم سعادتهم في بيوتهم ، أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق (على الصبحيين ، محمد القضاة ،٢٠١٣،ص٤٣).

وقد أكد الباحثون البريطانيون خلال دراسة بريطانية أن الفتيات يتأثرن بدرجة أكبر عندما يتعلق الأمر باستخدام وسائل التواصل والقلق من شكل الجسد وتقدير الذات، لكن تأثر الفتيان بهذا الأمر كان أقل، ولذلك ناشدت إيفون كيلي، الأستاذة في معهد علم الأوبئة والرعاية الصحية في جامعة "كوليدج في لندن" والتي ترأس فريق الأبحاث، أولياء الأمور وصناع القرار الاهتمام بنتائج الدراسة.وقالت في بيان: "هذه النتائج تتصل بشدة بوضع إرشادات الاستخدام الآمن لوسائل التواصل الاجتماعي وتنظيم ساعات استخدام الشباب لها".(نرمين ميشيل ،٢٠١٩).

- **الأسباب والعوامل النفسية**

هذه مبنية أساساعلى الغرائز والعواطف، والعقد النفسية والإحباط، والقلق والاكتئاب؛ فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معني، وأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء ، وأن يسلك نحوه سلوكا خاصا ، وعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة مثلا عندما يكون مهملا، ولا يجد اهتماما به وبشخصيته، ويصبح التعلم غاية يراد الوصول إليها، وعدم الاهتمام بقدراته وميوله، فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه ما يؤدي إلى ممارسة سلوك العنف والتنمر ، سواء على الآخرين ، أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته (على الصبحيين ، محمد القضاة ،٢٠١٣،ص٤٣-٤٤).

تظهر الأبحاث أن المراهقين الذين يقومون بالتنمر على المراهقين الآخرين بصورة متكررة قد يعانون من الفشل في الاستمرار في الوظائف أو تكوين علاقات صحية (حامد حفيفى ،٢٠١٨).

- **الأسباب والعوامل الاجتماعية**

تتمثل بكل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكنى، والمجتمع المحلي، وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام ، فضلا عن بيئة المدرسة، ففى نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب ، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء، وإذا كانت الأغلبية خارج المدرسة عنيفة، فإن المدرسة ستكون عنيفة، فالطالب في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات أساسية هي :الأسرة، والمجتمع، والإعلام (على الصبحيين ، محمد القضاة ،٢٠١٣،ص٤٤).

أشارت نرمين ميشيل فى دراسة بريطانية أن من أبرز الأسباب التي تربط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بالاكتئاب كانت تعرض الفتيات للمضايقات أو التنمر على الإنترنت بنسبة ٤٠٪ والفتيان تعرضو بنسبة ٢٥٪ وقد وظهرت أعراض اضطراب النوم بين ٤٠٪ من الفتيات مقابل ٢٨٪ من الفتيان، ويرتبط القلق وقلة النوم بالإصابة بالاكتئاب (نرمين ميشيل ،٢٠١٩).

- **الأسباب والعوامل المدرسية**

تشمل السياسة التربوية ، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب، وغياب اللجان المختصة،فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه ، لن يقف عند حدود إذعان الطالب له سمعا وطاعة، فلا بد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية ، وينتشر ليكون رأيا عاما مضادا له بين طلبة الصف والمدرسة، ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التنمر المضاد، سواء المباشر أوغير المباشر، وقد تكون الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب ، والتأثري السلبي لجماعة الرفاق (على الصبحيين ، محمد القضاة ،٢٠١٣، ص٤٥).

هدفت دراسة بدير عقل ٢٠١٥ الى التعرف على أثر برنامج تدريبى لخفض سلوك التنمر لدى المراهقين الصم وأثره فى تحسين الكفاءة الاجتماعية وأوضحت نتائج الدراسة بفعالية البرنامج فى خفض سلوك التنمر.

كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة ، والإحباط والكبت و للطلبة ، والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها،ومبنى المدرسة، واكتظاظ الصفوف بالتلاميذ، واسلوب التدريس غير الفعال، كل هذه عوامل قد تؤدي إلى الاحباط، ما يدفعهم للقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر، ولا ننسى هنا في هذا المقام أن نتحدث عن جماعة الرفاق والتي قد تؤدي أدوارا متعددةعلى إثارة السلوك التنمري، أو تعزيزه ، فقد تقوي بعض الأطفال على غيرهم من الأطفال استجابة لضغط جماعة الأقران، ومن أجل كسب الشعبية، وهذا يظهر جليا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته ، وإظهار قدراته من خالل جماعة الأقران التي تلعب دورا كبريا في النمو الاجتماعي للمراهق (القرعان، 2004 ؛ الزعبي2001،ص٤٦) .

- **أسباب من وجهة نظر المتنمرين والضحايا أنفسهم**

يمكن إجمال بعض الأسباب العامة للتنمرمن وجهة نظر الطلبة المستقوين والتى تجعل المستقوين يستقوون على الضحايا في الآتي (أبوغزال،٢٠١٠.)

- التظاهر بأنه شخص مهم.
- لأنه ليس لديه أصدقاء يدافعون عنه.
- لأن علاماته سيئة في المدرسة.
- لأنه طالب متكبر على زملائه.

- لأنه يتظاهر بأنه شخص غني.
- لأنه ينقل معلومات عن الطلبة للمعلمين.
- لأنه يتجاهل الطلبة الآخرين.
- لأنه غير منسجم مع الطلبة الآخرين.
- لأنه تربطه صلة قرابة بالمدير أو المعلم.
- لأنه يرغب بإظهار قوته أمام الآخرين(على الصبحيين ، محمد القضاة ،٢٠١٣،ص٤٧).

وهناك عدة أسباب لاندفاع الكثيرمن المراهقين للتنمر الالكترونى منها :

- طبيعة المراهق التى تميل لحب الاثارة وتجربة ما يمكنه تجربته ، حيث أن التنمر الالكترونى يمنحه مساحة سهلة وواسعة لذلك مرحلة المراهقة هى مرحلة انتقالية بين الطفولة والشباب وأحد الجوانب التى يحاول المراهق أن يثبت لنفسه بأنه تخطى مرحلة الطفولة ، هى أن يفعل ما يساهم فى ترسيخ شعور السيطرة لدية ، وأحياناً يقوم بأمور خاطئة فى سبيل الوصول لذلك ، كأن يحاول السيطرة على مشاعر الاخر، ويثبت لنفسه بأنه استطاع بإرادته وفعله أن يدخل الخوف والرعب فى قلب شخص أخر .
- المراهق سريع التأثر عاطفياً ، وفى ذات الوقت هو سريع الاستجابة للمؤثرات الخارجية كالاستفزاز . فحين يصدر من شخص فعل يغضبه أو يثير رغبته فى الانتقام ، يميل المراهق لأن يتسرع ، وأن يقوم بما يخطر فى ذهنه دون تفكير فى ذلك عادة ما يكون للمراهق لنفسه صورة يرغب أن يكون عليها ، وهو يحب أن يراه الاخرون بالصورة التى يرغب أن يرى نفسه عليها والتى ليست بالضرورة أن تكون صورته الحقيقية . فالقوة هى من الامور التىعادة ما يرغب المراهق أن تكون فى شخصيته ، ويريد أن يتعامل معه الاخرون بناء على أن تلك القوة موجودة فيه ، وأحيانا يعتبر المراهق قدرته على إيذاء الاخر والتنمر هو جزء من القوة (هيئة تنظيم الاتصالات مملكة البحرين : برنامج كن محرا التابع لجمعية البحرين الانسانية – للتنمية الانسانية).

هدفت دراسة محمود كامل ٢٠١٨ الى فهم طبيعة علاقة تقدير الذات بالتنمر الإلكتروني لدى التلاميذ المراهقين الصم وضعاف السمع سواء للتلاميذ المتنمرين أم الضحايا. بحث أثر بعض المتغيرات الديموجرافية كالنوع والعمر على التنمر الإلكتروني ودورهما المحتمل في انتشار تلك السلوكيات الكشف عن أهم الفروق الجوهرية في الديناميات النفسية لدى الحالات الطرفية من المتنمرين إلكترونيا والضحايا، والمتنمرين /الضحايا. وترجع أهمية الدراسة لما يلي : طبيعة العينة التي تجرى عليها الدراسة والتي تمثل تلاميذا في مرحلة المراهقة. انتماء عينة الدراسة إلى فئة من فئات التربية الخاصة ألا وهم التلاميذ الصم وضعاف السمع.

- **مشكلات التنمر لدى المراهقين**

يُعد التنمّر أو التسلط من أبرز المشاكل التي قد تواجه المراهقين في المدرسة والجامعة أو حتى مكان السكن والعمل والتنمّر هو شكل من أشكال الإساءة والإيذاء والسلوك العدوانيّ المتكرر، موجه من فرد أو مجموعة نحو فرد أو مجموعة أخرى تكون أضعف، أما أشكال التنمّر فهي إما جسدية كالتحرّش والاعتداء، وإما نفسية كالسخرية والاستهزاء بسبب الشكل والحجم أو التصرفات مثلا.

وهناك شكل اخر من التنمر وهو التنمر الإلكتروني وهو استغلال التكنولوجيا والإنترنت وتقنياته لإيذاء أشخاص آخرين بطريقة متعمدة ومتكررة وعدائية.

ومن الأمثلة على التنمر الإلكتروني:

- الاتصالات والرسائل التي تسعى للترهيب والإيذاء والتخويف والتلاعب والقمع وتشويه السمعة أو إذلال المتلقي.
- تعديل صور الأشخاص على الإنترنت ونشرها.
- قد يكون التنمر الإلكتروني من خلال انتحال الشخصية، أو استبعاد الشخص من مجموعة إلكترونية.

مشكلات التنمر عند المراهقين أنه يؤدى إلى الاكتئاب الذى يرتبط باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي تظهر أعراضه على المراهقات أكثر مما تظهر لدى المراهقين بمقدار المثلين ويرجع ذلك بشكل أساسي إلى المضايقات على الإنترنت واضطرابات النوم، وكذلك الانطباع السلبي عن شكل الجسد وتراجع تقدير الذات (نرمين ميشيل ٢٠١٩).

قامت دراسة بريطانية خلال الفترة الاخيرة بتحليل بيانات نحو ١١ ألفاً من الشباب في بريطانيا،الذى وجد من خلالها عدد من الفتيات في سن الرابعة عشرة هم الاكثر استخداما لوسائل التواصل الاجتماعي حيث يستخدمها نحو ٤٠٪ منهن لأكثر من ٣ ساعات يوميا، مقارنة مع ٢٠٪ من المراهقين.

كشفت الدراسة أيضاً أن ١٢٪ ممن يستخدمون وسائل التواصل الإجتماعي بقلة و٣٨٪ ممن يستخدمونها بكثافة (أكثر من ٥ ساعات يوميا) ظهرت عليهم علامات تدل على الإصابة باكتئاب أكثر حدة.

أشارت دراسة (Machold, C;Judge ,2012) بأن هناك مخاطر يتعرض لها المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١١-١٦ عاما من وسائل التواصل الاجتماعى ومن هذه المخاطر التنمر ، الاتصال الغير مناسب، الادمان وتم تصميم دراسة مستعرضة لمسح التلاميذ فى ٣ مدارس ثانوية إيرلندية مع عينة من ٤٧٤ وجد أن الاناث والذكور يستخدمون الانترنت بشكل مفرط أدى للعديد من المخاطر .

- **مخاطر التنمّر على المراهقين**

تشير الدراسات إلى أن التنمّر يقع في المرتبة الثانية بين أسباب الوفاة والانتحار بين المراهقين والشباب، وذلك بسبب كثافة الضغوط النفسية التي تتعرض إليها الضحية، وعدم الوعي المجتمعي إلى خطورة هذا الأكر لدرجة أن الكثير من المجتمعات ما زالت رافضة أن تعترف بمدى خطورة هذا الأمر وأن تتناقش وتتحاور لإيجاد الحلول التربوية له.

فضحية هذا النوع من الإعتداء تتولّد لديها مشاكل نفسية بالغة كالانعزال الإجتماعي، القلق والتوتّر الدائم، قلة الثقة بالنفس والخوف من المستقبل، كما أن الضحية ممكن أن تتعرض لمشاكل صحيةٍ بسبب اضطرابات الطعام التي يمكن أن يسببها التنمّر، فتسبب إما نقصاً أو زيادة مفرطة في الوزن، إضافة إلى التصرفات العدوانية أو الرغبة بالانتقام من الذات ما يؤدي إلى تراكم الأفكار الإنتحارية، وفي الكثير من الأحيان إلى التخلص من الحياة.

بحثت دراسة خولة السبتى ٢٠٠٤ فى مشكلات المراهقة الاجتماعية والنفسية والمدرسية والتأخر الدراسي (للمراهقات) العلاقات الأسرية، العلاقات مع جماعة الرفاق، التمرد على السلطة، الخجل، العدوانية، الخوف، الانطواء، صعوبة المواد الدراسية، الحصول على درجات ضعيفة يرى علماء النفس أن المراهق يعيش في صراع دائم مع والديه، وإنه يتمرد على جميع أوامر الوالدين ويبدي اعتراضه في صورة مختلفة تتضح غالبًا في المكابرة والعناد وتتمثل المشكلات الأسرية في نمط العلاقات القائمة في الأسرة والاتجاهات الوالدية في معاملة المراهقين، ومدى تفهمهم لحاجاتهم،ونظرة المراهقين إلى السلطة الوالدية على أنها قوة تعمل ضدهم، أو سلطة تسعى لحل مشكلاتهم ، فالمراهق يرغب في الاستقلال والانطلاق، فهو يود أن يعتمد على نفسه في تنظيم وقته واتخاذ قراراته، فالمراهقون يرون أن نصائح والديهم تدخل في شؤونهم.

فمرحلة المراهقة مرحلة تتطلب وعيًا من قبل المحيطين بالمراهق، لتفهم ما يطرأ على طباعه وسلوكياته، ومساعدته على تجاوزها والتغلب عليها، فالبيئة الاجتماعية المحيطة بالمراهق قد تمارس ضغطا على سلوكياته وتصرفاته، مما قد يوتره ويخلق له مشكلات تحتاج لعلاج مهني قائم على أساس علمي.

- **الحالات التى تعرضت للتنمر**

حنان حمدي ٤٥ سنة قالت أنها لديها طفلة فى سن ١٤ سنة وهو سن من الصعب التقرب له أو معرفة بما بما يفكر ولكنها بدأت تلاحظ تصرفات بنتها منذ فترة عندما بدأت تقضى حوالي ١٠ساعات في متابعة مواقع التواصل الاجتماعي وعدد من برامج التواصل المختلفة ايضاً لذلك قررت إن اصطحبها إلى دكتور نفسي وهنا علمت إن ابنتي أصبح لديها اكتئاب نتيجة لما تصادفه خلال متابعتها لمواقع التواصل الاجتماعي(نرمين ميشيل ٢٠١٩).

- **هل يعتبر المراهقون أشراراً؟**

المراهق المتنمر عادة يكون إنسان عادى له جوانب جيدة كثيرة ، ولكن لديه جوانب سيئة فى أفكاره ،فيقرر المراهق أن يختار التركيز على الجانب الضعيف فى نفسه فيقوم بإيذاء الاخرين فكثيرا ما يكون المتنمر شخصا قد تعرض للتنمر أو الاذى فيشعر بالالم بداخله ،لذلك يقوم بالتنمر محاولة منه لاسترجاع بعض اعتباره الذى فقده جراء التنمر أو الاذى الذى تعرض اليه ،فيختار الشخص الذى تنمر عليه ليكون ضحيته أو قد يختار أخرين يرى فيهم ضعفا من أى نوع ، فيحاول الاستقواء عليهم والشعور ببعض القوة التى فقدها عندما كان فى دور الضحية،

وربما يبدى المتنمر علامات الرضا والانتصار والفرح لقدرته على إيذاء الأخر ، ولكنه يعلم فى قرارة نفسه بأن ذلك ليس إنتصارا ، وأنه لم يحقق شيئا له قيمة . فتنكسر ثقته بنفسه .

وفى الكثير من الاحيان لا يريد المراهق أن يصل الاذى من التنمر الالكترونى الذى يقوم به لدرجات شديدة بحيث يتضرر الضحية بشكل كبير وعائلته وعندما يبدأ التنمر بمجرد مزحه ولكنه لا يمكن السيطرة عليه أو التحكم بالمدى الذى من الممكن أن يصل اليه ذلك الاذى (برنامج كن محرا التابع لجمعية البحرين الانسانية – للتنمية الانسانية،ص٢٢).

- **البرامج العلاجية والإرشادية المقترحة للتعامل مع سلوك التنمر عند المراهقين**
- **البرامج الإرشادية للمتنمرين**

إن مسئولية المدرسة كبيرة لمعالجة ظاهرة التنمر ويتطلب الأمر التعاون مع الأهالي، وعلى المدرسة القيام بالانتباه للجو المدرسي، والتركيز على العمل الجماعي (التعاوني)، ومراقبة الطلبة، وضبط سلوك العنف والتنمر، وفي الغرب تطبق العديد من المدارس برامج وقائية وعلاجية وقوانين لحماية الطلبة من التنمر، تتعاون المدرسة والأهالي في العمل معا ضد التنمر، كما أن البرامج تتناول في أحيان كثيرة البيئة الاجتماعية المحيطة في المدرسة، ونشر الوعي فيها لكي تقدم الدعم والتسهيلات والمساندة في إنجاح البرامج الإرشادية، ومن خلال اللجان المسؤولة عن سلامة المدرسة (بين ، ٢٠٠٥).

هناك برامج موجهه للأهالي، وإكسابهم مهارات التواصل مع الأطفال، والاستماع والإصغاء لهم، والتقبل والتعاطف ومساعدتهم على حل المشكلات والانفتاح الذاتي مع الأبناء والاستماع لمشكلاتهم، والتواصل مع المدرسة للتفكير في طرق لحماية الطلبة وسلامتهم، أما أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية فيجب أن يتعلموا طرقا لحماية الطلبة واعتبار التنمر سلوكا غير مسموح به، وزيادة وعيهم حول أثر التنمر ونتائجه الخطرة وأثرها الطويل على الطلبة، وألا يتعرض أي طالب للتنمر في المدرسة وزيادة الإشراف على

المرافق العامة في المدرسة، والتعاون مع الآباء، وإكسابهم المهارات والمؤشرات لفهم الإشارات الدالة على التنمر كالانسحاب، أو العزلة الاجتماعية أو الشعور بالمضايقة، أو الغياب عن المدرسة، وغيرها من المؤشرات ، Sarzen ٢٠٠٢).

يؤكد (سيسيارا Sciarra ٢٠٠٤) على بعض الأساليب الارشادية مع الطلبة المستقوين مثل:علاقات آمنه غير مهدده، تجنب اللوم والتوبيخ ، الاستماع بعمق لما يقولون والتعرف على أفكارهم، وعلاقاتهم مع والديهم والآخرين، وكيف كانت طفولتهم المبكرة، وكذلك خلق فرص للمستقوين لكي يتعلموا عن أنفسهم ويقوموا بإحداث التغيير المناسب فيها، وكذلك تزويدهم بالدعم والاهتمام والمتابعة وتعزيز محاولاتهم في ذلك .

تركز البرامج الوقائية والنمائية للطلبة المستقوين على التدريب على المهارات والأنشطة الاجتماعية ومهارات حل النزاع، والتوسط بين الأقران، ومهارات حل المشكلات، ومهارات تكوين في التصدي للمشكلة. وقدم (ستيون وماهي Stewin &Mah, 2001) بعض الوسائل لمنع التنمر مثل: ترويج الحقائق ومحاربة الأساطير حول التنمر مثل (التنمر يصنع الشخصية ، أو التنمر يبدأ وينتهي بدون تدخل من أحد)، ومناقشة معتقدات الطلبة وأفكارهم حول التنمر وتطوير قانون للانضباط المدرسي، وتوعية الطلبة في المدرسة، ومشاركة الآباء في الإرشاد والتدخلات العلاجية، وتطبيق إجراءات التدخل المحددة، وتأسيس نظام للمسؤولية والتقييم.

هناك مدارس ونظريات إرشاد متعددة في التصدي للتنمر وغيره من السلوكيات الخطرة فالنظرية السلوكية مثلا ترى أن الحل يكون في تبديل السلوكيات الخطرة وغير المقبولة بأخرى مناسبة، وتعزيز السلوك الإيجابي الموجود لديهم وتقويته، ونظريات التعلم الاجتماعي ترى أن وقف الاستقواء يكمن في توفير نماذج تحتذي من قبل الطلبة ويتم تقليدها وتوفير عوامل بيئية مناسبة لكبح السلوك الاستقوائي وضرورة اكساب الطلبة قيما إنسانية تحثهم على التعاطف والتقدير وعدم الإساءة للآخرين(Wolke et al., 2003).

أما النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية Emotive B Rational e havior Therapy فتركز على الأفكار الخاطئة وغير العقلانية التي يؤمن بها الطلبة ومعتقداتهم وقناعتهم التي تدفعهم للتنمر، وبيان بطلانها وتحديها، وأنه يمكن أن تكون هناك أفكار منطقية مكانها، ويوضح المرشد حسب هذه النظرية للطلبة أن سلوك التنمر لديهم، وإيذاء الآخرين ناتج عن أفكارهم الخاطئة التي يؤمنون بها، ومساعدتهم على أن يغيروا هذه الأفكار، وتعليمهم أن القوة والسيطرة على الآخرين لا تجعل الفرد قويا، ولكنها تجعله مكروها من قبل زملائه ومن قبل الناس الآخرين (باترسون، ١٩٩٠).ويتم ضمن العملية الإرشادية مناقشة تغيير حديث الذات السلبي (وهي أفكار الفرد

وآراؤه التي يحدث بها نفسه ويرددها لوحده حول التنمر) مثل: يجب أن أكون الأقوى والمسيطر على الآخرين، إن لم تضرب الآخرين ضربوك، اضرب الضعيف كي يخاف القوي، واستبدال ذلك بحديث ذات إيجابي: مثلا بأنه سوف يكون مهما، ويحترمه الناس لعدم تعرضه لإيذاء الآخرين، وقيامه بمساعدتهم وسيكون موضع التقدير والاحترام، كما يمكن أن يمارس الطلبة التفكير بصوت عال بجملة من الأفكار التي ترد إلى ذهنه في حالة وجود ضحية ورغبة في التنمر عليه، ويمكن الطلب من الأعضاء البوح بهذا الحديث والانتباه له أكثر لكي يكون أكثر وعيا له حيث إنه المسؤول عن التنمر وقد يوجه رسائل منه إليه أي من الطالب نفسه وبصوت عال: مثلا هذا طالب صغير الحجم، وإنني أقوى منه، وإن المنطق والعقل لا يعطي فرصة للطالب القوي لكي يسيطر على الطالب الأضعف أو الأقل قوة، لأن كلا منا له قوة محدودة وأن هناك من هو أقوى منه، ولذا فإنها عملية غير منتهية (بين، ٢٠٠٥).

أشار(بين ٢٠٠٥) أن لدى المستقوين مجموعة من الأفكار هي: يجب أن يكون الفرد الأكثر إزعاجا وإثارة وسيطرة في الملعب والساحة والمدرسة، ويجب أن يظهر الأقوى، ولديه رغبة قوية بتشجيع الآخرين على المنازعات، وإشعال الفتن،ولا يتقبل الخسارة، وهو دائما على صواب، ويعتقد أن الضحايا يستحقون ما يجري لهم، ولديه غريزة من نجاح الآخرين، وعلى الآخرين احترامه وتقديره، كما يفكر بطريقة «أنا فقط » ويتوقع من الآخرين مهاجمته.

أكد كارول (Carole, 2004) على أهمية الارشاد الديني والروحي للطلبة المستقوين، وكذلك الإرشاد الجماعي لهم، وضرورة تعليمهم مبادئ أخلاقية جماعية وقيام يؤمنون بها، وكذلك مساعدتهم على فهم أنفسهم والآخرين لكي يكونوا مواطنين صالحين.

يرى بين(٢٠٠٥) مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي تدفع الأفراد للتنمر منها الأشياء يجب أن تكون سهلة وسريعة، الآخرون يجب أن يحبوني ويؤيدوني، الآخرون يجعلونني غضبان ومستقويا، يجب أن أقوم بالانتقام من الآخرين لتصرفاتهم.

قد ينكر المستقوون أنهم عملوا أي شيء خطأ ويرفضون أن يتحملوا المسؤولية إزاء سلوكهم، فهم يعتقدون أن تصرفاتهم تأتي نتيجة «لخطأ شخص آخر »، أو أنهم يعدون ذلك ليس شيئا مهما فهنا يتعين على المرشد أن يتحدى طريقة تفكيره دون أن يستخدم أسلوب الوعظ مثل: «إذا كنت تعتقد أنك لم تستقو على شخص آخر، لكن الآخر يعتقد أنك تستقوي عليه، فمن يكون على صواب » ؟ إن التنمر هو في «عين المشاهد » بمعنى أن مشاعر الشخص الآخر هي حقيقية بالنسبة له وهنا يشجع المرشد الطلبة عن أخطاء محتملة في فهمهم «ربما الآخرون فهموا شيئا لم يقصد به إزعاجهم.

استخدم روكسني (Roxanne,2001) العلاج بالقراءة والقصص في تعليم الأطفال المواقف الجيدة، والاعتقادات المناسبة لوقف التنمر، ويرى أن هذه الطريقة تستخدم مع كل الأعمار من خلال تمثيل القصة في عرض مسرحي ويؤيد روكسني أن لا يستخدم هذا الأسلوب لوحده ويمكن أن يكون ملحقا بالبرامج العلاجية الأخرى.

يرى رجبي (Rigby, N.D) أن استخدام الوسائل القمعية والتوبيخ ودعوة الآباء للمدرسة غير فعّالة في تخفيض التنمر، وان مساعدة المستقوين على تطوير مهاراتهم الاجتماعية، وكفايتهم الذاتية، وبناء مهارات تواصل مع الآباء هي الأساليب المفيدة لتخفيض التنمر.

من خلال مراجعة أدب التنمر لاحظ المؤلفان أن حجم التنمر يختلف من قطر إلى آخر فهي في الدول الاسكندنافية ١٠ بالمئة، بينما في انجلترا ٢٠ بالمئة، وفي النرويج ٢٠ بالمئة وأن النسبة تختلف زيادة ونقصانا في أقطار أخرى، كما أنها اختلفت بالتعريف لمفهوم التنمر (Bullying) وما تعده ثقافة ما التنمر لاتعده أخرى كذلك، وحتى في الفروق بين الجنسين فإن تنمر الذكور مقبول في بعض الثقافات ويرى على أنه سمة طبيعية للذكور؛ بعكس الإناث حيث يعد سلوكهن التنمر غير مقبول، وأكدت الدراسات بهذا الخصوص على أن الذكور أكثر اشتراكا في التنمر كمستقوين أو ضحايا، وأن أطفال المدرسة الابتدائية ورياض الأطفال هم على الأغلب مستقوى عليهم أو ضحايا(Wolke et al., 2001) وأن الطلبة الأكبر سنا هم مستقوون، وكذلك هناك اختلاف في مقاييس التنمر فبعض الدراسات اعتمدت على الوالدين، أو تقديرات الزملاء والأقران، وبعضها على تقديرات المعلمين لسلوك الطلبة، وكذلك اعتمدت بعض الدراسات

على مقاييس للتنمر مثل مقياس أوليز (Olweus) للتنمر وغيرها من المقاييس كما أكدت الدراسات على أهمية السياق الثقافي الذي يحدث فيه التنمر، واضعة في عين الاعتبار عند مناقشة النتائج وكما يرى (Sarzen2002) ليس هناك سبب واحد مباشر مسؤولا عن التنمر.

- **نصائح لتجنّب التنمّر ومواجهته**

أولا على الأهل أن يكونوا قريبين من ابنهم المراهق قدر الإمكان، حتى يكتشفوا إذا كان يتعرّض لهذا النوع من المشاكل المؤذية لمساعدته.

وفي كل الأحوال، من الضروري أن ينشأ الولد على الثقة بوالديه مما يجعله يخبرهم بصراحة ووضوح عن معاناتع التي يجب عليهم ن يأخذوها بعين الإعتبار وعد الاستخفاف بها لو مهما بدت لهم سخيفة.

يجب على الأهل أيضاً أن يعلموا ابنهم أن لا يلوم نفسه على الأسباب التي تدفع الآخرين إلى السخرية منه، بل أن يفهم أن الأشخاص المتنمّرين هم يعانون من مشاكل نفسية وتربوية. لذلك يجب عليه أن يكون قويا في

مواجهتهم، وأن يظهر هذه القوة ولا يمنحهم الفرصة بأن يكونوا في موقع القوة. فإذا تمكن من ضبط أعصابه وعدم الإنفعال أمام السخرية، وأن يتصرف بذكاء أكثر منهم بعدم تفاعله معهم، فهو سيكون الأقوى.

من المفيد أن يعمل الأهل على تقوية ثقة ابنهم بنفسه، فيساعدونه للتخلص من الأسباب التي تسبب له السخرية، فيدعمونه في الدراسة، أو يشجعونه على ممارسة الرياضة أو أي هواية تساعده على إثبات وجوده وتحقيق ذاته.

- **ثالثاً: علاقة التنمر بدافعية الانجاز لدي التلاميذ المراهقين**
- **مفهوم الدافعية:**

الدافع هو الشيء الذي بدونه لا يحدث التعلم، وتمد بعض الدوافع السلوك بالطاقة أكثر ما تمده به غيرها، وكثيرا ما يمنح المدرسون تلاميذهم جوائز تسهم في زيادة دافعيتهم للتعلم، ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية، أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع (يوسف قطامي، عبدالرحمن عدس، ٢٠٠٢، ١٩٥).

وتعرف الدافعية على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله (يوسف قطامي، نايفة قطامي، ٢٠٠٠، ٢٢).

كما تعرف الدافعية أيضاً بأنها شروط تسهل وتوجد، وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات. وتعرف أيضا على أنها عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف؛ وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف.(Research, 2012, 22)

- **دافعية الانجاز:**

أن دافعية الإنجاز من العوامل المهمة لقدرة المتعلم على الإنجاز والتحصيل لكونها على علاقة بالمتعلم فتقوم بتوجيه إنتباهه الى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل والمثابرة وبشكل فعال، كما أن للدافعية أهمية عظيمة من الوجهة التربوية لكونها أحد الاهداف التربوية ذاتها وأن استثارة دافعية الطلبة تجعلهم يمارسون نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية (محمد الحيلة، ٢٠٠٠).

تُعد دافعية الإنجاز من الشروط الاساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في اي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم

اساليب التفكير وطرائقه أو تكوين الاتجاهات او تحصيل المعارف والمعلومات لذا يلاحظ أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في عدد من المواقف دون أخري، وأن أهتماماته قد تكون واضحة في عدد من المواقف وغير واضحة في مواقف أخري، ذلك يرجع الى مستوى دافعيته (أنور الشرقاوي، ١٩٩١، ٢٥٣).

تمثل دافعية الإنجاز عاملاً هاماً يتفاعل مع قدرات التلميذ لتؤثر في السلوك الأدائي الذي يبديه التلميذ في الصف وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير التلميذ لكي يؤدي العمل المدرسي، أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام الدرس وهذه القوة تنعكس على كثافة الجهد الذي يبذله التلميذ أو على درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي وعلى مده تقدمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهام ومهارات في الدرس (أنور الشرقاوي، ١٩٩٢، ٤٥).

- **علاقة التنمر بدافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة لدي التلاميذ المراهقين:**

يُعد التنمر Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو اجتماعية، أو جنسية أو الكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية أو علي المجتمع ككل، إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك يلاحظ أن العدوان الجسمي مع هؤلاء المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالتلاميذ في أي مستوى تعليمي، كما أنه يجعل التلميذ (ضحية التنمر) مرفوض وغير مرغوب فيه، بالاضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الانشطة المدرسية، أو يهرب من المدرسة خوفا من المتنمرين، أما بالنسبة للمتنمر فإنه قد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصورا من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه قد ينخرط مستقبلا في أعمال إجرامية خطيرة.

تنتشر ظاهرة التنمر في اوساط الاطفال والمراهقين، كما انها ظاهرة عامة في العديد من المدارس في كافة المجتمعات وهى تعد من المظاهر الرئيسية للاضطرابات الانفعالية كالقلق، وتدني تقدير الذات، وتؤثر بعض ممارساته في حياة الطالب عند تعرضه لها في سن مبكرة، خاصة اذا ما صاحبها استغلال جنسي او مالي ، ويعاني ضحايا التنمر من الاحساس بعدم السعادة والشعور بالحزن، وكره للبيئة الاجتماعية، الامر الذي يؤدي الي الوحدة والعزلة والقلق، والتوتر والاكتئاب، واضطرابات في النوم والتشنجات العصبية ونوبات متكررة من البكاء، ويعاني ضحايا التنمر من مشكلات الانتباة ومن مشكلات انفعالية عديدة وعدم الاتزان الانفعالي، ويرتبط التعرض لسلوك التنمر بانخفاض في الصحة النفسية، حيث يتعرض ضحايا التنمر لمشكلات، في تكوين علاقات مستقرة مع الاخرين، ويعانون من فقدان الثقة، والتعاسة، والمزاج المكتئب، والقلق النفسي، والعصبية، والحزن(ايمن محمد الصرايرة، ٢٠١١، ٢٠). ويعود تنامي الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب، منها كما يرى (Smith, 2004) الآثار المدمرة

لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة مما أدى بهم إلى الانتحار أو إلى التفكير فيه، وإلى وعي الأهالي بالظاهرة وضغطهم على المدارس لوقفه، وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها. ولقد حظت الدراسات العلمية والتربوية على الصعيد المحلي والعربي في السنوات الأخيرة الماضية خطوات متقدمة نحو الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، حيث كشفت دراسة الدوسري عن أن التنمر متمثلا في الاعتداء على الآخرين أو على ممتلكاتهم قد احتل النسبة الأعلى لدى تلاميذ منطقة الرياض بنسبة (٣٥.٢٪) (سعيد الدوسري، ٢٠٠٣)، كما كشفت دراسة "نورة القحطاني" (٢٠٠٨) بعنوان التنمر بين تلاميذ وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية عن أن نسبة التلاميذ والطالبات في المرحلة المتوسطة الذين يتعرضون للتنمر مرة أو مرتين خلال الأشهر الماضية تصل إلى (٣١.٥٪)، وكشفت الدراسة عن العديد من العوامل المسببة لانتشار التنمر المدرسي وأشكاله بين الجنسين، وخصائص كل من الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه، والآثار السلبية على أطراف العلاقة، كما أوصت الدراسة بتبني برنامج دان ألويس لمنع التنمر في المدارس (**Olwues Bulying Prevention Program**)، وتطبيقه على مستوى المدارس بالمملكة العربية السعودية والفصول والمستوى الفردي أيضًا لمواجهة هذه الظاهرة والتقليل من آثارها على المتورطين فيها.

كما يرى "مسعد ابوالديار" (٢٠١٢، ٣٦) أن أهم السمات التي تجمع التلاميذ الذين يمارسون التنمر على زملائهم، عدم وجود دافعية للانجاز وللتعلم والدراسة، بالإضافة إلى انتشار السلوكيات الخاطئة بينهم، مثل التدخين، والغياب، والتأخر الصباحي، إضافة الى العصبية التي تدفعهم الى المشاحنات والمشاجرة مع بعض الطلبة.

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ويرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز إلى الفريد أدلر إذ رأى أن الحاجة للإنجاز عبارة عن ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (عبداللطيف خليفة ١٩٩٥، ٧٩).

هناك شبه إجماع لدى علماء النفس بشكل عام على أنه لا بد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني؛ ففي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم، لذلك تشير بعض الدراسات التربوية إلى أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة هم غالبا عرضة للنقص في الحوافز ودافعية الإنجاز ومن ثم الإنجاز الاكاديمي (**Alspaugh, 2011**)، فمعظم طلبة المرحلة الأساسية في سن المراهقة؛ وهم في هذه السن يعيشون فترة من التوتر النفسي العاصف، والعديد منهم ما أن يصل المرحلةالدراسية المتوسطة حتى

يأخذ بالنظر إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم (Gentry, 2013).

يزيد من هذا الشعور السلبي تجاه المدرسة ما يواجه الطلبة من تغيير في البيئة التعليمية بعد المرحلة الأساسية الدنيا والمتوسطة؛ فينتج عن ذلك كله تدني في دافعيتهم إلى التعلم، وربما يصاحب ذلك أيضا ظهور بعض الاضطرابات السلوكية مثل التنمر، السلوك العدواني، العناد (Eccles, 2010).

في دراسة قام بها (Olweus, 2003 & Solberg) لتقدير مدى انتشار التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية بيرغن في النرويج، وعلاقة التنمر ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع بلغ عددهم (٥١٧١) تلميذا وتلميذة، منهم (٢٥٤٤) من الإناث، و (٢٦٢٧) من الذكور، واستخدمت الدراسة مقياس التنمر والذي تكون من ٣٦ سؤالا، بالإضافة إلى ترشيحات الأقران، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية من التفكك الاجتماعي وتقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الإنجاز، وميول اكتئابية أكثر من غير الضحايا، أما التلاميذ المتنمرون فقد أظهروا عدائية أكثر وسلوكات غير اجتماعية، وانخفاض دافعية الإنجاز، بالمقارنة مع المجموعات غير المشاركة في التنمر، ولدى مقارنة الذكور والإناث أظهرت النتائج تعرض الإناث للتنمر أكثر من الذكور.

اشارت دراسة (Nishina, 2004) التي توصلت إلي أن دافعية الإنجاز المنخفضة في كثير من الاحيان تكون دافعا لممارسة سلوك التنمر المدرسي إذ يلجأ الطالب للتحرش بأقرانه خفية لخلق طبقية اجتماعية تحدد مكانته في الجماعة التي ينتمي اليها، على اعتبار أن الانتماء (Social Stratification) لمجموعة ما والحصول على قبول الاخرين فيها هو مطلب أساسي لتحقيق دافعية الإنجاز المرتفعة للفرد، والتنمر المدرسي بطبيعته الخفية يكون وسيلة جيدة في نظر المتنمر لتحقيق أهدافه بالقبول الاجتماعي.

هذا ما أشارت إليه دراسة (Romn, et al.,2012) والتي هدفت إلي دراسة مدى التنمر في المدارس أمريكا اللاتينية وأثره على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ المدارس الابتدائية، وقد تم تحليل الخصائص الاجتماعية والديموغرافية للتلاميذ وربطها مع التنمر المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٢٢٣) تلميذا من تلاميذ الصف السادس من (١٦) دولة بأمريكا الاتينية من ضمنها المكسيك، وتوصلت الدراسة إلي أن التنمر مشكلة خطيرة في جميع أنحاء أمريكا اللاتينية، كما توصلت إلي أنخفاض دافعية الإنجاز والتي ترتب عليها انخفاض في التحصيل الاكاديمي خاصة في القراءة والرياضيات لدي التلاميذ الذين تعرضوا للتنمر، كما توصلت الدراسة إلي أنتشار التنمر الجسمي واللفظي لدي التلاميذ عينة الدراسة. كما توصلت دراسة (Sullivan, et al., 2012) إلي أن المتنمرون لا يحصلون على التقدير من المجتمع لبناء مفهوم ذات إيجابية ودافعية إنجاز مرتفعة من

خلال المنافسة الاجتماعية الحسنة والأداء الاكاديمي الجيد، وذلك يؤدي إلى خفض دافعيتهم، لذا يشكل اولئك التلاميذ تقديرهم لذواتهم حول القوة والسلطة والتميّز الجسمي على الآخرين، ويتحوّل إيذاء الآخرين إلى طريقة لتوكيد ذواتهم وتعزيز مكانتهم المفقودة، وإلى التعويض عن الإحباط في نواحٍ أخري مثل انخفاض دافعية الإنجاز وتدني مفهوم الذات وغيرها.

أكدت علي ذلك أيضا دراسة (Williams, 2013) والتي هدفت إلي دراسة أثر التنمر المدرسي علي التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ لها اختلافات عرقية تشمل (اسيوي، لاتيني) (أسود، أبيض)، واعتمدت الدراسة علي بيانات من دراسة طولية قام بها المجلس الوطني للتربية منذ عام ٢٠٠٢ وحتي عام ٢٠١٢ وتوصلت الدراسة إلي وجود أثر دال أحصائا للتنمر المدرسي علي دافعية الإنجاز، كما توصلت الدراسة إلي وجود علاقة عكسية بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز، حيث كلما كان التنمر المدرسي مرتفع انخفضت دافعية الإنجاز والعكس. كما توصلت الدراسة إلي وجود عواقب ضارة وسلبية للتنمر المدرسي علي جميع التلاميذ عينة الدراسة.

كما أكدت عليه دراسة (Olweus, 2003& Solberg) والتي هدفت إلي دراسة مدى انتشار التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية بيرغن في النرويج، وعلاقة التنمر ببعض المتغيرات، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية من التفكك الاجتماعي وتقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الإنجاز، وميول اكتئابية أكثر من غير الضحايا، أما التلاميذ المتنمرون فقد أظهروا عدائية أكثر وسلوكات غير اجتماعية، وانخفاض دافعية الإنجاز، بالمقارنة مع المجموعات غير المشاركة في التنمر.

هذا ما أشارت إليه دراسة (White, 2007) والتي درس فيها الخصائص الشائعة التي تميز المتنمرون والضحايا في المدرسة الاساسية، وتوصلت الدراسة إلي أنه من الخصائص الشائعة لدي كل من المتنمرين والضحايا هو انخفاض دافعية الإنجاز لديهم، حيث أنه كلما انخفضت دافعية الإنجاز زادت درجة التنمر المدرسي لدي التلاميذ والعكس أي كلما كانت دافعية الإنجاز مرتفعة كلما انخفض التنمر المدرسي لدي التلاميذ.

هذا ما أكدت عليه دراسة (Kowalski، & Limber, 2013) والتي هدفت إلي دراسة التنمر في المدرسة هل يؤثر علي التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز؟ وتكونت عينة الدرسة من (٩٣١) وتوصلت الدراسة إلي تأثر التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز بالتنمر المدرسي بصورة عكسية أي كلما زادت درجة التنمر أنفخضت دافعية الإنجاز وبالتالي التحصيل الدراسي لدي التلاميذ عينة الدراسة والعكس، ومن خلال هذه الدراسات يتبين أن حجم وأنماط التنمر بين التلاميذ في مرحلة المراهقة موجود بشكل ملحوظ، وهذا قد يعكس القصور في المتابعة والوعي لدي أولياء الأمور للتلاميذ ومشكلاتهم والتغيرات التي تحصل لهم، كما يعكس ثقافة المجتمع العربي والإسلامي

التي ترى في التنمر شكلاً من أشكال السلوك العدواني ففيه الإيذاء للفرد وهو محرم من ناحية دينية.

إذا ما رجعنا إلى ماهية سلوك التنمر إلى أنه سلوك يحدث في الخفاء، حيث لا يخبر عنه الضحية، ويكون بعيدا عن أعين الكبار، ولا يعترف المتنمرون أنهم يقومون به، ويتم عادة في أماكن لا يشاهدها أو يلاحظها أحد في الغالب، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسات (Wolke et al, 2002; Archer ,2004; Ponzo, 2013 & Juvonen, et al., ,2003; IreLand) حيث إن ظاهرة التنمر ظاهرة واضحة المعالم خاصة في الولايات المتحدة والنرويج وبريطانيا واستراليا حيث أصبحت الظاهرة تزعج القادة التربويين في تلك الدول، وأصبح التلاميذ يحضرون الأسلحة للمدارس ويطلقون النار على بعضهم البعض ما حدا بالمناداة بمدارس خالية من العنف والسلاح والمخدرات والتنمر، وأصبح وجود برامج شاملة لمنع العنف والتنمر أشياء بديهية في المدارس، ويمكن القول أن المشكلات التي تحدث في المدارس في الغرب لن تظل بعيدة عن تلاميذنا إلى أمد بعيد في ظل العولمة ووسائل الاتصال والفضائيات والتكنولوجيا الحديثة، كما أنها تؤثر تأثيرا سلبيا علي دافعية الانجاز.

• عينة البحث

تكونت عينة البحث من ٢٥٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م منهم ١٥٠ من الذكور تراواحت أعمارهم مابين(١٢-١٧) و (١٠٠) من الاناث تراوحت أعمارهم مابين (١٢-١٧).

• أدوات البحث

• مقياس دافعية الإنجاز

بعد الاطلاع على الادبيات والتراث السيكولوجى ذي العلاقة بدافعية الإنجاز ، وكذلك الاطلاع على العديد من مقايس دافعية الإنجاز ، تم صياغة المقياس تضمنا ٤٦ مفردة ، وقد عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الارشاد وعلم النفس التربوى والصحة النفسية ، وعددهم ٦ محكمين للتاكد من الصدق الظاهرى للاداه وطلب منهم الحكم على مدى ملائمة المفردات لقياس دافعية الإنجاز واجراء مايرونه مناسبا من إعادة صياغة او دمج او إضافة ، وفي ضوء اراء المتخصصين وملاحظاتهم عدلت بعض المفردات وتم دمج بعضها واستبعدت ٦ مفردات لم تحصل على موافقة عدد ٤ محكمين ، وبذلك أصبحت عدد المفردات ٤٠ مفردة (ملحق (١) وقد تم الإجابة عليه حسب المقياس الثلاثي وهو تنطبق ، تنطبق الى حد ما ، لاتنطبق ، وبالقيم التالية ٣ ، ٢ ، ١ وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من ١ الى ١٢٠ درجة والمفردات موزعة على الابعاد الأربعة كالتالي :

جدول (١) توزيع ارقام المفردات على مقياس دافعية الإنجاز

م	ابعاد دافعية الانجاز	ارقام المفردات
١	المثابرة	من ١ – ١٧
٢	تحديد الهدف والتوجه للمستقبل	من ١٨ – ٢٦
٣	الطموح	من ٢٧ – ٣٤
٤	تحمل المسئولية	من ٣٥ – ٤٠

- **صدق وثبات المقياس**

قام الباحثين بالتحقق من صدق الاتساق الداخلى للمقياس وكل بعد من ابعادة ومدى الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض وتحقق الباحثين من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام ارتباط سيبر مان ويوضح الجدول التالي هذا الارتباط

جدول (٢) الاتساق الداخلى لابعاد دافعية الإنجاز

ابعاد دافعية الإنجاز	المثابرة	تحديد الهدف والتوجه للمستقبل	الطموح	تحمل المسئولية
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	٠.٧٢	٠.٧٩	٠.٧٥	٠.٦٩

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويدل ذلك على قوة التماسك التداخلى للمقياس وكذلك في كل بعد من ابعاده ، لذا يعتبر المقياس صادقا مناسبا للاستخدام في البحث الحالي ، كما قام الباحثين بحساب ثبات المقياس وكل بعد من ابعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ ويوضحه الجدول التالى

جدول (٣) معامل ثبات ابعاد مقايس دافعية الإنجاز بطريقة الفا كرونباخ

م	ابعاد دافعية الانجاز	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	المثابرة	٠.٨٢
٢	تحديد الهدف والتوجه للمستقبل	٠.٨١
٣	الطموح	٠.٨٥
٤	تحمل المسئولية	٠.٨٣

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الثبات لمقياس دافعية الإنجاز جاءت مرتفعة ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي

- **مقياس التنمر المدرسي**

بعد الاطلاع على الادبيات والتراث السيكولوجى ذي العلاقة بالتنمر المدرسي والاطلاع على العديد من مقاييس التنمر المدرسي (MAH 2011) ، (على موسى،محمد فرحان ، ٢٠١١)، وقد تم صياغة المقياس تضمن ٤٥ مفردة ، وقد عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الارشاد وعلم النفس التربوى والصحة النفسية ، وعددهم ٦ محكمين للتاكد من الصدق الظاهرى للاداه وطلب منهم الحكم على مدى ملائمة المفردات لقياس التنمر المدرسي واجراء مايرونه مناسبا من إعادة صياغة او دمج او إضافة ، وفي ضوء اراء المتخصصين وملاحظاتهم عدلت بعض المفردات وتم دمج بعضها واستبعدت ٥ مفردات لم تحصل على موافقة عدد ٤ محكمين ، وبذلك أصبحت عدد المفردات ٤٠ مفردة ملحق (٢) وقد تم الإجابة عليه حسب المقياس

الثلاثي وهو تنطبق ، تنطبق الى حد ما ، لاتنطبق ، وبالقيم التالية ٣ ، ٢ ، ١ وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من ١ الى ١٢٠ درجة والمفردات موزعة على الابعاد الاربعة كالتالي :

جدول (٤) توزيع ارقام المفردات على مقياس التنمر المدرسي

م	ابعاد التنمر المدرسي	ارقام المفردات
١	التنمر النفسي عبر وسائل التواصل الاجتماعي	من ١ – ١٤
٢	التنمر اللفظى عبر وسائل التواصل الاجتماعي	من ١٥ – ٢٧
٣	التنمر الاجتماعى	من ٢٨ – ٣٤
٤	التنمر الجسمي	من ٣٥ – ٤٠

• صدق وثبات المقياس

قام الباحثين بالتحقق من صدق الاتساق الداخلى للمقياس وكل بعد من ابعادة ومدى الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض وتحقق الباحثين من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام ارتباط سيبر مان ويوضح الجدول التالي هذا الارتباط

جدول (٥) الاتساق الداخلى لابعاد التنمر المدرسي

م	ابعاد التنمر المدرسي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	التنمر النفسي عبر وسائل التواصل الاجتماعي	٠.٧٧
٢	التنمر اللفظى عبر وسائل التواصل الاجتماعي	٠.٧٩
٣	التنمر الاجتماعى	٠.٧٨
٤	التنمر الجسمي	٠.٧٦

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويدل ذلك على قوة التماسك التداخلى للمقياس وكذلك في كل بعد من ابعادة ، لذا يعتبر المقياس صادقا مناسبا للاستخدام في البحث الحالي ، كما قام الباحثين بحساب ثبات المقياس وكل بعد من ابعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ ويوضحه الجدول التالى

جدول (٦) معامل ثبات ابعاد مقياس التنمر المدرسي بطريقة الفا كرونباخ

م	ابعاد التنمر المدرسي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	التنمر النفسي عبر وسائل التواصل الاجتماعي	٠.٨٦
٢	التنمر اللفظى عبر وسائل التواصل الاجتماعي	٠.٨٨
٣	التنمر الاجتماعى	٠.٨٧
٤	التنمر الجسمي	٠.٨٩

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الثبات لمقياس التنمر المدرسي جاءت مرتفعة ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي

• الأساليب الإحصائية

استخدم الباحثين في البحث الحالي اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة ، ومعامل الارتباط ، الفا كرونباخ ، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS الإحصائي .

• نتائج البحث ومناقشتها :

توصل هذا البحث لعدد من النتائج وهى كالاتى

• **نتائج الفرض الاول:**

والذي ينص على " أشكال التنمر السائدة لدي تلاميذ مرحلة المراهقة، فقد أظهرت نتائج البحث أن أشكال التنمر السائد لدي التلاميذ المراهقين عينة البحث جاء في مقدمتها التنمر النفسي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٤٣٪، والتنمر اللفظي من خلال وسائل التواصل الإجتماعي بنسبة "٤٠٪ "، يليه التنمر الجسمي بنسبة " ٢٨٪ "، ثم التنمر الاجتماعي بنسبة " ٢٢ ٪ "، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلي أسباب عديدة من شأنها ان تزيد من إحتمالية " التنمر الالكتروني " أكثر من غيره من أشكال التنمر، إذ من السهل اليوم التنمر علي الاشخاص من خلال مواقع التواصل المختلفة مثل الفيس بوك والتويتر والانستجرام ، وكذلك جاء في المرتبة التالية التنمر اللفظي وهو من اشكال التنمر حيث يكون من خلال إطلاق الألقاب والألفاظ علي الآخرين بوجه عام او من خلال مواقع التواصل الإجتماعي ، فهو كلام يمكن أن يتناقله التلميذ يوميا، ويسهل عليه نقله أو تقليده أو ابتكاره وذلك يزيد من أنتشاره بين التلاميذ، ومما يساعد علي شيوع هذا الشكل من التنمر هو أن لايتطلب قوة جسمية كما في الاشكال الاخري، لذا يسهل تداوله بين التلاميذ ممن يفتقرون للقوة الجسمية القوية، في حين يتطلب التنمر الجسمي الذي يتطلب قوة جسدية وذهنية أكبر في المرتبة الثانية، حيث إن الطلبة المتنمرن يمارسون الدفع أو الضرب أو الركل أو الإلقاء أرضا حيث لايمتلك المتنمر القدرة على ضبط نفسه في توجيه هذا الإيذاء الجسمي للضحية، ويرغب بالشعور بالقوة والسيطرة والطلبة في هذا العمر في بداية مرحلة المراهقة حيث إن الشعور بالقوة والسيطرة ذو أهمية كبيرة عند الطلبة، ثم التنمر الاجتماعي في المرتبة الرابعة، والذي تمثل في منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن الآخرين.

ولأن التنمر فيه مرة واحدة يسبب الأذى النفسي والجسمي ويترك آثاراً مدمرة على الصحة النفسية للفرد كما يعود إلى أن هذا السلوك مرفوض بشكل أكثر من غيره لأسباب دينية، وصحية، واجتماعية كما يترتب عليه مساءلة، ومتابعة حثيثة، وكذلك يجري التستر علية إن حدث، وتتفق الدراسة الحالية في ترتيب هذا الشكل مع دراسة . (Cinkir, & Kepenekci 2012; Shore, 2013).

تجدر الإشارة إلى أن تقسيم هذه الأشكال وفصلها بهذا الشكل أمر صعب وقلما يوجد فقد يوجد إشتراك في شكلين أو أكثر من أشكال التنمر كالتنمر اللفظي والجسمي مثلا أو اللفظي والاجتماعي كما أن شكل التنمر الجسمي يستخدم فيه المتنمر الجانبين اللفظي وغير اللفظي وهذا ما أشار إليه (علي موسي، ٢٠٠٧) ويتفق الباحث معه في ذلك. . كما اشار الباحثان سمير هندوجا من جامعة فلوريدا أتلانتك ووجستن بتشن من جامعة ويسكاونسن او في

صيف ٢٠٠٨ كتاباً عن التنمر الإلكتروني والتي لخص الاوضاع الراهنة في ذلك (التنمر ماوراء ساحات المدارس) ، حيث أثبت أبحاثهم بأن التنمر في حالة إزدياد خلال السنوات القليلة الماضية، كما أفادوا بنتائج الدراسة الاخيرة أن التنمر شائع بين تلاميذ المرحلة المتوسطة ، وبأخذ عينات عشوائية حوالي ٢٠٠٠ طالب من المرحلة المتوسطة من مدرسة كبيرة في مقاطعة جنوب الولايات المتحدة ، وأن حوالي ١٠ ٪ من العينة تعرضو للتنمر الالكتروني في ٣٠ يوم السابقة بينما أفادت بان ١٧ ٪ منهم تعرضوا للتنمر على الاقل مرة واحدة في حياتهم . في حين ان هذة المعدلات أقل بقليل من نتائج ابحاثهم السابقة . واشار كلا من هندوجا وبتشن بأن الدراسات التي أجريت معضمها بين المراهقين وعينات الإنترنت . وأستخدام الانترنت من قبل الشباب على نحو متكرر اكثر احتمالا بالتعرض للتنمر الالكتروني من الاطفال الاقل سننا .

كما أكدت دراسة (Hasebrink et al. (2009 بالتقدير، بناء على نتائج التحليل الميتا لدول الاتحاد الاوروبي واخذ متوسط النتائج، ان قرابة ال١٨٪ من الشباب الاوروبي قد كانوا ضحية "تنمر او مضايقة او مطاردة" عبر الانترنت والجوالات. معدلات المضايقة الالكترونية عند الشباب في ولايات الاتحاد الاوروبي تراوحت ما بين ١٠٪ الى ٥٢٪.

• نتائج الفرض الثاني:

والذى ينص على توجد علاقة دالة وسالبة بين دافعية الإنجاز والتنمر لدي التلاميذ المراهقين ، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (٧)

جدول (٧) معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والتنمر المدرسي

البعد	تنمر نفسي خلال وسائل التواصل	تنمر لفظى خلال وسائل التواصل	تنمر اجتماعى	تنمر جسمي	الدرجة الكلية
المثابرة	-٠.٣٨١	-٠.٣٧٨	-٠٣٦٤	-٠.٣٤٤	-٠.٥٨٧
تحديد الهدف والتوجه للمستقبل	-٠.٣٦٠	-٠.٣٥١	-٠.٣٤٤	-٠.٣٣٥	-٠.٥١٦
الطموح	-٠.٣٥٤	-٠.٣٤٢	-٠.٣٤١	-٠.٣٣٩	-٠.٤٤٠
تحمل المسئولية	-٠.٣٥٢	-٠٣٤٨	-٠.٣٣٩	-٠.٣٣١	-٠.٤٨١
الدرجة الكلية	-٠.٣٥٦	-٠.٣٤١	-٠.٣٢٩	-٠.٣٢٠	-٠.٥٧٠

◆◆ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوى " ٠.١ " بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز ، حيث توصلت الدراسة الى وجود علاقة دالة احصائيا سالبة بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز .

ويتحقق هذا الفرض من خلال التحقق من أن التلاميذ المراهقين الموجه لهم التنمر يقل دافعيتهم للانجاز كلما زاد التنمر الموجه لهم ويتحقق صحة

الفرض بأنه كلما زاد التنمر لدى التلاميذ المراهقين يقل الدافعية للانجاز لديهم ، وتظهر نتائج الدراسة ارتباط التنمر المدرسي بدافعية الإنجاز عكسيا، أي كلما انخفضت دافعية الإنجاز ازداد التنمر ، وكلما ازداد دافعية الإنجاز انخفض التنمر .

تتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Nishina, 2004) والتي توصلت إلي أن دافعية الإنجاز المنخفضة في كثير من الاحيان تكون دافعا لممارسة سلوك التنمر إذ يلجأ الطالب للتحرش بأقرانه خفية لخلق طبقية اجتماعية تحدد مكانته في الجماعة التي ينتمي اليها، على اعتبار أن الانتماء (Social Stratification) لمجموعة ما والحصول على قبول الاخرين فيها هو مطلب أساسي لتحقيق دافعية الإنجاز المرتفعة للفرد، والتنمر المدرسي بطبيعته الخفية يكون وسيلة جيدة في نظر المتنمر لتحقيق أهدافه بالقبول الاجتماعي.

هذا ما أشارت إليه دراسة (Romn, et al.,2012) والتي هدفت إلي دراسة مدى التنمر في المدارس أمريكا اللاتينية وأثره على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ المدارس الابتدائية، وقد تم تحليل الخصائص الاجتماعية والديموغرافية للتلاميذ وربطها مع التنمر المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٢٢٣) تلميذا من تلاميذ الصف السادس من (١٦) دولة بأمريكا الاتينية من ضمنها المكسيك، وتوصلت الدراسة إلي أن التنمر مشكلة خطيرة في جميع أنحاء أمريكا اللاتينية، كما توصلت إلي أنخفاض دافعية الإنجاز والتي ترتب عليها انخفاض في التحصيل الاكاديمي خاصة في القراءة والرياضيات لدي التلاميذ الذين تعرضوا للتنمر، كما توصلت الدراسة إلي أنتشار التنمر الجسمي واللفظي لدي التلاميذ عينة الدراسة.

كما توصلت دراسة (Sullivan, et al., 2012) إلي أن المتنمرون لايحصلون على التقدير من المجتمع لبناء مفهوم ذات إيجابية ودافعية إنجاز مرتفعة من خلال المنافسة الاجتماعية الحسنة والأداء الاكاديمي الجيد، وذلك يؤدي إلى خفض دافعيتهم، لذا يشكل اولئك التلاميذ تقديرهم لذواتهم حول القوة والسلطة والتميّز الجسمي على الآخرين، ويتحوّل إيذاء الآخرين إلى طريقة لتوكيد ذواتهم وتعزيز مكانتهم المفقودة، وإلى التعويض عن الإحباط في نواحٍ أخري مثل انخفاض دافعية الإنجاز وتدني مفهوم الذات وغيرها.

أكدت علي ذلك أيضا دراسة (Williams, 2013) والتي هدفت إلي دراسة أثر التنمر المدرسي علي التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ لها اختلافات عرقية تشمل (اسيوي، لاتيني) (أسود، أبيض)، واعتمدت الدراسة علي بيانات من دراسة طولية قام بها المجلس الوطني للتربية منذ عام ٢٠٠٢ وحتي عام ٢٠١٢ وتوصلت الدراسة إلي وجود أثر دال أحصائا للتنمر المدرسي علي دافعية الإنجاز، كما توصلت الدراسة إلي وجود علاقة عكسية بين

التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز، حيث كلما كان التنمر المدرسي مرتفع انخفضت دافعية الإنجاز والعكس. كما توصلت الدراسة إلي وجود عواقب ضارة وسلبية للتنمر المدرسي علي جميع التلاميذ عينة الدراسة.

• نتائج الفرض الثالث :

والذى ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي دافعية الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التنمر لدي التلاميذ المراهقين ، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة والجدول التالي يبين نتائج ذلك

جدول (٨) نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي

البعد	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة " ت :
تنمر نفسي خلال وسائل التواصل الاجتماعى	منخفض الدافعية	١٣٠	٤٨.٩١٢٠	٥.٧٤١٢٥	- ٢٧.٧٥٢
	مرتفع الدافعية	٦٣	٣٦.٤٤٦٢	٥.٦٤٢١٠	
تنمر لفظى خلال وسائل التواصل الاجتماعى	منخفض الدافعية	١٣٠	٤٦.٨٤١٠	٦.٠٤٥٢٨	١٤.٤٠١
	مرتفع الدافعية	٦٣	٣١.١٦١١	٤.٢١٢٠٤	
تنمر اجتماعى	منخفض الدافعية	١٣٠	٤٩.٧١٢٠	٦.٥٢٤١٣	- ٦.٦١١
	مرتفع الدافعية	٦٣	٣٨.٤٠٠٠	٥.٤١٥٦٠	
تنمر جسمي	منخفض الدافعية	١٣٠	٤٤.٣٥١٠	٥.١٨٩٤٢	٢.٨٨٠
	مرتفع الدافعية	٦٣	٣٢.١٤٣٠	٤.٧١٢٣٠	
الدرجة الكلية	منخفض الدافعية	١٣٠	١٨٩.٨١٦٠	١٦.٢٣١٥٤	٣٤.٢٥
	مرتفع الدافعية	٦٣	١٣٢.١٥٠٣	١٤.٢٣٥٦١	

◆◆ دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى الأداء على مقياس دافعية الانجاز في التنمر المدرسى وهذه الفروق لصالح منخضفي دافعية الإنجاز والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم " ٤٨.٩١٢٠ ، ٤٦.٨٤١٠ ، ٤٩.٧١٢٠ ، ٤٤.٣٥١٠ ، ١٨٩.٨١٦٠ " للابعاد (المثابرة ، تحديد الهدف والتوجه للمستقبل ، الطموح ، تحمل المسئولية ، والدرجة الكلية) على الترتيب وهو اكبر من متوسط درجات مرتفعى الأداء على مقياس دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي والذى بلغت قيمته " ٣٦.٤٤٦٢ ، ٣١.١٦١١ ، ٣٨.٤٠٠٠ ، ٣٢.١٤٣٠ ، ١٣٢.١٥٠٣ " للابعاد (المثابرة ، تحديد الهدف والتوجه للمستقبل ، الطموح ، تحمل المسئولية ، والدرجة الكلية) على الترتيب وبهذا تحقق الفرض الثالث .

- مرتفعى دافعية الإنجاز الذين حصلوا على درجة ٩٠ فاكبر (الارباعى الأعلى) في مقياس دافعية الإنجاز .
- منخفضى دافعية الانجز الذين حصلوا على درجة ٣٠ فاقل (الارباعى الادني) في مقياس دافعية الإنجاز .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب ذوي دافعية الإنجاز العالية يكون لديه درجة عالية من البحث عند التحدي، ويستمتع بعمله الأكاديمي، ويجعله أكثر تركيزا وإثارة وحيوية، ويكون لديه رغبة في إتقان المهام التي يكون فيها جدة وتحدٍ، ليثابر ويبتكر في هذه المهام وليصل إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي ويكون لديه دافعية عالية نحو التعلم.

هذا ما أكدت عليه دراسة (Olweus, 2003& Solberg) والتي هدفت إلي دراسة مدى انتشار التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية بيرغن في النرويج، وعلاقة التنمر ببعض المتغيرات، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية من التفكك الاجتماعي وتقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الإنجاز، وميول اكتئابية أكثر من غير الضحايا، أما التلاميذ المتنمرون فقد أظهروا عدائية أكثر وسلوكات غير اجتماعية، وانخفاض دافعية الإنجاز، بالمقارنة مع المجموعات غير المشاركة في التنمر.

كما اكدت دراسة (White, 2007) والتي درس فيها الخصائص الشائعة التي تميز المتنمرون والضحايا في المدرسة الاساسية، وتوصلت الدراسة إلي أنه من الخصائص الشائعة لدي كل من المتنمرين والضحايا هو انخفاض دافعية الإنجاز لديهم، حيث أنه كلما انخفضت دافعية الإنجاز زادت درجة التنمر المدرسي لدي التلاميذ والعكس أي كلما كانت دافعية الإنجاز مرتفعة كلما انخفض التنمر المدرسي لدي التلاميذ.

كما أكدت دراسة (Kowalski، Limber, 2013 &) والتي هدفت إلي دراسة التنمر في المدرسة هل يؤثر علي التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز؟ وتكونت عينة الدرسة من (٩٣١) وتوصلت الدراسة إلي تأثر التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز بالتنمر المدرسي بصورة عكسية أي كلما زادت درجة التنمر أنفخضت دافعية الإنجاز وبالتالي التحصيل الدراسي لدي التلاميذ عينة الدراسة والعكس.

• توصيات البحث

- توعية التلاميذ المراهقين بالمخاطر التى قد يتعرضون لها من خلال وسائل التواصل الاجتماعى.
- إرشاد الوالدين بضرورة العمل على تقوية ثقة الابناء بانفسهم، والتخلص من الأسباب التي تسبب له السخرية، فيدعمونه في الدراسة، أو يشجعونه على ممارسة الرياضة أو أي هواية تساعده على إثبات وجوده وتحقيق ذاته.
- منع المراهقين والاطفال من مشاهدة برامج التلفاز التى تحث على العنف .
- ضرورة تركيز الدراسات والبحوث على البيئة الاسرية والمدرسية بهدف معرفة جميع العوامل والاسباب التى تكمن وراء التنمر بشكل عام والتنمر الالكترونى بشكل خاص .

- العمل على إيجاد الكثير من المواقف التي تبعد التنمر عن مناخ المدرسة من حيث الاهتمام بالقوانين والأنظمة وعدم السامح للطلبة بالتنمر في المدرسة.
- تعليم الآباء والأبناء والمعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع مشكلة التنمر من خلال الإشراف علي الطلبة في الاستراحات وساحات المدرسة.
- زيادة التواصل بين المدرسة والبيت وإنشاء العديد من المجالس وورش العمل للوقاية من أخطار التنمر.

• مقترحات البحث :

- الاهتمام بإجراء دراسات مستقبلية تحث على الحد من ظاهرة التنمر الالكترونى لجميع المراحل العمرية .
- القيام بالعديد من البحوث القائمة على اثار التكنولوجيا فى الحد من ظاهرة التنمر .
- إجراء دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية والمرحلة الثانوية في التنمر المدرسي.
- دراسة العلاقة بين التنمر الالكتروني والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.
- إجراء برامج تدريبية لتوعية معلمي المدارس بالتنمر وكيفية التعامل معه.
- عمل برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز وأثره في التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية.

• المراجع :

- أبو غزال، معاوية (٢٠١٠) : أسباب السلوك الاستقوائي من وجهة نظر الطلبة المستقوين والضحايا، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٧) العدد(٢).
- أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥ (٢)، ٨٩-١١٣.
- أحمد خليل القرعان (2004): الطفولة المبكرة، خصائصها، مشاكلها، حلولها، دار الإسراء للنشر والتوزيع،عمان.
- أحمد فكرى بهنساوي، رمضان علي حسن (٢٠١٥): التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد السابع عشر
- أحمد محمود الزعبي (2001): الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الاطفال، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- أمل يوسف العمار (٢٠١٦).التنمر الالكتروني وعلاقته بادمان الانترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت، بحث منشور ، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السابع عشر، الكويت.
- أفنان، محمد شعبان، (٢٠١٦)، " استخدام مواقع التواصل الغجتماعي (فيسبوك) وتأثيرها في العلاقات الاجتماعية" مجلة مركز البحوث، جامعة بغداد، العدد (٤٩).
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩١): التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢): علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- أمنية إبراهيم المنشاوي، (٢٠١٤)، " الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر الإلكتروني (المتنمر/ الضحية)، مجلة مركز الخدمة الاستشارات البحثية – شعبة الدراسات النفسية والاجتماعية، كلية الآداب – جامعة المنوفية، عدد نوفمبر(١-٥٠).
- ايمن محمد الصرايرة(٢٠١١) : الاثار النفسية والاجتماعية والاكاديمية والجسمية للتنمر علي ضحايا التنمر من طلبة المرحلة الاساسية العليا في محافظة الكرك ، رسالة ماجستير ، جامعة مؤته.
- باترسون، س، ه. (١٩٩٠). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد عبد العزيز الفقي.الكويت: دار القلم، الكتاب الأصلي منشور عام ١٩٨٠ .
- بين، اللينّ. (٢٠٠٥). الصف الخالي من التلاميذ المستقوين: أكثر من مئة فكرة واسرتاتيجية لمعلمي الصفوف من الروضة للثاني المتوسط. ترجمة مدارس الظهران الأهلية.الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (تاريخ النشر الأصلي ١٩٩٩).
- خالد كاظم، (٢٠١٧)، من التنمر التقليدي إلى التنمر الالكتروني، مقالة.
- سمير هندوجا، (٢٠١٧)، " عواقب وأسباب التسلط عبر الإنترنت في جميع الأنحاء من موقع WWW.cyberbulling.us
- سيد محمد سيد صبحي (٢٠١٤): مقياس دافعية الانجاز، مجلة القراءة والمعرفة ،ع ١٥١،القاهرة
- عبدالحميد محمد عبدالحميد درويش (١٩٩٧): مكونات دافعية الإنجاز "دراسة ارتقائية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٥): الدافعية ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- على موسى الصبحيين ،محمد فرحان القضاة ٢٠١٣ : سلوك التنمر عند الاطفال والمراهقين (مفهومه – أسبابه – علاجه)،الرياض ،ط١.
- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٠): الدافعية: العامل المهمل في التصميم التعليمي، مجلة المعلم/الطالب، معهد التربية التابع للأونرو/اليونسكو - دائرة التربية والتعليم، عدد (٢)، فلسطين.
- مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٦) : مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين ، دار جوانا للنشر والتوزيع .
- مسعد الرفاعي ابوالديار (٢٠١٢): سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح.
- معاوية محمود أبوغزالة (٢٠٠٩).التنمر وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(٥)، عدد(٢)،ص٨٩-١١٣
- مؤسسة الأهرام (٢٠١٨) : تحقيق ـ بسمة خليل - المدارس بين خطأ بعض المعلمين وغياب دور الأخصائيين.. «التنمر».. الأشكال.. والأسباب.. والحلول- ١٠ نوفمبر ٢٠١٨ العدد ٤٨١٨٦: رابط دائم http://www.ahram.org.eg/NewsQ/٦٧٩٣٩٢.aspx
- نايفة قطامي، منى الصرايرة (٢٠٠٩) :الطفل المتنمر ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- نايفة قطامي ويوسف قطامي(١٩٩٦): أثر الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، مجلة دراسات تربوية، عدد (٢٣)، ص ص ٣-٢٥.
- نرمين ميشيل ٢٠١٩ : دراسة بريطانية: السوشيال ميديا تصيب المراهقات بالاكتئاب ، جريدة صوت الأمة.
- نورة سعد القحطاني (٢٠٠٨): التنمر بين تلاميذ وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية دراسة واقتراح برامج التدخل المضادة بمايتناسب مع البيئة المدرسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨): الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات ، الصف الثالث الإعدادى، الفصل الدراسي الثاني،القاهرة.
- كمال عثمان (٢٠١٤) : مقياس دافعية الإنجاز ، مجلة القراءة والمعرفة – مصر.
- يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس(٢٠٠٢). علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- يوسف قطامي، نايفة قطامي (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.
- يونيسف/مصر ٢٠١٨/حامد عفيفي https://www.unicef.org هيئة تنظيم الاتصالات ، مملكة البحرين : برنامج كن محرا التابع لجمعية البحرين الانسانية – للتنمية الانسانية.
- Alspaugh, J. (2011). Achievement loss associated with the transition to middle and high school. Journal of Educational Research, 92, (4), 20 – 25.
- Eccles, J. (2010). Development during adolescence: The impact of stages – Environment fit on adolescents experiences in schools and families. American Psychologist, 4, (8), 90 – 101.
- Gentry, M. (2013). Gifted and No gifted middle school students: Are their attitudes towards school different as measured by the new effective instrument, my class activities ?. Journal of the Education of gifted, 24 (1), 74 – 96.
- Ireland, J, and Archer, J; (2004). Association Between Measures of Aggression and Bullying Among Juvenile and Young Offenders. Aggressive Behavior.,30,(5), 29 - 42.
- Juvonen, J; Graham, S; and Shuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescent: The Strong, The Weak, and The Troubled. Pediatrics, 112, (6) ,1231 - 1238. Retrieved October 5, 2006, from EBSCO host Master File data base.
- Kowalski R, & Limber S (2013). Bullying At School: Does It Affect Academic Achievement? . The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine, 53 (1) 237- 248.
- Nishina, A. (2004). A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated?. In C.E. Sanders& G.D. Phye (Eds.) Bullying: Implications for the classroom (pp.)
- Olweus, D. (2003). A Useful Evaluation Design, and Effects of the Olweus Bullying Prevention Program. Psychology, Crime and Law , 11 , (4), 389 - 402. Retrieved November, 12, 2006 From EBSCOhost MasterFile data base.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators Journal of Policy Modeling, 35 (6), 1057-1078.
- Mrcutrhan. Research, E .(2012). Motivating students to learn, Berkley
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. Child and Adolescent Mental Health, 9(3), 98-103.

- Solberg, M; Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim (9) Questionnaire. Aggressive Behavior, 29, 239 - 268. Retrieved October 5, 2006, from EBSCO host Master file data base.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2012). Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 11, (3), 25- 36.
- White Lock, K. (2007). Study Finds Characteristics that Identify Bullies and Victim. Reterived October 5, 2006, from http//: www.eurekalert.Org./pub.php.
- Williams, L (2013). The Impact of School Bullying on Racial/Ethnic Achievement. Journal of Policy Modeling. 37 (5), 296-308
- Wolke, D ; Sarah, W ; Stanford, K & Schulzs (2002). Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German: Prevalence and School Factors. British Journal of Psychology. 92, (6), 673 - 696, Retrieved October 5, 2006, from EBSCO host Master File data base.
- Sarzen, J. (2002). Bullies and their Victims: Identification and Intervention . UN Published Master Thesis, (University of Wisconsin - State .(
- Sciarra, D.(2004).School Counseling Foundation and Contemporary Issues.(London: Thomson Brooks/Cole.(
- -Stewin, L & Mah, D (2001). Bullying in School: Nature, Effects and Remedies. Research Paper in Education ..16(3). 247- 270
- Jaana, J. (2005). Myth and Facts About Bullying School. Behavior Health Managements.. 25. 2 pp. 36 - 41. Retrieved October30, 2006. From EBSCO host Master File data base.
- Corey, G. (1996). Theory and Practice of Group Counseling California State University Brooks: Cole /Publishing Company..
- Wolke, D ; Sarah, W ; Stanford, K & Schulzs (2002). Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German: Prevalence and School Factors. British Journal of Psychology, 92,673 - 696, Retrieved October 5, 2006 from EBSCO host Master File data base‹.
- Ellis, A. (1994). Rational - Emotive Therapy and Cognative Behavior Therapy. (New York Springer.(
- Carol, R. (2004). Assessing Students for Morality Education: A New Role for School Counselors. Professional School Counseling, 7 (5), 356 - 362.
- Roxanne, C. (2001). Therapeutic Use of Story in Therapy With Children. Guidance and Counseling, 16 , 3, 92 - 100.
- Rigby, K. (N.D). Do Interventions to Reduce Bullying in a School Realy Work. Retrived October 5, 2006 from Dr. Rigby's Bullying

pages web site: http//:www.education. unisa.ed au. Bullying intervention. Htm.

- Hinduja, s.,& Patchin. Jw. (2008)cyberbulling: an exploratory analysis.
- Akbulut, y., & Eristi, B. (2011). Cyberbulling and Victimization among Turkish.
- Bowler L. , Knobel C.& Mattern E.(2015). From Cyberbullying to Well-Being: A Narrative-Based Participatory Approach to ValuesOriented Design for Social Media. Journal of The Association For Information Science and Technology, 66(6),1274–1293
- Bulach,t;Osborn,r& samara,M.,(2012) Bullying in Secondary Schools: What It Looks Like aiitl How To Manage it? New York: Sage Publishing.
- Lipson,(2001). Bullying in Schools Fighting the bully Battle. Eribaum: National School Safety Center,Nj
- Salmivalli C., Peets K. & Hodges E. (2011). Bullying The WileyBlackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition Edited by Smith P. K.& Hart C. H.© 2011 Blackwell Publishing Ltd.
- Smith P., Mahdavi J., Carvalho M. & Tippett N.(2006). An investigation into Cyberbulling, its Forms, Awareness and Impact, and The Relationship Between Age and Gender in Cyberullying A Report to the Anti-Bullying Alliance.www.antibullyingalliance. org /ResearchandEvaluationTeamResearchReport.htm
- Kelly E. V., Newton N. C., Stapinski L. A.,Slade T.,Barrett E. L., Conrod P. J.& Teesson M.(2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims . Preventive Medicine, 73 , 100–105 Retrieved from www.elsevier.com/locate/ypmed
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2014). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents—A review. Educational Psychology Review, Advance online publication,doi:10.1007/s10648-014-9261-7