دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السادس والثلاثون (جزء ثان) .. أبريل ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ .د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ .د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ .د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ .د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ .د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ .د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ .د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ .د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ .د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ .د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ .د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.

مديـــر التحريـــــر :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـــر

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
- د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
- د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـة بنهـا مصـر
- د/مآرب محمد المولى..كلية التربيـــة جامعة الموصل العراق
- د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـد الأردن
- أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٦) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	تطبيق المقياس النفسى لتحديد مدى الصدق والثبات لمهمة "قصة تعلق الأطفال" على عينة من الأطفال الذكور والإناث بالمجتمع السعودى (دراسة وصفية تحليلية) .. إعداد : ا / نسرين يعقوب محمد .	١١ - ٢٦
٢)	دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالسعودية (دراسة وصفية) .. إعداد : أ . د / فاطمة عبدالله محمد على عريف .	٢٧ - ٣٨
٣)	دراسةمقارنةلاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم .. إعداد : د / أسامة سعيد على هنداوي ، د / طلال بن حسن كابلى	٣٩ - ٩٤
٤)	تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات بالمدارس الحكومية في الطائف .. إعداد : د / ليلى محمد حسنى أبو العلا .	٩٥ - ١٢٦
٥)	تقويم اداء الطلبة المطبقين في قسم علوم الحياة في ضوء المعايير المهنية الحديثة .. إعداد : د / احمد عبيد حسن السعدي .	١٢٧ - ١٥٤
٦)	القوقعة الإلكترونية و الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الأصم .. إعداد : أ / فني سمير بن ميلود بن محمد .	١٥٥ - ١٧٦
٧)	الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية .. إعداد : د / اشواق سامي جرجيس	١٧٧ - ٢٠٠

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- 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 .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- 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 ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩ بمصر

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : 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 : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السادس والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو السادس عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **تطبيق المقياس النفسى لتحديد مدى الصدق والثبات لمهمة "قصة تعلق الأطفال"على عينة من الأطفال الذكور والإناث بالمجتمع السعودى (دراسة وصفية تحليلية)**" .. إعداد : ا / نسرين يعقوب محمد .

وثانيها بعنوان : " **دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالسعودية (دراسة وصفية)**" .. إعداد : أ. د / فاطمة عبد الله محمد على عريف .

وثالثها بعنوان : " **دراسةمقارنةلاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم** ".. إعداد : د / أسامة سعيد علي هنداوي ، د / طلال بن حسن كابلي .

ورابعها بعنوان : " **تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات بالمدارس الحكومية في الطائف**" .. إعداد : د / ليلى محمد حسني أبو العلا .

وخامسها بعنوان : " **تقويم اداء الطلبة المطبقين في قسم علوم الحياة في ضوء المعايير المهنية الحديثة**" .. إعداد : د / احمد عبيد حسن السعدي .

وسادسها بعنوان : " **القوقعة الإلكترونية و الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الأصم**" .. إعداد : أ / فني سمير بن ميلود بن محمد .

وسابعها بعنوان : " **الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية** " .. إعداد : د / اشواق سامي جرجيس .

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" تطبيق المقياس النفسي لتحديد مدى الصدق والثبات لهمة "قصة تعلق الأطفال"على عينة من الأطفال الذكور والإناث بالمجتمع السعودى (دراسة وصفية تحليلية) "

إعداد :

أ / نسرين يعقوب محمد

رئيس قسم علم النفس فرع البنات كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة المملكة العربية السعودية

" تطبيق المقياس النفسى لتحديد مدى الصدق والثبات لهمة " قصة تعلق الأطفال" على عينة من الأطفال الذكور والإناث بالمجتمع السعودى (دراسة وصفية تحليلية)"

أ / نسرين يعقوب محمد

- **مستخلص الدراسة** :

التعلق يعد مظهراً من مظاهر السلوك الإنفعالي والإجتماعي عند الأطفال في المراحل الأولى من العمر. ولعله لا توجد عملية أخرى أشد تأثيراً وأقوى فعالية وأكثر أهمية من التعلق بالنسبة للنمو في المراحل المقبلة. ويمكننا أن نعزى أهمية التعلق إلى ما أكدته نتائج الدراسات الطولية من أن مستوى التعلق الآمن في السنوات الأولى من حياة الطفل يضع أسس تكوين ونضج الشخصية خلال سنوات ما قبل المدرسة. من هذا المنطلق هدفت الورقة الحالية إلى تهدف الباحثة إلى توضيح مدى الثبات الناتج عن استخدام أداة "قصة تعلق الأطفال لمانشستر" والتى تم تطويرها وتطبيقها بجامعة مانشيستر بالمملكة المتحدة ومدى ثبات معدل التعلق لدى الأطفال عند استخدام تلك الأداة والذى سيعطينا تصور حول شخصية الطفل وانفعالاته بالإضافة الى معرفة ما إذا كان معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس. حول مدى أثر بعض القصص على الأطفال وكيف أن ذلك يعطى دليلا على تشخيص شخصية الطفل المستقبلية. بعد تطبيق الأداة على ١٠٠ طفل مقسمين الى مجموعتين "٥٠ ذكر" و "٥٠ انثى" اشارت النتائج الى ثبات الاداة عند استخدامها فى كلتا المجموعتين ومن ناحية اخرى أكدت الدراسة على أن معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس، حيث وجد أن الإناث معدلات تعلقهن الأمن أعلى من الذكور. ٢٨ حالة للإناث ٥٦٪ مقابل ١٤ حالة فقط للذكور ٢٨٪ وهو الدال إحصائيا P value = .001 . نستخلص من هذا النقاش أن تلك الأداة يمكن تطبيقها كما أنها تعطى نتائج ثابتة في الواقع الفعلي، كما اوضحت الدراسة ان معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس

الكلمات الدالة: ثبات وصدق – التعلق

Validity and reliability of psychological scale of " Child attachment story task of Manchester" On a sample of male and female children in Saudi society

Nisreen Yacoub Mohamed

Assistant Lecturer - Head of the Department of Psychology
Girls branch - College of Education - King Abdul Aziz University
Jeddah - Saudi Arabia

Abstract

Child attachment is a behavior of the emotional and social behaviors of children in the early stages of life. Perhaps there is no other influential and powerful process than the child attachment to the growth process in the coming stages. We can attribute the importance of attachment to what was confirmed by the results of different longitudinal studies that showed that the level of secure attachment in the early years of a child's life form the fundamentals of the formation of personal character and its maturity through the preschool years.So our current study aims to illustrate the validity and reliability of the use of "Child attachment story task of Manchester," which has been developed and applied at the University of Manchester in the United Kingdom, also to explore the child attachment when using this tool which will give us a perception about the child's personality and emotions, also to explore wither the secure status of child attachment is affected by sex variable.After applying the tool on 100

children divided into two groups "50 Male" and "50 Female", results indicate the stability of the tool when used in both groups. Also results show that the rate of secure attachment in children is affected by sex variable, where it was found that female rates of secure attachment is higher than males. 28 cases for females 56% compared to only 14 cases for males 28%, which is indicative of a statistically P value = .001 .We conclude from this discussion that the tool can be applied accurately as it gives consistent results in the Arabic context, also the study showed that the rate of secure attachment in children affected by sex variable.

Key words: Validity and reliability – Child attachment

- **مقدمة** :

ترتبط الأم بطفلها منذ أيام الحمل، ويبدأ هذا الارتباط بالتنامى مع تقدم الأسابيع واقتراب موعد الولادة. ويمكن تعريف هذه العملية بالارتباط الأمومي ومتى ما كان هذا الأمر صحيا يمكن توضيحه باختصار على أنه حرص الأم على خلق محيط عاطفي خاص للطفل في داخلها.

ويرى هيزرنجتون وباركي (Hetherington&Parke ١٩٨٧:٢٤٥) أن "بداية ظهور التعلق تبدأ في ابتسام الرضيع لأمه بصورة أكثر من الغرباء، وهذا غالبًا ما يحدث في عمر الثلاثة شهور. وبعد ثلاثة شهور أخرى قد يبكي عندما تتركه أمه. وبعد أشهر قليلة يتدرب على البقاء بجوارها في جميع الأوضاع. ويعد هذا المظهر في النمو من أهم إنجازات تلك المرحلة، وهذا النمو النوعي هو ما يطلق عليه التعلق الاجتماعي، ولعل الاهتمام بظاهرة التعلق الاجتماعي لا يرجع فقط إلى اتساع انتشارها، بل يعود أيضًا إلى طبيعته كانفعال عاطفي، ومن هنا يكتسب دوره المؤثر في عمليات التنشئة الاجتماعية".

ولكن عندما نتحدث عن التعلق بمفهوم أشمل فإن الإشارة هنا تكون نحو ما نسميه بنظرية التعلق Attachment Theory المرتبطة باسم جون بولبي John Bowlby. حيث استعمل الأخير هذا المصطلح في أول الأمر عام ١٩٥٨ وبعدها طور النظرية من خلال ثلاث نشرات تحت اسم التعلق والضياع Attachment & Loss في ١٩٦٩، ١٩٧٣، و١٩٨٠ وبالرغم من أن تلك النظريات لم تسترعى انتباه الكثير من الأطباء النفسانيين والباحثين في علم النفس لفترة طويلة ولكنها بدأت تتبوأ مقعدها مع زيادة الاهتمام بدراسة العلاقة بين الطفل والوالدين في شتى المجالات الطبية والاجتماعية.

هذا ويعرف سلوك التعلق في الطفولة على أنه "تلك الأفعال التي يأتيها الطفل نتيجة لما يكتسبه من خلال التصاقه. بمن يتولى رعايته وحضانته" (Waters& Deane ١٩٨٥).

هذا ويذهب إسماعيل (١٥١ ، ١٩٨٦) إلى أن "التعلق يعد مظهرًا من مظاهر السلوك الإنفعالي والإجتماعي عند الأطفال في المراحل الأولى من العمر. ولعله لا توجد عملية أخرى أشد تأثيرًا وأقوى فعالية وأكثر أهمية من التعلق بالنسبة للنمو في المراحل المقبلة، ويتمثل هذا النمط السلوكي في تعلق الطفل بشخص حاضنه الذي يحتل لديه المكانة الأولى، وخاصة لو كان هذا الشخص هو أمه".

ويرجع بيرجر (Berger،١٩٨٧:١٣٦) جزءاً كبيرًا من أهمية التعلق كظاهرة نفسية مؤثرة وفعالة في سنوات الطفولة المبكرة، إلى جذور نظرية التحليل النفسي، التي أكدت على أهمية نمو هذه العلاقة الانفعالية العاطفية مبكرًا بين الأم وطفلها.

هذا علاوة على أن، "أهمية التعلق يمكن أن تعود أيضًا إلى ما أكدته نتائج الدراسات الطولية من أن مستوى التعلق الآمن في عمر السنة الأولى من حياة الطفل يضع أسس تكوين ونضج الشخصية خلال سنوات ما قبل المدرسة" (Bowlby ١٩٧٣).

من هذا المنطلق هدفت الورقة الحالية إلى توضيح مدى الثبات الناتج عن استخدام أداة "قصة تعلق الأطفال لمانشستر" والتى تم تطويرها وتطبيقها بجامعة مانشيستر بالمملكة المتحدة حول مدى أثر بعض القصص على الأطفال وكيف أن ذلك يعطى دليلا على تشخيص شخصية الطفل المستقبلية.

هذا وتفترض تلك النظرية أن هناك "نسق سلوكي" معين ينمو من خلال التطور فيما يتعلق بتعرض الطفل الرضيع لخبرات تتسم بالخطورة ، أو بالعزلة أو بأية تهديدات أخرى. ويتميز هذا النسق السلوكي بأن به سمة بقائية لأنه يسفر عن سعي الطفل الرضيع دائما للبحث عن الشعور بالأمان و التقرب إلى أحد الأفراد الناضجين المألوفين لديه. هذا و تأخذ جوانب و عناصر هذا النسق في التطور مبكرا جدا، حيث تبدو عدد من المهارات التنموية التي يستقطبها النسق جلية في الشهور و السنوات اللاحقة.

هذا وقد أكدت نظرية باولبي على أن هذا النسق السلوكي يتسم بالجمود والتحفظ، و لا يعادل السلوك العام، و لا أية سمة أخرى من سمات الشخصية. وفي الواقع، مع نمو الطفل و تقدمه في العمر، فإن هذا النسق أو النموذج السلوكي قد ينشط أو يظهر فقط في ظل ظروف و مواقف معينة من الضغط أو الحزن أو الضيق. "Oppenheim ، 1997"

و على الرغم من أن هذا النسق السلوكي معني بحالات شعورية أساسية تتعلق بالأمان، و القلق، و تغيير أثر الحزن و الشدة، إلا أنه يشكل مكوّن رئيسى لتنمية الشخصية. و قد إفترض "والبي" أنه قد يؤثر لاحقا على العديد من جوانب و أركان تطوير الأداء الإجتماعي ، خاصة فيما يتعلق بالعلاقات الحميمة، و الإحساس الداخلي بالذات و الأمان.

- **مشكلة البحث** :

و لقد تبين من خلال تحليل الدراسات الأجنبية السابقة و ما توصل له الكثير من علماء و باحثين في مجال علم النفس و الاجتماع أن طبيعة علاقات التعلق كانت محل للتحقيق والدراسات التجريبية لمدة نصف قرن وأفرزت الكثير من الأدبيات الأجنبية. حيث تتمحور طبيعة التعلق على مدى جودة علاقة الأباء بالأبناء خلال مراحل الرضاعة والطفولة المبكرة والتى يكون لها الأثر الجلى في شخصية الطفل لاحقا ومدى تطوره ونموه النفسى وتأثره بالاضطرابات النفسية "Dozier,2001"

ففي الوقت الذي نشأت فيه و تطورت الأعمال المهتمة بالنسق الإرتباطي السلوكي لدى الأطفال الرضع بشكل كبير من خلال نوع من الملاحظة المباشرة لتصرفات الأطفال الرضع في ظل ظروف معينة، فإن التحدي في تقييم أنماط الإرتباط لدى الأطفال في المرحلة السابقة عن الإلتحاق بالمدرسة يظهر في هذا التداخل المتزايد في بنية و أساسيات الإرتباط حيث لا يمكن إفتراض أن السلوك العلني / الصريح للطفل سيظل يعكس خبرته الإرتباطية ببساطة وهو ماتم تجريبه ودراسته فى هذه الدراسة العربية بتطبيق نفس الأداة والتى هى ملائمة أيضا فى مضمونها لمجتمعنا العربى.

- **أهمية البحث** :

أثار التعلق اهتمام العديد من نظريات علم النفس، ومن بينها التيارات الرئيسة في علم النفس المعاصر نظرًا لأهمية التعلق كمظهر مؤثر وفعال من مظاهر النمو النفسي، لكونه مصدر حيوي من مصادر تكوين شخصية الفرد في المستقبل.

فالإنسان هو ثروة المستقبل بالنسبة لكل بلاد العالم وان استثماره يعد مؤشر حضاري لتفوق الأمم. و الاستثمار الناجح هو الذي يعتمد على مجموعة عوامل أهمها بلا شك الثبات النفسى للإنسان الذي يشكل القاعدة الأساسية التي تقوم عليها المجتمعات، من هنا تتجلى أهمية مراجعة نتائج أحدث البحوث العملية والدراسات النظرية التي أجريت في هذا الميدان حديثًا، لتلمس جوانب الفائدة المرجوة منها، واستقراء ما يفيد مجتمعنا العربي في مجالات تنشئة الطفل وتكوين بذور شخصيته في المراهقة، وانعكاسات هذه وتلك على جوانب حياته مستقبلاً .

- **أهداف البحث** :

تهدف الباحثة إلى التركيز على مدى إمكانية استخدام أداة مهمة "قصة تعلق الأطفال لمانشيستر" ومدى ثبات معدل التعلق لدى الأطفال عند استخدام تلك الأداة بالإضافة الى معرفة ما إذا كان معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس ومدى اختلاف هذا المعدل طبقا لقراءة قضية قصة الارتباط للأطفال التى يمكن ان تعطينا تصور حول شخصية الطفل وانفعالاته.

- **تساؤلات وفروض البحث** :

لا شك بأن علم النفس مزدحم جداً بالنظريات النفسية والكثير من هذه النظريات مكتظة بمصطلحات رغم أنها رنانة في إطارها، لكنها قلما تساعد المعالج النفساني في التواصل المستمر مع المريض. كذلك يصعب وضع هذه النظريات في إطار البحث العلمي على عكس النظريات البيولوجية، وهذا ما يفسر شيوع تطبيب الكثير من المشاكل الاجتماعية والنفسية وحصرها في إطار الاضطرابات الوجدانية إلى حد الإسراف.

و من هنا افترضت الباحثه ان هناك عوامل نفسية مكتسبة تؤثر على الطفل وعلى طبيعة شخصيته المستقبلية. ومن الجدير بالذكر هنا الإشارة إلى أن ظاهرة التعلق ذات بعد نسبى . شأنها في ذلك شأن كافة الظواهر النفسية . حيث تخضع لتأثير المتغيرات عبر الحضارية، إذ وجد أن للكتابات الثقافية أثر ذو

دلالة على معدل التعلق وكذلك على أشكاله ونماذجه، وتخترق القيم الغربية ومعانيها بشكل حاد نظريات التعلق خاصة في فروضها التي تهتم بمستوى حساسية الأم لرعاية الصغير، ومستوى نضجه الاجتماعي كذلك "Rothman 2000"

وانطلاقا من هذه الأهمية التي اكتسبها التعلق كمظهر مؤثر وفعال من مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي، تعددت النظريات التي حاولت تغطية وشرح جذور نموه مع الالتزام الكامل بتطبيقها بحيادية تامة.

لذا كان لزاما على الباحثة الإلتزام الكامل بكل تعليمات تطبيق المهمة على الأطفال حيث تقع على عاتق مجري المقابلة مهمة إثارة درجة من الضغط على الطفل. وفي نهاية المقابلة، من الضروري أن تكون هناك فترة تقليص. و لهذا الغرض، هناك قصة " خروج عائلي" و هي قصة محايدة إلى حد ما. وخلال هذا الوقت، من المهم أن يلتزم مجري المقابلة بأن يكون متفاعلا بشكل طبيعي، عائدا تدريجيا للعلاقة التي بدأ بها المقابلة. دون تسجيل ملاحظات خلال تلك المرحلة، وحتى الملاحظات الخاصة لا بد أن تكون في حدها الأدنى. و بتلك الطريقة يمنح الباحث الطفل الفرصة لخوض المقابلة و تقليص فرص تركه في حالة ضغط نفسي كالتي تعرض لها في المقابلات المعنية بالتشخيص.

- **مفاهيم الدرسة** :

هناك إجماع على أن استراتيجيات التعلق لا علاقة لها بالوراثة من قريب أو بعيد. حيث يتم استحداث هذه الاستراتيجيات منذ الطفولة وتبقى ثابتة نسبيا مع تقدم العمر. يتم تصنيف هذه الاستراتيجيات على ضوء سلوك الطفل عند فراقه للأم أو من يرعاه كالآتي:

- الطفل الآمن Secure Child: يعود الطفل إلى التقرب بسرعة عند رجوع الأم ويشعر بالسعادة.
- الطفل المتجنب Avoidant Child : يكون أقل قلقاً عند الفراق ولا يبالي بعودة الأم وحتى بمن يتولى رعايته.
- الطفل المتردد أو القلق أو المعارض Ambivalent, Anxious, or Resistant : يكون أكثر الأطفال كربا وألما عند الفراق وتظهر عليه علامات الغضب وسلوك التشبث عند رجوع الأم.
- الطفل المضطرب والمشوش Disoriented – Disorganized : لا يمكن الحصول على أي سلوك واضح له عند الفراق من الأم والعودة لها.

هذه الاستراتيجيات الأربعة تشبه إلى حد كبير فئات أو أنواع التعلق بين البالغين كما يلي:

- الأفراد الذين يشعرون بالاستقلال والأمن ويحرصون كل الحرص على العلاقات البشرية مع الغير.
- الأفراد الذين لا يشعرون بالأمن في العلاقات ويميلون إلى تحقير العلاقات وغيرهم من الناس في معظم الأحيان، وأحيانا ولفترة محدودة يجللون بعض العلاقات البشرية.

- أفراد يشغلون تفكيرهم بعلاقات الماضي والحاضر وتراهم في ضياع وارتباك مع غيرهم من البشر.
- أفراد لا يفهمون موقعهم في الدنيا وترى آثار الإهمال وصدمات الماضي واضحة عليهم.

• **المنطلقات النظرية والدراسات السابقة للبحث** :.

هذا وبالنظر إلى الدراسات التى أجريت على مدار العشرين عاما الأخيرة فى هذا المجال (١٩٩٢- ٢٠١٢) فإننا نجد جليا أن ابحاث التعلق لم تعد محصورة في مرحلة عمرية بعينها وإنما امتدت لتشمل كافة مراحل عمر الإنسان. حيث تطورت اهتمامات هذه البحوث من مرحلة الرضاعة ووظائف الأمومة التي اهتمت بها بحوث التعلق التقليدية، إلى أن تعدت هذه الاهتمامات حديثًا إلى مراحل المراهقة، والعناصر الفاعلة في تكوين شخصية المراهقين، وكذلك مرحلة الرشد والعوامل والمتغيرات المؤثرة في شخصية الراشدين، هذا علاوة على الاهتمام بدراسة التعلق وأثره في ميادين كبار السن ورعاية المرضى والمجالات العلاجية النفسية والأسرية. (نادر فتحى ٢٠٠٤)

وفي منحى آخر فإن استخدام القصص كأداة لدراسة قضية التعلق تعتبر من الأدوات الفعالة التى تم استخدامها فى العديد من الدراسات الأوروبية فعلى سبيل المثال كانت دراسة (الكسندر، وميلر، وهنجست Alexander, K.J.; Miller, P.J.;& Hengst ٢٠٠١) حول تعلق الأطفال عاطفيا بالقصص والروايات. وذلك من خلال المقابلات مع عينة قوامها (٣٢) أسرة حول كل ما يتعلق بممارساتهم أثناء عملية التنشئة . حيث توصلت الدراسة إلى أن تعلق الأطفال بالروايات ينعكس اجتماعيا في صورتين: الأولى ابتكار الطفل لعلاقات جديدة تربطه بشخصيات هذه الروايات، والثانية قدرة هذه الروايات في التأثير، ومن ثم تشكيل معتقدات وقيم الطفل فضلا عن تدعيمها للسلوكيات التي يمارسها.

إلا أن دراسة دوزير؛ وستوفال؛ والبس؛ وباتيس (Dozir; Stovall; Albus;& Bates ٢٠٠١) اهتمت بتعلق الأطفال في مراحل الرعاية الأولية، وذلك من خلال فحص العوامل المرتبطة) بالتنشئة في المراحل الأولى لرعاية الطفل، والتي تؤثر في مستوى تعلقه بالأم. ولقد أظهرت النتائج أن عمر الام كمتغير ليس له دلالة أو دورًا مؤثرًا في تشكيل أسلوب هذا التعلق أو معدله.

وفي دراسة (Ramos 2001) حول العلاقة بين الشحن الانفعالي بالروايات الأخلاقية، وكل من التعلق والمشكلات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة. قام كلا من راموس- ماركوس؛ و أرسينيو بدراسة حول العلاقات بين مظاهر التعلق والمشكلات السلوكية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وذلك من خلال دراسة تم فيها ضبط متغيرات العمر الزمني، وقدرة التعبير اللغوية للطفل ومشكلات السلوك الخارجية التي تتصف بالعدوانية، وأقل معدل من طلب المساعدة في تحمل المسئولية عند أفراد العينة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المزيد من التعلق الإيجابي لابد وأن يترافق معه قليلا من مشكلات السلوك الخارجيه.

كما اهتمت دراسة فولينج (Volling٢٠٠١) بدراسة علاقات تعلق طفل ما قبل المدرسة كمنبئ للضبط الانفعالي. حيث توصلت إلى أن طفل ما قبل المدرسة يميل إلى تجاهل الضغوط من حوله خاصة من جانب أخيه الأصغر وذلك من أجل التعبير عن ضغوطاته الذاتية فقط. مما يؤدي إلى تزايد درجة الصراع والعدائية بينه وبين أخيه بعد بلوغه الرابعة من العمر .

وفي دراسة حول العلاقة بين أسلوب التعلق في المراهقة والديناميات الأسرية، قام بيلير(Pealler, 1996) بدراسة صممت لبحث نماذج للتعلق الوالدي (تمثلت متغيراتها في أبعاد: التزود العاطفي؛ والتدعيم؛ والرعاية المستقلة) لدى عينة من طلاب الجامعة- قبل التخرج- والديناميات السائدة في أسرهم (حيث كانت الأبعاد موضع الاهتمام فيها هي: القدرة على التوافق؛ والالتصاق؛ والإشباع).

كما قام زيمرمان (Zimmermann١٩٩٦) بدراسة عن تشكل الهوية في المراهقة، ومدى تأثرها بالتعلق الوالدي والفاعلية الأسرية، وذلك من خلال عينة قوامها (١١٢) طالبًا جامعيًا طبق عليهم عددًا من المقاييس، كما خضعوا لمقابلات موسعة عن الشخصية. ولقد أوضحت نتائج التحليلات الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة أن المفحوصين ذوي العلاقات الشخصية النشطة حصلوا على أعلى مستوى في التعلق بالمقارنة مع زملائهم ذوي المستويات المنخفضة في العلاقات الشخصية. هذا علاوة على عدم وجود فروق في التعلق بين المفحوصين ذوي المستويات الشخصية الأيديولوجية العالية ونظرائهم ذوي المستويات المنخفضة في هذا الجانب من الشخصية.

وفي نفس الإطار جاءت دراسة كولينز (Collins١٩٩٧) حول آثار التعلق الوالدي بالطفل ودور عوامل البيئة الأسرية في العلاقات الشخصية للمراهقين. حيث كان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقات دالة وقوية بين المستويات العالية من التعلق الآمن بالأم في الطفولة، ومشاعر الألفة في الأوساط الاجتماعية في المراهقة.

وفي دراسة بيرني (Perrine ١٩٩٩) على عينة قوامها (٩٧) طالبا وطالبة من المقيدين حديثًا بالكليات لدراسة دلالة أسلوب التعلق على الضغوط ودرجة التواجد بالكلية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي معدلات التعلق الآمن العالية قد سجلوا أقل معدل للضغوط وبشكل دال إحصائيا بالمقارنة بأقرانهم أصحاب مستويات التعلق غير الآمن.

وفي دراسة مماثلة لدراستنا التى نحن بصددها حول مدى ثبات وصدق المقابلة كأداة لتقييم التعلق عند عينة كلينيكية من المراهقين. قام (سكارفي Scharfe ٢٠٠٢) بتحديد كل من الثبات، والتضارب، والصدق التمايزي لاربع شرائح من نموذج بارثليمو للتعلق لدى عينة كلينيكية من المراهقين. حيث وجد أن التعلق الأسري للمراهقين كان يرمز إلى نماذج التعلق الاخرى ذات الثبات النسبي في الطفولة. إلا أن نماذج التعلق هذه لم ترتبط بشكل دال بالقدرات المعرفية للمراهق، لكنها ارتبطت إيجابيا وبشكل دال بالمتغيرات الكامنة في شخصيته والمرتبطة بكل من متغيري السلوك الهروبي (الانسحاب)، والقلق.

وعلى الرغم من ندرة الدراسات العربية فى هذا المجال إلا أننا نجد أن على رأس الدراسات العربية التى تناولت التعلق والتعلق غير الآمن هى دراسة الهروط (٢٠٠٠) والتى أجريت في الأردن وهدفت هذه الدراسة الى إستقصاء العلاقة بين أنماط التعلق بالأم في مرحلة الطفولة المتأخرة وبين الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى الاطفال في هذه المرحلة . كما هدفت الى التعرف الى مدى التماثل القائم بين أنماط التعلق بالأم وأنماط التعلق بالأصدقاء . وإستنادا الى مقياس برنين وشيفر (١٩٨٩) المسمى بأسم " المقياس متعدد الفقرات لأساليب التعلق لدى الراشدين " تم إشتقاق مقياس للتعلق بالأم ، وآخر للتعلق بالأصدقاء عربت في كل منهما وعدّلت فقرات تناسب موضوع التعلق في كل حالة وتكونت عينة الدرا سة من (٤٠٠) طالب وطالبة من الصف السادس الأساس ولاختبار فرضيات الدراسة تم إجراء تحليل تباين متعدد المتغيرات فجاءت النتائج متسقة مع فرضيات الدراسة المتعلقة بهذه الجوانب . واشارت نتائج هذا التحليل الى وجود أثر رئيس لأنماط التعلق على متغيرات الكفاءة وعلى متغير القلق . ولم يكن هناك علاقة دالة بين أنماط التعلق والجنس على متغيري القلق (الهروط ، ٢٠٠٠ : ح- ط) .

كذلك دراسة الحديثي (٢٠٠٢) والتى أجريت في العراق وهدفت هذه الدراسة الى بناء مقياس تعلق المراهقين بالوالدين ، وقياس تعلق المراهقين بالوالدين ، وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية في تعلق المراهقين بالوالدين تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس ، العمر ، فقدان أحد الوالدين) وقياس درجة تعلق المراهقين بالأصدقاء ، وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية في تعلق المراهقين بالأصدقاء تبعا لمتغيرات البحث أيضا ، وهل هناك علاقة في تعلق المراهقين بوالديهم وتعلقهم بأصدقائهم ؟ وأقتصرت هذه الدراسة على عينة تتراوح أعمارهم ما بين (١٤- ١٩) سنة لطلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية ، والبالغ عددهم (٣٧٠) طالبا وطالبة ، وبإستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة توصل البحث الى النتائج الاتية : إن الهدف الاول تحقق من خلال إجراءات بناء مقياس تعلق المراهقين بالوالدين، وأيضا تمتع أفراد عينة البحث من المرهقين والمراهقات بدرجة عالية من التعلق بوالديهم. وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في تعلق المراهقين بالوالدين وفق متغيرات الجنس ولصالح الذكور ومتغير العمر لصالح فئة (١٤- ١٦) سنة ، ومتغير فقدان أحد الوالدين لصالح الذين يعيشون مع والديهم . وتمتع أفراد عينة البحث من المراهقين والمراهقات بدرجة عالية من التعلق بأصدقائهم وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في تعلق المراهقين بأصدقائهم وفق متغيرات البحث ، وتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين تعلق المراهقين بالوالدين وتعلقهم بأصدقائهم (الحديثي ، ٢٠٠٢ : ٨- ١٠) .

- **منهجية البحث** :
- **أ. الأداة** :

إن أسلوب إجراء الحوار/ المقابلة حول الإرتباط لدى الأطفال باستخدام قضية قصة تعلق الأطفال Child Attachment Interview[1] Task ، هو عبارة عن

[1] *مهمة قصة إرتباط الأطفال لمانشيستر (MCAST) جوناثان جرين، شارلي ستانى، روث جوين – جامعة مانشيستر*

لعبة شبه منظمة صممت خصيصا للأطفال في الفئة العمرية من أربع إلى ثمان سنوات. و تهدف إلى إثارة أنماط السلوك و ردود الفعل لدى الأطفال التي تنبع من " نموذج داخلي للعمل" Internal Working Modules IWM في ظل علاقات الإرتباط التي يفترض أن تنشأ لدى الطفل في هذا الوقت، و ذلك في إطار محكم و منظم.

وبينما أن هناك العديد من أدوات القياس الثابتة والتى تم تطويرها للأطفال بمرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة، وكذلك مرحلة سن الرشد، إلا أن هناك "فجوة بالقياس" في مرحلة الطفولة المتوسطة، عندما تكون السلوكيات أو التدابير ليست ثابتة بما فيه الكفاية.

تم استخدام أداة مهمة "قصة تعلق الأطفال" لمانشستر بعد تعريبها وملائمتها للواقع العربى. حيث تتكون تلك الأداة من مجموعة محددة من القصص يتم طرحها على الطفل فى صورة مقابلات، وتأتى فكرة الأداة على أساس أن أحد السمات الرئيسية للمقابلة هو أن يتم دمج الطفل بشكل متكرر في مستويات للضغط العاطفي و الإدراكي في مواقف خيالية تتضمن تحديد مصير. ومن المفترض أن المرور بتلك اللحظة من الشعور بالقلق و التوتر سوف تفاجيء الهياكل الإدراكية الداخلية للطفل و تقوده إلى التصرف (أحيانا بشكل قهري / إلزامي) بالطريقة التي تمت بها معالجة تلك الخبرات حتى الآن في حياتهم مما ينعكس على تصرفاتهم تجاه تلك الأداة وبالتالى يمكن قياسها.

- **ب. العينة**

تم اختبار الأداة على مجموعتين من الذكور والإناث كل مجموعة بها ٥٠ فرد بمجموع كلى ١٠٠ طفل. هذا وقد تم اختيار الاطفال بصورة عشوائية كاملة وتم تطبيق القصص الأربعة عليهم وتسجيل الحالة فى خلال استماعه للقصة "قبلى" وكذلك فى سرده للقصة "بعدى" وذلك لكل حالة من الحالات. وتم تجميع نتائج كل مجموعة على حدة.

- **ج. طريقة جمع البيانات** :

هذا وتخضع مرحلة المقابلة لقيادة الشخص القائم بالإختبار "وهى الباحثة فى حالتنا هذه". و تهدف إلى دمج الطفل في القصة من أجل توليد الإستثارة / الانتباه التي سوف تقوم بدورها بتعبئة و تحفيز التمثيل الذهني للإرتباط لديهم.

مع العلم بان لكل قصة من تلك القصص مقاييس تدريج والتى تسجل النجاح في تحقيق كل هدف من تلك الأهداف. فهي تقيس ظروف الإعداد المبدئية التي تخرج منها مرحلة الإختبار. و تعكس أحيانا بعض الصفات / السمات الخاصة بالطفل. هذا و يتم اختيار التدريج عند الدرجة التي يصل فيها الطفل إلى درجة من الإستيعاب و الإندماج في القصة بحيث يتم نقل المبادرة للطفل كي يكمل هو القصة، و المقياس المستخدم هنا يقيس مدى سهولة القيام بذلك. ثم تبدأ المرحلة الثانية والهدف منها هو جعل الطفل يدخل المرحلة الثانية من القصة مثار إلى حد ما و مركز على الضغط المتضمن في القصة

بشكل ومن ثم ملاحظة التصرفات التلقائية المتخذة من جانب الطفل في متابعة تلك النهاية.

ففي المرحلة الأولى الإبتدائية يكون مستوى الإثارة أخذا في الإزدياد بشكل تدريجي إلى نقطة الإستثارة القصوى حيث الإنتقال للمرحلة الثانية والتى نتوقع خلالها أن نرى إنخفاض تدريجي في الإستثارة إلى نقطة ما نراها نقطة تحول إلى نمط للسلوك الإستكشافي.

ومن هنا نهتم بخصائص تلك المرحلة وتحليلها كالتالى:

- ففي حالة سلوك الإرتباط الآمن، نتوقع أن نرى إستخداما لإستراتيجية شخصية لتلطيف الضغط من خلال التقرب من الشخص الراعي.
- وفي الإستراتيجيات التجنبية / التهربية قد يقلل الطفل من الضغط المبدئي و / أو يستخدم إستراتيجيات غير شخصية مثل الأشكال المختلفة للرعاية الذاتية أو نشاط النزوح.
- وفي الإستراتيجيات المتناقضة سوف يظهر الطفل عادة سلوكيات لإبقاء الاتصال و أخرى مقاومة بشكل متناقض مع زيادة في الإستثارة بدلا من الإنخفاض.
- وقد نرى في النهاية سلوك فوضوي و الذي يمثل سلوك غير موجه نحو هدف ما أو بلا إستراتيجية واضحة.

و تتم ملاحظة سلوك الطفل و تصرفاته و تعبيراته و أسلوبه أثناء فترة الإختبار بالإضافة إلى مضمون السلوك الذي خرج منه. و يتم تشجيع الطفل على السرد للقصة إلى جانب القيام بالحركات و تمثيل القصة عن طريق استعمال و تحريك الدمى و الالعاب بطريقته و لكنه لا يسمح له بالسرد و حكي القصة دون أن يمثلها على الدمي.

- **النتائج** :

بعد تطبيق الأداة على ١٠٠ طفل مقسمين الى مجموعتين "٥٠ ذكر" و "٥٠ انثى" اشارت النتائج الى ثبات الاداة بين المجموعتين حيث تغيرت النتائج المتعلقة ببعض القصص فى بعض الحالات الفردية للقصص إلا أن التشخيص النهائى لأى حالة لم يتغير، فقد كانت نتائج الذكور كما بالجدول ١:

وكما هو موضح من الجدولين فان التشخيص النهائي لم يتغير لاي طفل رغم و جود بعض التغييرات في بعض التشخيص لقصص بعينها لبعض الاطفال مما لا يؤثر على ثبات التشخيص النهائي وهو المعول عليه فى حساب الثبات بغض النظر عن ميزان التشخيص لكل قصة على حدة.

ومن ناحية اخرى أكدت الدراسة على أن معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس، حيث وجد أن الإناث معدلات تعلقهن الأمن أعلى من الذكور. ٢٨ حالة للإناث ٥٦٪ مقابل ١٤ حالة فقط للذكور ٢٨٪ وهو الدال إحصائيا P value = .001

جدول (١)) نتائج دراسة الإرتباط الذكور القبلية و البعدية

الطفل	نوع الارتباط	نوع الارتباط	نوع الارتباط	نوع الارتباط	التشخيص النهائي	نوع الارتباط	نوع الارتباط	نوع الارتباط	نوع الارتباط	التشخيص النهائي
	قصة السوق القبلية	قصة الالم في المعدة القبلية	قصة الكابوس القبلية	قصة الركبة القبلية		قصة السوق البعدية	قصة الالم في المعدة البعدية	قصة الكابوس البعدية	قصة الركبة البعدية	
١	امن	متذبذب	متجنب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٢	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٣	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٤	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٥	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٦	متجنب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٧	آمن	آمن	آمن	آمن	آمن	آمن	آمن	آمن	آمن	آمن
٨	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٩	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
١٠	غير منتظم	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
١١	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
١٢	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
١٣	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
١٤	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
١٥	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
١٦	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
١٧	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
١٨	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
١٩	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٢٠	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٢١	متذبذب	غير منتظم	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	غير منتظم	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٢٢	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٢٣	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٢٤	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٢٥	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	امن	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٢٦	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٢٧	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٢٨	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٢٩	امن	متجنب	امن	امن	امن	امن	متجنب	امن	امن	امن
٣٠	امن	امن	متجنب	امن	امن	امن	امن	متجنب	امن	امن
٣١	غير منتظم	متذبذب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	متذبذب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٣٢	امن	امن	متذبذب	امن	امن	امن	امن	متذبذب	امن	امن
٣٣	امن	امن	امن	متجنب	امن	امن	امن	امن	متذبذب	امن
٣٤	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٣٥	متجنب	امن	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	امن	متجنب	متجنب	متجنب
٣٦	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٣٧	امن	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	امن	متذبذب	متجنب	متجنب	متجنب
٣٨	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٣٩	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٤٠	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٤١	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٤٢	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٤٣	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٤٤	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٤٥	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٤٦	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٤٧	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٤٨	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٤٩	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٥٠	غير منتظم	متذبذب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	متذبذب	غير منتظم	غير منتظم

كما جاءت نتائج الإناث كما بالجدول ٢:

جدول (٢) نتائج دراسة الإرتباط الإناث القبلية و البعدية

الطفل	نوع الارتباط	نوع الارتباط	نوع الارتباط	نوع الارتباط	التشخيص النهائي	نوع الارتباط	نوع الارتباط	نوع الارتباط	نوع الارتباط	التشخيص النهائي
	قصة السوق القبلية	قصه الالم في المعده القبلية	قصة الكابوس القبلية	قصة الركبة القبلية		قصة السوق البعدية	قصه الالم في المعدة البعدية	قصة الكابوس البعدية	قصة الركبة البعدية	
١	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٢	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٣	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٤	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٥	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٦	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٧	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٨	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٩	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
١٠	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
١١	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
١٢	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
١٣	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	امن	غير منتظم
١٤	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	متجنب	غير منتظم
١٥	امن	متجنب	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
١٦	متجنب	امن	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
١٧	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	امن	غير منتظم
١٨	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
١٩	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٢٠	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٢١	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٢٢	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٢٣	غير منتظم	غير منتظم	امن	امن	امن	غير منتظم	امن	غير منتظم	امن	غير منتظم
٢٤	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٢٥	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٢٦	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٢٧	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٢٨	غير منتظم	متذبذب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	متذبذب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٢٩	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٣٠	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٣١	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٣٢	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٣٣	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٣٤	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٣٥	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٣٦	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٣٧	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٣٨	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منظم
٣٩	غير منتظم	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	امن	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم
٤٠	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٤١	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب	متجنب
٤٢	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٤٣	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٤٤	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٤٥	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٤٦	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٤٧	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن	امن
٤٨	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب	متذبذب
٤٩	غير منتظم	غير منتظم	امن	امن	امن	غير منتظم	امن	امن	غير منتظم	غير منتظم
٥٠	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	غير منتظم	متجنب	غير منتظم	غير منتظم

وبالتالى اثبتت تلك الدراسة ثبات وصدق المقياس عند تطبيقه على المجتمع السعودى بالإضافة إلى ان معدل التعلق الأمن يتأثر بمتغير الجنس حيث يزداد معدل الأمن مع الإناث وهو مايتماشى مع النتائج المتعلقة بتلك الأداة والتى تم تطويرها بالمملكة المتحدة واستخدامها عالميا.

- **الخاتمه** :

نستخلص من هذا النقاش أن تلك الأداة يمكن تطبيقها كما أنها تعطى نتائج ثابتة في الواقع الفعلي، كما اوضحت الدراسة ان معدل التعلق الآمن لدى الأطفال يتأثر بمتغير الجنس، حيث وجد أن البنات معدلات تعلقهن الأمن أعلى من البنين وهو مايتماشى مع الدراسات السابقة العالمية.

- **قائمة المراجع** :

١. الحديثى، عماد صالح نعمة ، تقييم أنظمة الرقابة الداخلية للمؤسسات التعليمية ودورها في التنمية الاقتصادية ، جامعة الزيتونه – عمان – أيار ٢٠٠٢

٢. الهرط، هنادي (٢٠٠٠) أنماط التعلق وعلاقتها بالقلق والكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية

٣. إسماعيل، محمد عماد الدين . (1986). الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل (في سنواته التكوينية). علم المعرفة، العدد (99). الكويت: المجلس الوطني الثقافة والفنون والآداب.

٤. نادر، فتحى قاسم. (٢٠٠٤). الإتجاهات الحديثة فى دراسات وبحوث ظاهرة التعلق كأحد مظاهر نمو الشخصية.

5. **Alexander, K.J.; Miller, P.J.;& Hengst, J.A.**,(2001): Young Children's Emotional Attachment to Stories. Social Development; v10 n3 p374-98.

6. **Berger, K.S**, (1987): The Developing Person Through Childhood & Adolescence 2nd Ed. N.Y: Worth Pub., Inc.

7. **Bowlby, J.**, (1973): Attachment. (Vol. l) and loss (Vol. II) N.y: Basic Books.

8. **Collins, k.k.**, (1997): Parent – Child Attachment And Family Factors Mediating peer outcome At Adolescence. D.A.I. B, 57/08. p5386.

9. **Dozier, M.**; Stovall, K.C.; Albus, K.E.; & Bates, B., (2001): Attachment for Infants in Foster Care: The Role of Caregiver State of Mind. Child Development; v72 n5 p 467-77

10. **Hetherington, E.M. & Parke, R.D.,** (1987): Child Psychology: A Contemporary Viewpoing. 3rd Mc Grow Hill. Inter. Ed.

11. **Oppenheim, D.** (1997). The Attachment Doll-Play Interview for preschoolers.International Journal of Behavioral Development, 20, 681–697.

12. **Pealler, J.E**. (1996). Attachment Style And Family Dynamics In Young Adults. D.A.I B, 56/07, p4036

13. **Perrine, R.M**.,(1999): Stress and College Persistence as a Function of Attachment Style.J. of the first Year Eerience & Students in Transition, v11 n1 p25-38.

14. **Ramos-Marcusee, F; & Arsenio, W.F.,** (2001): Young children's Emotionally- Charged Moral Narratives: Relations With Attachment and Behavior Problems. Early Education and Development; v12 n2 p165-84.

15. **Rothman, F**.; **Weisz, J.: Pott, M.; Morelli, G.; & Miyake,K**.,(2000): Attachment and culture: security in the United States and Japan. American Psychologist; v55 n10 p1093-1104.

16. **Scharfe,** E.,(2002): Reliability and Validity of an Interview Assessment of Attachment Representations in a Clinical Sample of Adolescents. J. of Adolescent Research; v17 n5 p532-51.

17. **Waters, E. & Deane, K.E**. (1985): Defining and Assessing Individual Differences in Attachment Relationships: Q-Methodology and the Organization of Behavior in Infancy and Early Childhood. In Bretherton, I. & waters, E. (eds) Monographs

18. of the Society for Research in Child Development. 50, nos. 1- 2, S. No. 202, p41-66.

19. **Volling, B.L,** (2001): Early Attachment Relationships as Predictors of Preschool Children's Emotion Regulation with a Distressed Sibling. Early Education and Development; v12 n2 p185- 207.

20. **Zimmermann, C.A**.,(1996): The Relationship Between Parenral Attachment, Family Functioning, And Identity Formation In 1ate Adolescents. D.A.I. B, 57/02, p1474.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

" دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالسعودية (دراسة وصفية)"

إعداد :

أ. د / فاطمة عبدالله محمد على عريف

وكيلة الدراسات العليا بكلية الفنون والتصميم

أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة المملكة العربية السعودية

" دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالسعودية (دراسة وصفية) "

أ . د / فاطمة عبدالله محمد على عريف

- **مستخلص البحث** :

يمر مجتمعنا اليوم في وقتنا الحاضر بمرحله من اخطر المراحل وهي مرحلة الاعتماد على الذات والاكتفاء الذاتي في مختلف مجالاتٍ الحياة ، غير أن من أهم العوامل التي يحتاج مجتمعنا لها اليوم هو الفرد الكفء اجتماعياً الذي يؤدي عمله بنظام ويقوم بواجبه ويؤدي ما عليه من التزامات بدون حاجة إلى رقابة أو توجيه من شخص أخر. وقد كشفت دراسة جونز(١٩٨٥) Jones أن الكفاءة الاجتماعيه ترتبط بالتقديرات الذاتيه للفرد عن اختبارات الشخصية مما يشير إلى أن النمو النفسي للفرد يخضع أصلا للقوانين الاجتماعية ، وكل هذه المظاهر تعكس أبعاد الكفاءة الاجتماعية التي تنشأ عن الترابط الأسري السليم. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإضافة إلى التعرف على مفهوم الترابط الاسري وأثره على شخصية الفرد وأيضا التعرف على مفهوم الكفاءة الاجتماعية. وما إذا كان هناك علاقة ذات دلاله احصائيه بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية، وقد تم ذلك من خلال تطبيق مقياس الكفاءه الاجتماعيه (سارسون،هاكر،باشام)١٩٨٥. وكذلك مقياس الترابط الاسري. وذلك على عينة تتكون من ثلاثين طالبة من مدارس البشرى الاهلية بمكة المكرمة من المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهن مابين (١٧- ١٩) عاما وقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية روعي في اختيار العينة التجانس في المستوى التعليمي و الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وذلك للتحقق من صحة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري. هذا وقد تم استخدام أساليب إحصائية للمقارنة بين نتائج مقياس الكفاءة الإجتماعية ومقياس الترابط الأسرى وعلى رأسها (المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – معامل الارتباط – قيمة الدلالة "Pvalue") وقد أشارت النتائج الى انه توجد دلالة احصائية بين الكفاءة الإجتماعية والترابط الأسرى. وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين لها تأثير بالغ الأهمية على الترابط الأسرى وبالتالى فإن الترابط الأسرى له اثر ملحوظ فى حياة المراهقين وفى بناء علاقاتهم الاجتماعية.

الكلمات الرئيسية : الترابط والكفاءة – الترابط الأسرى – الكفاءة الإجتماعية

Study of the relationship between social competence and family cohesion on a sample of female students in secondary school in Mecca, Saudi Arabia

Abstract

Introduction: Currently our society is encountered one of the most dangerous stages, a stage of individual self-reliance and self-sufficiency in various areas of life, however, one the most important factors that our society needs today is the individual who is socially efficient and who perform his duties and obligations without need to supervision or direction of another person.The study of Jones (1985) revealed that social competence

associated with the individual's own estimates for personality tests, indicating that the psychological development of the individual already subject to social laws, and all these manifestations reflect the dimensions of social competence that arise from the proper family bonding.Objective: The aim of this study is to explore the relationship between social competence and family cohesion among secondary school female students as well as to identify the concept of family cohesion and its impact on the individual's personality and also identify the concept of social competence, also whether there is a statistically significant relationship between social competence and family cohesion on this sample of female students in high school.This study had been conducted using the scale of social competence (hacker Sarazn, Basham) 1985, also the scale of family cohesion.This sample consists of thirty students from the schools of "El beshry" in Mecca aged between (17-19) years, they were selected randomly taken into account the homogeneity in the cultural, social economic and educational levels to validate whether there is statistically significant relationship between social competence and family cohesion.Results: statistical tests had been computed between the two variables especially the (arithmetic mean - standard deviation - the correlation coefficient - the value of significance "Pvalue') showed that there were statistically significant relationship between social competence and family cohesions.Conclusion: Social competence among adolescents has a crucial impact on family cohesion and thus the family bonding has a significant impact on the lives of teenagers in the building of their social relationships.

Keywords: coherence and efficiency - family cohesion - social competence

- **مقدمة** :

يمر مجتمعنا اليوم في وقتنا الحاضر بمرحله من أخطر المراحل وهي مرحلة الاعتماد على الذات والاكتفاء الذاتي في مختلف مجالات الحياة ، غير أن من أهم العوامل التي يحتاج مجتمعنا لها اليوم هو الفرد الكفء اجتماعيا الذي يؤدي عمله بنظام ويقوم بواجبه ويؤدي ما عليه من التزامات بدون حاجة إلى رقابة أو توجيه من شخص أخر.

فالكفاءة الاجتماعية تعتبر استجابة متعلمة من الفرد منذ طفولته إذا نشأ بين أسرة مترابطة متوادة أو متراحمة تتسم بالاستقرار النفسي وبصلة الربط الوثيقة بين أفراد العائلة الواحدة ، فستنمو لديه القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الآخرين ويتعلم المشاركة في المسئولية الاجتماعية وينمي المهارات الاجتماعية التي تحقق التوافق الاجتماعي ويتقبل التغير الاجتماعي المستمر ويتوافق معه.

وقد كشفت دراسة جونز (Jones ١٩٨٥) أن الكفاءة الاجتماعيه ترتبط بالتقديرات الذاتيه للفرد على اختبارات الشخصية ، ويرى سليمان الخضري

(١٩٧٧) أن نمو الفرد النفسي لايتم عن طريق تفتح الخبره النوعية الداخليه وإنما عن طريق استيعاب الخبرة الاجتماعية الخارجية مما جعلهم يشير ألى ان النمو النفسي للفرد يخضع اصلا للقوانين الاجتماعية ، وكل هذه المظاهر تعكس أبعاد الكفاءة والاجتماعية التي تنشأ عن الترابط الأسري السليم وقد أوضح ساراسون ، هاكر ، باشام عام (١٩٨٥) مؤلف اختبار الكفاءة الاجتماعية . أن : نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية لا يتوقف على قدراته وإمكاناته أو على ما حصله من حقائق ومعلومات ، أو ما تلقاه من تدريب فقط ، بل يتوقف على ما يتوفر لنا من حقائق وافية عن مختلف جوانب شخصيته .

- **هدف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين الترابط الأسرى والكفاءة الإجتماعية والتعرف على الفروق بينهما لدى طالبات المرحلة الثانوية كما تهدف إلى التعرف على مفهوم الترابط الاسري وأثره على شخصية الفرد ومفهوم الكفاءة الاجتماعية .

- **أهمية الدراسة** :

قام مجموعة من الباحثين في مجال السلوك الاجتماعي المدرسي بتقديم تعريفات متعددة للكفاءة الاجتماعية، وفيما يلي بعض هذه التعريفات:

يعرف هوبز، الكفاءة الاجتماعية على أنها مصطلح ملخص يعكس الحكم الاجتماعي المتعلق بالنوعية العامة لأداء الفرد في موقف معين (الزبيدي، ١٩٩٥).

أما جريشام وريشلي: فيعرفان الكفاءة الاجتماعية بأنها المهارات التي تستخدم للاستجابة في مواقف اجتماعية محددة (Thompson, 1988).

ويتضمن هذا المفهوم أمرين الأول اكتساب الطفل لأنماط السلوك الخاصة التي تميز مجتمعه، فيما يسمى التنشئة الاجتماعية (Socialization) والثاني، توسيع الطفل لدائرته الاجتماعية، حيث يتعلم الكثير ممن حوله، ويضيف الريماوي: أن الطفل الذي يهتم بأقرانه ويمضي وقتا أطول معهم ويقبل أن يعطي ويأخذ، هو طفل ذو كفاءة اجتماعية (الريماوي، ١٩٩٣).

والكفاءة الاجتماعية كما وردت في موسوعة التربية هي "القدرة على التفاعل بصورة متكيفة مع المجتمع وهذا التعريف مرادف لمفهوم النضج الاجتماعي (Social maturity" (Santrock, 1983). ومن هنا تتضح اهمية هذه الدراسة الى تسعى لدراسة وجود علاقة بين الترابط الأسرى والكفاءة الإجتماعية.

- **فروض الدراسة** :

توجد علاقة ذات دلاله احصائيه بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية.

- **منهجية الدراسة** :

تتعدد مناهج البحث فى علم النفس حسب أنواع الظواهر التى تدرس، وحسب تخصيص الباحث والمدرسة التى ينتمى إليها، ثم حسب مدى خضوع الظاهرة

المقاسة لإمكانية التحكم فيها، وتعدد المناهج لا يعنى أفضلية منهج على أخر لكن إنتماء المناهج جميعاً يكون لمدى إقترابها أو إبتعادها عن المنهج العلمى.

فالمنهج هو الأسلوب الذي يتبعه الباحث والإطار الذي يرسمه لبلوغ أهدافه..

ففي هذا البحث لجأت الباحثة الى استخدام المنهج الوصفي لانه يصف الرابطه التي تربط بين متغيرين(الكفاءه الاجتماعيه وعلاقتها بالترابط الاسري)

إن المنهج الوصفي يبحث في طبيعة الظاهرة موضوع البحث من حيث تكوينها والعلاقة بين عناصرها، بمعنى أن الوصف كمنهج يصف الحالة موضوع البحث ويحلل عناصرها المختلفة وأسباب حدوثها وقد يجمع الآراء حولها لمعرفة أثارها وتوجهاتها وربما الحلول الخاصة بها(النهاري، ٢٠٠٢:ص٢١٣).

فالمنهج الوصفي هو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو إنسانية، ويعطي " أمين الساعاتي " تعريفا شاملا للمنهج الوصفي فيقول: " يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبّر عنها كيفيا أو كميا. فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى ".

لذلك تم استخدام المنهج الوصفي حيث انه المنهج المناسب لفهم، ووصف طبيعة العلاقة والفروق بين متغيرات البحث.

هذا وقد تمت مراعاة الأسس الخمسة للمنهج الوصفى والمتمثلة فى:

- إمكانية الاستعانة بمختلف الأدوات: مقابلة- ملاحظة- استمارة.
- بعض الدراسات الوصفية تكتفي بمجرد وصف كمي أو كيفي للظاهرة والبعض الآخر يبحث في الأسباب المؤدية للظاهرة.
- تعتمد الدراسات الوصفية على اختبار عينات ممثلة للمجتمع توفيرا للجهد والتكاليف.
- اصطناع التجريد حتى يمكن تمييز خصائص أو سمات الظاهرة المبحوثة (مثال دراسة القلق عند الشخص).
- تصنيف الأشياء أو الوقائع، الظواهر محل الدراسة على أساس معيار مميز حتى يمكن التعميم (Généralisation).

- **العينة** :

شملت ثلاثون طالبة من مدارس البشرى الاهلية بمكة المكرمة من المرحلة الثانوية وقد طبق عليهم مقياسي الكفاءة الاجتماعية والترابط الاجتماعي لمعرفة الفروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لديهن. هذا ويتراوح العمر الزمني لأفراد العينة مابين (١٧- ١٩) عاما" وقد روعي في اختيار العينة التجانس في المستوى التعليمي و الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

- **الأدوات** :

استخدمت الباحثة في هذا البحث مقياس الكفاءه الاجتماعيه (ساراسون، هاكر، باشام)١٩٨٥ بالإضافة إلى استبيان عن الترابط الاسري (من اعداد عزيزه الجهني،ريم الزهراني)٢٠٠٩.

- **تعليمات التطبيق و التصحيح** :

هذا وقد تم استخدام المقياسين ليطبقان بطريقة فردية مع مراعاة الأبعاد المحددة لكل من الكفاءة الإجتماعية والتى تتمثل فى السيطرة ، الانبساط ، المبادأة في القدرات الاجتماعية ، التكيف الاجتماعي ، التوتر الاجتماعي ، الانزعاج الاجتماعي.

وكذلك الأبعاد المحددة للترابط الأسرى والتى تتمثل فى الحوار ، المسانده، التعاطف.

- **النتائج** :

انطلاقاً من أهمية الدراسة وطبيعة أهدافها وفرضياتها تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بناءً على الدرجات التي تحصل عليها الطالبات من أفراد العينة على مقياس من الكفاءة الاجتماعية والدرجات التي تحصلن عليها في مقياس الترابط الأسري والتي سيتم إيضاحها في الجداول ١، ٢ ، ٣:

بعد تطبيق المقاييس على أفراد العينة توصلنا إلى صحة الفرض القائل بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري عند مستوى دلاله ٠٠١

- **المناقشة والدراسات السابقة** :

مفهوم الترابط الأسري : هو التفاعل الأيجابيبين افراد الأسرةجميعا والتعاون فيما بينهم وتتظافر الجهود لسعاده الأسرة. وهو الرباط العاطفي اللذي يشد افراد الاسرة نحو بعضهم بعضا بحيث يكونون رابطه لا تتزعزع ووحده لا تتصدع.

- **النظريه التي تبنت هذه الفكره (نظريه بندوره)**

تسمى نظرية باندورا بنظرية التعلم الاجتماعي حيث ركز باندورا في هذه النظرية على التقليد وهو: ملاحظة نموذج معين ثم تقليد سلوكه ويصعب حصر هذا النموذج في شخص معين. وقد تحدث باندورا عن النظام النفسي للفرد وهو مفهوم الفرد عن قدرته على الإنجاز أو عدم الإنجاز.

ويرى باندورا ان عملية التعلم الاجتماعي تتكون من جزأين هما

أ- وجود قدوة وملاحظتها وتقليد سلوكها.

ب- النظام النفسي للفرد (مفهوم الفرد عن قدراته) ومن هنا نجد ان نظرية باندورا ترتكز أساسا على التقليد والتعلم بالملاحظة لنموذج معين وكذلك إحساس الفرد وقدرته على الإنجاز.

❖ جدول رقم (١) يوضح الدرجات التي حصلن عليها الطالبات من أفراد العينة على مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجات التي حصلن عليها في مقياس الترابط الأسري.

الترابط الأسري	الكفاءة الاجتماعية
٤٤	٤٣
١١٧	٥٩
٩٧	٤٩
١١٩	٥٤
٩٢	٦٣
١١٢	٥١
٨٥	٥٤
٨٥	٤٨
١٠٠	٦٤
٨٣	٦٦
١٠١	٤٤
٩٦	٦٣
٨٨	٤٥
٨٥	٤٣
٩٠	٤٥
١٠٤	٤٤
٩٩	٤٩
٧٧	٥٠
٨٩	٧٦
٩١	٥٦
٨٦	٦٥
٧٧	٤٩
١٠٣	٤٨
١٠٧	٦٠
١١٠	٥١
٨٩	٤٤
١١٣	٤٢
١١٣	٦١
١٠٥	٤٨
٩٩	٥٩

❖ جدول رقم (٢) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة.

	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
الترابط الأسرى	30	95.20	15.15
الكفاءة الإجتماعية	30	53.10	8.69

جدول رقم (٣) يوضح معامل الارتباط الفروق بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى طالبات المرحلة الثانوية (ن = ٣٠)

المتغيرات	معامل الترابط	الدلالة
الترابط الاسرى والكفاءة الإجتماعية	.116	٠٠١. (دالة)

والمفهوم الإيجابي في نظر باندورا هو معرفة الفرد بأنه قادر على شيء معين وبتالي هذا المفهوم يعمل كمعزز ذاتي. ويرى باندورا ان هناك ما يسميه المعزز التلقائي وهو الإثابة التي يراها الفرد تعطى للقدرة التي أمامه نتيجة قيامه بسلوك معين و أجازه لهذا السلوك و هذا التعزيز إيجابي ويتحدث باندورا في نظريته عن السلوك الإنساني فيعتقد انه إلى الحتمية التبادلية التي تتضمن عوامل – بيئية ومعرفية وسلوكية. وتحدث باندورا عن الذات فيرى أنها مجموعة من العمليات والتركيبات المعرفية والتي بواسطتها يرتبط الناس ببيئتهم مما يساعد في عملية تشكيل سلوكهم.

وهناك عدة مراحل للتعلم الاجتماعي:

- الانتباه للنموذج المراد تقليده وسمات الفرد الشخصية وقدرته أو عدم وقدرته٠
- عمليات الحفظ والنمو المعرفي والعقلي والاستراتيجيات التي يتبناها الشخص ومنها تنظيم المعلومات بطريقة منظمة وربطها بما لدى الفرد من خبرات ومن ترجمة إلى سلوكيات .

- **الدراسات السابقة** :

أولا ❖❖ أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى القلق لدى الأبناء - عصام عبد اللطيف عبد الهادى. ماجستير فى الاداب (علم نفس)

مشكلة الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة فى التساؤل التالى:

- هل توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة فى القبول – الرفض الوالدى ومستوى القلق لدى الأبناء وما طبيعة هذه العلاقة؟
- هل توجد فروق بين الأبناء مرتفعى القلق ومنخفضى القلق فى ادراكهم للقبول من قبل الوالدين؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة فى القبول – الرفض الوالدى ومستوى القلق لدى الأبناء.
- التعرف على الفروق بين الأبناء مرتفعى القلق ومنخفضى القلق فى ادراكهم للقبول من قبل الوالدين.
- التعرف على تأثير كل من أساليب التنشئة الأسرية من قبل الاب المتمثلة فى القبول والرفض وكذلك الجنس والترتيب الميلادى والمستوى الاجتماعى والاقتصادى وتفاعلهما معا على درجات مقياس القلق لدى الابناء.
- التعرف على تأثير كل من أساليب التنشئة الأسرية من قبل الام المتمثلة فى القبول والرفض وكذلك الجنس والترتيب الميلادى والمستوى الاجتماعى والاقتصادى وتفاعلهما معا على درجات مقياس القلق لدى الابناء.

عينة البحث :

وصلت عينة البحث الى ١٩٤ طفل وطفلة من تلاميذ اربعة مدارس ابتدائية بمحافظة الشرقية.

أدوات البحث :
- استبيان القبول – الرفض الوالدى.
- مقياس القلق الظاهر للأطفال.
- مقياس المستوى الإجتماعى الاقتصادى للاسرة المصرية.
- استمارة جمع البيانات.

التعليق الشخصي:لأساليب التنشئه الاسريه علاقه بمستوى القلق والاضطرابات النفسيه فكلما كانت الاساليب تتسم بالحزم غير المفرط كلما انتجت اجيالا يحتذى بهم.

ثانيا❖ ❖ثقافة الحوار الأسري . الأستاذة / استقلال احمد الباكر . دبلوم الإرشاد الأسري قطر

تتناول هذه الدراسة قضية الحوار الأسري وأهميته وعلاقته بصحة الأسرة وبنائها

اهداف الدراسه :

- التعرف على أهم الطرق العملية لاكتساب الحوار السليم .
- التعرف على مفهوم الحوار الأسري من خلال المصادر الإسلامية .
- التحقق من وجود علاقة بين ثقافة الحوار الأسري وسعادة الأسرة .
- التحقق من وجود علاقة بين ثقافة الحوار الأسري و بين الصحة النفسية للأبناء .

اهميه الدراسه: تتمثل في الإضافة النظرية التي يمكن تقديمها إلى ما هو منشور من أدبيات ، وذلك لخصوصية التناول ، حيث أن نادرا ما يطرق هذا الموضوع من

بعده الأسري و إنما أكثر الدراسات تتطرقه من بعد الحوار بين المختلفين كالأديان مثلا. تتمثل الأهمية الثانية في كون الدراسة تسهم في تقديم حلولا عملية لتنمية المهارات الحوارية

فروض الدراسه: علاقة بين ثقافة الحوار داخل الأسرة و سعادة الأسرة. و علاقة بين ثقافة الحوار داخل الأسرة و بين الصحة النفسية لأبنائها.

التعليق الشخصي: الحوار من العوامل الهامه التي تنتج اجيالا راشده وواعيه مستقبلا فهو يؤثر على سعاده الاسره وعلى الصحه النفسيه لابنائها.

ثالثا : المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بالتماسك الأسري كما تراه طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة جده - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الاجتماع - رسالة دكتوراه - إعداد / فتحية بنت حسين القرشي. إشراف / أ د . عبدالله بن حسين الخليفة - ١٤٢٤هـ

الهدف من الدراسه: معرفة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على اختلاف مستويات التماسك الأسري بين الأسر السعودية وقد استند الإطار النظري للدراسة إلى أهمية عاملين في التماسك الأسري هما : الاتفاق القيمي والاعتماد المتبادل .

لقد تم بلورة وتنقيح هذا الإطار بمعطيات من المنظور الإسلامي الذي يتسم بالشمولية والواقعية ليتضح أن هناك عاملين رئيسين يؤثران على تماسك الأسرة ويمكنهما أن تحيا أعلى درجات التماسك وهما : وحدة العقيدة والتعاون

وقد كشفت نتائج الدراسة عن أهمية تأثير كل من درجة تدين الوالدين وعدد من المتغيرات من طبيعة اجتماعية واقتصادية ضمن مستوى الأسرة الاقتصادي والمستوى التعليمي للأسرة ووضع الأسرة المهني ونوع الزواج وبنية الأسرة .

التعليق الشخصي: تظهر مؤثرات تؤثر على اختلاف مستويات التماسك الأسري بين الأسر السعودية فمن الجيد معرفه مثل هذه المؤثرات بحيث يمكن الحد منها وتفاديها مستقبلا.

رابعا ❖ ❖الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعه . د. جيهان عثمان محمود . جامعة طيبه

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلي التعريف بمفهوم الكفاءة الاجتماعية و مهاراتها و أهميتها الطالبات المعلمات. والكشف عن بعض المظاهر السلبية الناتجة عن انخفاض مهارات الكفاءة الاجتماعية لدي المعلمين. والتنبؤ ببعض المتغيرات التي تؤثر علي الكفاءة الاجتماعية للطالبات .

وترجع أهمية تلك الدراسة الى وجود الحاجة لدراسة للكشف عن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدي طالبات الجامعة، و كذلك الكشف عن بعض المتغيرات المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية من مناخ أسري و توافق، كما تشتق الدراسة الحالية أهميتها من أنها محاولة لتوظيف نتائج الدراسة الحالية عند اختيار طالبات كليات التربية ، وكذلك التأكيد علي ضرورة الاهتمام بالجانب النفسي و الاجتماعي للطالبات .

التعليق الشخصي: تنشأ الحاجة إلي وجود دراسة للكشف عن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدي طالبات الجامعة، و كذلك الكشف عن بعض المتغيرات المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية من مناخ أسري و توافق، لذلك طان من الضروري وجود دراسه مثل هذه.

خامسا❖ ❖الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهم . د./ رضا مسعد الجمال ٢٠٠٦ . مدرس بكلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة

وتهدف هذه الدراسة إلى: تقدير الكفاءه الإجتماعية للأطفال و التعرف على الأمهات الذين لديهم ذكاء وجدانى مرتفع. و تقدير شكل العلاقة بين الأمهات ذات الذكاء الوجدانى المرتفع ومستوى الكفاءة الإجتماعية لأطفالهم. هذا وتتضمن عينة الدراسة أطفال فى سن ٤سنوات إلى ٦سنوات من الجنسين وكذلك أمهات هؤلاء الأطفال.

واستخدم الباحث فى هذه الدراسة إستمارة البيانات الأولية للتعرف على المعلومات الخاصة بالعينة وكذلك مقياس الكفاءة الإجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة إعداد" أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود" وأيضا قام الباحث بإستخدام مقياس نسبة الذكاء الوجدانى (بار.أون). وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن الأمهات التى تتمتع بذكاء وجدانى مرتفع يكون أطفالهم على قدر كبير من الكفاءة الاجتماعية حتى أنه يمكن القول أن الذكاء الوجدانى للأمهات مسئول عن الكفاءة الإجتماعية لأطفالهم وذلك بنسبة ٨٨.٢٪).

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

١- البهي، فؤاد (١٩٧٥م)، الأسس النفسية للنمو، ط(٤)، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢- الحربي، بندر بن سعد ساعد (١٤٢٠هـ). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات شخصية الأبناء من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة- رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣- العبد ، عبد اللطيف محمد (١٩٨٨م). الأخلاق في الإسلام، ط (٢)، المدينة المنورة، مكتبة دار التراث.

٤- الغزالي، محمد (١٩٨٨م). خلق المسلم، القاهرة، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع.

٥- النهاري، عبد العزيز محمد (٢٠٠٢) : مقدمة في مناهج البحث العلمي، دار الخلود للنشر والتوزيع ، جدة

٦- عبد الهادي، نبيل (١٩٩٩م). من مشكلات التلاميذ النفسية الخجل.. الخوف.. العدوان، مجلة المعرفة ، ع (٤٢)، رمضان ١٤١٩هـ يناير ١٩٩٩م، ص ١١٢.

٧- غالب مصطفى (١٩٩٥م). نقطة ضعف ، في سبيل موسوعة نفسية ، ع (١٩)، بيروت، دار مكتبة الهلال.

٨- كفافي، علاء الدين (١٩٩٤م)، معجم علم النفس والطب النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية.

****

البحث الثالث :

" دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم"

إعداد :

د. أسامة سعيد علي هنداوي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك كلية التربية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر بمصر

د. طلال بن حسن كابلي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك كلية التربية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة
رئيس قسم تقنيات التعليم بجامعة طيبة

" دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم "

د /أسامة سعيد علي هنداوي د/ طلال بن حسن كابلي

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس مقارنة باتجاهات الطلاب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وذلك نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، وتحديد أثر التخصص (علمي – أدبي)، في هذه الاتجاهات، وكذلك أثر التفاعل بين الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) والتخصص (علمي – أدبي) في الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للتعرف على تلك الاتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وقد صُمم المقياس وفقا لطريقةٍ ليكرت ذات الخمسة مستويات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٦) فردا تم اختيارهم عشوائيا منهم (٩٦) عضو هيئة تدريس من ثلاثة كليات هي: كليةٍ التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية هندسة الحاسبات والمعلومات، (٤٨) عضوا من التخصص العلمي، و(٤٨) عضوا من التخصص الأدبي، أما بالنسبة للطلاب فبلغ عددهم (١٢٠) طالبا من نفس الكليات الثلاث منهم (٦٠) طالبا من التخصص العلمي، و(٦٠) طالبا من التخصص الأدبي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد نحو استخدام هذه الأدوات وذلك لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة، مما يعني أن اتجاه أفراد العينة ككل جاء في المستوى الإيجابي، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم يرجع إلى اختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس؛ أما بالنسبة لتحديد أثر التخصص فقد جاءت النتائج لصالح أفراد العينة ذوي التخصص العلمي بصرف النظر عن الفئة، وأخيرا توصلت الدراسة إلىوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (علمي – أدبي).

A comparative study of the attitudes of faculty members and students at Taibah University towards the use of web 2.0 tools in education

Dr. Osama Saeed Ali Hendawi *Dr. Talal Ben Hassan Kabli*

Abstract

This study aimed to identify the attitudes of faculty members compared to students at Taibah University towards the use of web 2.0 tools in education, and to determine the impact of the interaction between groups (faculty members - students) and specialization (Science - Arts) on these attitudes. To achieve the aims of the study a Likert five-levels scale was established to identify those attitudes. The sample consisted of (216) individuals randomly selected; (96) were of faculty members from three colleges: the College of Education, College of Arts and Humanities, and the College of Computer Engineering and Information and (120) students of the same three colleges. Results of the study showed a statistically significant difference at (0.05) between the observed mean scores of the sample as a hole on the scale of the attitudes toward the use of web 2.0 tools in education and the hypothetical mean scores of the neutral direction towards the use of these

tools in favor of the observed mean scores, which means that the attitudes of the sample as a whole were positive. In addition, there was a statistically significant difference at (0.05) between the mean scores of faculty members and the mean scores of students on the scale in favor of faculty members. Moreover, results showed significant positive effects forscience specialization on the attitudes. Finally,there was a statistically significant effect for the interaction between groups (faculty members - students) and specialization (Science - Arts) on a scale trends.

- **فكرة الدراسة والحاجة إليها** :

أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في غضون فترة زمنية قصيرة، واحدة من أهم اللبنات الأساسية للمجتمع الحديث، وأصبحت معظم الدول تضع في أولوياتها أهمية إتقان المفاهيم، والمهاراتالأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيف تطبيقاتهافي كافة المجالات، ومن بينها بالضرورة مجال التعليموالذي يُعد من أكثر المجالات تأثيرا وتأثرا بتكنولوجيا المعلومات.

وبناءً عليه فقد أضحى للتعليم ملامح مغايرة لتلك التي كان عليها في الماضي نتيجة هذا التأثر، ولعل أهم تلك الملامحيتمثل في:الوصول الفوري إلى مجموعات متنوعة من مصادر التعلم، والمكتبات الكاملة على الإنترنت، وتميز المعلومات المتضمنة في تلك المصادر بالحداثة، وأصبح التعلم يتم في أي وقت وفي أي مكان، معتمدا علىالمشاركة والتعاون، مع إتاحة الفرصة للفردية في التعلم حسب الرغبة، وأصبحت تطبيقات الوسائط المتعددة هي الأساس لدراسة الموضوعاتالمختلفة بطريقة مثيرة للاهتمام، بالإضافة إلى توافر قنوات اتصال متعددة (بريد إلكتروني –محادثة–منتديات – مدونات...الخ)، مع إمكانية الحصول على مصادر تعلم مفتوحة، وسهولة تحديث وتطوير المحتوى التعليمي المتضمن بتلك المصادر؛ حتى الإدارة التعليمية أصبحت إدارة إلكترونية، وتطور الأمر بصورة أكبر وصولا إلى بيئات التعلم الافتراضية (VLE)Virtual Learning Environments، ومنها إلى بيئات التعلم الشخصية Personal Learning Environments (PLE)؛ وأصبح التوجه حاليا نحو التواجد الكامل لكافة عناصر المنظومة التعليمية على شبكة الإنترنت.

ولا شك أن الملامح السابقة وغيرها الكثير أصبحت تشكل تهديداً حقيقياً للمؤسسات التعليمية التقليدية؛حيث نتج عنها حتمية ظهور أشكال وأدوات مختلفة تستخدم لتقديم الخدمات التعليمية بصورة كاملة، أو في صورة أدوات مساندة لتقديم تلك الخدمات. علما بأن معظم هذه الأدوات نشأ في الأساس خارج المؤسسات التعليمية وداخل إطار تكنولوجيا المعلومات، وأهم تلك الأدوات هي أدوات الويبWeb Tools بتصنيفاتها المختلفة، ولعل أشهرها الأدوات الموجودة على الساحة حالياً، والتي تصنف تحت مسمى أدواتالويب (٢.٠) (Web 2,0 Tools)، أو الجيل الثاني للويب.

والويب (٢.٠) تعتبر بمثابة الانطلاقة الجديدة في عالم الويب، كما تعد الأساس لتطوير عناصر تكنولوجيا الويب القادمة، والتي تركز على مبدأ المشاركة والتفاعل مع المستخدم، ويلاحظ أنه منذ ظهور تقنية الويب (٢.٠) وهذه التقنية ترفع شعار إذا كانت الويب (١.٠)قد أتاحت للمستخدمين الوصول

للمعلومات فقط، فإن الويب (٢.٠)تتيح للمستخدمين الوصول للمعلومات مع إتاحة الفرصة لتحرير البيانات والتخلي عن مبدأ السيطرة عليها، والذي تميز به الجيل الأول للويب، وتنبأ الكثير من التربويين بأن الويب (٢.٠)ستحدث ثورة في عالم الوسائط المتعددة خاصة بعد ظهور أدوات معينة منها:أدوات نشر وتبادل الفيديو Video Sharing، أدوات نشر وتبادل الصور التعليمية Photo Sharing، أدوات نشر وتبادل الوسائل والعروض التعليمية PresentationsSharing، وغير ذلك من مستحدثات الويب (٢.٠)*(Murugesan, 2007, 35; Friedland, et al., 2008, 54).

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه خليفة (٢٠٠٩) من أن الويب في السابق كانت تقدم المحتوى للقراءة فقط، ولا يستطيع أن يشارك في المحتوى؛أوفي تحريره سوى أشخاص معينين تابعين لشركات؛ أو جامعات؛ أو مؤسسات خاصة أو حكومية؛ أما الآن ومن خلال التطبيقات الحديثة؛ فقد أصبح في إمكان المستخدم أن يشارك في المحتوى وفي صنعهوتعديله وتطويره، كما أصبحت عملية الاتصال أسهل في مجتمع الإنترنت.ولعل من صور هذا الاتصال هو الاتصال بين المواقع وبعضها البعض، وتجمع الأفراد معامن خلالالشبكات الاجتماعية مثل:Facebook -My Space، والربط بشبكات الجوال.

ولا جدال في أن ما سبق ذكره يُعد من مميزات أدوات تقنية الويب (٢.٠) إضافة إلى مميزات هائلة أخرى حاولت بعض الأدبيات حصرها مثل: صالح (٢٠٠٨، ٢٨٣)؛ ودونيد ؛وجابريلا (Downed, 2007,19; Gabriela, 2009) ومن تلك المميزات:

- ارتباط المحتوى في كل أداة بعناصر أخرى بشكل آلي؛ بحيث يؤدي تغير العنصر الأصلي إلى تغير المحتوى، وذلك بالاعتماد على تقنيات مثل Really Simple Syndication(RSS).
- التحول من سيطرة نظم إدارة التعلم والمحتوى Learning Management System (LMS) إلى الأنظمة مفتوحة المصدر، مع الأخذ في الاعتبار تعددية الأنظمة، وتحول بيئات التعلم من بيئات تعلم افتراضية VLE إلى بيئات تعلم شخصية PLE؛ حيث تعد تلك البيئات هي بيئات التعلم المستقبلية وتتميز بالتركيز على عدة أنظمة على الإنترنتتتكامل مع بعضها البعض وفقا لحاجات المستخدم، وليس نظاما واحدا مهيمنا.
- لا تحتاج عملية استخدام أدوات الويب (٢.٠) سواء في التصفح،أو النشر إلى مهارات عالية، بل تحتاج إلى حد أدني من المهارات.
- تتيح المشاركة للخبرات المتراكمة وتبادلها بسهولة متى وأينما رغب المستخدم؛ مما يعني زيادة فرص التعاون بين المستخدمين، مع توفير بيئات تشجع على الابتكار والإبداع.
- توافر عناصر الوسائط المتعددة بأشكال مختلفة ضمن المحتوى التعليمي بالشكل الذي يعطى المستفيد حرية الاختيار من بينها، وطلب ما يشاء منها أو تجاهله.

---

* *نظام التوثيق وفق دليل التوثيق العلمي لجمعية الأمريكية لعلم النفس، الإصدار ٢٠٠٦م American Psychological Association (APA), 2006.*

- قلة تكلفة الاستخدام؛ بل إن معظم الأدوات تتيح فرص المشاركة بالنشر والتصفح والتحميل مجانا.
- تساهم أدوات الويب (٢.٠)في تصميم التعليم بشكل يتمركز حول المتعلم ولايعني ذلك تحكم المتعلم في المحتوى فقط؛ بل يعني أيضا وضع التحكم العام في يد المتعلم.
- تنامي دور الشبكات والمواقع الاجتماعية؛ فمنحت جميع الأعضاء القدرة على نشر ما يشاءون؛أو التعليق على ما ينشره الآخرون.
- دخول العديد من الأدوات كالمدونات ومحررات الويكي، ونشر ملفات الفيديو والصوت لتصبح أدوات يمكن الاعتماد عليها في دعم الأنشطة التعليمية.

ويلاحظ أنه في إطار الإمكانات والمميزات الخاصة بأدوات الويب (٢.٠) أُجريت الكثير من الدراسات السابقة للتعرف على مدى فاعلية هذه التقنية وإمكانية الاستفادة بها في العملية التعليمة، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال:دراسةكوتينهو وآخرون،ودراسة جاريد،ودراسة جان،ودراسة بوراو وآخرين ودراسة أوكونكو، ودراسة ناجي وبيجوم (Coutinho, et al., 2007; Jared, 2008; Jane, 2008; Borau, et al, 2009; Okonkwo, 2006; Nagy; Bigum, 2007)، ودراسة مجاهد (٢٠٠٨)، وقد أكدت جميع هذه الدراسات فاعلية أدوات الويب (٢.٠) التي تناولتها كل دراسة في تحقيق الجوانب التي هدفت كل منها إلى تحقيقها من خلال استخدامها لهذه الأدوات.

وأمام الخصائص المميزة التي اشتهرت بها أدوات الويب (٢.٠) والتي تم عرض معظمها في الفقرات السابقة، إضافة إلى التدعيم الذي جاء من قبل نتائج الكثير من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية استخدام هذه الأدوات في التعليم، كثرت الدعوة إلى ضرورة الاستفادة من أدوات الويب(٢.٠) والعمل على استخدامها وتوظيفها في التعليم.

وهنا تتفق الدراسة الحاليةمع ما أشار إليه علي، وحسن (١٩٩٦، ٢٠٣ – ٢٠٦) بضرورة أن ترتبط الدعوة إلى زيادة الاهتمام باستخدام الوسائل والمستحدثات التكنولوجية المختلفة (ومن بينها بالضرورة أدوات الويب ٢.٠) في المؤسسات التعليمية بدراسة كافة العوامل المادية والبشرية التي تحدد وبدرجات متفاوتة نجاح أو فشل هذه الوسائل التكنولوجية المستحدثة في تحقيق الأهداف التعليمية المتنوعة التي ينتظر أن يتم تحقيقها من خلالها، توافقا مع مبادئ الفكر المنظومي ونظرية النظم System Theory، والتي يتم النظر في ضوئها إلى التعليم على أنه منظومة رئيسية تتكون من مجموعة من المنظومات الفرعية، وبناءً عليه يتم النظر إلى الوسائل والمستحدثات التكنولوجية على أنها أحد مكونات منظومة التعليم والتي ترتبط ارتباطا متبادلا مع غيرها من مكونات منظومة التعليم، وعلى رأسها القوى البشرية (المعلمين؛ أو أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والمتعلمين) كمكون آخر من مكونات منظومة التعليم حيث يمكن من خلال الاختيار والاستخدام الصحيحين من قبل القوى البشرية للمستحدثات التكنولوجية بصفة عامة (وأدوات الويب ٢.٠ محور اهتمام البحث الحالي بصفة خاصة)أن تزداد فاعلية هذه الأدوات والمستحدثات في تحقيق الأهداف المرجوة.

وباعتبار أن الدراسة الحالية تهتم بأدوات الويب (٢.٠) كأحد المستحدثات التكنولوجية؛ فمما لا شك فيه أن زيادة كفاءة هذه الأدوات وحُسن توظيفها في التعليم لا يرتبط فقط بالاختيار والاستخدام الصحيح لها من قبل القوى البشرية؛ وإنما يرتبط من ناحية أخرى باتجاه هذه القوى البشرية (خاصة أعضاء هيئة التدريس والطلاب) نحو استخدام هذه الأدوات ورغبتهم في الاستفادة منها في العملية التعليميةباعتبارهما فئتين متكاملتين داخل الموقف التعليمي ومن غير المجدي أن تستخدم إحداهما هذه الأدوات بينما لا تستخدمها الفئة الأخرى؛ فاستخدام عضو هيئة التدريس لأدوات الويب (٢.٠) ينطلق من اعتبارها أدوات مساعدة في إيصال المحتوى التعليمي بأشكاله المختلفة للطالب، وتوجيهه للمشاركة في إجراء الأنشطة خاصة الإثرائية، والمناقشة مع زملاءه، كذلك يستخدمها عضو هيئة التدريس في التواصل التعليمي مع زملائه وطلابه، ويأتي استخدام الطالب لهذه الأدوات بالضرورة بتوصية من عضو هيئة التدريس وتحت إشرافه، حيث يستخدمها الطالب في الاطلاع والبحث عن المعلومات، ومشاركة زملائه في الأنشطة والمناقشات التي يثيرها عضو هيئة التدريس، وغير ذلك من الاستخدامات التعليمية الأخرى، وهنا يتوقع الباحثان أن يكون لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم وإدراكهم لها ولأهميتها دور كبير في تحديد درجة فاعلية هذه الوسائل والأدوات فيتحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة من استخدامها في العملية التعليمية، خاصة وأنه من المعروف أن اتجاهات الأفراد قد تكون من الأسباب التي تدفعهم إلى تأييد؛ أورفض استخدام المستحدثات التكنولوجية فيا لتعليم ومن بينها بالضرورة أدوات الويب (٢.٠) موضع اهتمام الدراسة الحالية لذا ظهرت الحاجة إلى ضرورة التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام هذه الأدوات في التعليم، كما ظهرت الحاجة أيضا إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين هذه الاتجاهات وبين بعض المتغيرات الأخرى كالتخصص، بمعنى هل يوجد أثر لتخصص عضو هيئة التدريس (علمي – أدبي) على اتجاهه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، كذلك هل يوجد أثر لتخصص الطالب (علمي – أدبي) على اتجاهه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم (وهو ما تتناوله الدراسة الحالية).

وتوجد العديد من الدراسات السابقة التي أجريت للتعرف على الاتجاه نحواستخدام الإنترنت والويب عمومًا في التعليم كدراسة(أبو شقير،٢٠٠٦؛ والمرشد، ٢٠٠٨)، وهناك دراسات أيضا أجريت للتعرف على الاتجاهات نحو استخدام بعض أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وخاصة المدونات، والويكي، كدراسةشيونج وآخرين، ودراسةالجميح، ودراسة شين ولاين (Chiung, H, et al, 2010; Aljumah, 2012; Shen& Lin, 2012)، وعلى الرغم من وجود هذه الدراسات وغيرها من الدراسات ذات الصلة إلا أنه – في حدود علم الباحثين- لا توجد دراسات سابقة عربية بصفة عامة، أو في نطاق المملكة العربية السعودية (مكان إجراء الدراسة) بصفة خاصة قد اهتمت بالتعرف على الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) عموما وبشكل شامل في التعليم، حيث جاء اهتمام الدراسات السابقة بالاتجاه نحو أداة أو أداتين فقط من أدوات الويب (٢.٠)، كما لم تُجر أي دراسة تتناول التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة

التدريس مقارنة باتجاهات الطلاب بالجامعة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وهل يوجد أثر لتخصص عضو هيئة التدريس أو الطالب (علمي – أدبي) على اتجاهه نحو استخدام تلك الأدوات في التعليم، وهو ما يدعم الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية، حيث يمكن في ضوء نتائجها وفي ضوء المميزات الكثيرة والإمكانات الهائلة لأدوات الويب (٢.٠)والتيأصبح منالضروري الاستفادة بها كأحد المستحدثات التكنولوجية اللازمة لرفع كفاءة العملية التعليمية، أن تظهر الحاجة إلى محاولة تغيير اتجاهات الفئتين (أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة إذا جاءت اتجاهاتهما سالبة)، أو تغيير اتجاهات فئة منهما (إذا جاءت اتجاهات فئة منهما سالبة)؛ أو الاستفادة كما أشار علي، وحسن (١٩٩٦، ٢٠٦) من اتجاهات فئة في إحداث تغيير مقصود في اتجاهات الفئة الأخرى، وذلك نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.

وبناءً عليه يمكن تصنيف الدراسة الحاليةضمن تيار؛ أو مسار الدراساتالتي تحاول تهيئة المناخ اللازم لإدخال المستحدثات التكنولوجية في التعليم، كأحد المسارات الحالية للبحوث والدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلالمحاولتها الوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، والتي ربما أن تأتي إيجابية من خلال نتائج الدراسة، وبالتالي يكون هناك اطمئنان إلى توظيف تلك الأدوات واستخدامها في التعليم داخل الجامعة بشكل فعّال، أو تُظهر النتائج سلبية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس؛ أو الطلاب؛ أو اتجاهاتهما معا، وبالتالي وفي ضوء قيمة وأهمية هذه الأدوات يتم توجيه انتباه المسئولين عن العملية التعليمية بالجامعة للعمل على تغيير اتجاهات الفئة التي جاءت اتجاهاتها سلبية،وذلك كأساس لتهيئة المناخ المناسب لتوظيف واستخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم والاستفادة من إمكاناتها بشكل صحيح،ويشير على (١٩٩٨، ٥٩- ٦٤) في هذا الصدد إلى أن هذه الفئة من الدراسات والبحوث (دراسات وبحوث تهيئة المناخ) ضرورية لضمان نجاح المستحدثات التكنولوجية في تحقيق أهدافها، وبيان متطلبات تبنيها.

- **تحديد المشكلة** :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريسمقارنة باتجاهات الطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وتحديد أثر نوع التخصص (علمي . أدبي) في هذه الاتجاهات وكذلك تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (عضو هيئة تدريس . طالب) وبين نوع التخصص (علمي . أدبي) على الاتجاهاتنحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم. وبناءً عليه وفي ضوء تحديد مشكلة الدراسة فإنه يمكن عرض تساؤلاتها في الآتي:

- ما مستوى اتجاهات أفراد العينة ككلنحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، بغض النظر عن مستوى الفئة أو نوع التخصص؟
- هل تختلف الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم باختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) بصرف النظر عن نوع التخصص.

- هل تختلف الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم باختلاف نوع التخصص (علمي . أدبي) بصرف النظر عن مستوى الفئة.
- هل يوجد تأثير للتفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس . الطلاب) ونوع التخصص (علمي . أدبي) على الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.

- **حدود الدراسة** :

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة (مكان عمل الباحثين)، وبصورة أكثر تحديدا جاءت العينة من ثلاثة كليات هي: التربية، والآداب والعلوم الإنسانية، وعلوم وهندسة الحاسبات.
- لم تتناول الدراسة الحالية قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب بجامعة طيبة نحو أدوات محددة من أدوات الويب (٢.٠)، وإنما شمل المقياس الحديث عن أدوات الويب (٢.٠) بصفة عامة.
- تعرضت هذه الدراسة للتخصص (علمي . أدبي) لأفراد العينة كمتغير تصنيفي، دون غيره من المتغيرات التصنيفية الأخرى.
- الحدود الزمنية لهذه الدراسة هو الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣.١٤٣٤هـ الموافق ٢٠١٢.٢٠١٣م.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء تساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفروض الآتية:

- يتوقع الباحثان أن يكون مستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم(موجبا)، بصرف النظر عن الفئة أو التخصص ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا في الآتي:
- " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد نحو استخدام هذه الأدوات وذلك لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ".
- يتوقع الباحثان أن تكون اتجاهات أعضاء هيئة التدريس أكثر إيجابية عن اتجاهات الطلاب نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا في الآتي:
- " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم يرجع إلى اختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بصرف النظر عن نوع التخصص ".
- يتوقع الباحثان عدم تأثر اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم بنوع التخصص (علمي – أدبي)، بصرف النظر عن مستوى الفئة، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا في الآتي:
- " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم يرجع إلى اختلاف نوع التخصص (علمي – أدبي) بصرف النظر عن مستوى الفئة.

- يتوقع الباحثان أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة بفئتيها (أعضاء هيئة تدريس - طلاب) نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم لا ترتبط بتخصصهم أي لا يوجد تفاعل بين مستوى الفئة ونوع التخصص وذلك على مقياس الاتجاه، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا في الآتي:
- " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (علمي – أدبي)".

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على مستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم.
- مقارنة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس باتجاهات الطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم بصرف النظر عن تخصصهم.
- تحديد أثر نوع التخصص (علمي . أدبي) لأفراد العينة على اتجاهاتهم نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم بصرف النظر عن الفئة.
- معرفة هل يوجد تأثير للتفاعل بين مستوى الفئة (عضو هيئة تدريس . طالب) وبين نوع التخصص (علمي . أدبي) على الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم لدى أفراد عينة الدراسة.

- **تعريف المصطلحات** :

١- **الاتجاه** Attitude :

هو عبارة عن استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها؛ أو عدم تفضيلها(راجح،١٩٨٥، ١٢١). ويعرف الباحثان الاتجاه إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: الشعور العام والثابت نسبيا لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة من حيث تقبلهم؛ أو رفضهملاستخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، وأهميتها من الناحية العلمية والعملية، بحيث يكون هذا الشعور موجها لهم لاتخاذ موقف التأييد؛ أو المعارضة لهذا الاستخدام.

٢- **الاستخدام التعليمي** Instructional Use:

يعرف إجرائيا: بأنه التوظيف الأمثل لأدوات الويب (٢,٠)، والاستفادة بها في العملية التعليمية، وذلك كأدوات مساندة تهدف إلى التنويع في مصادر التعلم، والحصول على مصادر مفتوحة تشجع على المشاركة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة وبعضهم البعض.

٣- **الويب** (٢,٠) Web 2.0:

يعرفها أوريلي(2005)O'Reilly بأنها: الجيل الثاني من مواقع وخدمات الويب، والتي عملت على تحويل الإنترنت إلى منصة تشغيل للعمل بدلا من كونها مواقع فقط، وتعتمد الويب (٢,٠) في تكوينها على مجموعة من الأدوات التي تتيح للمستخدمين إضافة وتحميل المشاركات والتعديل عليها، مع توفير فرص للتفاعل الحقيقي فيما بينهم.

وتعرفالويب (٢.٠) في هذه الدراسة بأنها: جيل جديد من التطبيقات التي تتيح قدر كبير من التفاعل بين المستخدمين، وهى تحول من تطبيقات الويب التي كانت للقراءة فقط، إلى التطبيقات التي تتيح الكتابة والقراءة.

٤- **أدوات الويب** (٢.٠) Web 2.0 Tools:

عبارة عن مجموعة من الأنظمة المستندة إلى الويب، والتي تتضمن عناصر تتيح للمستخدم الدخول والتفاعل مع مستخدمين آخرين؛ أو مع محتوى مقدم من قبل هؤلاء المستخدمين، ويكون هذا التفاعل في صور عدة أهمها: الإطلاع، والإضافة، والتعديل، ومن هذه الأدوات:أدوات الشبكات الاجتماعية Social Networks كالفيس بوك Facebook وتويترTwitter، وأدوات التأليف التعاوني كالمدونات Blogs، والويكي Wiki(Heriot-Watt University, 2011).

وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة من التطبيقات التي تساعد في نشر المعلومات بأشكالها المختلفة (صور – رسوم – نصوص – فيديو – مقاطع صوتية – عروض تعليمية، وغيرها) بطريقة تفاعلية، وتصنف في هذا البحث إلى: أدوات تساعد في التأليف التعاوني وإنشاء وتكوين المحتوى التعليمي مثل المدونات والويكي، وأدوات تساعد في التشبيك الاجتماعي (الشبكات الاجتماعية)، مثل فيس بوك، وأدوات تبادل الوسائط المتعددة مثل يوتيوب وفليكرFlickr، وأدوات عقد المؤتمرات عبر الإنترنت مثل سكاي بي Skype، وأخيراًأدوات مساعدة لزيادة فاعلية أدوات الويب (٢.٠) عموما مثل المفضلة الاجتماعيةSocial Bookmarking، وتتميز معظم هذه الأدوات بتقديم الخدمات للمستفيدين مجانا.

٥- **الفئة** : Group

تشير إجرائياً في الدراسة الحالية إلى المتغير التصنيفي الخاص بتصنيف أفراد العينة، ولها مستويان هما: أعضاء هيئة التدريس . الطلاب.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة** :

يعتبر المفكر والفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر Herbert Speencer من أوائل العلماء في مجال علم الاجتماع، وعلم النفس الذين استخدموا مصطلح الاتجاه Attitude، وذلك عام(١٨٦٢م) تقريبا، ومنذ ذلك الحين وموضوع الاتجاهات أصبحيحتل مكانا بارزا في الكثير من الدراسات التي تهتم بالشخصية وديناميات الجماعة، ومن بينها بالضرورة الدراسات في مجالي التربية والتعليم، وقد اهتم الباحثون التربويونبدراسة الاتجاهات نحو مختلف جوانب العملية التعليمية،كالاتجاهات نحو المعلم والمدرسة والمواد الدراسية وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وتطبيقات تكنولوجيا التعليم المختلفة، وغيرها مما له علاقة بالعملية التعليمية، وقد جاء هذا الاهتمام بدراسة الاتجاهات في مجال التربية بصفة خاصة انطلاقا من أهمية العمل على دعم الاتجاهات الموجبة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة حسب موضوع الاتجاه، وإضعاف أو تغيير الاتجاهات المعوّقة التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بدراسة الاتجاهات؛ إلا أن هناك اختلافاً بين المهتمين بها وذلك حول تعريفها، فبالاطلاع على الأدبيات والدراسات التي

تناولت الاتجاهات نجد العديد من التعريفاتلمفهوم الاتجاه Attitudeمنها ماأشار إليهطه (١٩٩٣، ٢٣) بأنه:"دافع مكتسب ينتج عن استعداد وجداني له درجة ما من الثبات، يحدد شعور الفرد، ويكون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها؛ أو عدم تفضيلها. فإذا بالفرد يحبها إذا كان اتجاهه نحوها إيجابيا؛ أو يكرهها وينفر منها إذا كان اتجاهه نحوها سلبيا".

وتعرفه صادق، وأبو حطب (١٩٩٦، ٦٩٢) بأنه:" مجموعة من الأساليب التي يتعلمها الفرد؛كي يكتسب بواسطتها القدرة على التكيف مع بيئته، وبذلك يخضع تكوين الاتجاهات لقوانين التعليم ومبادئ التدريب".

كذلك يعرف الاتجاه بأنه: "استعداد نفسي أو تهيؤ عقليعصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة(القبول أو الرفض) نحو أشخاص؛ أو أشياء؛ أو موضوعات؛ أو مواقف (جدلية)،أو أمورفي البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (زهران ، ٢٠٠٠، ١٧٢).

ويرى زيتون(٢٠٠٣، ٥٧٦) أن الاتجاه عبارة عن: "استجابة الأفراد نحو موضوع معين، أو قضية معينة؛ من حيث القبول؛ أو الرفض؛ أو التأييد؛ أو المعارضة".

ويُعرّف الاتجاه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الشعور العام والثابت نسبياً لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة من حيث تقبلهم؛ أو رفضهملاستخدام أدوات الويب (٢.٠) في إلتعليم، وأهميتها من الناحية العلمية والعملية، بحيث يكون هذا الشعور موجها لهم لاتخاذ موقف التأييد؛ أو المعارضة لهذا الاستخدام.

ويمكن من خلال التعريفات السابقة استخلاص العديد من خصائص الاتجاهات والتي تؤكد أن الاتجاه يمكن تغييره وتعديله إذا تطلب الأمر ذلكٍ وأهم هذه الخصائص هي أن الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، كما أنها تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل ويتضمن الاتجاه ثلاثة جوانب، أحدها معرفي، والثاني انفعالي، والثالث سلوكي.

ويذكر زهران (٢٠٠٠، ١٧٦) أن للاتجاهات وظائف كثيرة أهمها أنها تحدد طريق السلوك وتفسره، وتنظم العمليات الانفعالية والمعرفية والإدراكية حول الموضوعات، وتساعد الأفراد على فهم السلوك واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، كما أنها تنعكس على سلوك الفرد وتظهر في صورة أقوال وأفعال؛ إضافة إلى دورها في توجيه الفرد نحو الآخرين ونحو الأشياء بصورة تكاد تكون ثابتة.

وتقاس الاتجاهات لمعرفة الموافقة؛ أو المعارضة بخصوص موضوع الاتجاه، بعدة طرق أهمها: الملاحظة، والمقابلة الشخصية، وطريقة "ثرستون" والتي تعتمد على قياس الاتجاه نحو موضوع معين إما بالتأييد التام؛ أو الرفض التام فقط، وهناك طريقة "ليكرت" ذات الخمسة مستويات للاستجابة (الموافقة التامة . الموافقة . المحايدة . غير الموافقة . غير الموافقة التامة)، وهي الطريقة التي تتبعها الدراسة الحالية في إعداد أداتها المتمثلة في مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.

وفيما يتعلق تحديداً بالاتجاهات نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية باعتبار أن الدراسة الحالية تتناول إحداها، أكدت الكثير من الأدبيات والدراسات منها (حسن، ١٩٨٦؛ ومندورة ورحاب، ١٩٨٩؛ وعلي وحسن، ١٩٩٦) على أن البحث في اتجاهات القوى البشرية بالمؤسسات التعليمية وخاصة أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية بصفة عامة وأهميتها في التعليم، يُعد أهم من معرفة التطبيقات التعليمية لهذه المستحدثات، كما أكدت على أن سبب عزوف الكثير من أعضاء هيئة التدريس والطلبةعن استخدام تلك المستحدثات يرجع إلى عدم الوعي بأهميتها، وأشارت تلك الأدبيات والدراسات أيضا إلى ضرورة الاهتمام بإجراء الدراسات المستفيضة لجميع القضايا المتعلقة بإدخال التجديدات التربوية وذلك قبل تعميمها، ومن بين هذه القضايا بالضرورة تلك المتعلقةبالاتجاهات نحو تلك التجديدات وبناء عليه يجب ألا يقتصر أمر إدخال المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية على المعدات أو المصادر؛ بل لابد أن يرافق ذلك ضرورة التركيز على العديد من الجوانب الإنسانية وفي مقدمتها اتجاهات القوى البشرية وخاصة المعلمين؛ أو أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو هذه المستحدثات، حيث تكمن أهمية التعرف على اتجاهاتهم نحوها في التنبؤ بالسلوك الذي سيقومون به تجاهها، فقد تكون اتجاهاتهم من الأسباب التي تدفعهم إلى تأييد؛ أو مقاومة استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، ومن ثم تظهر أهمية التعرف على اتجاهاتهم كخطوة ضرورية لتهيئة المناخ المناسب لزيادة الاهتمام باستخدام وتوظيف تلك المستحدثات في عمليات التعليم والتعلم بما يساعد على رفع كفاءة العملية التعليمية.

ويرى الباحثان أن أدوات الويب (٢.٠) التي تتناولها الدراسة الحالية تُعد إحدى المستحدثات التكنولوجية التيينطبق عليها ما ينطبق على باقي المستحدثات التكنولوجية التعليمية الأخرى خاصة فيما يتعلق بضرورة التعرف على اتجاهات الأفراد في المؤسسات التعليمية وبصفة خاصة أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحوها، وذلك كأساس لتحديد مدى إمكانية نجاح أو فشل هذه الأدوات (أدوات الويب ٢.٠) في تحقيق الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها بالاعتماد عليها قبل البدء في استخدامها؛ أو على الأقل قبل البدء في تعميم استخدامها بالمؤسسات التعليمية.

ويلاحظ أن الويب (٢.٠) كمصطلح ظهر عام (٢٠٠٤م) عندما استخدمه لأول مرة تيم أوريلي (Tim O'Reilly)، مؤسس شركة أوريلي ميديا (O,Reilly Media)، وذلك في جلسة عصف ذهني متعلقة بالويب عموما، حيث حاول تحديد الفرق بين الويب (١.٠)، والويب(٢.٠).

ويشير أوريلي(O'Reilly(2005في هذا الشأن إلى أنه في خريف (٢٠٠١م) أدى ظهور هالة الدوت كوم (Dot-Com).(Com.) إلى إحداث نقلة نوعية في الويب، وبمعنى أدق حدثت نقاط تحولية للويب أدت إلى ظهور الويب (٢.٠)، حيث تعتمد هذه التقنية على الخدمات الجماعية والاجتماعية، والتعامل المميز بين المستفيدين، واستعمال ردود الفعل الأكثر فاعلية وإيجابية، والتفاعل مع الموسوعات مفتوحة المصدر لمشاركة المستفيدين، مع استخدام إمكانات محركات وأدلة البحث المميزة.

ومفهوم الويب (٢.٠)كما تراه روزين(Rosen (2006, 4-8؛لا يشير إلى تطوير المقررات في صورة ما يسمى بالتعلم الإلكتروني، والاعتماد على النظم الجاهزة لإدارة التعلم (Learning Management Systems (LMS مثل:مودلModle؛ أو بلاك بورد Black Board، وغيرها من الأنظمة التي تتضمن محتوى جاهزا معدا مسبقا على هيئة مصادر؛ أو وحدات تعليمية، بل يتعدى الأمر ذلك في تطبيقات وأدوات الويب (٢.٠)، فهي أدوات تسمح بالقراءة والتعديل من قبل المستخدم، كما تسمح بالوصول المباشر؛ أو الوصول الحي إلى التعلم الذي يتم في نفس الوقت من خلال الفيديو الذي ينشر مثلا على أداة يوتيوب (You Tube)؛ والأدوات الأخرى التي تسمح بتبادل الآراء والمشاركة في المعلومات مثل: أدوات نشر الوسائط Podcast، للفيديو والصوت، والشبكات الاجتماعية Social Networks، والمدونات، والويكي.

ويرى الباحثين أن الويب (٢.٠)بالإضافة لما سبقليستنسخة جديدة من شبكة الويب؛ إنما هي تطوير لتطبيقات تلك الشبكة، بما يوفر مواقع تفاعلية وأدوات تسهل تبادل المعلومات، وتشجع على العمل التعاوني (التعلم التعاوني)، وبناء عليه يمكن القول بأن الخاصية المميزة للأدوات المستخدمة في تقنية الويب (٢.٠) هي تشجيع المستخدمين على التفاعل، والمشاركة، والتعاون.

ويرى دونيد(Downed (2006, 20أن الجيل الثاني للويب؛ أو ما يعرف بالويب (٢.٠) هو حزم صغيرة للمعلومات تنتقل عبر الشبكات بطريقة مرنة تدمج أدوات منفصلة لتتكامل مع بعضها البعض عبر الويب، وتعتمد هذه التقنية على أدوات مثل الويكي Wikis، والمدونات Blogs، والبرامج الاجتماعية التي تدعم تكوين مجتمعات التعلم عبر الشبكات.

بينما يرى شارلز وآخرون.Charles, et al (2008) أن الويب (٢.٠) هي مجموعة من خدمات الإنترنت التي تعطي صوتا للمستخدمين الأفراد، وبالتالي تشجع مستخدمي الإنترنت على المشاركة في مختلف المجتمعات لبناء المعرفة، وتقاسم المعارف؛ أو المشاركة فيها.

ويؤكد هوسليHousley (2010)على أن الويب (٢.٠)هى الجيل المقبل من الحلول التقنية، حيث المحتوى التفاعلي هو الأساس.

وبناءً عليه فإن أهم ما يميز الجيل الثاني للويب هو إمكانية تنفيذ ما يحتاج إليه المستخدم مباشرة من خلال الموقع، بمعنى أن المستخدم يمكنه إنشاء الصفحات،أو الأداة مع إمكانية الإضافة والتعديل من خلال المواقع مباشرة، دون الحاجة إلى العمل المسبق على جهاز الكمبيوتر الشخصي، وذلك بفضل تقنية Java Web Start، التي أتاحتهاالويب (٢.٠)، حيث يستطيع المستخدم العمل على المتصفح وكأنه يعمل على برنامج من البرامج الموجودة على جهازه Off Line، وقد ألغت أدوات الويب (٢.٠) فكرة التحديث عن طريق الموقع، وأصبح التعديل والتحديث عن طريق المستخدم، والموقع؛ أو الأداة في ظل الجيل الثاني للويب هو خدمة وليس منتج للتربح، وبذلك فهناك إتاحة كاملة لتحرير البيانات، وبناء التطبيقات الافتراضية التي تتميز بالسرعة في النشر، والسهولة عند التحميل، ولعل المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه إمكانات أدوات الويب (٢.٠)

هو الثقة في المستخدمين واعتبارهم مساعدين للتطوير (عماشة، ٢٠٠٩، ١٢)، (Gabriela, 2009).

ويشير أوريلي(O'Reilly(2005؛ والحايك (٢٠٠٦، ٢٣- ٢٦) إلى أن هناك فروقا كبيرة في الإمكانات بين تقنيات وأدوات الجيل الأولالويب (١.٠)، وتقنيات وأدوات الجيل الثانيالويب (٢.٠)، هذه الفروق يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم (١): الفرق بين الويب (١.٠)، والويب (٢.٠)

الويب ١.٠	الويب (٢.٠)
المواقع تقرأ فقط والمستخدم يتلقى المحتوى.	المستخدم يتلقى وينتج المحتوى بنفسه.
الحقوق جميعها محفوظة.	بعض الحقوق محفوظة.
المواقع شخصية، تقدم من خلال صاحبها ما يريده هو، ويمكن للزوار الاطلاع على محتوياتها فقط.	المدونات، مواقع بسيطة ذات تصميم احترافي تمكن صاحبها من إضافة المقالات بشكل متقدم، ويمكن للزوار الاطلاع على المقالات والتعليق عليها وتقييمها.
تصنيف المحتوى هو مسئولية الخبراء.	المستخدم هو الذي يصنف المحتوى بنفسه، ويتعاون مع الآخرين.
يتم التسويق عن طريق الإعلان.	التسويق من خلال المستخدم.
الصفحات غالبا ما تكون جامدة ولا تتغير وتقدم عبر إدارة الموقع.	الويكي، مواقع تقدم المعلومات بطريقة تشاركيه، حيث يستطيع الأعضاء كتابة المقالات والتعديل عليها.
الاعتماد على اسم النطاق URL للوصول إلى الموقع.	الاعتماد على الظهور في محركات البحث.
النشر فقط.	المشاركة.
برمجيات بسيطة، تقدم بعض الإمكانات البسيطة لمستخدم ويب.	برمجيات احترافية مقدمة عبر تقنيات ولغات برمجة ويب (٢.٠).
الالتصاق المستقل.	الربط بين الصفحات.
المواقع الجماعية، مواقع لا تختلف كثيرا عن المواقع الشخصية؛ إلا أنها تتحدث عن مجموعة من الناس هم غالبا أعضاء في جماعة معينة.	شبكات اجتماعية، تمكن مستخدميها من عمل الملفات الشخصية وتبادل التعليقات والتعرف علىالأصدقاء وتكوينالجماعات الافتراضية.

مما سبق يمكن استخلاص أن الويب (٢.٠)هي جيل جديد من التطبيقات التي تتيح قدر كبير من التفاعل بين المستخدمين، وهى تحول من تطبيقات الويب التي كانت للقراءة فقط، إلى التطبيقات التي تتيح الكتابة والقراءة.

ويوجد الكثير من الأدوات التي تصنف تحت أدوات الجيل الثاني للويب، وسيتم التركيز هنا علىعرض الأدوات الأكثر استخداما في العملية التعليميةوالموجودة بالفعل حاليا، علما بأن العرض التالي لتلك الأدوات هو محاولة من الدراسة الحالية لتصنيف تلك الأدوات،وذلك في ضوء بعض ملامح التصنيف التي أشار إليها أندرسون، وكذلك زانج (Anderson, 2007; Zhang, 2010)، وبناءً عليهيمكن تصنيف أدوات الويب (٢.٠) إلى:

- **١- أدوات تساعد في التأليف التعاوني وإنشاء وتكوين المحتوى التعليمي، وأشهر هذه الأدوات:**

١-١ المدونات Blogs:

يشير كلابترونClapperton(2010)،إلى أن أصل الكلمة يأتي من Weblogs أي مدونات الويب، وهي تسمح للمستخدم بنشر مقالاته وكتاباته بطريقة سهلة، حيث لا يحتاج إلى إتقان لغات للبرمجة فالأداة تقدم قوالب جاهزة يضع فيها المستخدم مقالاته ومؤلفاته، ويقوم النظام بنشر المحتوى مباشرة، ويمكن للمستخدمين الآخرين العثور على المشاركات عن طريق البحث

باستخدام محركات البحث المعروفة ويتاح لهم إمكانية النقاش، والتعليق على ما هو معروض، وعلى ذلك فهي ليست صفحات للقراءة فقط.

وتتميز المدونات بأن المشاركة الأخيرة التي تضاف من قبل المستخدم تظهر أولا في أعلى الصفحة، ثم التي تسبقها، وهكذا؛ أي أن ترتيب المقالات بها يظهر في شكل عكسي، وهذه الفكرة في الترتيب تختلف عن فكرة ترتيب المشاركات في المنتديات Forums فعند إضافة أي مشاركة في المنتدى فإنها تظهر في ذيل الصفحة، كما تتميز المدونات بتصنيف المحتوى حسب التاريخ والفئة والمؤلف وغيرها من المداخل.

وتوجد فروق واضحة بين المدونة وصفحة الويب العادية؛ فصفحة الويب ساكنة ولا يتغير محتواها غالبا، بينما المدونة تعد صفحة ديناميكية تتيح استيعاب التغييرات والتطوير في المضمون، مع إتاحة الفرصة للتعليق دون الحاجة إلى إذن بذلك، كما أن صفحات الويب العادية تحتاج إلى معرفة سابقة بأكواد البرمجة ولغات الترميز وبروتوكولات نقل الملفات FTP، بينما لا تحتاج المدونات إلى معرفة سابقة بأي من أكواد البرمجة أو لغات الترميز(Quibble, 2005, 327).

وتعد المدونات امتداداً طبيعيا للمواقع الشخصية، حيث تعتبر صفحات شخصية لأفراد يعبرون عن مجالات اهتمامهم، وهى تعد من مصادر المعلومات الأساسية، خاصة المدونات المتخصصة منها، والمعد للمدونة سواء أكان معلما؛ أو متعلما هو المسئول عن المعلومات التي تتضمنها، وكذلك عن الروابط التي يتيحها داخل مدونته، ويستطيع الأفراد نشر مؤلفاتهم ومقالاتهم بشكل كامل من خلال المدونات، ويمكن للمسئول عن المدونة إلغاء ما يراه خارجا عن حدود موضوع مدونته. ويلاحظ أن المدونات يمكن أن تصنف إلى مدونات شخصية ينشئها شخص معين، ومدونات جماعية يمكن أن ينشئها فريق مكون من عدد من الأفراد، كما يمكن تصنيفها إلى مدونات نصية تتضمن نصوصا وكتابات فقط، ومدونات للصور، ومدونات للفيديو، وأقواهاهي المدونات التي تتضمن عناصر الوسائط المتعددة مثل الصور والنصوص الفيديو مقاطع الصوت معا.

وهناك العديد من المواقع التي تتيح للأشخاص إنشاء مدونات خاصة بهم بشكل مجاني ودون مقابل، ومن أشهر هذه المواقع:

- *www.blogger.com*
- *http://www.ahlablog.com*

ومن المواقع التي تتيح التدوين الجماعي:

- *http://blogaraby.com*

وتشير الأدبيات مثل: الخليفة (٢٠٠٦،٥- ٦)؛ وجيلبرت ودباج؛ وريتشاردسون (Gilbert &Dabbagh, 2005, 7; Richardson, 2006, 135) إلى أنه يمكن استخدام المدونات للمساعدة في تحقيق العديد من جوانب العملية التعليمية، وأهم تلك الجوانب:

- تنمية مهارات الكتابة والاتصال لدى المتعلمين.
- استخدامها في نشر الأبحاث والواجبات: حيث قامت جامعة دكنسون (Dickinson) على سبيل المثال في الولايات المتحدة بإنشاء نظام لاستضافة المدونات وبرنامج الويكي حيث استخدم الطلبة المدونات في نشر أبحاثهم وواجباتهم إلكترونيًا بدلاً من الطريقة التقليدية.
- تُعد أداة حديثة في مجال التقييم المعتمد على الإنترنت.
- يستطيع المعلم من خلالها تقييم جميع مشاركات الطالب من بداية تدريس المقرر وحتى نهايته.
- يستخدمها الطالب في تقديم المهام التي تطلب منه.
- توضح تفاصيل عمليات تفكير الطالب ومراحل حله لمشكلة معينة؛ أو تصميمه لمشروع معين.
- استخدامها لخلق جو من التعاون بين الطلبة والحوار البناء وذلك عن طريق متابعة مدونات زملائهم والتعليق عليها.
- استخدامها كمرجع شامل لتمارين المادة: حيث قام أحد أساتذة مادة الرياضيات في إحدى مدارس التعليم العام في كندا بالاستفادة من تقنية المدونات في عمل مدونة مساندة لمادة الرياضيات. حيث قام بإعداد مدونة يقوم الطلاب فيها بحل تمارين كتاب الرياضيات كل فصل على حده، ونشرها في المدونة لتصبح المدونة بعد ذلك مرجعا شاملا لتمارين المادة يرجع إليها الطلاب في السنوات القادمة.
- اعتبارها حقيبة إلكترونية يخزن فيها الطالب أعماله وإنجازاته للرجوع إليها لاحقا عند الحاجة.

ويمكن إضافة جوانب أخرى لما سبق،وهي:

- التدريب على التفكير النقدي والتحليلي من خلال نقد أعمال الغير والتعليق عليها.
- تنمية التفكير الإبداعي من خلال تبادل الأفكار والتعليق عليها.
- تعزيز التفكير المنطقي والقياسي لدى الطالب.
- الوصول لنوعيات متعددة من المعلومات وفي أشكال مختلفة (صور – نصوص – فيديو...إلخ).
- المزج بين التعلم الفردي والتعاوني.

وهناك الكثير من الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعرف على فاعلية استخدام المدونات في التعليم، منها دراسة جاريدJared(2008)، والتي استهدفت تحديد مدى إمكانية استخدام معلمي المرحلة الثانوية للمدونات في التعليم وأشارت نتائجها إلى أن المدونات تتيح للمعلمين التشاور، وتبادل المعلومات وأوصت بضرورة الاهتمام بتوظيف المدونات في العملية التعليمية، وأن تهتم الدراسات المستقبلية بنشر مفهوم التعلم من خلال المدونات، وهناك دراسة لجان Jane (2008) اهتمت باستخدام المدونات داخل المناهج الدراسية، وقد اعتمدت الدراسة على دمج المدونات في عشرة صفوف دراسية، وقامت بربط هذا الاستخدام بنظريات التعليم الاجتماعي والمدمج، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب استفادوا من المدونات؛ حيث اتضح ذلك من خلال وجود فرق في التحصيل، كما قام كل

من الغامدي وسالم (٢٠١١) بدراسة للتعرف على تأثير استراتيجية قائمة على استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية، جامعة أم القرى، وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة وجود أثر دال إحصائيا لتأثير الاستراتيجية القائمة على استخدام المدونات التعليمية في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلاب (عينة البحث)، وبقاء أثر التعلم لفترة أطول.

١-٢ الويكي (محررات الويب التشاركية) Wiki:

كلمة Wiki بلغة شعب جزر هاواي الأصليين تعني (بسرعة؛ أو أسرع)، وقد استخدمت هذه الكلمة لتدل على السرعة والسهولة في تعديل الموقع، وقد ظهر أول موقع ويكي في عام ١٩٩٥، وقد أنشأه وورد كانينجهام Ward Cunningham وهو أول من اقترح لفظ ويكي للدلالة على هذه الأداة (Peter Notari, 2006; 2008).

وتعد الويكي مجموعة من صفحات الويب التي تتيح للمستخدم إضافة محتوى على غرار منتديات المناقشة، ويمكن للمستخدم العادي للإنترنت إنتاج أو تحرير صفحات من خلال متصفحه الشخصي بحرية ودون الحاجة إلى معرفة لغات ترميز أو برمجة.

ويشير رامان وآخرون (Raman, et al.(2005, 311، إلى أن مواقع الويكي تشجع على إنشاء روابط بين صفحات الموقع، ويمكن لأى مستخدم إنشاء روابط لأى صفحة في الموقع أو أي موقع خارجي، كما تشجع الويكي على العمل الجماعي، ويلاحظ أن معظم مواقع الويكي لا تتطلب تسجيل أي بيانات من قبل المستخدم، ويصنف البعض مواقع الويكي إلى ثلاثة تصنيفات هي: مواقع مفتوحة للجميع ولا تتطلب تسجيل أي بيانات، ومواقع تتطلب تسجيل العضو لبياناته، ومواقع أخرى لا تسمح بالتعديل، ونظرا لتلك الحرية التي تمنحها مواقع الويكي فلابد للمسئول عن الموقع أن يضع سياسات محددة لعمليات التحرير أو التعديل حتى لا ينتج عن تلك العمليات أية مشكلات.

ويمكن استخدام أداة الويكي للمساهمة في تحقيق العديد من جوانب العملية التعليمية ورفع كفاءتها، وأهم تلك الجوانب:

- استخدامها لتوظيف استراتيجيات التعلم التعاوني عن طريق المشاركة والتعديل، مع الاحتفاظ بالنسخ السابقة من المشاريع حتى يتسنى للمعلم متابعة التغييرات والإضافات التي قام بها كل طالب في المحتوى.
- توفر مساحة مناسبة للتأليف والتعاون والكتابة للمعلمين والطلاب، وتتيح إنشاء صفحات بسهولة بدون الحاجة إلى الخبرة السابقة أو مهارات البر مجة.
- تتيح القدرة على متابعة تطور المهمة المكتوبة من خلال التعليقات.
- يمكن استخدامها في تصميم العروض التعليمية التقديمية.
- تستخدم في بناء خرائط للمفاهيم في المقررات من خلال الروابط بالمصادر المتعددة.
- تتيح الفرصة للمعلمين والطلاب لتقاسم الأفكار.
- تتيح الفرصة لنشر الأنشطة الإثرائية والمصادر الإلكترونية ذات العلاقة بالمقرر.

- إتاحة الفرصة للطلاب لإضافة ملخصات لأفكارهم.
- تطوير المشاريع البحثية من خلال التعاون في بناء تلك المشاريع (Parker; Chao, 2007;Peter,2008).

وقد حاولت العديد من الدراسات التعرف على فاعلية توظيف أداة الويكي في التعليم كدراسة كوتينهو وآخرون Coutinho, et al.(2007) والتي استهدفت التعرف على أثر استخدام الويكي في تعزيز بيئات التعلم التعاوني لدى طلاب الدراسات العليا تخصص طرق التدريس في جامعة مينهو بالبرتغال وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الويكي في التأثير على بيئات التعلم التعاوني،وأجرى بيتر وآشلي وآن ماري Peter; Ashley & Ann-Marie (2010)، دراسة استهدفت دمج تكنولوجيا المعرفة متمثلة في أداة الويكي في التربية البدنية، وقد كشفت المقابلات التي أجريت في هذه الدراسة أن الفصل الذي استخدم أداة الويكي قد حقق نتائج أعلى في التجربة، كما حقق جودة أكثر في التعلم.

١-٣ التدوين المصغر Micro Blogging:

التدوين المصغر هو أحد أدوات الويب (٢.٠) وهو شكل جديد من المدونات التي تسمح للمستخدمين نشر معلومات موجزة تتكون من ١٤٠ حرفا، وفى بعض الأحيان تتراوح بين ١٤٠ و ٢٠٠ حرفا، وأحيانا يسمح بالصور، وهى تأخذ شكل الرسائل القصيرة التي يمكن إرسالها عبر البريد الالكتروني؛ أو عبر الهواتف المحمولة المتصلة بالإنترنت.(Holotescu; Grosseck,2011, 1)

ويرى كاين(2010) Kayne أن التدوين المصغر عبارة عن خدمة الشبكات التي تسمح لمستخدمي الهواتف الجوالة، وغيرها من الأجهزة المتصلة بالإنترنت بمسايرة الأنشطة والإطلاع على التحديثات بصورة مباشرة، وذلك من خلال الرسائل القصيرة؛ أو ما يسمي بالمدونات الصغيرة والتي تتضمن عادة ١٤٠ حرفا؛ أو أقل، حيث يمكن تقديم تلك الخدمة من خلال العديد من الأدوات التي تتيحها وعلى رأسها تويتروايدمودو وأيضا فيس بوك.

وبناء عليه يمكن القول أن الويكي والمدونات تستخدم لتبادل القطع الكبيرة من المعلومات، بينما نحتاج أحيانا إلى التعامل مع قصاصات صغيرة من المعلومات ربما مقال قصير؛ أو وصلة مهمة؛ أو صورة لشيء مثير للاهتمام، وهذه ما تتيحه خدمة التدوين المصغر.

وترى الخليفة (٢٠٠٨، ١)؛وهولتيسكووجروسيك Holotescu; Grosseck (2011, 1-3)، أن هناك العديد من الجوانب التعليمية التي يمكن استخدام التدوين المصغر لتحقيقها وأهمها:

- متابعة المؤتمرات والندوات العلمية: حيث بدأت معظم المؤتمرات والندوات بتسخير أدوات مثل تويتر لنشر الأحداث الجارية في المؤتمر؛ أو لتذكير المشاركين بمواضيع معينة.
- تحديثات المادة الدراسية:فيمكن لمعلم مادة ما عمل حساب للمادة في تويترأوإيدمودو ثم الطلب من الطلاب القيام بمتابعة الحساب لتصلهم رسائل نصية لجوالاتهم عن أخبار المادة.

- إمكانية تضمين ملفات الصور والصوت، وملفات الفيديو في الرسائل.
- متابعة إعلانات المؤسسة التعليمية: بحيث يقوم المشرف على موقع الجامعة أو الكلية بربط خدمة الأخبار بموقع تويتر مثلا، لتأتي الطالب بين الفنية والأخرى رسائل نصية قصيرة لآخر الأخبار.
- تسهيل إدارة المشاريع:فيمكن للطلاب؛ أو الأساتذة الذين يعملون على مشاريع مشتركة التواصل فيما بينهم والتذكير بالأمور التي تخص المشروع وبيان حالته كبديل سريع للمنتديات.

ويمكن إضافة جانب آخر وهو: إمكانية الاشتراك في البحث عن طريق التغذيةبالخلاصات التي تقدمها المواقع ويمكن رصدهاعلى الإنترنت، عن طريق التراسل الفوري، أو عن طريق الرسائل القصيرة.

ومن الدراسات التى اهتمت بالتعرف على فاعلية أداة التدوين المصغر في التعليم دراسةبوراو وآخرون Borau, et al.(2009)، حيث استهدفت التعرف على فاعلية المدونات المصغرة في تنمية الكفاءة الاتصالية والثقافية في تعليم اللغة، واعتمدت بصفة خاصة على أداة تويتر، حيث ذكر ٧٠٪ من الطلاب عينة الدراسة أن التدوين المصغر سهل عليهم عملية التواصل، بينما أكد أكثر من ٢٤٪ أن لديهم رأيا محايدا في استخدام التدوين المصغر في تعليم اللغة، وأجرت ماريا Maria (2009) دراسة للتعرف على دور المدونات الصغيرة كأنشطة غير رسمية في تعليم اللغة، وأكد (١٠٠٪) من المشاركين في الدراسة أن التدوين لم يكن مضيعة للوقت كما يعتقد البعض، بل إنه ساعدهم على إثراء الكثير من المفردات لديهم، وأتاح لهم الفرصة لاستخدام اللغة في مواقف حقيقية.

- **٢- أدوات تساعد في التشبيك الاجتماعي (الشبكات الاجتماعية)** Social Networks:

الشبكات الاجتماعية تعد هي الأكثر شعبية واستخداماً على الإنترنت وتجدر الإشارة إلى أنها غير مصممة في الأساس للاستخدام التعليمي، وهذه الشبكات توفر فرصا هائلة للبقاء على اتصال مع الأهل والأصدقاء والزملاء ولعل من أهم السمات المميزة للشبكات الاجتماعية هو قدرة الآخرين على إنشاء مجموعات لتبادل الأفكار والمعارف والأخبار، وهي تشجع المعلمين على قبول دعوات من الطلاب لإضافتهم في مجموعاتهم، على الرغم من عدم الاعتراف الكامل بالتفاعل الحادث بين الطالب والمعلم على الشبكات الاجتماعية، مع العلم بأن هذه الشبكات قد ساعدت على زيادة فرص التعاون والتشارك في المصادر بين الطالب والمعلم، والطالب وزملاؤه (Johnson, 2009, 1-2).

ويعرف زانج (Zhang, 2010) الشبكات الاجتماعية بأنها عبارة عن التطبيقات التكنولوجية المستندة إلى الويب والتي تتيح التفاعل بين الناس، وتسمح بنقل البيانات الإلكترونية وتبادلها بشكل بسيط، وهذه التطبيقات توفر للمستخدمين إمكانية العثور على آخرين يشتركون في نفس المصالح، وبناء عليه ينتج عن ذلك ما يسمى بالمجتمعات الافتراضية Virtual Communities؛ حيث يستطيع المستخدمون التجمع في كيانات اجتماعية تشبه الكيانات الواقعية، ومن أشهر تلك التطبيقات Face Book، و Myspace.

ومن أهم وأشهر الأدوات التي تصنف تحت الشبكات الاجتماعية:

- موقع فيس بوك (Facebook): http://www.facebook.com
- موقع ماي سبيس(Myspace): http://www.myspace.com
- موقع تويتر(Twitter): http://www.twitter.com

ويمكن استخدام الشبكات الاجتماعية لتحقيق الكثير من الجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية وأهمها:

- المشاركة في الأنشطة التعليمية وسهولة تبادل المعلومات، وإتاحة الفرصة للتعليق على ما ينشر.
- تجعل المتعلمين على وعي واتصال بما يحدث في حقل معين في نفس اللحظة، فيمكن مثلا استخدام تويتر في مساعدة الطلاب على مواكبة ما يحدث حول العالم.
- استخدامها في تذكير الطلاب بواجباتهم، والأحداث المقبلة، والحصول على التذكير على هواتفهم الجوالة إذا كان لديهم اشتراك على مواقع تلك الشبكات وخاصة موقع تويتر.
- على الرغم من كونها أدوات للتواصل إلا أنها من الممكن أن تصبح أداة ممتازة للتعلم الإلكتروني؛ حيث تساعد المعلمين في نشر دروسهم والإعلان عنها، مع الاعتماد على محتويات الوسائط المتعددة، ويمكن استخدامها أيضا كوسيلة لإرسال موجزات ومستخلصات للطلاب.
- يمكن للمعلمين إنشاء العديد من التطبيقات المفيدة خاصة على فيس بوك فيمكنهم وضع تطبيق يتيح للطلاب التشاور مع معلميهم مباشرة وبالتالي زيادة الكفاءة لكل من المعلمين والطلاب على حل المشكلات.
- هناك مجموعة متزايدة من الأدلة على استخدام الشبكات الاجتماعية في مناهج التعليم العالي بصفة خاصة، وأيضا في جانب التعليم غير الرسمي، من خلال الحصول على دعم الزملاء ومناقشة المشكلات المتعلقة بدراستهم.(Zhang, 2010; Conole; Alevizou, 2010, 3-7)

ويرى الباحثين أنه يمكن استخدام الشبكات الاجتماعية لتحقيق أهداف أخرى مثل: دعم تطوير ممارسات المعلمين ومساعدتهم على تطوير استراتيجيات لاستخدام وتوظيف التكنولوجيات الجديدة لزيادة التفاعل والحوار مع الطلاب، بالإضافة إلى تنمية الإبداع والابتكار من خلال طرح الموضوعات وتلقى الأفكار من جميع المتعلمين، وتقديم المشورة المرجعية؛ حيث تستطيع المكتبات استخدام تلك الأدوات في الإعلان عن المراجع الجديدة، أو الردود على الأسئلة والاستفسارات التي ترد للمكتبات.

وللتأكيد على دور الشبكات الاجتماعية وتأثيرها في العملية التعليمية أجرى أوكونكو Okonkwo(2006)، دراسة استهدفت التعرف على تأثير الشبكات الاجتماعية على التعلم عبر الإنترنت، وقد أجريت هذه الدراسة في نطاق جامعة ستانفورد ووجدت أن هناك علاقة بين تحقيق المتعلمين لمستوى أعلى من الرضا والأداء الأكاديمي وبين استخدامهم للشبكات الاجتماعية في التواصل أثناء التعلم عبر الإنترنت، كما أجرى فالينزويلا وبارك وكارك Park&Kerk(2008) Valenzuela; دراسة للتعرف على تأثير الشبكة

الاجتماعية على طلبة الكليات، وقد ركزت الدراسة على أداة فيس بوك باعتبارها واحدة من أشهر الشبكات الاجتماعية الأكثر شعبية في الولايات المتحدة، ، ووجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين كثافة استخدام فيس بوك ورضا الطلاب عن الحياة الجامعية والثقة الاجتماعية، كما وجد أن هناك علاقة إيجابية أيضا بين كثافة استخدام فيس بوك ودرجة المشاركة المدنية والمشاركة السياسية، بما ينعكس إيجابا على ربط الطلاب بالمجتمع والحياة العامة.

- **٣- أدوات تبادل الوسائط المتعددة** Multimedia Sharing :

ومن أشهر هذه الأدوات:

٣-١ البودكاست (التدوين الصوتي) Podcast:

تتكون كلمة Podcast من مقطعين الأول Pod وهو مأخوذ من iPod، وهو اسم الجهاز المعروف الذي أنتجته شركة آبل وهو يستخدم لحفظ الملفات الصوتية وتشغيلها، والمقطع الثاني Cast، ويعني النشر، ويذكر أنه في عام ٢٠٠٤ قامت المحطات الإذاعية بتبني فكرة التدوين الصوتي بنشر محتوياتها الإذاعية والبودكاست يوفر محتوى صوتي عبر الإنترنت، وهو يشبه الإذاعة ويمكن للمستخدم من خلاله تحديد الزمان والمكان ويقرر ما يريد وما يرغب في الاستماع إليه، وقد أتاحت هذه الأداة إمكانية تسجيل ملفات صوتية بصيغة MP3، حيث يقوم مستخدمون آخرون بتحميلها والاستماع إليها، وهى تختلف عن راديو الإنترنت، في أن المستخدم يمكنه التحكم في تدفق الصوت وتحميله والاستماع إليه على مشغلات MP3، (Housley,2010).

وتشير الخليفة، (٢٠٠٦،٥) إلى أن هذه الخدمة يمكن استخدامها في تسجيل المحاضرات وبثها، حيث تعمل معظم الجامعات الكبرى في الولايات المتحدة مثل جامعة بيركلي(Berkeley) وستانفورد (Stanford) على تسجيل محاضراتها وبثها عن طريق خدمة iTunes المقدمة من شركة آبل، فقد قامت هذه الشركة بتقديم خدمة مجانية للجامعات الأمريكية تدعى iTunesU تعمل هذه الخدمة عن طريق تخصيص مساحة من خدمة iTunes لكل جامعة تود بث محاضراتها الصوتية، أو حتى الفيديو، ولا يعني ذلك ضرورة وجود برنامج iTunes. فيمكن للجامعات غير المسجلة في الخدمة تسجيل المحاضرات بصيغة MP3 ووضعها مباشرة على موقع الجامعة لتحميلها، كما يمكن توظيف هذه الخدمة في تعليم اللغة،فهناك العديد من معاهد اللغة التي تعتمد على تقنية التدوين الصوتي لتدريب طلبتها على نطق الكلمات أو الاستماع للحوارات وغيرها. فموقع مثل as a Second Language Podcast English لتعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، والذي يشرف عليه عدد من الأساتذة الجامعيين في اللغويات، يوفر عدداً كبيراً من الملفات الصوتية والتي يمكن تحميلها بواسطة برنامج أو مباشرة من الموقع والاستفادة منها.

ويمكن القول بأن هذه الخدمة يمكن أن تزيد من نطاق التعلم خارج الفصول الدراسية، كما تتيح الفرصة للطالب الذي يتغيب عن حضور دروس معينة للاطلاع على هذه الدروس بصوت المعلم، كما تفيد هذه التقنية الطلاب الذين

يعانون من إعاقات في القدرة على القراءة سواء ضعاف البصر؛ أو الذين لديهم مشاكل في النطق، والطلاب الذين يجدون مشكلة في متابعة المعلم الذي يتحدث بسرعة، وتتميز هذه الخدمة بسهولة توظيفها في التعليم فهي لا تحتاج إلى مهارات عالية من قبل المستخدم فكما يستطيع المتعلم رفع أو تحميل الأغاني والمقاطع الصوتية من المواقع المختلفة فيمكنه ذلك باستخدام هذه التقنية.

٣-٢ أدوات بث ونشر وتبادل الفيديو:Video Sharing

هناك العديد من أدوات بث ونشر الفيديو على الإنترنت من أهمها أداة يوتيوب (Youtube)http://www.Youtube.com، وأداة جوجل فيديو (GoogleVideo)http://video.google.com، وتعد أداة يوتيوب أشهر أدوات الفيديو، حيث تؤدى دورا مهما في تعزيز تجارب الطلاب على شبكة الإنترنت من خلال المساعدة في رفع ومشاهدة ومشاركة لقطات الفيديو التعليمية، وتمكين المعلمين من تسجيل لقطات فيديو متصلة بالتعليم، ويستطيع الطلاب مشاهدتها وبطريقة تفاعلية جيدة، كما تتيح الاتصال عن طريق إتاحة التعليقات على تلك اللقطات وتقييمها، وقد قدر عدد مشاهدة الموقع في اليوم الواحد من قبل الزوار في عام ٢٠٠٩ بـ ٢٥ مليون مشاهدة في الشهر الواحد.

ويمكن توضيح بعض الجوانب التي يستفاد بها من أدوات نشر الفيديو على الإنترنت في التالي:

- أن تقوم الجامعة أو المؤسسة التعليمية بإنشاء قناة خاصة على موقع يوتيوب، أو غيره من المواقع المتخصصة لنقل المحاضرات ورفعها للطلاب.
- إمكانية رفع وقائع المؤتمرات العلمية على تلك المواقع للباحثين.
- يستطيع كل طالب من خلالها عرض ما ينتجه من فيديو وما يتوصل إليه من لقطات ذات صلة بالمقرر الدراسي.

٣-٣ أدوات بث ونشر وتبادل الصور التعليمية: Photo Sharing

توجد العديد من الأدوات التي تستخدم في نشر الصور بصفة عامة والصور التعليمية بصفة خاصة، وأهم تلك الأدوات أداة فليكر (Flickr)http://www.flickr.com، والتي تعد بمثابة معرضا للصور تعرض أحدث الصور مع إتاحة الفرصة للمدونين بكتابة التعليقات على الصور، وتعتبر مثل هذه الأدوات مستودع للمعرفة الإنسانية بل إنها تعتبر مجتمعا افتراضيا، ومثالا للمحادثة البصرية أو المرئية (Spencer, 2011).

ولعل من أهم الاستخدامات التعليمية لأدوات نشر وتبادل الصور، هو استخدامها لتعزيز تصميم الدروس بالعديد من المثيرات البصرية مثل الصور والرسوم، وكذلك تنمية مهارات قراءة الصور والمواد البصرية لدى الطلاب، وتعليم فنون التصوير الفوتوغرافي، وكذلك دمج الصور وخاصة الخرائط مع بعض خدمات Google Earth لتعليم الجغرافيا بفاعلية، وعمل المعارض الفنية لأعمال الطلاب، وتشجيع الطلاب على إنشاء صفحات للصور المرتبطة بالمقررات المختلفة وتبادلها مع الزملاء، وتقييم تلك الصور.

• **٣-٤ أدوات بث ونشر وتبادل الوسائل والعروض التعليمية**: Presentations Sharing

تتيح هذه الأدوات للمستخدمين في المجال التعليمي إمكانية رفع ملفات العروض الخاصة بهم كعروض الفلاش Flash Presentations، وعروض الباوربوينت PowerPoint Presentations، على الموقع ويمكن للآخرين الاستفادة من تلك العروض سواء بالمشاهدة، أو التحميل، وكذلك التعليق على جودة تلك العروض، بل إن بعض الأدوات أتاحت إمكانية دمج عروض الوسائط من الموقع مباشرة دون تحميل وذلك من خلال نسخ كود الإدراج Embed Code ولصقه داخل الصفحة الخاصة، وهذه الميزة الأخيرة وفرت دعما كاملا لمن يستخدمون نظم إدارة التعلم LMSكمودل Model، وبلاك بورد Blackboard ، لإضافة عروض جاهزة إلى مقرراتهم داخل هذه النظم بسهولة، ومن أشهر الأدوات التي تتيح تبادل وتشارك العروض التعليمية موقع (Slide share)http://www.slideshare.net، وموقع http://www.4shared.com(4shared).

• **٤- أدوات عقد المؤتمرات عبر الإنترنت**Online Conferences:

هناك العديد من أدوات ويب (٢.٠) التي تتيح الاتصال وعقد المؤتمرات سواء المكتوبة؛ أو الصوتية؛ أو المرئية، حيث تتيح لعدد كبير من الأشخاص المشاركة فى نفس الوقت، والتحدث بوضوح وسهولة مع أي مكان في العالم، ولعل مما زاد من شهرة هذه الأدوات هوإمكانية عمل مراسلة فورية مجانية، ومشاركة الملفات وعقد مكالمات فيديو بشكل مجاني عبر الإنترنت مما جعل هذه الأدوات الخيار المفضل للعديد من الشركات العالمية الكبرى في مجال التخاطب الداخلي وعقد المؤتمرات عن بعد. كما يمكن استخدام هذه الأدوات أيضاللاتصال عبر الإنترنت بالخطوط الأرضية، وخطوط الجوال بأرخص الأسعار.

ومن أشهر تلك الأدوات أداة سكاي بي (Skype)http://www. skype. com، والتي نشأت عام ٢٠٠٣ وترتيبها رقم ١٣ ضمن الشبكات الاجتماعية وهي في المرتبة ٣٠٧ على مستوى ٥٠٠ موقع للاتصال عبر الإنترنت، وكذلك أداة ميبو (Meebo)http://www.Meebo.com، وأداة (ebuddyhttp://www. ebuddy.com، ومن أهم الجوانب التعليمية التي يمكن توظيف أدوات عقد المؤتمرات لتحقيقها ما يلي:

- عقد المؤتمرات العلمية من بعد سواء بصورة صوتية أو مرئية بسهولة.
- التواصل الفوري بين المعلم والطلاب وإمكانية بث المحاضرات بصورة مباشرة من بعد للطلاب في أى مكان.
- الاستفادة بها فى عرض التجارب العملية مثل: العمليات الطبية والتجارب المعملية على الطلاب.
- تقضى على بعض المشكلات النفسية لدى بعض الطلاب مثل الخجل والانطواء، وتشجعهم على محادثة معلميهم وأقرانهم بجرأة وشجاعة.

كذلك من الممكن الاستفادة من هذه الأدوات في استضافة عالم؛ أو أستاذ من أي مكان في العالم لإلقاء محاضرة على الطلاب مع إمكانية المناقشة والاستفسار.

• **٥- أدوات مساعدة لزيادة فاعلية أدوات الويب** (٢,٠) :

تعتبر هذه الأدوات بمثابة أدوات مساندة لأدوات الويب (٢,٠)، وأشهر هذه الأدوات:

٥-١ التلقيم RSS:

يشير كل من مجاهد (٢٠٠٨، ١٩)؛وويستورايت وجراهام؛ وريتشاردسون؛ وديسوزا (West; Wright & Graham, 2005, 1653-1658; Richardson, 2005; D,souza, 2006, 2) إلى أن الاختصار RSS يرمز في بعض الأدبيات إلى Rich Site Summary، ويعنى ملخص الموقع المكثف، ويرمز في البعض الآخر إلى Really Simple Syndication ويعنى الارتباط بطريقة سهلة وبسيطة (وهو الأكثر استخداما)، وقد ظهرت هذه الخدمة تقريبا منذ ١٩٩٩م، وتم تطويرها بواسطةشركة نتسكيبNetScape، ولكنها لسبب ما أهملت، حتى عاد الاهتمام بها، وخاصة من قبل محركاتالبحث Yahoo و Googleوذلك للاهتمام بالمواقع الإخبارية التي تتيح الأخبار من خلالهذه التقنية، إلى أن قامت كبرى المواقع الإخبارية العالمية مثل BBC و CNN بتقديمأخبار بطريقة الـ RSS على مدار الساعة، فتطورت الفكرة أكثر وتم توحيدها كمواصفةدولية وهي آخذه في الانتشار خصوصا مع تقدم لغة الـ XMLعلى تقنيات الإنترنت.

وتمكن هذه الخدمة المستخدم من جلب محتويات المواقع التي اشترك بها إلى جهازه دون زيارة هذه المواقع، فبدلا من تصفح المواقع والبحث عن الموضوعات الجديدة فإن خدمة RSS تجلب ما يستجد، وتستخدم RSS مع المواقع التي تتغير باستمرار كمواقع الأخبار والمدونات، وترى مجاهد (٢٠٠٨، ٢٠) أن فكرة الـ RSSتتلخص في أن المستخدم (المعلم أو المتعلم) يضع وصلةإلى وثيقة XML بسيطة بصيغة موحدة لذكر ملخص عن الموقع أو المدونة الخاصة به، قد تكون هذه الوصلة إلى ملفثابت يتم تحديثه في الموقع بشكل دوري، أو برنامج CGI يقوم بجلب معلومات عنالموقع الخاص بالمستخدم، ومن أمثلة المواقع التي تتيح هذه الخدمة (Google Reader –BlogLines).

ويشيرالمؤمن (٢٠٠٥، ٣٩- ٤٢)؛وديسوزاD,souza(2006) إلى أن هذه الخدمة دخلت تطبيقات التعليم الإلكتروني بقوة، وتعددت المواقع التعليمية التي تعتمد عليها في إيصال محتواها إلى المستخدمين، ومن أوجه الاستفادة من هذه الخدمة في التعليم:

- توزيع التنويهات من قبل المعلم أو من قبل الإدارة المدرسية؛ حيث يمكن استخدمها لتبليغ جميع الطلبة بمواعيد الأحداث المهمة في المؤسسة مثل بدء التسجيل، آخر موعد لتسليم الوثائق المطلوبة، مواعيد دفع الرسوم الدراسية وغيرها.
- تقديم الأخبار التعليمية الجارية، فكل طالب يشترك بخدمة RSS الخاصة بالمواضيع التي يقوم بدراستها، وبذلك يستطيع الحصول على أي معلومة جديدة تضاف لجزء الموقع الخاص بهذه المادة حال إضافتها بغض النظر إن كانت هذه المعلومة قد تم إضافتها من قبل أستاذ المادة أو كانت جزء من الحوار بين الطلبة في المنتديات الخاصة بهذه المادة الدراسية.

- يمكن للمعلم استخدام تقنية RSS لجلب معلومات لموقعه حول المادة التي يقوم بتدريسها من المواقع الأخرى التي تهتم بنفس الموضوع، فمثلا لو كانت المادة التي يقوم بتدريسها حول موضوع التسويق؛ أو المبيعات فيمكن أن يستخدم تقنية RSS لجلب معلومات من مواقع أسواق المال لتعرض بشكل آني على موقعه.
- يمكن أن تستخدم للتبليغ عن مواعيد الامتحانات ومواعيد تسليم واجبات الطلبة، أو أوقات اللقاءات المباشرة مع الطلبة؛ أو للتبليغ عن نتائج الامتحانات ودرجات الطلبة.
- بعض المؤسسات التعليمية تخطت هذه الجوانب ووظفت هذه الخدمة في تعريف الطلاب بدرجات حرارة الجو قبل قدومهم إلى المؤسسة التعليمية.
- يمكن استخدام هذه الخدمة في المكتبة لتقديم مصادر التعلم للطلاب من خلال ما يسمى بالإحاطة الجارية للمعلومات من خلال إعلام المستفيدين بأحدث ما وصل للمكتبة.

٥-٢ المفضلة الاجتماعية Social Bookmarking:

تسمي هذه الأداة بأداة توسيم الصفحات، ويشير وايلي Wylie (2010) إلى أن هذه الأداة تسمح لمستخدم الويب بتخزين عناوين مواقعه المفضلة في قاعدة بيانات الخدمة، بحيث يستطيع الرجوع إليها من أي مكان وباستخدام أي جهاز ويمكنه مشاركة مفضلته مع مفضلة أشخاص آخرين، وعلى ذلك فهذه الأداة تتيح تخزين عناوين المواقع مع إضافة وسوم لوصف محتوى الموقع الذي تم تخزينه.

وفيما يتعلق بالاستخدام التعليمي لتلك الأداة تنقل الخليفة (٢٠٠٦،٤) عن ألكسندر Alexander(2006) أمثلة على جامعات تعمل على تسخير إمكانيات خدمة المفضلة الاجتماعية في المجال التعليمي؛حيث يشير إلىقيام كل من جامعة بنسلفانيا، وجامعة هارفارد بعمل خدمة مفضلة اجتماعية خاصة لطلبتها ومدرسيها بحيث يمكن لأي أستاذ؛ أو طالب عمل مفضلة خاصة بالمادة؛ أو بالمشروع؛ أو بالشخص نفسه، ومن ثم تخزين المواقع المهمة فيها. بهذه الطريقة يمكن لأي طالب؛ أو أستاذ أن يشارك زملائه المواقع التي يجد أنها مهمة ومفيدة للبقية،كما توفر خدمة المفضلة الاجتماعية إمكانية اكتشاف مواقع مفيدة خارج نطاق المادة الدراسية وذلك بتصفح مفضلة أشخاص آخرين لهم نفس الاهتمام ومن مجموعات دراسية أخرى.

٥-٣ أجاكس Ajax :

هذا المصطلح اختصار لتقنيات الإنترنتالتي تجمع جافا سكريبت وإكس إم إل غير المتزامنة Asynchronous JavaScript and XML، وهى لغات وأكواد جاهزة تعمل على جعل المواقع أكثر تفاعلية ومرونة، فعند زيارة المستخدم لأحد المواقع التي تدعم هذه التقنية تقوم تلك التقنية على عرض البيانات التي تستجد مباشرة على الصفحة، دون شعور بأي تأخير، ودون الحاجة إلى إعادة التحميل. وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أدوات تبادل الوسائط المتعددة وعقد المؤتمرات ودورها في التعليم، ومن هذه الدراسات دراسة ناجي وبيجوم(Nagy; Bigum(2007، حيث أشارت هذه الدراسة إلى قيام

العديد من الجامعات باكتشاف بيئات تعلم جديدة تسمى ويب (٢.٠)، Web 2.0 لتدعم برامج التعلم عبر الإنترنت، وأشارت الدراسة إلى الأهمية الكبيرة التي تحظى بها أدوات الويب (٢.٠)وتوقعت الدراسة بشكل استشرافي تغير في شكل البرامج التعليمية في الفترة القادمة، وأن أدوات الويب ستحدث ثورة في التعليم حيث ستجعله قائما على المشاركة وستلغى فكرة التعلم من طرف واحد، وأجرى باو نان شو، وهو هوان شين Pao-Nan Chou & Ho-Huan Chen (2008)دراسة حالة استهدفت استخدام أدوات ويب (٢.٠) لتحقيق المشاركة والتعلم التعاوني عبر الإنترنت، وتوصلت الدراسة إلى أن أدوات الويب (٢.٠) زادت من دوافع الطلاب للانخراط في التعلم التعاوني، وأن استخدام هذه الأدوات قد دعم تعلم الطلبة بشكل فعال، واهتمت دراسة آل مجيا (٢٠٠٨) بالتعرف على أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني e-learning 2.0 على مهارات التعلم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين بأبها، وقد وجد فرق لصالح المجموعة التجريبية في بعض مهارات التعلم التعاوني وخاصة مهارة الكشف عن التنافر، ومهارة النقاش حول المعنى.

ويلاحظ أن الدراسات السابقة التي عُرضت مرافقة للتصنيف السابق لأدوات الويب (٢.٠) كانت فقط للتأكيد على فاعلية استخدام تلك الأدوات في التعليم، أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي اهتمت تحديدا بالتعرف على الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، فهناك العديد من الدراسات منها: دراسة فريتاروز(2009) Vrettaros، وهي دراسة ميدانية حول استخدام أدوات ويب(٢.٠) من قبل المربين في المدارس اليونانية، وقد صممت الدراسة بالاعتماد على برنامج تدريبي بهدف التعرف على ما إذا كان المربون اليونانيون يستطيعون استخدام أدوات ويب (٢.٠) في بيئة التعلم المدمج، أو التعلم عن بعد، أو حتى التعلم التقليدي داخل الفصول الدراسية، ومواقفهم من تلك الأدوات، وتكونت العينة من (٣٠) معلما ومعلمة من الذين حضروا برامج التدريب، وتم توزيع استبانة تتضمن أسئلة مغلقة حيث يمكن انتزاع المعلومات التي لا يمكن التعبير عنها في الإجابة نفسها من خلال بدائل الاختيار المعدة وفق طريقة ليكرت، ومن خلال تحليل الاستجابات على الاستبيان تم التوصل إلى أن قليل من المعلمين لديهم فهم واضح لوظائف أدوات الويب (٢.٠) والخدمات التعليمية التي يمكن تنفيذها من خلال كل أداة، وأن نسبة كبيرة في حاجة إلى المساعدة لاستخدام أدوات ويب (٢.٠)، حيث وصل نسبة من يحتاجون إلى مساعدة إلى ٦٣ ٪، كما اتضح أن معظمهم ليس على استعداد لاستخدام تلك الأدوات، وبناء عليه أوصت الدراسة بضرورة تنمية وعي المعلمين والمتعلمين بالإمكانات الهائلة لأدوات الويب (٢.٠) والخدمات التي تتيحها لمساندة العملية التعليمية.

وأجرى كايري وكاكير Kayri; Çakir(2010)دراسة هدفت إلى التعرف على الاتجاه نحو الاستخدام التعليمي لأداة فيس بوك كإحدى أدوات الويب (٢.٠)، وتكونت عينة الدراسة من٣١ طالبا وطالبة بالصف الثالث بكلية العلوم التربوية بجامعة أنقرة، و ٢٧ من طلاب وطالبات جامعة بيل، حيث واصل الطلاب تعلمهم بشكل تفاعلي في البيئة الافتراضية معتمدين على فيس بوك في التواصل لمدة ثلاثة أشهر، وقد قيست اتجاهات الطلاب نحو فيس بوك بثلاث

أدوات قياس مختلفة، وقد وجدت الدراسة أن اتجاه الطلاب نحو استخدام فيس بوك في التعليم جاء فوق مستوى المحايد، وأكدت الدراسة على ضرورة استخدام أداوت الشبكة الاجتماعية وخاصة فيس بوك لتوفير الاستمرارية في التعلم مدى الحياة.

كما أجرى حسين وحسين ونادر Huseyin; Huseyine and Nadire (2010)،دراسة هدفت إلى دمج أدوات ويب (٢.٠) في التعليم، ومعرفة ما إذا كانت هذه الأدوات تؤثر إيجابا على التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ طالبا تم اختيارهم عشوائيا من طلاب جامعة الشرق الأدنى، شمال قبرص، تركيا Near East University, North Cyprus, Turkey، وقد اعتمدت الدراسة على القياس القبلي والبعدي لأداء الطلاب، وتوصلت إلى أن أداء الطلاب جاء إيجابيا كما أن آرائهم نحو استخدام أدوات ويب (٢.٠) جاءت إيجابية أيضا، حيث أكدوا جميعا على أن هذه الأدوات تجلب بعدا جديدا للتعليم من بعد.

وقام شيونج وآخرين(Chiung, H, at al (2010بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات تلاميذ المدارس الابتدائية في تايوان نحو تطبيقات الويكي والمدونات كأداتين من أدوات الويب (٢.٠) في الأنشطة التعاونية وتدوين الملاحظات، وشارك في هذه الدراسة (١٠٨) تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين ١١ : ١٢ عاما، وقبل التجربة قدمت للتلاميذ دروسا في تدوين الملاحظات باستخدام الويكي والمدونات بشكل تعاوني، وقد توصلت الدراسة إلى رضا التلاميذ حول التكنولوجيا التي استخدموها، وأظهرت النتائج إيجابية اتجاهات التلاميذ الذين استخدموا المدونات بشكل أكبر عن الذين استخدموا الويكي.

وأجرت المدهوني (٢٠١١)دراسة استهدفت فاعلية استخدام المدونات التعليميةكإحدى أدوات الويب (٢.٠) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم، وتم إتباع المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى وإعادة صياغته بصورة إلكترونية، وكذلك المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم (قبلي- بعدي) لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الكسب لطالبات المجموعة التجريبية (اللاتي درسن باستخدام المدونة التعليمية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي درسن بالطريقة التقليدية) في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة لشين ولاين (2012) Shen& Linهدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب التمريض في تايوان نحو استخدام المدوناتكإحدى أدوات الويب (٢.٠) في التدريب العملي، وخاصة في كتابة الملاحظات، ودور التغذية المرتدة من خلالها، تكونت عينتها من (١٩٧) طالبا من طلاب الصف الرابع بأحد معاهد التمريض بتايوان، أكد ٩٠٪ من المشاركين فيها أن المدونات وفرت لهم فرص تبادل الخبرات الشخصية مع الآخرين، وأكد ٨١٪ أن المدونات وفرت لهم التشجيع والدعم وفهم وجهات نظر زملائهم بسهولة، واتفق ٩٨٪ منهم على أن التغذية المرتدة من خلال المدونات عززت من قيمة التفاعل مع الآخرين.

وأجرى الجميح (2012) Aljumah دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المتعلمين السعوديين نحو استخدام المدوناتكإحدى أدوات الويب (٢.٠) أثناء تدريس دورة للكتابة باللغة الإنجليزية لطلاب جامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبا من الطلاب تخصص اللغة الإنجليزية، وتم توزيع

استبانة على الطلاب في نهاية الدورة للتعرف على اتجاهاتهم نحو المدونات، وأكدت نتائج الدراسة وجود اتجاهات موجبة لدى العينة نحو المدونات، وقد ظهر ذلك في تأكيد أفراد العينة على فوائد استخدام المدونات في زيادة الاهتمام والتحفيز على استخدام اللغة، ودور التغذية الراجعة من خلال الزملاء والمعلمين باستخدام المدونات.

وبتحليل الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعرف على الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم يلاحظ الآتي:

- أغلب تلك الدراسات قد انصب اهتمامها على التعرف على اتجاهات الفئة التي استهدفتها كل دراسة نحو أداة أو أداتين على الأكثر من أدوات الويب (٢.٠) وانحصر الاهتمام بالمدونات فقط؛ أو الويكي فقط؛ أو المدونات والويكي معا؛ أو الفيس بوك، دون باقي أدوات الويب (٢.٠) الأخرى، وتتميز الدراسة الحالية بمحاولة التعرف على الاتجاهات نحو أدوات الويب (٢.٠) عموما دون التركيز على أداة واحدة أو أكثر، ولعل هذا يُعد أحد الجوانب التي تختلف بها الدراسة الحالية عن سابقتها من الدراسات التي تم عرضها هنا.
- يوجد من بين تلك الدراسات دراستين فقط هما اللتين اهتمتا بالتعرف على الاتجاهات نحو أدوات الويب (٢.٠) عموما وهما: دراسة فريتاروز Vrettaros (2009)، ودراسة حسين وحسين ونادر Huseyin; Huseyine and Nadire (2010)،وبذلك فإن هدف الدراسة الحالية يتشابه إلى حد ما مع هدف هاتين الدراستين في اهتمامهما بالتعرف على الاتجاهات نحو أدوات الويب (٢.٠) عموما، إلا أن هناك اختلافا جوهريا بين الدراسة الحالية وهاتان الدراستان، وذلك في الفئة المستهدفة للتعرف على اتجاهاتها نحو أدوات الويب (٢.٠) فدراسة فريتاروز(2009) Vrettaros اهتمت بالمعلمين في المدارس، بينما اهتمت دراسة حسين وحسين ونادر Huseyin; Huseyine and Nadire (2010)، بطلاب الجامعة، في حين أن الدراسة الحالية تهتم بأعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة معا، كفئتين مستهدفتين للتعرف على اتجاهاتهما نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وهو ما لم تتضمنه أي من هاتين الدراستين؛ أو غيرهما من الدراسات السابقة.
- لا يوجد من بين الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعرف على الاتجاهات نحو استخدام أدوات؛ أو بعض أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، ما اهتم بإجراء مقارنة لاتجاهات أي فئة باتجاهات فئة أخرى من فئات القوى البشرية التي تتضمنها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وذلك نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) أو بعضها في التعليم، وهو ما يميز الدراسة الحالية، حيث تهتم بالمقارنة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) بشكل شامل في التعليم.
- لا يوجد من بين الدراسات التي تم عرضها ما اهتم بأثر التخصص (علمي – أدبي) أو أثر التفاعل بين التخصص والفئة المستهدفة على اتجاهاتها،وهو جانب آخر يميز الدراسة الحالية.

وبمسح الدراسات السابقة ذات الصلةبإجراء المقارنة بين الاتجاهات لدى بعض الفئات، وخاصة في المجالات القريبة من مجال تكنولوجيا التعليم؛ أو التي تقع في إطارها، لوحظ ندرة هذه النوعية من الدراسات؛ إلا أنه تم التوصل إلىدراستين في البيئة العربية وتحديدا في البيئة المصرية وهما: دراسة على وحسن (١٩٨٦)

وهدفت إلى إجراء دراسة مقارنة لاتجاهات تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي نحو الكتاب المدرسي والكتاب الخارجي في العلوم وكذلك دراسة على وحسن (١٩٩٦) وهدفت إلى إجراء دراسة مقارنة لاتجاهات الإداريين والمدرسين نحو استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي؛ ويلاحظ أن الدراسة الحالية تختلف عن هاتين الدراستين في جانبين هما: الفئتين المستهدفتين لإجراء المقارنة بين اتجاهاتهما، حيث تتناول الدراسة الحالية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في مقابل اتجاهات الطلاب بالجامعة وهما فئتان لم تشملهما معا أي من هاتين الدراستين، والجانب الآخر هو موضوع الاتجاه، حيث تتناول الدراسة الحالية الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، وهو موضوع لم تتناوله أي من الدراستين؛ أو غيرهما من الدراسات السابقة ذات الصلة؛ ولعل ندرة بحوث ودراسات المقارنة بين الاتجاهات في مجال تكنولوجيا التعليم تحديدا يدعوا إلى ضرورة الاهتمام بهذه النوعية من الدراسات، ويدعم الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية، خاصة في ظل التأكيد على دور نتائج تلك الدراسات في المساعدة في التعرف على الاتجاهات بدقةوإظهار الحاجة أحيانا إلى تغيير اتجاهات الفئتين اللتين تتناولهما أي دراسة من هذه الدراسات حسب موضوع الاتجاه، وضرورة الإيجابية أو السلبية نحوه (إذا جاءت اتجاهاتهما معا عكس المرغوب به)، أو تغيير اتجاهات فئة منهما (إذا جاءت اتجاهات فئة منهما عكس المرغوب به)؛ أو الاستفادة من اتجاهات فئة في إحداث تغيير مقصود في اتجاهات الفئة الأخرى، وذلك نحو موضوع الاتجاه المتناول.

- **إجراءات الدراسة** :
- **متغيرات الدراسة** :

اشتملت الدراسة على متغيرين تصنيفيين Classificational Variables هما: الفئة ولها مستويان (أعضاء هيئة التدريس . الطلاب)، والمتغير التصنيفي الآخر هو: التخصص وله مستويان؛ أو نوعان (عملي . أدبي)، كما اشتملت الدراسة على متغير تابع واحد وهو الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، والدراسة ليست تجريبية ولكن يمكن النظر إلى المتغيرات التصنيفية التي تتضمنها على أنها متغيرات (غير معالجة تجريبيا) يُراد معرفة تأثيرها وتأثير التفاعل بين مستوياتها على المتغير التابع.

- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة الحالية على منهجين هما:

- المنهج الوصفي المسحي،وذلك من خلال مسح اتجاهات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة، والتعرف على مستوى اتجاهاتهمنحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، اعتمادا على مقياس اتجاه مُعد من قبل الباحثين لهذا الغرض.
- المنهج السببي المقارن، ويسمى أحيانا بين علماء الاجتماع بالتصميم اللاحق أو الراجع ex-Post Facto Design، وهو منهج يهدف إلى دراسةظاهرة معينة وتحديد أسبابها، عن طريق الفروق الموجودة فعلا في الطبيعة، وليست الفروق التي يصنعها الباحث عمدا كما يحدث في المنهج التجريبي، وعلى ذلك فالمتغيرات المستقلة في الدراسات السببية المقارنة متغيرات غير معالجة تجريبيا ولا يتم معالجتها تجريبيا، لأنها متغيرات طبيعية موجودة في الواقع

ولا يتم صنعها، وجوهر هذا المنهج هو المقارنة بين المجموعات التي تشترك في مجموعة من الخصائص وتختلف في خاصية واحدة، (إبراهيم ورادي، ٢٠١٢ ٧٢- ٧٤)، وهذا ينطبق على الدراسة الحالية.

- **العينة** :

اختيرت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة من ثلاث كليات هي: كلية التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية علوم وهندسة الحاسبات، وقد اختيرت هذه الكليات لإمكان تطبيق أداة الدراسة بها، ومن ثم لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة خارج حدود هذه العينة، وقد اختير أفرد العينة من أعضاء هيئة التدريسبالكليات السابق ذكرها عشوائيا، كما تم اختيار أفراد العينة من الطلاب بنفس الكليات عشوائيا من طلاب المستوى السادس.

وبلغ العدد النهائي لأفراد العينة ككل (٢١٦) فرداً منهم (٩٦) عضو هيئة تدريس، و(١٢٠) طالبا، وذلك بعد استبعاد ١٤ استمارة لم تستكمل الاستجابة عليها بشكل جاد من أعضاء هيئة التدريس، كما تم استبعاد (٥) استمارات من استمارات الطلاب عشوائيا ليتساوى العدد بين الأفراد في التخصص العلمي والأدبي، وعليه تكونت العينة النهائية تفصيليا بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس من (٤٥) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، و(٢٨) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، و(٢٣) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية هندسة الحاسبات والمعلومات، وصار إجمالي العدد (٩٦) منهم (٤٨) عضوا من التخصص العلمي، و(٤٨) عضوا من التخصص الأدبي،أما بالنسبة لأفراد العينة النهائية من الطلاب فتكونت تفصيليا من (٦٥) طالبا من طلاب كلية التربية، و(٣٤) طالبا من طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية، و(٢١) طالبا من طلاب كلية هندسة الحاسبات والمعلومات، وصار إجمالي العدد (١٢٠) طالبا، منهم (٦٠) طالبا من التخصص العلمي، و(٦٠) طالبا من التخصص الأدبي.

- **الأداة** :

استلزم تحقيق أهداف الدراسة بناء مقياس للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وقد مر بناء المقياس بالمراحل التالية:

١- تحديد موضوع الاتجاه ومكوناته :

يأتي موضوع الاتجاه انطلاقا من الهدف الأساسي للدراسة وهو التعرف على اتجاه أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وقد تكون المقياس من عدد من المحاور، تضمن كل محور عددا من العبارات ذات الصلة بالموضوع الفرعي للمحور، وهو ما يساهم في ضبط الاتساق الداخلي للمقياس، وقد اشتمل المقياس على المحاور الآتية ليتم في ضوء كل محور صياغة العبارات المرتبطة به:

- المحور الأول: الاتجاه نحو الاستمتاع بالتعامل مع أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.
- المحور الثاني: الاتجاه نحو الاطلاع على الجديد في مجال الويب (٢.٠).

- المحور الثالث: الاتجاه نحو أهمية استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.
- المحور الرابع: الاتجاه نحو قيمة المحتوى التعليمي المقدم من خلال أدوات الويب (٢.٠).

٢- تحديد طريقة قياس الاتجاه:

يوجد العديد من طرق قياس الاتجاهات أهمها: طريقة ثرستون، وطريقة ليكرت، وطريقة تمايز المعاني، وقد اعتمدت الدراسة الحالية في بناء المقياس على طريقة ليكرت Likert,s Method of Summated Ratings لسهولتها وتأكيد الدراسات السابقة المهتمة بمجال قياس الاتجاهات بصفة عامة والتي استخدمت هذه الطريقة على أنها تعطي معامل ثبات أكبر من الطرق الأخرى حتى في ضوء قلة عدد العبارات.

٣- وضع تعليمات المقياس:

تم وضع مقدمة للمقياس قصد منها تعريف المفحوص سواء كان عضو هيئة تدريس أو طالب بالهدف من المقياس وطبيعته، وتشجيعه على الاستجابة بصورة صادقة لتقليل فرص التخمين، أو الاستجابة النمطية.

٤- صياغة عبارات المقياس:

تم صياغة مجموعة من العبارات، تمثل كل عبارة سلوكاً لفظياً إجرائياً، حيث يشير على وحسن (١٩٩٦، ٢١٣) إلى ضرورة مراعاة صياغة عبارات المقياس بأسلوب يحاكي السلوك الفعلي للفرد عند مواجهته للمواقف المرتبطة بموضوع الاتجاه ومكوناته، وقد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (٣٢) عبارة، منها (١٥) عبارة موجبة، (١٧) عبارة سالبة، وقد تم مراعاة الصياغة المألوفة للعبارات، وأن تحتمل كل عبارة إمكانية الاستجابة عليها من قبل عضو هيئة التدريس أو الطلاب بنفس المستوى من العمومية دون أن يكون هناك عبارات يمكن لأعضاء هيئة التدريس الاستجابة لها؛ بينما لا يستطيع الطلاب الاستجابة لها بسهولة؛ أو العكس.

• ٥- قياس شدة الاستجابة وتقدير البدائل:

تم وضع خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس تتفاوت في شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة، وتم وضع هذه الاحتمالات على المدى الخماسي، وهو المدى الذى تعتمد عليه طريقة ليكرت، وهذه الاحتمالات هي:

- موافق بشدة.
- موافق.
- محايد.
- غير موافق.
- غير موافق بشدة.

ولتقدير بدائل الاستجابة تم إعطاء وزن لكل بديل من البدائل الخمسة في صورة درجات متتالية وبمسافات متساوية تبدأ من (١) : (٥)، وعند التصحيح تأخذ كل عبارة درجة من الدرجات التي تبدأ من ١ : ٥ بحيث يكون درجة البديل (محايد) هي ٣، وتقل الدرجة للاتجاه السلبي وتزداد للاتجاه الإيجابي حسب نوع العبارة سالبة أم موجبة كالتالي:

	موجبة	سالبة
موافق بشدة	(٥)	(١)
موافق	(٤)	(٢)
محايد	(٣)	(٣)
غير موافق	(٢)	(٤)
غير موافق بشدة	(١)	(٥)

وقد تم توزيع العبارات على المحاور الفرعية الأربعة للمقياس والتي سبق ذكرها، حيث اشتمل كل محور من المحاور الأربعة على (٨) عبارات ليصير العدد الكلي لعبارات المقياس (٣٢) عبارة، ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع عبارات المقياس على المحاور وأرقامها، كما يوضح الجدول رقم (٣) العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الاتجاه:

جدول رقم (٢) :توزيع عبارات المقياس على المحاور وأرقامها

م	محاور المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات	النسبة المئوية
١	الاتجاه نحو الاستمتاع بالتعامل مع ادوات الويب (٢.٠) في التعليم.	٣ ، ٦ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٩	٨	٠/٠٢٥
٢	الاتجاه نحو الاطلاع على الجديد في مجال الويب (٢.٠).	٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٣	٨	٠/٠٢٥
٣	الاتجاه نحو أهمية استخدام ادوات الويب (٢.٠) في التعليم.	٤ ، ٩ ، ١١ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٧	٨	٠/٠٢٥
٤	الاتجاه نحو قيمة المحتوى التعليمي المقدم من خلال أدوات الويب (٢.٠).	١ ، ٨ ، ١٧ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢	٨	٠/٠٢٥
	المجمـــوع		٣٢	٠/٠ ١٠٠

جدول رقم (٣) : العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الاتجاه

العبـارة	نوعها	العبـارة	نوعها	العبـارة	نوعها
١	موجبة	١٢	سالبة	٢٣	سالبة
٢	موجبة	١٣	موجبة	٢٤	سالبة
٣	موجبة	١٤	سالبة	٢٥	موجبة
٤	موجبة	١٥	سالبة	٢٦	سالبة
٥	موجبة	١٦	موجبة	٢٧	سالبة
٦	سالبة	١٧	سالبة	٢٨	موجبة
٧	موجبة	١٨	موجبة	٢٩	موجبة
٨	سالبة	١٩	موجبة	٣٠	سالبة
٩	سالبة	٢٠	سالبة	٣١	موجبة
١٠	سالبة	٢١	سالبة	٣٢	سالبة
١١	موجبة	٢٢	سالبة		

- **٦- تحديد صلاحية المقياس**:

تم تحديد صلاحية المقياس من خلال الآتي:

٦-١- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال تكنولوجيا التعليم، ومجال علم النفس، وذلك للحكم على

عبارات المقياس من حيثمدى دقة ومناسبة صياغة العبارات، وارتباط كل عبارة بالمحور الخاص بها، وتمثيل العبارات لموضوع المقياس، وتلخصت نتيجة عرض المقياس على المحكمين في تعديل بعض الصياغات للعبارات التي كانت تبدأ بحرف نفي مثل (لا أرغب – لا أتعامل)، ولم يقترح حذف عبارات من المقياس، وبالتالي تم الإبقاء على عبارات المقياس بنفس العدد، واعتبرت موافقة المحكمين على عبارات المقياس ومدى تمثيلها لموضوع المقياس دليلا على صدقه، وظل المقياس مكونا من (٣٢) عبارة، (١٥) عبارة موجبة و(١٧) عبارة سالبة.

٦-٢- الدراسة الاستطلاعية لمقياس الاتجاه :

لمعرفة الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه تم تطبيقه في صورته الأولية على عينة مكونة من (٢٥) فردا (١٠ أعضاء هيئة تدريس من كلية التربية وكلية الآداب بواقع خمسة أعضاء من كل كلية منهما، بالإضافة إلى ١٥ طالبا من نفس الكليتين بواقع ثماني طلاب من كلية التربية وسبع طلاب من كلية الآداب)، وتم القيام بالدراسة الاستطلاعية على تلك العينة بهدف:

٦-٢-١- تحديد صدق الاتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب الاتساق الداخليللعبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عبارة والدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس بين (٠.٦٩ – ٠.٩٤) ، وهي قيم مرتفعة، ولتحديد ما إذا كان كل محور من محاور المقياس الأربعة تقيس ما يقيسه المقياس ككل تم حساب درجة الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل محور والمقياس ككل، ويوضح ذلك جدول رقم (٤) التالي:

جدول رقم (٤) : قيم معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المقياس والمقياس ككل

م	محاور المقياس	معامل الارتباط
١	الاتجاه نحو الاستمتاع بالتعامل مع أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.	٠.٨٨
٢	الاتجاه نحو الاطلاع على الجديد في مجال الويب (٢.٠).	٠.٩٠
٣	الاتجاه نحو أهمية استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.	٠.٩١
٤	الاتجاه نحو قيمة المحتوى التعليمي المُقدَّم من خلال أدوات الويب (٢.٠).	٠.٩٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع القيم الخاصة بالمحاور الأربعة للمقياس جاءت جيدةمما يدل على صلاحيته للاستخدام.

٦-٢-٢- حساب ثبات المقياس :

تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ Coefficient Alpha (أبو حطب وآخرون ١٩٩٧،١١٩)، وذلك لحساب ثبات مقياس الاتجاه، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩٢)، وهي قيمة جيدة تؤكد صلاحية المقياس للاستخدام في الغرض الذي أعد من أجله . وبناءً عليه وبعد تجربة المقياس استطلاعيا والتأكد من صدقه وثباته، وإجراء التعديلات التي أشار بها المحكمين، أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٣٢) عبارة.

• ٧- التطبيق الأساسي للمقياس (تطبيق الأداة) :

في ضوء أهداف الدراسة، والفروض الخاصة بها، قام الباحثان بتوزيع المقياس على أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة بالكليات

التي تم ذكرها سابقاً، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣- ١٤٣٤هـ الموافق ٢٠١٢- ٢٠١٣م، وقد تم توزيع عدد (١٥٠) استمارة على أعضاء هيئة التدريس بالكليات المذكورة، وتم تسلم هذه الاستمارات بعد مرور أسبوع من توزيعها، وقد بلغ العدد الكلي للاستمارات التي تسلمها الباحثان بعد الاستجابة عليها (١١٠) استمارة تم استبعاد (١٤) منها كما ذكر سابقاً عند الحديث عن اختيار العينة، وذلك نظراً لعدم استكمال الاستجابة عليها بشكل جاد من أعضاء هيئة التدريس، وبذلك وصل العدد الكلي للاستمارات التي تم الاستجابة عليها بشكل صحيح من قبل أعضاء هيئة التدريس إلى (٩٦) استمارة، أما بالنسبة للطلاب فقد قام الباحثان بمقابلة بعض أعضاء هيئة التدريس بالكليات السابق ذكرها وتسليم كل عضو عدداً من صور المقياس وطلب منهم توزيعها على طلابهم وقد وصل العدد الكلي للاستمارات التي وزعت على الطلاب بشكل إجمالي إلى (١٨٠) استمارة، وكان يترك للطالب فرصة الاستجابة عليها وتسليمها لعضو هيئة التدريس في الموعد التالي للمحاضرة وغالباً كانت المدة بين تسليم المقياس وتسلمه من الطلاب تتراوح بين يومين أو ثلاثة أيام، ووصل العدد الكلي للاستمارات التي تم الاستجابة عليها بشكل كامل من قبل الطلاب إلى (١٢٥) استمارة، تم استبعاد (٥) استمارات منهم عشوائياً لضبط تساوي العدد في التخصصين (العلمي والأدبي) كما ذكر سابقاً عند الحديث عن اختيار العينة، وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات النهائية الخاصة بالطلاب (١٢٠) استمارة. بعد تجميع استمارات المقياس من أفراد العينة تم تصحيحها وتقدير درجاتها وتم تنظيم وتقسيم الاستمارات إلى مجموعات وفق متغيرات الدراسة، تمهيداً لمعالجة بياناتها إحصائياً.

- **التحليل الإحصائي** :

- فيما يتعلق بمعرفة مستوى اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، تم حساب متوسط درجات الاستجابة لأفراد العينة على المقياس ككل، ومن ثم مقارنة المتوسط الملاحظ بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد والذي يساوي (٩٦)، ولمراعاة الدقة في التحليل الإحصائي وقع الاختيار من قبل الباحثين على اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample T Test، وذلك لاختبار ما إذا كانت قيمة المتوسط الملاحظ على المقياس ككل تختلف إحصائياً عن قيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد والمحددة مُسبقاً.

- لاختبار الفروض المتعلقة بالمقارنة بين الاتجاهات، وتحديد أثر التخصص وتأثير التفاعل بين مستوى الفئة ونوع التخصص على الاتجاه، تم استخدام أسلوبتحليل التباين ثنائي الاتجاه Two-Way Analysis of Variance لتحقيق هذا الهدف، مع استخدام اختبار شيفيه Scheffe' Test في حال الحصول على نسبة فائية " f "دالة إحصائياً وذلك لإجراء المقارنات البعدية المتعددة، وقد تم إجراء جميع التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS الإصدار (١٩).

- **عرض النتائج** :

١- مستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض رقم (١):

تم حساب متوسط درجات الاستجابة على المقياس(المتوسط الملاحظ)، وذلك لأفراد العينة ككل، ومن ثم مقارنة المتوسط الملاحظ بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد والذي يساوي (٩٦)، باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample T Test، وذلك لاختبار ما إذا كانت قيمة المتوسط الملاحظ على المقياس ككل تختلف إحصائيا عن قيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد والمحددة مُسبقا، ويعرض ذلك جدول رقم (٥) التالي:

جدول رقم (٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسط الملاحظ لدرجات الاستجابة لأفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، وبين المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد

المجموعة	المتوسط الملاحظ	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري للعينة	الخطأ المعياري لمتوسط العينة	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
أفراد العينة ككل ن = ٢١٦	١٠٥,٥٨	٩٦	٢٢,٦٤	١,٥٤	٩,٥٨	٢١٥	٦,٢٢	٠,٠٠٠

باستقراء النتائج في جدول رقم (٥) يتضح أن قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على المقياس والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد بلغت (٦,٢٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عندمستوى (٠,٠٥)،مما يدل على وجود فرق دال إحصائيابين قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة والذى بلغ (١٠٥,٥٨)، وبين المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والذىتبلغ قيمته (٩٦)، وذلك لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة، الأمر الذي يعني قبول الفرض رقم (١) من فروض الدراسة، والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد نحو استخدام هذه الأدوات وذلك لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة "

وبناءً عليه تم التوصل هنا إلى أن اتجاه أفراد العينة ككل نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم جاء في المستوى الإيجابي.

٢- المقارنة بين الاتجاهات وفقا لمتغيري الدراسة ومستويي كل متغير وأثر التفاعل بين تلك المستويات، وهي النتائج المرتبطة باختبار الفروض رقم (٢، ٣، ٤):

قام الباحثان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، ويوضح جدول رقم (٦) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية وفقا لمتغيري الدراسة ومستوياتهما:

جدول رقم (٦): المتوسطات الطرفية Terminal Means، ومتوسطات الخلايا Cell Means، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات

الفئـــــة		أعضاء هيئة التدريس		الطلاب		المتوسط الطرفي
		م	ع	م	ع	
التخصص	علمي	١٣٩.٠٦	٩.٠٥	٨٦.٠٨	١٠.٠١	١٠٩.٦٢
	أدبي	١١٤.٢٥	٨.٨٤	٩١.٣٥	٨.٦٥	١٠١.٥٢
المتوسط الطرفي		١٢٦.٦٥		٨٨.٧١		

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطاتالدرجات وفقاً لمتغيري الدراسة وفروضها الثلاثة المتعلقة بالمقارنة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس واتجاهات الطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم بصرف النظر عن تخصصهم، والمقارنة بين تأثير نوع التخصص (علمي – أدبي) على الاتجاهات بصرف النظر عن مستوى الفئة، وكذلك تأثير التفاعل بين مستوى الفئة ونوع التخصص على الاتجاهات نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويلخص جدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين المستخدم:

جدول رقم (٧): ملخص نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه للدرجات على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
الفئة (أعضاء هيئة تدريس – طلاب)	٧٦٧٦٨.٦٣٩	١	٧٦٧٦٨.٦٣٩	٩١١.١٤٧	*
التخصص (علمي – أدبي)	٥٠٩٣.٨٦١	١	٥٠٩٣.٨٦١	٦٠.٤٥٨	*
التفاعل بين الفئة والتخصص	١٢٠٦٣.٤١٧	١	١٢٠٦٣.٤١٧	١٤٣.١٧٨	*
داخل المجموعات	١٧٨٦٢.٠٤٦	٢١٢	٨٤.٢٥٥		

** دال عند مستوى (٠.٠٥)*

وفيما يلي عرض لنتائج اختبار الفروض الثلاثة المتعلقة بالمقارنة بين الاتجاهات:

٢-١- ما يتعلق بالمقارنة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس واتجاه الطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام ادوات الويب (٢.٠) في التعليم بصرف النظر عن تخصصهم، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض رقم (٢):

يتضح من جدول رقم (٧) أن قيمة (ف) F-Ratio، لمتغير الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب)، والتي تم الحصول عليهاوهى (٩١١.١٤٧) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن الفئة كمتغير لها تأثير على الاتجاهات، ولما كان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه بصرف النظر عن تخصصهم، والذي بلغ (١٢٦.٦٥)، أكبر من متوسط درجات الطلاب بصرف

النظر عن تخصصهم، والذي بلغ (٨٨,٧١)، كما هو مبين في جدول رقم (٦) فإنه يمكن القول بأن النتيجة جاءت لصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث جاءت اتجاهاتهم أكثر إيجابية عن اتجاهات الطلاب، وبناءً عليه يتم قبول الفرض رقم (٢) من فروض الدراسة والذي نص على أنه:

" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم يرجع إلى اختلاف مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بصرف النظر عن نوع التخصص ".

ولمعرفةمستوى اتجاهات كل فئة من الفئتين (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب)، هل جاءت في المستوى الإيجابي؛ أم السلبي؛ أم في المستوى المحايد؟، يمكنمقارنة المتوسط الملاحظ لكل فئة من الفئتين بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد للاستجابة على المقياس والذي يساوي (٩٦)، وبناءً عليه ومن خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريسوالذى بلغ (١٢٦,٦٥)، بقيمةالمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتيتبلغ قيمته (٩٦)، يلاحظ وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريس، وبهذا يمكن القول أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، بصرف النظر عن تخصصهم جاء في المستوى الإيجابي.

أما بالنسبة للمتوسط الملاحظ لدرجات الطلابوالذي بلغتقيمته (٨٨,٧١) فعند مقارنته بالمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتي بلغت قيمته (٩٦)، يلاحظ وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط الافتراضي، حيث جاء قيمة المتوسط الملاحظ أقل، وبناءً عليه يمكن القول هنا أن اتجاه الطلاب نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، بصرف النظر عن تخصصهم جاء أقل من مستوى المحايد أي في المستوى السلبي.

- **ما يتعلق بالمقارنة بين التخصص (علمي – أدبي) وتأثيره على الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم بصرف النظر عن الفئة، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض رقم (٣) من فروض الدراسة:**

يتضح من جدول رقم (٧) أن قيمة (ف) F-Ratio، لمتغير التخصص (علمي . أدبي)، والتي تم الحصول عليهاوهى (٦٠,٤٥٨) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يدل على أن التخصص كمتغير له تأثير على الاتجاهات، وبناءً عليه يتم رفض الفرض رقم (٣) من فروض الدراسة، والذي نص على عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم يرجع إلى اختلاف نوع التخصص (علمي – أدبي) بصرف النظر عن مستوى الفئة، وقبول الفرض البديل والذي ينص على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم يرجع إلى اختلاف نوع التخصص (علمي – أدبي) وذلك بصرف النظر عن مستوى الفئة.

ولما كان متوسط درجات أفراد العينة تخصص (علمي) على مقياس الاتجاه بصرف النظر عن الفئة، والذي بلغ (١٠٩,٦٢)، أكبر من متوسط درجات أفراد العينة تخصص (أدبي) بصرف النظر عن الفئة، والذي بلغ (١٠١,٥٢)، كما هو مبين في جدول رقم (٦) فإنه يمكن القول بأن النتيجة جاءت لصالح التخصص العلمي بصرف النظر عن الفئة.

ولمعرفة مستوى اتجاهات أفراد العينة في كل تخصص من التخصصين (علمي – أدبي)، هل جاءت في المستوى الإيجابي؛ أم السلبي؛ أم في المستوى المحايد؟، يمكنمقارنة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة في كل تخصص من التخصصين بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد والذي يساوي (٩٦)، وبناءً عليه ومن خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص العمليوالذى بلغ (١٠٩,٦٢)، بقيمةالمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتيتبلغ(٩٦)، يلاحظ وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص العلمي، وهذا يدل على أن اتجاه أفراد العينة ذوي التخصص العلمي نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، بصرف النظر عن الفئة جاء في المستوى الإيجابي.

ويلاحظ أيضاً من خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص الأدبيوالتي بلغت (١٠١,٥٢)، بقيمةالمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتيتبلغ(٩٦)، وجود فرق لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي، مما يدل على أن اتجاه أفراد العينة ذوي التخصص الأدبي نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، بصرف النظر عن الفئة جاء أيضاً في المستوى الإيجابي.

- **ما يتعلق بتأثير التفاعل بين مستويي متغير الفئة (أعضاء هيئة التدريس - الطلاب)، ومستويي متغير التخصص (علمي – أدبي) على الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، وهي النتيجة التي ترتبط باختبار الفرض رقم (٤) من فروض الدراسة:**

يتضح من جدول رقم (٧) أن قيمة (ف) F-Ratio، للتفاعل بين الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) والتخصص (علمي – أدبي)، والتي تم الحصول عليهاوهى (١٤٣,١٧٨) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني أن هناك أثر للتفاعل بين مستويا الفئة ونوعا التخصص على الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم.

وهذا لا يتفق مع ما توقعه الباحثان وعبرا عنه في الفرض رقم (٤)، والذي نص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (علمي – أدبي)، مما يعنى قبول الفرض البديل، والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (علمي . أدبي).أما فيما يتعلق باتجاه هذه الفروق فإن الأمر قد

تطلب متابعة عملية التحليل الإحصائي لمعرفة مصدرها واتجاهها، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان اختبار شيفيهScheffe' Test لإجراء المقارنات البعدية المتعددة،ويوضح جدول رقم (٨) ملخص نتائج استخدام اختبارشيفيه لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول رقم (٨): ملخص نتائج استخدام اختبارشيفيه لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم

المجموعة	(١) أعضاء هيئة التدريس (علمي) م= ١٣٩.٠٦	(٢) أعضاء هيئة التدريس (أدبي) م= ١١٤.٢٥	(٣) الطلاب (علمي) م= ٨٦.٠٨	(٤) الطلاب (أدبي) م= ٩١.٣٥
(١) أعضاء هيئة التدريس(علمي) م= ١٣٩.٠٦	-	* ٢٤.٨١	*٥٢.٩٧	*٤٧.٧١
(٢) أعضاء هيئة التدريس (أدبي) م= ١١٤.٢٥	-	-	* ٢٨.١٦	* ٢٢.٩٠
(٣) الطلاب (علمي) م= ٨٦.٠٨	-	-	-	*٥.٢٦
(٤) الطلاب (أدبي) م= ٩١.٣٥	-	-	-	-

** دالة عند مستوى (٠.٠٥)*

باستقراء النتائج في جدول رقم (٨) يتضح ما يلي :

- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي وأعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي على مقياس الاتجاهات، حيث بلغت قيمة (ق) المحسوبة (٢٤.٨١) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على وجود فرق لصالح أفراد العينة ذات المتوسط الأعلى (أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي والطلاب ذوي التخصص العلمي على مقياس الاتجاهات حيث بلغت قيمة (ق) المحسوبة (٥٢.٩٧) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على وجود فرق لصالح أفراد العينة ذات المتوسط الأعلى (أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي والطلاب ذوي التخصص الأدبي على مقياس الاتجاهات حيث بلغت قيمة (ق) المحسوبة (٤٧.٧١) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على وجود فرق لصالح أفراد العينة ذات المتوسط الأعلى (أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي والطلاب ذوي التخصص العلمي على مقياس الاتجاهات حيث بلغت قيمة (ق) المحسوبة (٢٨.١٦) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على وجود فرق لصالح أفراد العينة ذات المتوسط الأعلى (أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي).
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي والطلاب ذوي التخصص الأدبي على مقياس الاتجاهات حيث بلغت قيمة (ق) المحسوبة (٢٢.٩٠) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى

(٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق لصالح أفراد العينة ذات المتوسط الأعلى (أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي).

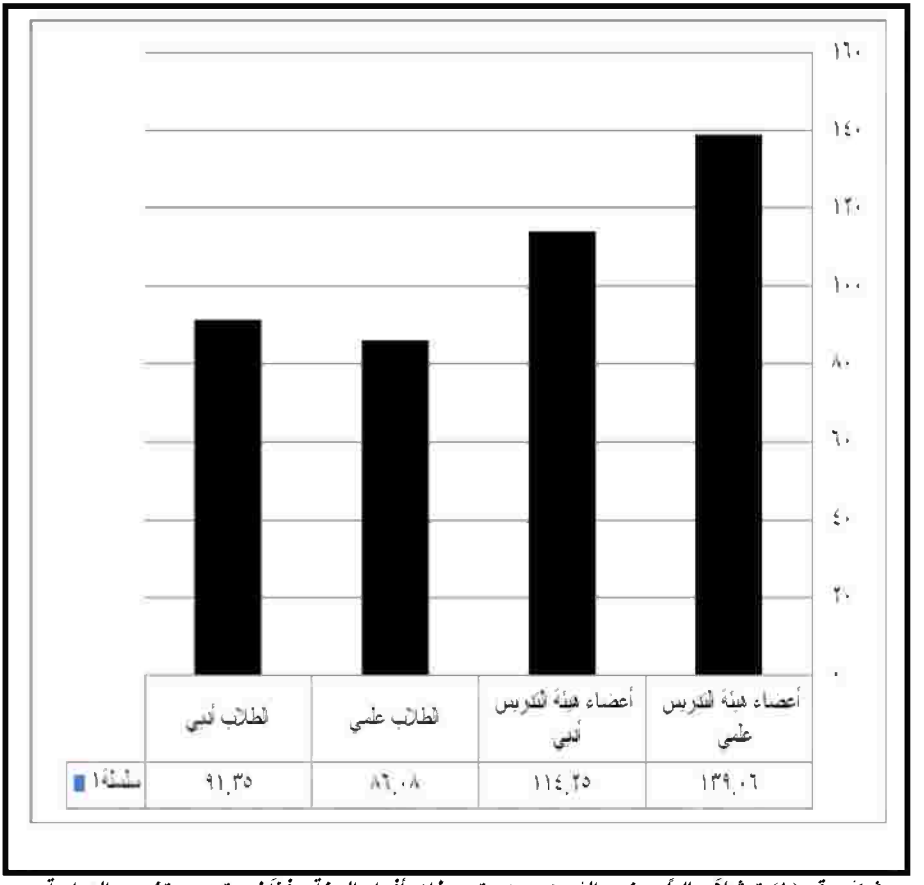
- وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب ذوي التخصص العلمي والطلاب ذوي التخصص الأدبي على مقياس الاتجاهات، حيث بلغت قيمة (ق) المحسوبة (٥,٢٦) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق لصالح أفراد العينة ذات المتوسط الأعلى (الطلاب ذوي التخصص الأدبي).

ولمعرفة مستوى اتجاهات كل فئة حسب تخصصها، هل جاءت في المستوى الإيجابي؛ أم السلبي؛ أم في المستوى المحايد؟، يمكنمقارنة المتوسط الملاحظلكل فئة حسب تخصصها بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد والذي يساوي (٩٦)، ويمكن عرض ذلك في الآتي:

- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي: يلاحظ وجود فرق بين قيمة المتوسط الملاحظ الخاص بهم والتي بلغت (١٣٩,٠٦)، وبين قيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتيتبلغ(٩٦)، وذلك لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي، مما يدل على أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم جاء في المستوى الإيجابي.
- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي: يلاحظ وجود فرق بين قيمة المتوسط الملاحظ الخاص بهم والتي بلغت (١١٤,٢٥)، وبين قيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتيتبلغ(٩٦)، وذلك لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي، مما يدل على أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم جاء أيضا في المستوى الإيجابي.وإن كان أقرب إلى المستوى المحايد مقارنة بمستوى اتجاه أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي، وهنا يمكن القول بأنه على الرغم من أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس سواء ذوي التخصص العلمي أو ذوي التخصص الأدبي قد جاءت إيجابية إلا أن اتجاهات ذوي التخصص العلمي جاءت أعلى من اتجاهات ذوي التخصص الأدبي وهذا ما ثبت بالفعل من خلال وجود الفرق الدال إحصائيا الذي سبق الحديث عنه عند عرض المقارنة بين متوسط المجموعتين تحديدا باستخدام اختبار شيفيه.
- بالنسبة للطلاب ذوي التخصص العلمي: يلاحظ وجود فرق بين قيمة المتوسط الملاحظ الخاص بهم والتي بلغت (٨٦,٠٨)، وبين قيمةالمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والتي بلغت (٩٦)، وذلك لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، مما يدل على أن اتجاه الطلاب ذوي التخصص العلمي نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم جاء في المستوى السلبي.
- بالنسبة للطلاب ذوي التخصص الأدبي: يلاحظ وجود فرق بين قيمة المتوسط الملاحظ الخاص بهم والتي بلغت (٩١,٣٥)، وبين المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، والذىتبلغ قيمته (٩٦)، وذلك لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد، مما يدل على أن اتجاه الطلاب ذوي

التخصص الأدبي نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم جاء أيضاً في المستوى السلبي، وإن كان أقرب إلى المستوى المحايد مقارنة بمستوى الطلاب ذوي التخصص العلمي، وبمعنى أدق يمكن القول بأن اتجاهات الطلاب ذوي التخصص الأدبي جاءت أعلى من اتجاهات الطلاب ذوي التخصص العلميوهذا ما ثبت بالفعل من خلال وجود الفرق الدال إحصائياً الذي سبق الحديث عنه عند عرض المقارنة بين متوسط المجموعتين تحديدا باستخدام اختبار شيفيه.

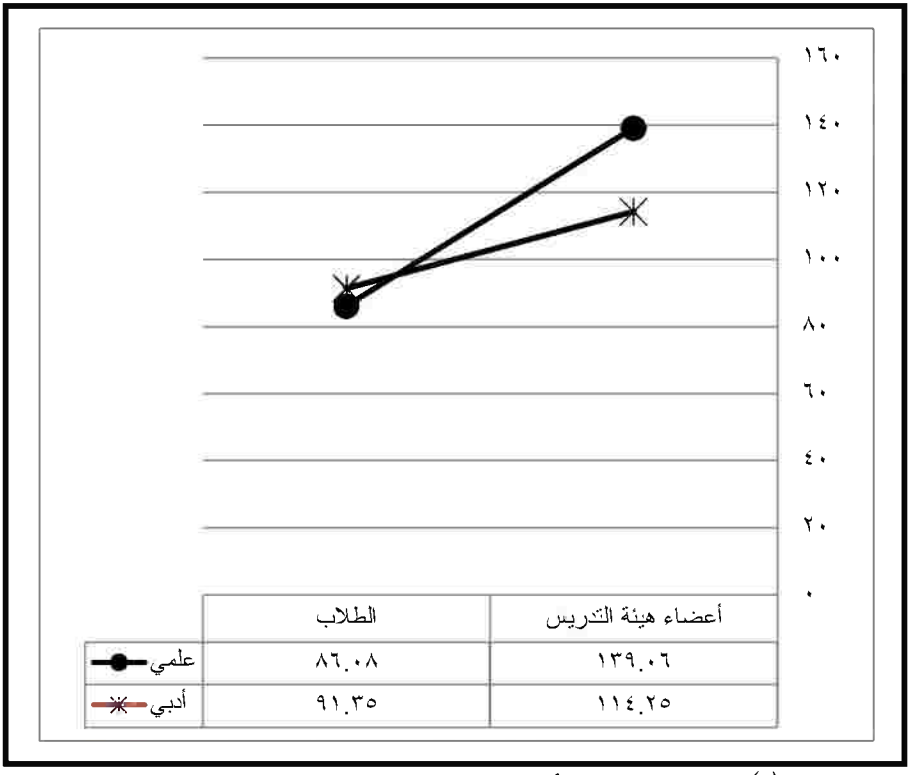
ويوضح الشكل (١) الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمستويي المتغيرين التصنيفييينوذلك باستخدام التمثيل البياني:



شكل رقم (١) تمثيلاً بيانياً يوضح الفروق بين متوسطات أفراد العينة وفقاً لمستويي متغيري الدراسة

ويلاحظ من خلال التمثيل البياني السابق أن متوسط اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي جاء أعلى المتوسطات، تلاه في الترتيب متوسط اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي، ثم متوسط الطلاب ذوي التخصص الأدبي، وأخيراً متوسط الطلاب ذوي التخصص العلمي.

ويوضح شكل رقم (٢) التالي تأثير التفاعل بين متغيري الدراسة بمستوياتهما عن طريق التمثيل البياني باستخدام المتوسطات كما هو مبين بجدول رقم (٦):



شكل رقم (٢) تمثيل بياني يوضح تأثير التفاعل بين متغيري الدراسة بمستوياتهما باستخدام المتوسطات

من خلال الشكل (٢) يلاحظ التقاء خطي التمثيل البياني عند نقطة معينة مما يدل على وجود تفاعل بين متغيري الدراسة بمستوياتهما.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

١- فيما يتعلق بمستوى اتجاهات أفراد العينة ككل نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم:

أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، والمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد نحو استخدام هذه الأدوات وذلك لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة، مما يشير إلى أن اتجاه أفراد العينة ككل نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم جاء في المستوى الإيجابي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء توفر قدر كاف من الوعي بمميزات وإمكانات أدوات الويب (٢,٠) وذلك لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة، بل وربما تعدى الأمر مرحلة توافر الوعي إلى الممارسة والاستخدام الفعلي

لهذه الأدوات في العملية التعليمية من قبل معظم أفراد عينة الدراسة وهو ما انعكس بالإيجاب على اتجاهاتهم نحو استخدام هذه الأدوات في التعليم، وبناءً عليه يمكن القول بأن الاتجاه الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة والذي تم التحقق منه هنا يرجع إلى وعي معظمهم بمميزات هذه الأدوات، والتي من أهمها أنها تساعد وتحفز المستخدمين على الكتابة، وتكوين الآراء،وتدعم التعلم التشاركي، وتساعد على القضاء على العزلة الاجتماعية التي كانت تمثل أحد نقاط الضعف الموجهة للتعليم الإلكتروني، إضافة إلى توفير الكثير من الوسائط التعليمية مع سهولة بثها وتحميلها ومشاركتها، إلى جانب سهولة التعامل مع هذه الأدوات وقلة تكلفة الاستخدام، بالإضافة إلى العديد من المميزات الأخرى.

وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة فريتاروز(2009) Vrettaros والتي أشارت إلى ضعف الوعي والاتجاه لدى المعلمين نحو أدوات الويب (٢,٠) بينما تتفق مع نتائج دراسة كايري وكاكير (2010)Kayri; Çakir، ودراسة حسين وحسين ونادر(2010) Huseyin; Huseyine and Nadire، ودراسة شيونج وآخرين(2010) Chiung, H, at al ، ودراسة المدهوني (٢٠١١)، ودراسة شين ولاين (2012) Shen& Lin، ودراسة الجميح(2012) Aljumah،والتي أشارت جميعها إلى إيجابية اتجاهات الفئات التي تضمنتها كل منها، مع الأخذ في الاعتبار اختلافٍ عينة الدراسة الحالية عن العينات التي اشتملت عليها تلك الدراسات، وأيضا اختلاف هدف الدراسة الحالية بعض الشيء عن هدف الدراسات التي سبق الإشارة إليها، حيث اهتمت الدراسة الحالية بالاتجاهات نحو أدوات الويب (٢,٠) بصفة عامة بينما اهتمت الدراسة السابقة بالاتجاهات نحو أداة أو أداتين على الأكثر من أدوات الويب (٢,٠).

٢- فيما يتعلق بالمقارنة بين الاتجاهات وفقاً لمتغيري الدراسة ومستويي كل متغير وأثر التفاعل بين تلك المستويات:

٢-١- ما يتعلق بالمقارنة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس واتجاه الطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم بصرف النظر عن تخصصهم:

توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بصرف النظر عن نوع التخصص على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليموذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وبمقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريسبقيمةالمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايدوجد فرق لصالح المتوسط الملاحظ لدرجات أعضاء هيئة التدريس، وأثبت هذا أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، بصرف النظر عن تخصصهم جاء في المستوى الإيجابي.

بينما وجد أن اتجاه الطلاب نحو استخدام أدوات الويب (٢,٠) في التعليم، بصرف النظر عن تخصصهم جاء أقل من مستوى المحايد أي في المستوى السلبي، من خلال مقارنة قيمة المتوسط الملاحظ لدرجاتهمبقيمة المتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد.

ويمكن إرجاع وجود فرق لصالح أعضاء هيئة التدريس وإيجابية اتجاهاتهم نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم إلى وجود درجة معقولة من الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بصفة عامة بأهمية تلك الأدوات، والدور الذي يمكن أن تؤديه كأدوات مساعدة في عمليات التعليم والتعلم، وخاصة في مجال ممارسة الأنشطة التعليمية وأنشطة التواصل بينهم وبين طلابهم، وبينهم وبين بعضهم البعض، ويأتي هذا الوعي بالضرورة من خلال ما أولته جامعة طيبة مؤخرا من اهتمام بتطبيقات التعليم والتعلم الإلكتروني داخل الجامعة، والعمل على تشجيع أعضاء هيئة التدريس على توظيف واستخدام أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة، والاستفادة منها داخل إطار نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال عقد الدورات التي تهتم بهذا الجانب لدى أعضاء هيئة التدريس، وهو ما انعكس بالضرورة على اتجاهاتهم نحو أدوات الويب (٢.٠) باعتبارها أدوات للتعلم الإلكتروني، ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى الاستخدام الفعلي من جانب الكثير من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة لأدوات الويب (٢.٠) في التعليم، حيث أكد عدد كبير ممن شملتهم عينة الدراسة الحالية بصورة شفوية للباحثين أثناء توزيع مقياس الاتجاه عليهم على اقتناعهم بأهمية تلك الأدوات وأنهم يحاولون بالفعل توظيفها في العملية التعليمية مع طلابهم، وأنها سهلت عليهم الكثير من المهام التعليمية التي يقومون بها خاصة فيما يتعلق بالوصول السريع والسهل للمعلومات وتبادلها مع زملائهم، وتأكيدهم على أن عملية استخدام أدوات الويب (٢.٠) سواء في التصفح، أو النشر لا تحتاج منهم إلى مهارات عالية، مما ساعدهم على توظيف بعض هذه الأدوات وخاصة المدونات ومحررات الويكي في دعم الأنشطة التعليمية التي يقدمونها لطلابهم.

ويلاحظ أن النتيجة الحالية للدراسة والمتعلقة بإيجابية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس جاءت غير متفقة مع نتيجة دراسة فريتاروز Vrettaros (2009)، وهيالدراسة الوحيدة القريبة بعض الشيء من الدراسة الحالية من بين الدراسات التي سبق عرضها (في حدود علم الباحثين)، من حيث اختيارها للفئة التي هدفت إلى التعرف على اتجاهاتها نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) وهي فئة المعلمين أو المربين في المراحل التعليمية الأولى في اليونان باعتبار أن الجميع معلمين مع اختلاف المرحلة التعليمية، حيث تعتبر تلك الفئة قريبة إلى حد ما من فئة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وإن كانت البيئة التي أجريت فيها تلك الدراسة مختلفة أيضا عن البيئة التي أجريت فيها الدراسة الحالية، أما باقي الدراسات فتناولت اتجاهات الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وباعتبار نتيجة تلك الدراسة والتي أشارت إلى ضعف الوعي والاتجاه لدى المعلمين نحو أدوات الويب (٢.٠) فإن الدراسة الحالية توصلت في هذا الجانب إلى نتيجة مختلفة، وهي إيجابية الاتجاه لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.

أما فيما يتعلق باتجاه الطلاب نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، والذي جاء أقل من اتجاه أعضاء هيئة التدريس، وثبت بالفعل سلبية اتجاهاتهم نحو تلك الأدوات، فيمكن إرجاع ذلك إلى أن وعي الطلاب بجامعة طيبة بأدوات الويب (٢.٠) وأهميتها وأدوارها في العملية التعليمية لا يزال ضعيفا، خاصة في

ظل اهتمام الجامعة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس من خلال عقد دورات تدريبية لهم دون الطلاب على استخدام وتوظيف تطبيقات التعلم الإلكتروني المختلفة، ويمكن أن يكون هذا سببا جوهريا وراء النتيجة التي يتم مناقشتها حاليا، إضافة إلى تفسير آخر يستمد من خلال تحليل معوقات استخدام الوسائل والمستحدثات التكنولوجية في التعليم، والتي أشارت إليها بعض الأدبيات مثل: علي، (٢٠٠٠، ١٠٧) من أن معظم الطلاب بصفة عامة ينظرون إلى المستحدثات التكنولوجية والتي من بينها بالضرورة أدوات الويب (٢.٠) على أنها أدوات للتسلية واللهو، وليست للدراسة الفعالة الجادة، مما يجعلهم يعرضون عن الاهتمام بها، وبالتالي يؤدي إلى عدم استخدامها بصورة فعالة من جانبهم، ولعل هذا قد انعكس بالفعل على اتجاهات الكثير من الطلاب الذين شملتهم الدراسة الحالية، وأثر على متوسط الطلاب بصرف النظر عن تخصصهم لتأتي اتجاهاتهم سلبية، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى عدم التأكيد من قبل الجامعة بصورة رسمية وكذلك من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس للطلاب على استخدام تلك الأدوات في التعليم، وبالتالي يغلب على الكثير من الطلاب الاقتناع فقط بالمحاضرة التقليدية والاعتماد على الكتاب الدراسي كمصدر أساسي للمعلومات دون غيره من المصادر الإلكترونية والتي من بينها بالضرورة أدوات الويب (٢.٠).

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعرف على اتجاه الطلاب نحو أدوات الويب (٢.٠) كدراسة كايري وكاكير Kayri; Çakir(2010)، ودراسة حسين وحسين ونادر Huseyin; Huseyine and Nadire (2010)،ودراسة شيونج وآخرين Chiung, H, at al (2010)، ودراسة المدهوني (٢٠١١)، ودراسة شين ولاين Shen& Lin (2012)، ودراسة الجميح Aljumah (2012)، وإن كان أغلب هذه الدراسات قد اهتم بالتعرف على الاتجاه نحو أداة واحدة فقط أو أداتين على الأكثر من أدوات الويب (٢.٠) كالمدونات أو الفيس بوك، عدا دراسةحسين وحسين ونادر Huseyin; Huseyine and Nadire (2010)،والتي هدفت إلى التعرف على ما إذاكانت أدوات الويب (٢.٠) عموما تؤثر إيجابيا على التعلم، ويلاحظ أن جميع هذه الدراسات أكدت ايجابية اتجاهات الطلاب نحو الأداة أو الأدوات التي هدفت كل منها إلى التعرف على الاتجاه نحوها، بينما توصلت الدراسة الحالية إلى أن اتجاهات طلاب جامعة طيبة جاءت سلبية، ولا يتفق مع هذه النتيجة سوى نتيجة دراسة فريتاروز Vrettaros (2009)، والتي سبق الإشارة إليها وإن كان هناك اختلافا في العينة بين الدراسة الحالية وتلك الدراسة حيث تضمنت تلك الدراسة عينة من المعلمين في المراحل الأولى، وقد توصلت تلك الدراسة إلى وجود ضعف في الوعي والاتجاه لدى المعلمين نحو أدوات الويب (٢.٠)، بينما النتيجة هنا تخص الطلاب في الدراسة الحالية.

٢-٢- ما يتعلق بالمقارنة بين التخصص (علمي – أدبي) وتأثيره على الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم بصرف النظر عن الفئة:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب

(٢.٠) يرجع إلى اختلاف نوع التخصص (علمي – أدبي) بصرف النظر عن مستوى الفئة، وذلك لصالح التخصص العلمي.

ويلاحظ أنه بمقارنة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة في كل تخصص من التخصصين بالمتوسط الافتراضي؛ أو الاعتباري للاتجاه المحايد، وجد أن اتجاه أفراد العينة في التخصصين جاءت إيجابية، وإن كان الفرق قد جاء لصالح أفراد العينة ذوي التخصص العلمي حيث جاءت اتجاهاتهم أكثر ايجابية.

وبناءً عليه يمكن إرجاع الفرق الذي جاء لصالح أفراد العينة ذوي التخصص العلمي في اتجاهاتهم نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم إلىطبيعة التخصص العلمي والذي يتضمن الكثير من الخصائص أهمها التركيز على التطبيقات العملية والتمارين والحاجة إلى استخدام الوسائط من صور وفيديو ورسوم وغيرها في عرض المحتوى التعليمي، وهو ما توفره أدوات الويب (٢.٠) بتميز، حيث توجد أدوات مخصصة للفيديو كاليوتيوب، وأدوات أخرى للصور كالفليكر، إضافة إلى الأدوات التي تتيح التعاون في إجراء التمارين وتبادل الأفكار ومشاركتها وهو ما انعكس على اتجاهات أصحاب التخصص العلمي دون النظر إلى الفئة (أعضاء هيئة تدريس – طلاب) وذلك نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، بينما جاءت اتجاهات أصحاب التخصص الأدبي بصفة عامة أقل نظرا لطبيعة التخصص الأدبي والتي ترتكز في كثير من الأحيان على المحتوى التعليمي النظري والذي قد لا يتوافر له إمكانية الدعم بالوسائط كالفيديو والصور والرسومات بنفس مستوى التخصص العلمي، وبالتالي اعتماد أصحاب التخصص الأدبي على أدوات الويب (٢.٠) وغيرها من الوسائل التكنولوجية وشعورهم بأهميتها يمكن أن يكون أقل من أصحاب التخصص العلمي، وهو ما انعكس بالضرورة على اتجاهاتهم نحو هذه الأدوات، وهذا تفسير عام لتأثير التخصص بصرف النظر عن الفئة.

٢-٣- فيما يتعلق بتأثير التفاعل بين مستويي متغير الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب)، ومستويي متغير التخصص (علمي – أدبي) على الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) ترجع إلى تأثير التفاعل بين مستوى الفئة (أعضاء هيئة التدريس – الطلاب) ونوع التخصص (علمي – أدبي)، وقد جاءت النتائج كالتالي:

- لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي عند مقارنتهم بأعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي، على الرغم من أن اتجاهات كلا الفئتين قد جاءت ايجابية من خلال مقارنة المتوسط الملاحظ لكل منهما بالمتوسط الافتراضي؛ إلا أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العملي جاءت أكثر إيجابية، وهو ما أكد وجود فرق بينهما،ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة التخصص العلمي، والتي ساعدت على اقتناع أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي بأهمية أدوات الويب (٢.٠) كأدوات مساعدة للتعلم في هذا التخصص نظرا لما توفره من عناصر الوسائط اللازمة لدراسة

التخصصات العلمية كالفيديو والصور والرسوم وغيرها من الوسائط التي تساعد في تسهيل تقديم المعلومات من قبل المعلم للمتعلم، وهو ما ساعد على تكوين اتجاهات موجبة لديهم أكثر من أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي.

- كما جاءت النتائج أيضاً لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي عند مقارنتهم بالطلاب ذوي التخصص العلمي، وقد بينت نتائج المقارنة بين المتوسط الملاحظ لكلا الفئتين بالمتوسط الافتراضي أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي جاءت إيجابية، بينما جاءت اتجاهات الطلاب ذوي التخصص العملي سلبية، ويمكن إرجاع ذلك إلى الخبرة والوعي الكبيرين بأهمية أدوات الويب (٢.٠) في التعليم والتي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي نتيجة تشجيع الجامعة لهم وتوفير الدورات اللازمة للتعامل مع مثل هذه المستحدثات التكنولوجية وهو ما لم يتوفر للطلاب بصفة عامة وطلاب التخصص العلمي عند اعتبار المقارنة هنا بصفة خاصة وهو ما انعكس إيجابا على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.
- وأيضا جاءت النتائج لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي عند مقارنتهم بالطلاب ذوي التخصص الأدبي، وقد بينت نتائج المقارنة بين المتوسط الملاحظ لكلا الفئتين بالمتوسط الافتراضي أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي جاءت إيجابية، بينما جاءت اتجاهات الطلاب ذوي التخصص الأدبي سلبية، ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى عاملي الوعي والخبرة إضافةٍ إلى عامل التخصص العلمي والتي سبق الإشارة إليها وهو ما انعكس إيجابا أيضا على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.
- كذلك جاءت النتائج لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي عند مقارنتهم بالطلاب ذوي التخصص العلمي وأيضا عند مقارنتهم بالطلاب ذوي التخصص الأدبي،وقد بينت نتائج المقارنة بين المتوسط الملاحظ لكل فئة من الفئات الثلاث بالمتوسط الافتراضي أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي جاءت إيجابية، بينما جاءت اتجاهات الطلاب ذوي التخصص العملي وذوي التخصص الأدبي سلبية ويمكن إرجاع ذلك إلى عاملي الخبرة والوعي بأهمية أدوات الويب (٢.٠) واللذين امتلكهما أعضاء هيئة التدريس بصفة عامة وأعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي باعتبار المقارنة هنا بصفة خاصة نتيجة الدورات التي تقدمها الجامعة عن المستحدثات التكنولوجية وخاصة الدورات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني والتشجيع على استخدام أدواته وهو ما لم يتوفر للطلاب بصفة عامة وهو ما سبق الإشارة إليه، ولعل ذلك قد انعكس إيجابا على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الأدبي نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.
- وأخيرا جاءت النتائج لصالح الطلاب ذوي التخصص الأدبي عند مقارنتهم بالطلاب ذوي التخصص العلمي، على الرغم من أنه بمقارنة المتوسط الملاحظ للطلاب سواء ذوي التخصص العلمي أو ذوي التخصص الأدبي بالمتوسط الافتراضي للاتجاه المحايد قد تبين أن اتجاهاتهما سلبية؛ إلا أن

متوسط اتجاه الطلاب ذوي التخصص الأدبي جاء أعلى من متوسط الطلاب ذوي التخصص العلمي وقد جاء أقرب إلى المحايد منه إلى السلبي على عكس الطلاب ذوي التخصص العلمي، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن اهتمام الطلاب ذوي التخصص العلمي بأدوات الويب (٢.٠) أقل من اهتمام الطلاب ذوي التخصص الأدبي بهذه الأدوات اعتقادا منهم بأهمية التطبيقات العملية داخل المعامل وجها لوجه وتفضيلهم للممارسة العملية في الواقع، وهو ماانعكس على اتجاهاتهم فجاءت أقل من الطلاب ذوي التخصص الأدبي والذين رأوا أن هذه الأدوات تعتبر وسيلة سهلة لزيادة فرص التعاون بينهم وخاصة فيما يتعلق بمشاركة المعلومات وتبادلها، والوصول السريع لها؛ متى وأينما رغبوا إضافة إلى الكثير من المميزات الأخرى التي توفرها أدوات الويب (٢.٠)، وهو ما انعكس إيجابا على اتجاهاتهم نحو استخدام هذه الأدوات في التعليم، ولا يتعارض التفسير هنا مع ما تم عرضه من تفسير سابق لتأثير التخصص، والذي اتضح فيه وجود فرق لصالح ذوي التخصص العلمي، فلربما كان السبب في وجود هذا الفرق هو إيجابية الاتجاهات بدرجة مرتفعة لدى فئة أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي، وبالتالي أثر ذلك على المتوسط الخاص بأفراد العينة ذوي التخصص العلمي ككل؛ في حين أن اتجاهات الطلاب ذوي التخصص العلمي كانت دون المستوى المحايد، وهذا ما ثبت بالفعل في عرض النتائج، وتم تفسيره هنا.

- **توصيات الدراسة** :

تأسيسا على ما تقدم، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإنه يمكن التوصية بما يلي:

- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة المرحلة الجامعية وفي مختلف التخصصات على توظيف أدوات الويب (٢.٠) في عمليات التعليم والتعلم، والاستفادة من إمكاناتها الهائلة.
- بما أن عضو هيئة التدريس بالجامعة يعتبر نموذجاً يحتذي به الطلاب، فمن الضروري أن يستخدم الوسائل والمستحدثات التكنولوجية ومن بينها بالضرورة أدوات الويب (٢.٠) في المواقف التعليمية، وذلك لما لها من إمكانات يمكن أن تساعد على رفع كفاءة العملية التعليمية، وأن يحث الطلاب ويشجعهم على استخدام تلك المستحدثات ويشعرهم بقيمتها، ويمكن أن يتم ذلك من خلال قيام عضو هيئة التدريس بالتوظيف الحقيقي لأدوات الويب (٢.٠) في مواقفه التعليمية المختلفة وتنفيذ الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمقررات التي يقوم بتدريسها.
- بما أنه قد ثبت من خلال نتائج الدراسة الحالية وجود تدن واضح في اتجاهات الطلاب (عينة الدراسة الحالية بصفة عامة) نحو استخدامً أدوات الويب (٢.٠) في التعليمفلابد من اهتمام الجامعة بعقد دورات تدريبية بصفة دورية لتنمية مهارات الطلاب للتعامل مع أدوات الويب (٢.٠) بصورة تساعدهم على الاستفادة منها في العملية التعليمية بشكل فعال.
- ضرورة تكامل الجهود بين القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية وبين أعضاء هيئة التدريس لوضع معايير خاصة لضمان جودة

إنشاء المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية وكيفية تشاركها من خلال أدوات الويب (٢.٠).

- الاهتمام بوضع آليات لضبط الاستخدام التعليمي لأدوات الويب (٢.٠)، بما يضمن الاستفادة المثلى والأمنة من هذه الأدوات في العملية التعليمية، ويمكن إصدار هذه الآليات في شكل دليل شامل يطلق عليه الدليل الإرشادي؛ أو التوجيهي للاستخدام التعليمي لأدوات الويب (٢.٠)، ومن ثم يمكن توزيع هذا الدليل على المؤسسات التعليمية، والمعلمين، والطلاب، بل وأولياء أمور التلاميذ في المراحل التعليمية الأولى ليتسنى للجميع معرفة الضوابط الخاصة بالاستخدام التعليمي لأدوات الويب (٢.٠) بشكل صحيح، ومن الممكن تقديم تلك الآليات في صورة أدلة منفصلة يتضمن كل منها مجموعة الآليات الموجهة إلى الفئة المستهدفة، مثال ذلك: دليل لعضو هيئة التدريس أو المعلم – دليل للطالب – دليل لأولياء الأمور – دليل للمؤسسة التعليمية.
- استخدام أدوات الويب (٢.٠) كامتداد؛ أو كأنشطة مستندة إلى المناهج الدراسيةفقط، وعدم الاعتماد عليها كمصدر أساسي للتعلم، وأن يتم استخدام تلك الأدوات من قبل المتعلمين في أنشطة تعليمية محددة تحت إشراف عضو هيئة التدريس أو المعلم، ويكون دور عضو هيئة التدريس أو المعلم بمثابة المراقب على مشاركات الطلاب ومشروعاتهم المعتمدة على تلك الأدوات ضمانا لخلو تلك المشروعات من أية مشاركة غير مسئولة.

- **مقترحات بدراسات مستقبلية** :

في ضوء أهداف الدراسة الحالية، وحدودها والنتائج التي أسفرت عنها، يمكن اقتراح الدراسات المستقبلية الآتية:

- استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وعلاقة ذلك بالتخصص (علمي . أدبي)، وفي ضوء ذلك يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية:
  - ✓ التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وعلاقة ذلك بالجنس (ذكور – إناث).
  - ✓ التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وعلاقة ذلك بالدورات التدريبية المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم.
  - ✓ التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم، وعلاقة ذلك بمستوى التأهيل (تربوي – غير تربوي).
- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة، ومن الممكن أن تتناول دراسات أخرى مقارنة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعات أخرى، كما يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية أيضا مقارنة اتجاهات المعلمين والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وذلك نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم.

- **المراجع** :

- **أولا : المراجع العربية** :

إبراهيم، عبد الله سليمان وزادي، زين حسن .(٢٠١٢). **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**. الرياض: مكتبة الرشد.

أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد وصادق، آمال. (١٩٩٧).**التقويم النفسي**. (الطبعة الرابعة). القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

أبو شقير، محمد سليمان. (٢٠٠٦). مدى تقدير طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة لإيجابيات وسلبيات الإنترنت واتجاهاتهم نحو استخدامه. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٥٦)،٤٠–٦٣.

آل محيا، عبد الله بن يحي. (٢٠٠٨). **أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني e-learning 2.0 على مهارات التعلم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين بأبها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحايك،هيام. (٢٠٠٦). الشبكة الاجتماعية الجديدة في الويب (٢.٠). **مجلة المعلوماتية، (١٧)**، ٢٣ - ٢٦.

حسن، محمد صديق. (١٩٨٦). الكمبيوتر: الجهاز التربوي الساحر. **مجلة التربية**: قطر، (٧٧)، ٥٤- ٥٨.

خليفة، محمود عبد الستار. (٢٠٠٩).الجيل الثاني من خدمات الإنترنت: مدخل إلى دراسة الويب (٢.٠) والمكتبات ٢.٠.**JournalCybrarians**، (١٨)، متاح على:

http://journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view=article&id=60:-20-20&catid=36:2010-06-27-20-44-29&Itemid=59

(تم الاسترجاع بتاريخ ١٥- ٢- ٢٠١١م).

الخليفة، هند سليمان. (٢٠٠٦). توظيف تقنيات ويب (٢.٠) في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. **المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني**، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الخليفة، هند سليمان.(٢٠٠٨). **تسخير خدمات التدوين المصغر في المجال التعليمي والأكاديمي**. متاح على: http://www.tech2click.net/archives/917 ، (تم الاسترجاع في مارس، ٢٠١١).

راجح، أحمد عزت. (١٩٨٥).**أصول علم النفس**. الإسكندرية:دار المعارف.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٠).**علم النفس الاجتماعي**.(الطبعة السادسة). القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، كمال عبد الحميد.(٢٠٠٣). **التدريس نماذجه ومهارته**. القاهرة: عالم الكتب.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد.(١٩٩٦). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، مصطفى جودت. (٢٠٠٨). اتجاهات البحث العلمي في الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.**تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة**:الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. عدد خاص بالمؤتمر العملي السنوي الحادي عشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي"، ٢٧- ٢٨ مارس، ٢٠٠٨.

طه، فرج عبد القادر.(١٩٩٣).**موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. الكويت: دار سعاد الصباح.

علي، على محمد عبد المنعم وحسن، عبد المنعم أحمد. (١٩٨٦). دراسة مقارنة لاتجاهات تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي نحو الكتاب المدرسي والكتاب الخارجي في العلوم.**دراسات تربوية، ٢** (٥)، ٢٥٠- ٢٩٢.

علي، على محمد عبد المنعم وحسن، عبد المنعم أحمد. (١٩٩٦). دراسة مقارنة لاتجاهات الإداريين والمدرسين نحو استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي. في: علي محمد عبد المنعم (إعداد). **دراسات وبحوث في مجال تكنولوجيا التعليم** (٢٠١-٢٤٧). القاهرة: دار البشري للطباعة والنشر.

على، على محمد عبد المنعم. (١٩٩٨). طبيعة بحوث تكنولوجيا التعليم المسارات الحالية والمستقبلية.**المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، (٨)، ٥٩-٦٤.

على، على محمد عبد المنعم.(٢٠٠٠).**تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**. القاهرة: دار النعناعي للطباعة والنشر.

الغامدي، فريد وسالم، أحمد محمد. (٢٠١١). تأثير إستراتيجية قائمة على استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربيةجامعة أم القرى.**المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد**، الرياض، المملكة العربية السعودية،٢١- ٢٣ فبراير٢٠١١م.

المؤمن، سعد. (٢٠٠٥). استخدام تقنية RSS في التعليم الالكتروني.**مجلة المعلوماتية**، (٢١)، متاح على:http://informatics.gov.sa/details.php?id=225(تم الاسترجاع في فبراير ٢٠١١).

المرشد، يوسف عقلا. (٢٠٠٨). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم القائم على الويب. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (١٣٦)، ١٧٢- ٢١١.

مجاهد، أماني جمال. (٢٠٠٨). توظيف بعض إمكانات الشبكة العنكبوتية Web 2 لتقديم خدمات متطورة في المكتبات.**المؤتمر السنوي للجمعية السعودية للمكتبات**، جدة، المملكة العربية السعودية.

المدهوني، فوزية بنت عبدالله. (٢٠١١). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم.**المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد**،الرياض، المملكة العربية السعودية: ٢١- ٢٣ فبراير٢٠١١م.

مندورة، محمد ورحاب، أسامة. (١٩٨٩). دراسة شاملة حول استخدام الحاسب الآلي في التعليم العام مع التركيز على تجارب ومشاريع الدول الأعضاء. **رسالة الخليج العربي**، ٩ (٢٩)، ٩٩- ١٨٣.

- **ثانيا: المراجع الأجنبية:**

Aljumah F. (2012). Saudi Learner Perceptions and Attitu des towards the Use of Blogs in Teaching English Writing Course for EFL Majors at Qassim University, Journal of English Language Teaching, 5 (1), 100 – 116.

Anderson, P. (2007). **What is web 2.0: ideas, technologies and implications for education, JISC technology andstandards watch.**(On-line). Available: http://www .jisc. ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf , (Retrieved February,2011).

Borau, K, et al. (2009). **Microblogging for language learning: using twitter to train communicative and cultural competence.**(On-line).

Available:http://www.carstenullrich.net/pubs/Borau09Micrf, (Retrieved April, 2011).

Charles, C; et al. (2008). Web 2.0 technologies for learning:the current landscape – opportunities, challenges and tensions. (On-line). Available: http://www.becta.org.uk , (RetrievedJanuary 2011).

Chiung, H, at al. (2010). **Elementary school students' attitudes toward applying wikis or blogs for collaborative note-taking activities**. (On-line). Available:http://editlib.org/df/69418. (Retrieved February, 2011).

Clapperton, G. (2010). **What is blogging, and how do i get a blog?.**(Online).Available:http://www.bbc.co.uk/webwise/guides /how-to-get-a-blog. (Retrieved February, 2012).

Conole, G; Alevizou, P. (2010). **A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education: a report commissioned by the higher education academy, the open university, Walton hall, Milton Keynes: UK**.(On-line). Available: http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_201.pdf , (Retrieved March, 2011).

Coutinho, C, et al. (2007).Collaborative learning using wiki: a pilot study with master students in educational technology inPortugal. **proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia e-telecommunications**(ED-MEDIA), Vancouver, Canada, P.1786-1791.

Downed, S. (2007). Learning networks in practice.**Emerging Technologies for Learning, (2)**.

D'souza, Q. (2006). **RSS ideas for educators**.(On-line). Available: http://www.teachinghacks.com/wpcontent/uploads/2006/01/RSS%20Ideas%20for%20Educators111.pdf , (Retrieved February, 2011).

Friedland, et al. (2008). Educational multimedia.**IEEE Computer Society, 15** (2).

Gabriela, G. (2009). **To use or not to use web 2.0 in higher education?, world conference on educational sciences 2009**.(On-line). Available:http://webpages.csus.edu/~sac43949/PDFs/to%20use%20or%20not%20to%20use.pdf.(Retrieved February, 2011).

GilbertandDabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study.**British Journal of Educational Technology, 36**(1), 5-18.

Heriot-Watt University. (2011). **Policy on staff use of web 2.0 technologies**.(On-line). Available: http://www.hw.ac.uk/reference/web-2-point-0-staff.pdf , (Retrieved February,2011).

Holotescu, C; Grosseck, G. (2011).**Using micro blogging in education. case study: cirip.ro**.(On-line). Available: http://www.cblt.soton.ac.uk/multimedia/PDFsMM09/Using%20microblogging%20in%20education.pdf , (Retrieved March, 2011).

Housley, S. (2010). **RSS specifications: everything you need to know about RSS**.(On-line). Available: http://www.rss-specifications.com/what-is-web-2.htm, (Retrieved February, 2011).

Housley, S. (2010). **Podcasting tools**.(On-line). Available: http://www.podcasting-tools.com/what-is-podcasting.htm , (Retrieved March, 2011).

Huseyin, U; Huseyin,B and Nadire, C.(2011). The efficient virtual learning environment: a case study of web 2.0 tools and windows live spaces**.Computers & Education, 56**(3), 720-726 .

Jane, S. (2008). Posting for points: edu-blogs in the JMC curriculum.**Journalism &Mass Communications Educators, 63**(1), 10-27.

Jared, B. (2008). **A community of bloggers: a case study of secondary school english class blogs**, Ph.D. Capella University, AAT 3310718.

Johnson, D. (2009). **Guidelines for educators using social networking sites**.(On-line). Available: http://schools.evergreenps.org/2000201111175144300/lib/2000201111175144300/Guidelines%20for%20Educators%20Using%20Social%20Networking%20Sites.pdf , (Retrieved February, 2011).

Kayne, R. (2010). **What is microblogging?.**(On-line). Available: http://www.wisegeek.com/what-is-microblogging.htm , (Retrieved March, 2011).

Kayri, M; Çakır, O. (2010). An applied study on educational use of Facebook as a web 2.0 tool: The sample lesson of computer networks and communication.**International journal of computer science & information Technology (IJCSIT), 2**(4), August 2010

Maria, A. (2009). **Language micro-gaming: fun and informal microblogging activities for language learning**.(On-line).

Available:www.pontydysgu.org/wp-content/uploads/.../ M.Perifanou-wsks09 .doc, (Retrieved April, 2011).

Murugesan, S. (2007). Second-generation web technologies, **IEEE Computer Society, 11** (5).

Nagy, J; Bigum, C. (2007). Bounded and unbounded knowledge: teaching and learning in a web 2.0 world.**Journal of Distance Education, 8**(3), 76-86.

Notari, M. (2006). **How to use a wiki in education: wiki based effective constructive learning. proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis, Odense, Denmark: August 21–23, 131-132.**(On-line). Available: http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p131.pdf, (Retrieved February, 2011).

Okonkwo, A. (2006). **The effect of social networking on online learning**.(On-line). Available: www. ldt.stanford.edu/~ oaneto /educ3912.doc , (Retrieved April, 2011).

O'Reilly, T.(2005). **What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software.**(On-line). Available:http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html , (Retrieve January 2011).

Pao-Nan Chou & Ho-Huan Chen. (2008). Engagement in online collaborative learning: A case study using a web 2.0 tool.**MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 4**(4), December 2008.

Parker, K; Chao,J. (2007). Wiki as a teaching tool, interdisciplinary **Journal of Knowledge and Learning Objects, (4)**.

Peter, D. (2008). Engaging the YouTube Google-Eyed generation: strategies for using web 2.0 in teaching and learning.**Electronic Journal e-Learning, 6** (2), 119 – 130.

Peter,H; Ashley,C; Anne-Marie, T. (2010). A case study of wikis and student-designed games in physical, technology, **Pedagogy and Education, 19**(1), 79-91.

Quibble, Z. (2005). Blogs and written business communication courses: Aperfect union, **Journal of Education for Business, 80**(6), 372.

Raman, M, et al. (2005). Designing knowledge management system for teaching and learning with wiki technology. **Journal of Information System Education, 16**(3), 311.

Richardson, W. (2005). **RSS: A quick start guide for educators** .(On-line).

Available:http://weblogged.com/wpcontent/uploads/2006/05/RSSFAQ4.pdf , (Retrieved February, 2011).

Richardson, W. (2006). **Blogs, wikis, podcasts and other powerful web tools for classrooms**, California: Corwin Press.

Shen, Y &Lin, K. (2012). **The nursing students' attitude toward using blogs in a nursing clinical practicum in Taiwan: A 3-R framework**. (On-line). Available:http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22520239

Spencer, S. (2011). **What is flickerand why should icare?.**(On-line). Available: http://www.stephanspencer.com/content/flickr , (Retrieved February,2011).

Valenzuela, S; Park, N; Kerk, F. (2008). **Lessons from Facebook: The effect of social networksites on college students' social capita**.submitted to the 9th International Symposium on Online JournalismAustin, Texas, April 4-5, 200, (On-line).Available:http://online.journalism.utexas.edu/2008/papers/Valenzuela.pdf , (Retrieved April, 2011).

Vrettaros, J; et al. (2009). **An empirical study on the use of web 2.0 by Greek adult instructors in educational procedures.**(On-line). Available:http://imm.demokritos.gr/publications /Web2.0.pdf,(Retrieved April, 2011).

West, R ; Wright, G & Graham, C. (2005). Blogs, wikis, and aggregators: A new vocabulary for promoting reflection and collaboration in a pre-service technology integration course. **Paper presented at Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE).** Caroline, U.S.A, pp. 1653-1658.

Wylie, J. (2010). **Teaching social bookmarking with diigo education**.(On-line). Available: http://www.brighthub.com/education/k-12/articles/62228.aspx (Retrieved March, 2011).

Zhang, J. (2010). **Social media and distance education**.(On-line). Available:http://deoracle.org/online-pedagogy/emerging-technologies/social-media-and-distance-education.html (Retrieved February, 2011).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات بالمدارس الحكومية في الطائف "

إعداد :

د / ليلى محمد حسني أبو العلا
كلية التربية جامعة الطائف
المملكة العربية السعودية

" تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات بالمدارس الحكومية في الطائف"

د / ليلى محمد حسني أبو العلا

• **مستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف استنادا إلى الأدب النظري، والواقع التقييمي الحالي لدور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات. تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديرات المدارس الحكومية للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤. طورت الباحثة استبانة مكونة من٥٠ فقرة موزعة على مجالات عمل المديرة الخمسة التالية: تنمية المعلمات مهنيا، رعاية الطالبات، تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، إثراء المناهج، تطوير عملية التعلم والتعليم؛ للتعرف على الأداء الحالي للمديرات في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبينت النتائج أن المتوسط العام لممارسة فقرات أداة الدراسة بلغ (1.72) بدرجة (متوسطة)، مما أبرز حاجة ماسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: تطبيق التصور المقترح وتعميمه، تبني مفهوم المسؤولية الجماعية، توفير قاعدة بيانات تتابعية للطالبات المبدعات، تفعيل التقييم المستمر بهدف التحسين والتطوير، وإجراء المزيد من الدراسات.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، الموهبة، الإبداع، تصور، دور، الطائف، المديرات

Imagine a proposal to develop the role of school management in discovering and nurturing creative students in government schools in Al-Taif

Abstract

The study aimed at putting a visualize proposal for the development of the role of school management in discovering and nurturing creative students in public schools in Taif on the basis of the theoretical literature, and indeed current assessment of the role of school management in discovering and nurturing creative students. The sample of the study included all the directors of government schools for the academic year 1433/14334. Researcher developed a questionnaire consisting of 50 items distributed on five areas of work of the Director, namely: development professionally parameters, care students, develop the relationship with the local community, enriching the curriculum, develop teaching and learning process, to identify the performance current of managers in discovering and nurturing students Innovators in public schools in Taif. The study used descriptive analytical method, and the results showed that the overall average for vertebrae study tool was (1.72) degree (medium), which highlighted the urgent need to putting a visualize proposal to develop the role of school management in discovering and nurturing students creative in schools government in Taif. The study recommended a number of remarks, namely, the application of the proposed visualization and circulated, adopting the concept of collective responsibility, to provide sequential database for creative students, activating the continuous assessment in order to improve and develop, and further studies.

Key words: school management, talent, creativity, fantasy, role, Taif, managers.

- **المقدمة النظرية والمشكلة** :

إن الثروة البشرية هي المحرك الأساسي لكل القوى والموارد الأخرى، وبدونها تصبح الثروات والإمكانات الأخرى عديمة القيمة، وهذه الموارد منها ما هو موجود في باطن الأرض وخارجها، ولم تتحول هذه الموارد إلى طاقة هائلة إلا بتوفيق الله عز وجل وبأمره ثم بسبب الطاقات والمواهب التي أودعها الله في البشر فالمبدعون في كل مجتمع هم ذخيرة الوطن ومنابع ثروته فهم عدة الحاضر وقادة المستقبل، وحظي موضوع الإبداع باهتمامات العديد من الدول، إذ تبّنت سياسات وطنية وإقليمية لدعمه والحد من معوقاته، ومما لاشك فيه أن المبدع يحتاج الرعاية إذ تتضاعف إنتاجيته إذا وفرت له البيئة المناسبة لإظهار قدراته الكامنة، ولعل هذا ما دفع بعض الباحثين إلى القول: إن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الإبداعية مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات (عبد الغفار، ١٩٩٧: ١٣٨)؛ لأن الإبداع والابتكار من الضرورات، والعناصر المهمة، والسمات الأساسية التي ينبغي توفرها في مدير المدرسة العصري، وذلك نتيجة لتزايد الطموحات، وتعدد الحاجات، وتنوعها، وتشكل ظاهرة العولمة وما تفرضه من تحديات في نواحي الحياة ومجالاتها جميعًا نقطة جوهرية في ضرورة الأخذ بالإبداع والابتكار في إدارة العملية التعليمية، وقيادة مدرسة العصر أحوج ما تكون إلى أسلوب يحمل بين طياته الإبداع والابتكار، والتجديد، والديناميكية في مناحي العمل الإداري كلها، ومن ثم فإن الهدف الأسمى من التربية في وقتنا المعاصر هو تنمية الإبداع والتفكير بجميع أنماطه ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد مبدعين قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، ولديهم المقدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة (المشرفي،٢٠٠٣، ١٦)، مما يتطلب من مدير المدرسة جهداً إضافيا، كي يتخذ لإدارته المدرسية مسارات خلاقة مبدعة، وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن موضوع تنمية الإبداع لدى الطلبة بدأ يفرض نفسه على النظام التعليمي، ولا بد من تنمية دور الإدارة المدرسية في اكتشاف الطلبة المبدعين، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة آملا أن تكون إضافة جديدة ومفيدة للجهود المبذولة في سبيل تنمية الإبداع وتطويره، إن هذا الواقع يبرز الحاجة الملحة إلى وضع تصور مقترح لتنمية دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.

- **مشكلة الدراسة** :

تتلخص مشكلة البحث في وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف، وعليه فإن سؤال الدراسة الرئيسي هو: ما الإجراءات المناسبة لوضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف؟ وللقيام بذلك سيجاب عن الأسئلة التالية ضمن الإجراءات المخطط لها لوضع التصور المقترح:

- أولا: جمع معلومات عن الأدب النظري لدور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات للإجابة عن السؤال التالي:
  - ✓ ما الإطار النظري والفكري النظري لدور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات؟

- ثانياً: تعرف واقع دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية بمدينة الطائف للإجابة عن الأسئلة التالية:
  - ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تنمية المعلمات مهنيا" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
  - ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
  - ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "رعاية الطالبات" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
  - ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تطوير التعليم والتعلم" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
  - ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "إثراء المنهاج" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟
- ثالثا: تحديد حاجة تنمية دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف، ويتم ذلك عن طريق تحديد الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه. وذلك للإجابة عن السؤال التالي:
  - ما حاجة الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف؟
- رابعا: وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف، للإجابة السؤال التالي:
  - ما العناصر الرئيسة للتصور المقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف؟

- **مصطلحات الدراسة** :

وردت في البحث التعريفات التالية لمصطلحات أساسية منها:

- **المدارس الحكومية** :

هي المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

- **الدور**:

يعرفه (أبو الوفا، ٢٠٠٦، ١٦٠): مهام يقوم بها قطاع مؤسسة لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع، وتعرفه الباحثة إجرائيا: مجموعة من المهام والممارساتٍ التي تقوم بها الإدارة المدرسية في مجالات عملها التالية: تنمية المعلمات مهنيا تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، رعاية الطالبات، تطوير عملية التعليم والتعلم، إثراء المنهاج، وتسعى من خلالها إلى أحداث تغيير مرغوب لاكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات، ويقاس من خلال درجة ممارسة المهام التي تضعها المديرة.

- **التصور المقترح** :

تعرف الباحثة التصور المقترح بأنه نشاط يقوم به الباحث لتقديم عدد من الإجراءات والمقترحات التي تسهم في تطوير أداء الإدارة المدرسية لاكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات.

- **الإبداع** :

قدرة الفرد على إعطاء واكتشاف واستعمال الأفكار الجديدة والنادرة. (Hallahan and Kaufman,1991,).

- **الموهبة** :

قدرة على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية، تحتاج إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات"(Clark,1992,76).

- **أنموذج كوفمان** Kaufman **في التخطيط** :

يتكون أنموذج كوفمان في التخطيط من قسمين:

- الأول: تحديد الحاجة، وتعرف بأنها الفرق بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه، وقد تظهر في مدخلات، عمليات، نواتج، مخرجات، موظفات النظام، مما يشير إلى أهمية التغذية الراجعة المستمرة بين هذه العناصر.
- الثاني: "أنموذج العناصر التنظيمية"، ويتضمن ست خطوات لحل المشكلة تتمثل في:
  - ✓ تحديد المشكلة بناء على الحاجات.
  - ✓ تحديد متطلبات الحل ضمن بدائل.
  - ✓ اختيار استراتيجية الحل المناسبة.
  - ✓ توظيف وتطبيق الحل.
  - ✓ تقرير الفعالية والتقويم.
  - ✓ التغذية الراجعة للخطوات السابقة (Kaufman, 1982, 152-153).

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف، وللقيام بذلك سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- أولا: بيان الإطار النظري والفكري النظري لدور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية المبدعات.
- ثانيا: تحليل واقع دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية بمدينة الطائف وذلك من خلال معرفة درجة ممارسة مهام المديرة ضمن المجالات الرئيسة التالية:
  - ✓ تنمية المعلمات مهنيا.
  - ✓ تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي.
  - ✓ رعاية الطالبات.
  - ✓ تطوير التعليم والتعلم.
  - ✓ إثراء المنهاج.
- ثالثا: تحديد حاجة الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف، ويتم ذلك عن طريق تحديد الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه.
- رابعا: وضع عناصر التصور المقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.

- **أهمية الدراسة** :

يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد:

- مديرات المدارس إذ أنها تأتي استجابة لتفعيل دورهن في اكتشاف ورعاية المبدعات.
- التربية والتعليم، وذلك بتقديم أنموذج لتقييم الأداء في اكتشاف ورعاية المبدعات.
- فريق الجودة في وزارة التربية والتعليم، فقد تساعد المعنيين في التعليم لتخطيط أنشطة، وتفعيل ورشات لرعاية الطالبات المبدعات.
- المشرفات التربويات، فقد تساعد الدراسة في تقديم أنموذج لتقييم عمل مديرة المدرسة أحد معاييره اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات.
- الباحثين، فقد تفتح الباب لمزيد من الدراسات في هذا المجال، أو في مجالات أخرى بجامعة الطائف.
- المخططين، بالكشف عن بعض الصعوبات التي قد تعيق دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.
- أصحاب القرار، في مدينة الطائف فقد تزودهم بمتطلبات تنمية دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف للعمل على توفرها.
- الطالبات، محور العملية التعليمية، باكتشاف إبداعاتهن، وتنميتها، ليكن أكثر إنتاجا وعطاء، واستغلال أوقات الفراغ بأنشطة هادفة.

- **حدود الدراسة**:

اقتصر الدراسة على مديرات المدارس الحكومية بالطائف للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤، كذلك اقتصرت الدراسة على تشخيص واقع أداء مديرات المدارس الحكومية لاكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات، ضمن ما تقوم به المديرة من مهام في مجالات عملها الرئيسة وهي: تنمية المعلمات مهنيا، تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، إثراء المنهاج، رعاية الطالبات، تطوير التعليم والتعلم.

- **الأدب النظري والدراسات السابقة**

- **أولا: الإطار النظري**:

لقد تعددت تعريفات الإبداع، ولغة: الإبداع من الفعل أبدَع، أي: أتى البديع أو البدعة وأبدع الشيء: أي أبدَعَه واستخرجه، وأحدثه، وأنشأه وبدأه أولا، قال تعالى "مَا كُنْتُ بِدْعًا مِنَ الرُّسُلِ وَمَا أَدْرِي مَا يُفْعَلُ بِي وَلَا بِكُمْ إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيَّ وَمَا أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ مُبِينٌ" (الأحقاف، ٩) أي ما كنت أول من أرسل. وأبدعت الشيء: اخترعته على غير مثال سابق. وعرف معجم ويبستر الإبداع في اللغة: بأنه: مصطلح يشير إلى المقدرة على الإيجاد (Webster , 2006). ذكر المعجم الفلسفي أن الإبداع هو المقدرة على ابتكار حلول جديدة للمشكلات وتتمثل هذه المقدرة في ثلاثة مواقف هي: التفسير والتنبؤ والابتكار (وهبة، ١٩٩٣: ٤٢). وهذا يشير الى أن المعاجم العربية والأجنبية تتفق من الناحية اللغوية على أن الإبداع يعني المقدرة على إيجاد الشيء على غير مثال سابق، ويعرفه "روجرز" أنه ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، في حين يعرفه "جيلفورد" بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصة فريدة هي تنوع

الإجابات المنتجة (Sandifor,P ,1972) كما يعرفه "خير الله" بأنه قدرة الفرد على الإنتاج بحيث يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير (خيرالله، ١٩٩١:٤٣)، وأما صالح فيشير أن الإبداع إنتاج منجز يحظى بالقيمة والأهمية ويضيف إلى المعرفة شيئا جديدا في ميدان تخصصه يثير المتعة والدهشة (صالح، ٢٠٠٨، ٩)، ويتضح مما سبق أنه لا يوجد تعريف جامع للإبداع، فمفهومه يختلف من باحث لآخر، وذلك يعود لاختلاف الزاوية التي ينظر كل منهم للإبداع فهناك تعريفات تركز على العملية الإبداعية، وأخرى على السمات الشخصية للمبدعين، وثالثة تركز على الإنتاج الإبداعي، أو البيئة المبدعة إلا أنه يمكن حصر المفاهيم المختلفة للإبداع في خمسة مداخل، تعكس إلى حد كبير مفاهيم الإبداع عند الكتاب والباحثين وهي (بلواني، ٢٠٠٨، ١٢_١٣):

- المدخل المبني على أساس أن الإبداع نوع من أنواع النشاط الإنساني، يميز الإنسان عن غيره من بقية المخلوقات. حيث عُرّف الإبداع بأنه: العملية التي يمر بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل بها ويعيشها بعمق، ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته، مما يؤدي إلى تحسين أدائه وتطويره، ويعبر عن تفرده والإبداع هنا نوع من التصرف أو السلوك المغاير، غير المتوقع النافع، والملائم لمقتضى الحال.
- المدخل المبني على أساس أن الإبداع ناتج جديد: يحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء ما ينتج عنه من ناتج جديد، وأصيل في مكان وزمان محددين، وعرّف الإبداع بأنه: إنتاج أفكار جديدة، وغير مألوفة، ووضع هذه الأفكار موضع التنفيذ.
- المدخل المبني على أساس عملية عقلية: يحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء العملية التي يتم من خلالها، والتي ينتج عنها نتاج ابتكاري، ويحاول أن يصف نوع العملية ومراحلها المختلفة. ويعد (جيلفورد) رائد هذه المجموعة، فهو يرى أن الإبداع تنظيم لعدد من القدرات العقلية البسيطة، التي تختلف فيما بينها باختلاف مجال الإبداع، وتتمثل هذه القدرات في الطلاقة، والمرونة، والأصالة.
- المدخل المبني على أساس أن الإبداع علاقة تفاعلية بين القدرات العقلية والعوامل البيئية المحيطة: يحدد هذا المدخل الإبداع في ضوء التفاعل بين الفرد، والعوامل البيئية المحيطة به، ويعرف الإبداع أنه عملية انبثاق أو إيجاد علاقة جديدة بين الفرد والظروف والمواقف والاشخاص.
- المدخل المبني على أساس النظرة التكاملية للإبداع: يعد هذا المدخل من أهم المداخل في تحديد مفهوم الإبداع، لأنه ينظر إليه نظرة تكاملية دون إهمال لأيّ مدخل. وعلى الرغم من تعدد مداخل مفاهيم الإبداع نتيجة الاستخدام والسياق المطبق، إلا أن التعريفات السابقة اهتمت بالمضامين والخصائص، التي يرتكز عليها مفهوم الإبداع فالإبداع إنتاج جديد وهادف أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في أحد المجالات موجه نحو هدف معين، وهذا الإنتاج يتميز بالجدة والأصال.

- **مفاهيم ترتبط بالإبداع** :

يمكن الإشارة إلى مفاهيم ترتبط بالإبداع ويضيف (جروان ،٢٠٠٢، ٢٤) "أن الخلط بين هذه المفاهيم وعدم وضوح العلاقة فيما بينها كان _ وربما لا يزال _

مشكلة تشكل تحديًا كبيرًا للباحثين وعلماء النفس والفلاسفة والتربويين" ومن هذه المفاهيم:

- **الذكاء** :

أشار جروان كما ذكرت (بلواني،٢٠٠٨، ١٦) أن الذكاء هو قدرة عقلية أو مجموعة قدرات، تمكن الفرد من التعلم، واكتساب المعرفة واستخدامها. والمحاكاة وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتكيف مع البيئة والآخرين، ويعبر عن المكون الوراثي بالذكاء السيال أو المرن، وعن المكون البيئي بالذكاء المتبلور أو المطور. ويقاس الذكاء بدلالة على فقرات اختيارية في مجال المحاكاة اللفظية والعددية والمجردة أو البصرية والذاكرة وتستخلص الباحثة بأنه يوجد علاقة بين الذكاء والإبداع، واتفاق بين غالبية علماء النفس أن كل مبدع من الضرورة أن يتميز بالحد الأدنى من الذكاء، ولكن ليس بالضرورة أن يكون الأشخاص الأكثر إبداعا على درجة عالية من الذكاء.

- **الابتكار** :

هناك من فرق بين الإبداع والابتكار باعتبار أن الابتكار أعلى مستوى من الإبداع، فالإنسان يمكنه أن يحقق الإبداع، ولكن قد يكون سبقه أو تساوى معه غيره، فبذلك يكون مبدعا، ولا يكون في ذلك ابتكارا. ولكنه عندما يصل إلى شيء مبدع لم يسبقه إليه غيره فهو الابتكار (جروان، ٢٠٠٢، ٨٢)، وترى الباحثة أن هناك علاقة ارتباطية وطيدة بين الإبداع والابتكار، فالابتكار نتاج الإبداع، ولا ابتكار بدون إبداع، فالابتكار يساعد على وضع الأفكار الإبداعية موضع التنفيذ.

- **الموهبة** :

رأى بعض الباحثين أن الإبداع يعتبر جزءًا من الموهبة، ومنهم من رأى أن الموهبة متطلب أو طاقة لحدوث الإبداع، حيث فسر مفهوم الموهبة بالقدرات العقلية الموروثة وفي هذا الصدد يشير(معمار،٢٠٠٣، ١٦٠) "إن الحد الفاصل بين الإبداع والموهبة هو خيط رقيق، كثيرًا ما يضع عليه بعض الباحثين مادة مذيبة عن قصد أو غير قصد لإذابته فتختلط المادتين وتصبح مساحة المفهومين مساحة واحدة، يختلط فيها المكتسب بالموروث، والأثر العام بالأثر الخاص، والأثر الاجتماعي بالأثر الشخصي، والممكن بغير الممكن، وما يمكن صناعته وتكوينه بما يلزم اكتشافه. فالإبداع يمكن اكتسابه، والموهبة موروثة، والإبداع نتيجة لأثر اجتماعي، والموهبة نتيجة لأثر شخصي، والموهبة يلزمها ذكاء خاص، والإبداع لا يلزمه ذلك، والمبدع يلزمنا إيجاد آليات وطرق تكوينه وتربيته، والموهوب يلزمنا إيجاد أدوات كشف هويته، فالمبدع نصنعه، والموهوب نكتشفه" وترى الباحثة أن هناك اختلافا بين مصطلحي الإبداع والموهبة، فالإبداع؛ قدرة عامة مستقلة ضمن عدة مجالات للموهبة: وليست مكونًا من مكونات الموهبة، وأن المكون الرئيس للإبداع بيئي؛ إذ تظهر مجالات المقدرة العلمية إذا وجدت بيئة مناسبة، على شكل أداء متميز أو خارق في مجال من مجالات التفوق الأكاديمية والتقنية والفنية، بينما المكون الرئيس للموهبة وراثي. والموهبة طاقة كامنة ونشاط، وعملية الإبداع قد تكون نتاجًا لهذا النشاط وتلك الطاقة، والإبداع ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالمبدع لا بد أن يكون موهوبا، وليس كل موهوب مبدعا (الشربيني وصادق، ٢٠٠٢، ٦٥). وعلى الرغم من ذلك إلا أن

هناك سمات مشتركة بين الإبداع والموهبة تستدعي مواهب التفكير الإبداعي وهي: التفكير الإنتاجي ويتضمن إنتاج أفكار متنوعة وغير مألوفة، واتخاذ القرار بتأجيل إصدار الحكم بعد إنتاج أكبر قدر من الأفكار، والتخطيط لوضع أساليب تنفيذية لبعض الأفكار، وما تطلبه من إمكانات مادية وبشرية، والإحساس بالمشكلات المحتملة الوقوع. وأن رعاية الطلبة المبدعين وتنمية قدراتهم الإبداعية ليست ترفا بل هي أمر تحتمه اعتبارات متعددة وعملية متعددة الأبعاد متنوعة الأساليب، ولعل أهم هذه الأمور أن تنمية الإبداع قضية تحتاج من التربويين وقفة متأنية ينظر من خلالها نظرة موضوعية، إذ تبدأ مرحلة الرعاية بالكشف عن الموهوب بواسطة معايير ومحكات، وليس بالاعتماد على محك التحصيل وحده لأنه قد يكون الطالب متدني التحصيل نتيجة عوامل كثيرة، وهو بالحقيقة من الطلبة الموهوبين (السبيعي،٢٠٠٩، ٣٠). يتبين مما سبق أن للإبداع خصائص تتلخص فيما يلي:

- يتطلب قدرات عقلية تتمثل في التحسس بالمشكلات، والطلاقة، والأصالة والمرونة، ومواصلة الاتجاه نحو الهداف.
- عملية ذات مراحل متعددة، ينتج عنها فكرة أو عمل جديد.
- ليس بالضرورة أن يكون جهد الإبداع وما ينتج عنه مادياً ملموساً، فقد يكون في صورة منتج، أو خدمة، أو فكرة، أو رؤية معينة.
- الإبداع وما ينتج عنه لابد أن يكون ذا قيمة ملحوظة على مستوى الفرد، أو المنظمة، أو المجتمع.
- يولد الإنسان وبداخله قدرة إبداعية، لكنها تبقى كامنة أثناء نضجه داخل ثلاثة أشياء، وهي توجهاته، وسلوكه، والعمليات الخاصة بتفكيره.
- الإبداع سلوك إنساني لا يقتصر على فئة معينة، وهو طاقة كامنة يتصف بها الأفراد جميعهم بدرجات متفاوتة، تبعا للعوامل الوراثية، والظروف الموضوعية التي يعيشها ويتفاعل معها الفرد.
- يمكن إدارة الإبداع وتنميته وتطويره، من خلال المهارات الأساسية للإبداع وعليه لا بد من إدراك الحقائق التالية لتنمية الإبداع ورعايته والحد من معوقاته: الإبداع ظاهرة اجتماعية يتفاعل فيها الفرد المبدع مع المجتمع المحتضن للإبداع، ويرى غالبية المختصين التربويين المعاصرين أن الأطفال يولدون ولديهم المقدرة على الإبداع، وأنهم يحتاجون للكبار ليدعموا هذه المقدرة بالمناخ المناسب للإبداع (الحارثي، ١٩٩٩، ٥٠)، فالمناخ الاجتماعي مسئول إلى حد كبير عن دفع هذه الطاقة للنمو أو للذبول، والبيئة الاجتماعية ليست المنزل أو المدرسة أو النادي أو جماعة الرفاق فحسب بل المقصود هو السياق الاجتماعي الأكبر للمجتمع (دياب،٢٠٠٥، ٧). وتعد مقاييس الإبداع أو التفكير الابتكاري من المقاييس المناسبة لتحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص، فرأى (الزغبي، ٢٠٠٣ ، ٧٤) "أن المفحوص يعد مبدعاً إذا حصل على درجة عالية في هذه المقاييس، وذكر (القريطي، ٢٠٠٥، ١٩٢) أن من أمثلة الاختبارات التي تقيس التفكير الإبداعي أو الإبداع ما يلي: اختبارات جيلفورد

للمقدرة على التفكير الإبداعي لعام (١٩٦٥)، اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي لعام (١٩٧٣)، اختبارات جتيزلز وجاكسون لعام (١٩٦٢)، اختبارات والاس وكوجان لعام(١٩٦٥). ونتيجة لتعدد الاختبارات المستخدمة في قياس الإبداع، فقد وجهت لها العديد من الانتقادات فذكر (سيد، ٢٠٠١ ، ٤٤٢) "أن هذه الاختبارات تحتاج إلى إعادة صياغة في محتواها العام والخاص مما يتطلب إعادة تقنينها حتى يمكن تطبيقها على عينات مختلفة من الطلاب". وأشار (علام، ٢٠٠٠ ، ٢٦) إلى "أن معظم الاختبارات المستخدمة في قياس الإبداع في البيئة العربية اختبارات معربة ليست لها معايير ثابتة في تصميمها وأن مفهوم الإبداع يختلف باختلافات الثقافات"، وأكد (الشهراني،١٤٢٣ ه، ٣٥) "على أنه بالرغم من أهمية هذا النوع من الاختبارات إلا أن التطرق له من قبل المؤلفين محدود بشكل كبير" مما يشكل تحديا يواجه الإدارة التعليمية في وضع الأساليب المناسبة لاكتشاف المبدع، والإدارة المدرسية أمامها الكثير من التحديات التربوية التي تتطلب من المدير توفير جو مناسب للتعليم والتعلم منها ما يتعلق بالمعلم وتنميته مهنيا، إذ الغالبية العظمى من المعلمين يركزون كل جهودهم في توصل المعلومات إلى أذهان الطلبة العاديين، ولا يهتمون كثيرا بالأذكياء والمبدعين لذلك يحتاج معلم المبدعين تدريبا كافيا على كيفية تطبيق الاختبارات المتعددة وتفسر نتائجها والتي يمكن أن يستخدموها في اكتشاف المبدع وتقويمه، كذلك على المدرسة أن تقوم برعاية الطلبة المبدعين وتسد حاجاتهم الاجتماعية والنفسية بأن تكون مزودة بالاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين المدربين تدريبا علميا وعمليا في تخصصاتهم والذين يكونون مسئولين عن الرشاد الاجتماعي والنفسي والتوجيه العملي لإنماء طاقات المبدعين، وهناك مهام تقع على عاتق الإدارة المدرسة تتعلق بتنمية العلاقة مع المجتمع المحلي بالتواصل مع أولياء الأمور لمعالجة مشاكل عدم تكيف المبدع أو الموهوب مع أسرته أو أقرانه إن وجدت، إضافة لإثراء للمنهاج الذي يجب أن يتضمن أنشطة تلبي حاجات الطلبة المبدعين، والعمل على توفير الوسائل المعينة لهم، لتطوير عملية التعليم والتعلم (الشيخلي،٢٠٠٥، ٢٢٣ _٢٢٦). يتضح للباحثة أن الإدارة المدرسة ومن خلال ما تقوم به من مهام في مجالات عملها الرئيسة تلعب دورا في اكتشاف ورعاية الطلبة المبدعين، لأن المدير يعمل على تنمية المعلم مهنيا بتنفيذ الندوات، والدورات، والورش، ويفعل العلاقة مع المجتمع المحلي، ليستفيد من القيادات المجتمعية، ويتواصل مع أولياء الأمور، ليلبي حاجات هذا المجتمع، ويشجع الطلبة، بتذليل العقبات وإبراز إبداعاتهم، وتوفير ما يحتاجونه لتطوير عملية التعليم، فيصبح التعلم له معنى، ويهتم بإثراء المناهج بأنشطة تلبي حاجات الطلبة على تنوع مقدراتهم؛ لهذا ارتأت الباحثة اختيار هذه المجالات لتكون محاور أداة الدراسة. إن مدير المدرسة العصري يجد نفسه أمام عقبات كثيرة جداً، وذلك لأنه يفترض أن لا يعمل بعيداً عن معترك الحياة المعاصرة، ومهمته أن ينشئ أجيالا تتسلح بالعلم والإبداع، ويوجد أمما من المفترض أن تتعايش مع الواقع، وتساير الركب البشري، وإلا ضاعت هويتها ودفنت أصولها ويمكن القول أن الاهتمام بموضوع الإبداع اتخذ اتجاها عالميا، ويظهر ذلك من قيام الباحثين بالعديد من

الدراسات، وإيماناً من الباحثة بأن التقييم الذاتي وسيلة هامة للتطوير، فقد تم توجيه أداة البحث للمديرة.

- **ثانياً: الدراسات السابقة:**

قامت الباحثة بتتبع ومراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات :

دراسة العاجز وشلدان (٢٠٠٩) بعنوان: "دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين" هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. توصلت الدراسة الى نتائج منها: أن الفقرة التي تنص "توثق العلاقة بين المعلمين على أساس من التسامح والجدية في العمل" إذ جاءت في المرتبة الأولى، والفقرة التي تنص على "تشجع القيادة المدرسية على إثراء المقررات بأنشطة ومفاهيم وحقائق إبداعية" في المرتبة الثانية، والفقرة التي تنص على "تنظم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين" حيث جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، والفقرة التي تنص على "تخصص ميزانية للأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع" جاءت في المرتبة الأخيرة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين لمتغيري: سنوات الخدمة، التخصص في البكالوريوس.

دراسة بلواني (٢٠٠٨) بعنوان: "دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها" وهدفت إلى التعرف لدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات (نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وجنين، وطوباس، وسلفيت)، كما سعت إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع من وجهة نظر المديرين باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص في البكالوريوس، ومكان العمل). توصلت الدراسة إلى نتائج النسب المئوية في تنمية الإبداع للمجالات المعلم، الإدارة المدرسية، المجتمع المحلي، مجال البيئة المدرسية، المناهج التعليمية هي ٨٦,٧٪ . ٧٥٪. ٧٠,٤٪، ٧٠,٤٪، ٦٨,١٪ على التوالي. أن الدرجة الكلية لإجابات عينة الدراسة نحو الأسئلة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها ، بلغت ٧٦,٤ ٪، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(a = ٠,٠٥) في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتخصص المدير، ومكان العمل) بينما كانت هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

دراسة مصيري (٢٠٠٧) بعنوان: "درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام" وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المهام المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في

اكتشاف الموهوبين بمدارس التعليم العام والمتمثلة في ووضع الخطط المتعلقة برعاية الموهوبين ومتابعة تنفيذها، ووضع التشريعات المنظمة لتطبيق أساليب رعاية الموهوبين، وتأهيل وتدريب الكوادر البشرية، والتوسع في إنشاء المراكز والأقسام لخدمة الطلبة الموهوبين، وإنشاء قاعدة معلومات عن الموهوبين، والاستفادة من الخبرات والإمكانيات في مجال رعاية الموهوبين عن طريق التعاون مع الجهات المعنية، وتنسيق العلاقة بين مراكز رعاية الموهوبين التابعة لها وبين مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع ومدى الاستفادة من ذلك، وتوصلت الدراسة على ان الإدارة العامة لرعاية الموهوبين تقوم أحيانا بوضع الخطط وتتابع تنفيذها، ووضع التشريعات المنظمة لتطبيق كافة أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين، وتأهيل الكوادر البشرية لاكتشاف ورعاية الموهوبين، وتتوسع في إنشاء مراكز الموهوبين، وتتبادل الخبرات مع الجهات المعنية في مجال رعاية الموهوبين. ونادرا ما تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بإنشاء قاعدة معلومات للموهوبين، وتنسيق العلاقة بين مراكز الموهوبين ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الأول، الثاني الثالث، الرابع، السادس، السابع تبعًا لمتغير العمل الحالي، وكانت الفروق لصالح موظفي مراكز رعاية الموهوبين. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الأول، الثاني الثالث، الرابع، السابع، تبعًا لمتغير مقر العمل، وكانت الفروق لصالح مكة المكرمة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الأول فقط تبعًا لمتغير الخدمة في المجال التربوي وكانت الفروق لصالح من لهم أقل من سنة خبرة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الثالث فقط تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال رعاية الموهوبين وذلك لصالح الموظفين الملتحقين بأكثر من ثلاث دورات.

دراسة نصير (٢٠٠٢) بعنوان: "رؤية مستقبلة لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية في مصر". هدفت إلى: معرفة مبررات الاهتمام باكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية، والعوامل التي تؤثر في ظهور الموهبة ومنها الفرد ذاته، والأسرة، والمدرسة، والجامعة، والبيئة، والمجتمع. كانت أهم نتائج الدراسة: عدم وجود منهجية محددة لتطوير المناهج التعليمية المقررة على الموهوبين، عدم وجود بنوك أسئلة تقيس مدى ما تحقق من أهداف تربوية قلة الاهتمام بالورش والمعامل والأجهزة الخاصة بتعليم الموهوبين، عدم وجود كلية متكاملة للتربية الخاصة تشمل التخصصات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينها الموهوبون، عدم الاهتمام بتوفير المعلمين المؤهلين للتدريس للموهوبين، وقلة البحوث في مجال الموهبة.

دراسة يوسف بنجر (١٤٢٢) بعنوان: "ممارسة الإدارة المدرسية لأساليب تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي لطلاب وطالبات التعليم الثانوي" وهدفت الدراسة: للتعرف على واقع ممارسة الإدارة لأساليب تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي للطلاب والطالبات. معرفة التوقع المستقبلي للإدارة المدرسية

تجاه تطبيق أساليب تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي للطلاب والطالبات. ونتائجها: وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين المعلمين لصالح المديرين والمعلمات والمديرات في درجة الممارسة الحالية لأساليب تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي لدى الطلاب والطالبات، وفيما بين المعلمات لصالح المديرات. والممارسة الحالية. لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. للمعلمين والمعلمات هي بدرجة متوسطة، وبدرجة عالية للمديرين والمديرات. أما بالنسبة للمحور الثاني تنمية التفكير العلمي فكان التباين بين المعلمين والمعلمات لصالح المديرين والمديرات. فيما الممارسة الحالية للمعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة، وبدرجة عالية للمديرين والمديرات. أما بالنسبة لتوقعات الممارسة المستقبلية لتطبيق أساليب تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي لفئات الإدارة الأربعة (المديرين، والمعلمين، والمديرات، والمعلمات) فوجدت دلالة إحصائية في المحورين تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي عند (٠,٠٠١) على المحور الأول بين المعلمين لصالح المديرين. فيما التوقع المستقبلي للمعلمين وللمعلمات وللمديرين للمديرات على المحور الثاني هي بدرجة عالية. أما على المحور الثاني فكان التباين بين المعلمين والمعلمات لصالح المديرين والمديرات. فيما التوقع المستقبلي للمعلمين على المحور الثاني هي بدرجة متوسطة، وبدرجة عالية للمعلمات وللمديرين وللمديرات. كما وجدت دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٠١) على المحورين الأول والثاني، بين ممارساتهم الحالية لصالح توقعات ممارستهم المستقبلية.

دراسة الشهراني (١٤٢٢) بعنوان: "إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين" وهدفت الدراسة: لمعرفة إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالب الموهوب من خلال التعرف على مدى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين بمحافظة بيشة لمفهوم الطالب الموهوب وخصائصه وطرق اكتشافه وأساليب رعايته ومدى إمكانية تطبيق خطة لاكتشافه ورعايته، والتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس والمشرفين التربويين حول الأبعاد المذكورة. وكانت نتائج الدراسة: أن إدراك مديري المدارس والمشرفين التربويين لكل من الطفل الموهوب وخصائصه وطرق اكتشافه وأساليب رعايته جميعاً بدرجة إدراك متوسط، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمشرفين في جميع الأبعاد سوى البعد الرابع والخامس والسادس. كما أن في الوقت الحالي في بيشة لا يطبق أداه وطريقه لاكتشاف الطلاب الموهوبين، كما لا يوجد برامج أو خطط أو خدمات لرعاية الموهوبين.

دراسة أيوب (٢٠٠٠) هدفت إلى التعرف على مدى تأثر السلوك الإبداعي لدى المديرين بمناخ العمل في المنظمة التي تشجع على الإبداع أو تعيقه، وطبيعة العلاقة المتبادلة بين العمل والأسلوب الذي يتبعه المديرون في حل المشكلات والكشف عن مدى اختلاف السلوك الإداري الإبداعي للمديرين باختلاف المستوى العلمي والخبرة العملية في البنوك التجارية بمدينة الرياض، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: تأثر مستوى السلوك الإداري الإبداعي بصورة إيجابية بمناخ العمل الملائم، والعلاقة مع المدير التي يسودها التعاون والانسجام، ويرتفع

مستوى السلوك الإداري الإبداعي المتعلق بالمقدرة على اتخاذ القرارت المناسبة عند استخدام الأسلوب الحدسي في حل المشكلات، وأن المقدرة على اتخاذ القرارات وسعة الاتصالات لا تتأثر عند استخدام الأسلوب النمطي في حل المشكلات.

دراسة ترويمان (Toremen, 2003) هدفت إلى التعرف على العوامل التي يمكن أن يستخدمها المديرون لتكوين بيئة إبداعية في المدرسة ، والخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي في منطقة جوهانسبرغ التعليمية في جنوب أفريقيا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن من العوامل التي تساعد المديرين على تكوين بيئة إبداعية في المدرسة: تقويم الإنجازات بعدالة، وإتاحة الفرصة للعاملين على الرغبة في المجازفة، وعدم الخوف من الفشل، والتعامل مع أخطاء العاملين بالتسامح والرحمة، والحد من البيروقراطية بتركيز السلطات في يدٍ واحدة، وتوفير نظام اتصال يسمح بتبادل الخبرات والأفكار، وتشجيع الإبداع الفردي، وتقديم الدعم النفسي، وإعطاء وقت كاف للمبدعين، ومنح الحوافز للمبدعين، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة للإبداع. كما بينت الدراسة أن الإبداع يمكن تعلمه من خلال الجو المساعد والدعم، وأن من الخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المديرين والعاملين، والاتصال المفتوح، والتعاون، وتجنب الانتقاد، والرؤية الواضحة من قبل الإدارة للمستقبل.

دراسة غوتام (٢٠٠١) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية، ومعيقات الإبداع، وتقديم بعض الاقتراحات؛ لتفعيل واستخدم تقنيات الإبداع في المنظمات الإدارية في مدينة جوهر بهرو في ماليزيا. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: تشتمل تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية على تقديم تعاريف متعددة للمشكلة الأصلية، الأمر الذي يساعد على تحديد نوع الحلول التي يُسعى إليها ومداها، وافتراض محيط غير مألوف للمشكلة يبني على الإثارة، والجمع بين الأفكار المتناقضة من أجل كسر حاجز التفكير الاعتيادي، واستخراج دروس من ذلك المحيط، وتبني أدوار مختلفة، وطرح المشكلة من خلال رؤية كل دور، واستخلاص المفهوم عن طريق تحديد كل ما يقع خلف التعبيرات الأساسية في العبارة أو الجملة التي صيغت بها المشكلة بدقة، والتوسع في طرح المشكلة، وتجزئة المشكلة إلى أفكار جزئية، من أجل إنتاج أكبر عدد من الأفكار في أقل وقت. كما أوضحت الدراسة أن من معيقات الإبداع ضعف الرغبة في طرح الأسئلة الافتراضية، مثل (ماذا- لو)، ووضع حل وحيد للمشكلة المطروحة، ورؤية المشكلة من خلال مشكلات سابقة قديمة، ومقاومة الأفكار الجديدة. وبيّنت الدراسة من المقترحات لتفعيل استخدام تقنيات الإبداع تجنب تقييم الأفكار قبل تكوينها، وتقويم عرض الأفكار، وترتيبها حسب الأولوية، واستخدام معايير لتقويم الأفكار المطروحة تتمثل في التكلفة والقبول، والملائمة للهدف.

دراسة ويستبيرغ كاين (Westberg kayen,1998,) بعنوان "ممارسات التطوير المهنية في تعليم الموهوبين" هدفت إلى: معرفة طبيعة ممارسات التطوير المهني في تعليم الطلاب الموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تدني حجم الإنفاق على التطوير المهني المتعلق بتعليم الموهوبين في المناطق التعليمية، عدم قيام المتخصصين في تعليم الموهوبين إلا فيما ندر بتدريب

المعلمين في المناطق التعليمية لتطويرهم مهنيًا، غياب التقويم في أكثر المناطق التعليمية لأثر ممارسات التطوير المهني.

دراسة هولي (Howley,1992) بعنوان: "رعاية الأطفال الموهوبين كيف تحدث وكيف لا تحدث" هدفت إلى :التعرف على أهم مشكلات ومعوقات خدمات التعليم المتخصص للأطفال الموهوبين. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: عدم وجود برامج تعليمية خاصة بالأطفال الموهوبين، إلى جانب افتقار المدارس لاستخدام أساليب وبرامج تعليمية خاصة بالأطفال الموهوبين.

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة فإن الباحثة تلاحظ أن الدراسة الحالية تتفق معها من حيث الموضوع: الإبداع، وتختلف معها من حيث مجالات الموضوع لكونها تهدف وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف، وإن اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في الأهداف الفرعية، كما لا توجد دراسة محلية سابقة _ في حدود علم الباحثة_ تناولت وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف. ويمكن القول أن الدراسات السابقة أفادت الباحثة من حيث الإطار النظري، والمعالجة الإحصائية، وبناء الاستبانة.

- **الطريقة والإجراءات** :

نهجت هذه الدراسة البحث المسحي الوصفي التحليلي لوضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديرات المدارس الحكومية في الطائف البالغ (٤٣٢) مديرة، موزعة على مختلف المراحل الدراسية كما في جداول (١): http://www.ashabakah.com/n7n /saudi- schools-girls-search

جدول ١. توزيع مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية

تدريب مهني	رياض أطفال	محو الأمية	ابتدائية	متوسطة	ثانوية	المجموع
1	21	56	161	126	67	432

- **أداة الدراسة** :

طورت الباحثة استبانة تحتوي (٥٠) فقرة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة. وأعطت الباحثة لكل فقرة وزنا مدرجًا وفق مقياسٍ ليكرت الثلاثي، واستخدمت العبارات (عالية، متوسطة، ضعيفة) وتمثل رقميا (١،٢،٣) على التوالي، والاستبانة قسمان: الأول ويشمل معلومات أولية، والثاني ويتضمن فقرات الاستبانة الخمسين التي تمثل مهامٍ لمديرة المدرسة موزعة على خمسة مجالات رئيسة وهي: تنمية المعلمات مهنيا، تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، رعاية الطالبات، تطوير التعلم والتعليم، إثراء المنهاج، بواقع عشر فقرات لكل مجال كما في جدول (٢)

جدول ٢. مجالات عمل المديرة الواردة في الدراسة

المجال	تنمية المعلمات مهنيا	تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي	رعاية الطالبات	تطوير التعليم والتعلم	إثراء المنهاج
الفقرات	1_10	11_20	21_30	31_40	41_50

- **صدق الأداة** :

تم اعتماد الصدق الظاهري، بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لإصدار حكمهم على مدى صلاحية، وسلامة وصياغة وملائمة فقرات الدراسة.

- **ثبات الأداة**:

لحساب قيم معامل ثبات تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha – Cornpach. كما في جدول (٣):

جدول ٣. قيم معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
تنمية المعلمات مهنياً	10	0.91
رعاية الطالبات	10	0.94
تطوير التعليم والتعلم	10	0.93
تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي	10	0.92
إثراء المنهاج	10	0.90
الأداة ككل	50	0.95

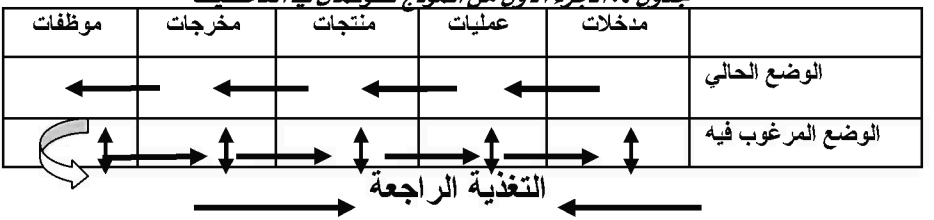
يوضح جدول (٣) أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة 0.95

- **الإجراءات**:

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث، وإعداد الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- الاطلاع على المادة النظرية للإجابة عن السؤال الأول.
- إعداد استبانة، للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس.
- التحقق من صدق الأداة بعرضها على (10) من الخبراء في التخصص، واعتماد تعديل الفقرات التي أجمع عليها 80٪ فأكثر من المحكمين. لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية تحتوي على (50).
- توزيع الاستبانات: قامت الباحثة بتوزيع (400) استبانة، واسترجاع (311) استبانة. واستبعاد (13) منها، ليصبح عدد الاستبانات (298) وهذه تشكل 74.5٪ من عينة الدراسة.
- تفريغ الاستبانات: تم تفريغ الاستجابات على كل فقرة، ثم إدخال البيانات الخام للحاسوب من أجل المعالجة الإحصائية بواسطة برنامج التحليل الإحصائي spss.
- تقدير الحاجات باستخدام الجزء الأول من أنموذج كوفمان في التخطيط كما يوضحه الجدول (٤) (Kaufman, 1982, 81-82). للإجابة عن السؤال السابع.

جدول ٤. الجزء الأول من انموذج كوفمان في التخطيط



- وضع التصور المقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف، للإجابة عن السؤال الثامن.
- عرض التصور المقترح على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقه، وقابليته للتنفيذ، وقامت الباحثة بالتعديل اعتمادا على التغذية الراجعة.
- تقديم التصور المقترح.

- **المعالجة الإحصائية**:

بعد إدخال البيانات في الحاسب الآلي، تم استخدام المعالجات التالية:

- طريقة ألفا كرونباخ لحساب قيم معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية.
- التوزيعات التكرارية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة على حده، ثم المتوسط لكل مجال، وأخيرا المتوسط العام لكل المحاور.
- تحديد طول خلايا المقياس الثلاثي: يظهر جدول (٥) الحدود الدنيا والعليا للمقياس.

جدول ٥. الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الاستخدام	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
ضعيفة	أقل من 1.67
متوسطة	من1.67 إلى أقل من 2.34
عالية	من 2.34 إلى 3

- **النتائج** :

- **إجابة السؤال الأول**:

ما الإطار النظري والفكري النظري لدور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات؟ تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال المادة النظرية، بمراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة، والدراسات المحكمة.

- **إجابة السؤال الثاني**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تنمية المعلمات مهنياً" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟ يبين جدول (٦) المتوسطات والانحرافات، ودرجة استخدام هذا المجال.

جدول ٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة عينة الدراسة حول درجة استخدام فقرات مجال تنمية المعلمات مهنيا

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
أولاً: تنمية المعلمات مهنياً					
٩	١	أضع المعلمة المناسبة في التخصص المناسب.	2.58	0.56	عالية
١٠	٢	أخطط مع المشرفة لتنمية الإبداع لدى المعلمات	2.12	0.62	متوسطة
٦	٣	احفز المعلمات ماديًا ومعنويًا لتنمية الإبداع بشكل جيد في المدرسة	2.09	0.59	متوسطة
٧	٤	أناقش المعلمات في دورهن التربوي لتنمية الطالبة المبدعة	2.06	0.53	متوسطة
٢	٥	أخطط لنشاطات من شأنها تطوير جوانب التفكير لدى المعلمة	1.97	0.64	متوسطة
٣	٦	أشجع المعلمات لاستخدام أساليب تربوية إبداعية في التدريس	1.96	0.72	متوسطة
٤	٧	أعمل على غرس مبادئ الإبداع والابتكار في نفوس المعلمات	1.86	0.64	متوسطة
٨	٨	أوفر برامج خاصة مستمرة لإعداد المعلمات المبدعات	1.79	0.62	متوسطة
٥	٩	أشرف على استخدام أساليب تقويمية للطالبة المبدعة	1.73	0.62	متوسطة
١	١٠	أعمل على تزويد المعلمات بمقاييس مقننة لاكتشاف الطالبة المبدعة	1.31	0.53	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام			1.95		متوسطة

يوضح جدول (٦) أن متوسطات استخدام فقرات مجال "تنمية المعلمات مهنيا" تراوحت بين (2.58) و (1.31)، وأن المتوسط العام لهذا المجال بلغ (1.95) ويعني أن درجة استخدامه متوسطة.

- **إجابة السؤال الثالث**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟ يظهر جدول (٧) المتوسطات والانحرافات، ودرجة استخدام هذا المجال.

جدول٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام فقرات مجال تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
ثانياً: مجال تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي					
١٥	١	أفعل طرق تواصل لمتابعة أولياء الأمور لتحصيل الطالبات.	2.58	0.64	عالية
١٦	٢	أساهم في تقديم بدائل إبداعية للمجتمع لتنمية الإبداع.	1.87	0.73	متوسطة
١٣	٣	أتابع تفعيل دور مجلس أولياء الأمور لتنمية الإبداع في المدرسة.	1.73	0.68	متوسطة
١٤	٤	أتعاون مع أولياء الأمور لجمع معلومات وبيانات تفصيلية عن الطالبات	1.69	0.79	متوسطة
١١	٥	أتعاون مع أولياء الأمور في حل مشكلات الطالبة المبدعة.	1.68	0.82	متوسطة
٢٠	٦	أشجع دراسات تخدم المجتمع المحلي لاكتشاف وتنمية الطالبة المبدعة	1.67	0.77	متوسطة
١٩	٧	أشارك القيادات المجتمعية في تقويم الأنشطة التي تعنى بالإبداع	1.33	0.60	ضعيفة
١٢	٨	أتعاون مع مراكز مختلفة لتنمية إبداع الطالبات	1.30	0.63	ضعيفة
١٧	٩	أحرص على تفعيل ورش عمل للأمهات لاكتشاف وتنمية الطالبات المبدعات	1.28	0.62	ضعيفة
١٨	١٠	أحرص على توفير مختصين اجتماعيين ونفسيين للإرشاد الاجتماعي والنفسي والتعليمي للطالبة المبدعة	1.26	0.61	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام			1.64		ضعيفة

يوضح جدول (٧) أن المتوسطات تراوحت بين (2.58) و (1.26)، وأن المتوسط العام المجال بلغ (1.64) مما يعني أن درجة استخدامه "ضعيفة".

- **إجابة السؤال الرابع**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "رعاية الطالبات" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟ يبين جدول (٨) المتوسطات والانحرافات، ودرجة استخدام هذا المجال.

جدول رقم ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام فقرات مجال "رعاية الطالبات"

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
		ثالثاً: مجال رعاية الطالبات			
٢٦	١	تعرض إبداعات الطالبات للجهات التي لها علاقة	2.57	0.69	عالية
٢٥	٢	يوجد معايير محددة معلنة لتحفيز الطالبة المبدعة معنوياً ومادياً.	2.51	0.66	عالية
٣٠	٣	أستفيد من آراء الطالبة المبدعة في الأنشطة المقدمة لها	2.01	0.68	متوسطة
٢٨	٤	أذلل العقبات المادية والإدارية لتنمية الطالبة المبدعة	1.86	0.79	متوسطة
٢٢	٥	أعمل على توفير نظام معلومات للتنمية المستمرة للطالبة مبدعة	1.74	0.83	متوسطة
٢٣	٦	أحرص على إقامة مسابقات للطالبات المبدعات	1.73	0.61	متوسطة
٢٤	٧	أحرص على وجود سجلات تتبعيه لتنمية كل طالبة مبدعة.	1.67	0.77	متوسطة
٢٩	٨	أخطط لأنشطة تكشف الطالبة المبدعة وتنميتها	1.28	0.66	ضعيفة
٢٧	٩	أخطط ضمن فريق لرحلات مناسبة للطالبة المبدعة	1.18	0.72	ضعيفة
٢١	١٠	أهتم بوجود قاعدة بيانات للطالبات المبدعات في المدرسة	1.09	0.61	ضعيفة
		المتوسط الحسابي العام	1.76		متوسطة

يوضح جدول (٨) أن المتوسطات تراوحت بين (2.57) و(1.09) وأن المتوسط العام لهذا المجال بلغ (1.76) مما يعني أن درجة استخدامه "متوسطة".

- **إجابة السؤال الخامس**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تطوير التعليم والتعلم" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟ يظهر جدول (٩) المتوسطات والانحرافات، ودرجة استخدام هذا المجال.

جدول٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام فقرات مجال "تطويرالتعليم والتعلم"

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
		رابعاً: مجال التعليم والتعلم			
٣٨	١	أحرص على متابعة تنفيذ أنشطة ابتكاريه لرعاية المبدعات	2.04	0.79	متوسطة
٣٧	٢	أخصص جزءا من مالية المدرسة لتوفير الوسائل والأجهزة لتعلم الطالبة المبدعة	1.88	0.74	متوسطة
٤٠	٣	أتابع توظيف الإذاعة المدرسية لتنمية الإبداع	1.87	0.78	متوسطة
٣٩	٤	أضع "رعاية الطلبة المبدعة" ضمن معايير نظام التقييم المتبع في المدرسة	1.79	1.02	متوسطة
٣١	٥	أعقد جلسات عصف ذهني للوصول إلى أفضل الأنشطة التعليمية للطالبة المبدعة	1.69	0.85	متوسطة
٣٢	٦	أشجع تنفيذ دروس توضيحية لرعاية المبدعات	1.68	0.65	متوسطة
٣٤	٧	أشجع تبادل الأنشطة الصفية للطالبة المبدعة بين معلمات المقرر	1.67	0.61	متوسطة
٣٣	٨	أعمل على توفير نظام متابعة للأنشطة الصفية للطالبة المبدعة	1.61	0.71	ضعيفة
٣٦	٩	أقوم بتشكيل فريق عمل لمتابعة الأنشطة التعليمية المبدعة	1.44	0.81	ضعيفة
٣٥	١٠	أحرص على وضع دليل إجراءات يشمل متطلبات تنفيذ أي برنامج أو نشاط	1.23	0.80	ضعيفة
		المتوسط الحسابي العام	1.69		متوسطة

يوضح جدول (٩) أن المتوسطات تراوحت بين (2.04) و (1.23)، وأن المتوسط العام المجال بلغ (1.69) ويعني أن درجة استخدامه "متوسطة".

- **إجابة السؤال السادس**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "إثراء المنهاج" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟ يبين جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات، ودرجة استخدام هذا المجال.

جدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام فقرات مجال إثراء المنهاج

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
خامساً: مجال إثراء المناهج					
٤٧	١	أشجع على استخدام الحاسوب لخدمة الطالبة المبدعة	2.26	0.79	متوسطة
٤٩	٢	أشجع الطالبة المبدعة للمشاركة في تنفيذ المنهاج	1.94	0.65	متوسطة
٤٢	٣	أتابع المستجدات التربوية في المناهج المختلفة	1.77	0.92	متوسطة
٤٦	٤	أحرص على تفعيل دور المكتبة لتنمية الطالبة المبدعة	1.75	0.81	متوسطة
٤٤	٥	أتابع عمليات تحسين المنهاج بمنهجية علمية لرعاية الطالبة المبدعة	1.73	0.86	متوسطة
٤٥	٦	أحرص على تزويد مكتبة المدرسة بمراجع مساندة للمنهاج تنمي الإبداع	1.70	0.73	متوسطة
٤٣	٧	أفعل نظام واضح لتقييم المنهاج_ غير الاختبارات التحصيلية_ مثل اختبارات المهارات، والاستعدادات والقدرات	1.27	1.01	ضعيفة
٥٠	٨	أحرص على توفير معايير مقننة لتنفيذ المناهج بطرق إبداعية	1.09	0.88	ضعيفة
٤١	٩	أشكل فريق عمل لتحسين المنهاج في المدرسة لرعاية المبدعات	1.07	0.65	ضعيفة
٤٨	١٠	لدي نظام تقييم مستمر لمنهاج الطالبة المبدعة	1.06	0.77	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام			1.56		ضعيفة

يوضح جدول (١٠) أن المتوسطات تراوحت بين (2.26) و (1.06)، وأن المتوسط العام لهذا المجال بلغ (1.56) ويعني أن درجة استخدامه "ضعيفة".

مما سبق فإن درجة استخدام فقرات مجالات عمل المديرة الخمسة الواردة في الدراسة تتراوح بين (1.95) و(1. 56) كما يظهر في جدول (١١)

جدول ١١. المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام مجالات عمل المديرة الخمسة الواردة في الدراسة

الرقم	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي
١	١	تنمية المعلمات مهنياً	1.95
٣	٢	رعاية الطالبات	1.76
٤	٣	التعليم والتعلم	1.69
٢	٤	تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي	1.64
٥	٥	إثراء المناهج	1.56
المتوسط الحسابي العام			1.72

يدل تحليل بيانات الدراسة أن درجة استخدام فقرات المجالات الخمسة الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (متوسطة) إذ بلغ المتوسط العام (1.72).

- **إجابة السؤال السابع**:

ما حاجة الإدارة المدرسية لاكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف؟ من خلال المزج بين الأدب النظري، والدراسات السابقة التي بحثت دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات ومقارنة الوضع المرغوب فيه بالوضع الحالي الممثل في نتائج الدراسة المسحية، كانت النتيجة باستخدام الجزء الأول لتقدير الحاجات من أنموذج كوفمان في التخطيط (Kaufman, 1982, 8) كما في الجدولين (١٢، ١٣):

جدول ١٢ . الفرق بين الوضع الحالي والوضع المرغوب لاستخدام مجالات الدراسة

الوضع الحالي	الوضع المرغوب فيه
أولاً: المعدل العام لاستخدام مجالات عمل المديرة الخمسة الواردة في الدراسة: متوسط	المعدل العام لاستخدام مجالات عمل المديرة الخمسة الواردة في الدراسة: مرتفع
ثانياً: المجالات المستخدمة بدرجه متوسطة ومرتبة تنازلياً حسب نتائج الدراسة وهي: • تنمية المعلمات مهنياً • رعاية الطالبات • التعليم والتعلم	أن تستخدم هذه المجالات بدرجة عالية
ثالثاً: المجالات المستخدمة بدرجة ضعيفة ومرتبة تنازلياً حسب نتائج الدراسة وهي: • تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي • إثراء المناهج	أن تستخدم هذه المجالات بدرجة عالية

جدول ١٣ . الفرق بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه لاستخدام فقرات مجالات عمل المديرة الخمسة الواردة في الدراسة

الوضع الحالي	الوضع المرغوب فيه
(درجة الاستخدام ضعيفة) • أعمل على تزويد المعلمات بمقاييس مقننة لاكتشاف الطالبة المبدعة • أشارك القيادات المجتمعية في تقويم الأنشطة التي تعنى بالإبداع تطبيق التقييم المستمر. أتعاون مع مراكز مختلفة لتنمية إبداع الطالبات • أحرص على تفعيل ورش عمل للأمهات لاكتشاف وتنمية الطالبات المبدعات • أحرص على توفير مختصين اجتماعيين ونفسيين للإرشاد الاجتماعي والنفسي والتعليمي للطالبة المبدعة. • أخطط لأنشطة تكشف الطالبة المبدعة وتنميتها. • أخطط ضمن فريق لرحلات مناسبة للطالبة المبدعة. • أهتم بوجود قاعدة بيانات للطالبات المبدعات في المدرسة. • أعمل على توفير نظام متابعة للأنشطة الصفية للطالبة المبدعة. • أقوم بتشكيل فريق عمل لمتابعة الأنشطة التعليمية المبدعة. • أحرص على وضع دليل إجراءات يشمل متطلبات تنفيذ أي برنامج أو نشاط. • أشكل فريق عمل لتحسين المنهاج في المدرسة لرعاية المبدعات • أحرص على توفير معايير مقننة لتنفيذ المناهج بطرق إبداعية • أفعل نظام واضح لتقييم المنهاج_غير الاختبارات التحصيلية_ مثل: اختبارات المهارات، والاستعدادات والقدرات. • لدي نظام تقييم مستمر لمنهاج الطالبة المبدعة.	(درجة الاستخدام عالية)

- **إجابة السؤال الثامن** :

ما العناصر الرئيسة للتصور المقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف؟

إن إجابة هذا السؤال، تتطلب مقدمة نظرية عن دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات، ثم وضع العناصر للتصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف التي انبثقت من الحاجات التي تم تحديدها بمقارنة الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة، ومناقشة نتائج الدراسة المسحية وهذه العناصر تشمل:

- المقدمة: تتضمن دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات، وتم بيان ذلك في الأدب النظري.
- الأهداف: العامة/ الخاصة.
- شركاء التطوير.
- المدة الزمنية المقترحة.
- فرق العمل المقترحة، ومهامها على مستوى: المدرسة/المنطقة التعليمية.
- مراحل تطبيق التصور.

وبعد عرض التصور المقترح على عشرة من المحكمين المختصين، من أساتذة جامعات، تم التعديل اللازم الذي أجمع عليه ٨٠٪ فأكثر من المحكمين، وتجدر الإشارة إلى أن معظم فقرات التصور المقترح كانت مناسبة. وفيما يلي التصور المقترح:

- **وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف**

- **الهدف العام** :

تمثل الهدف العام في وضع تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف ويتحقق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية الخاصة التالية:

- تطوير أداء الإدارة المدرسية لاكتشاف ورعاية المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف في مجال "تنمية المعلمات مهنيا".
- تطوير أداء الإدارة المدرسية لاكتشاف ورعاية المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف في مجال "تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي".
- تطوير أداء الإدارة المدرسية لاكتشاف ورعاية المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف في مجال "تطوير التعليم والتعلم".
- تطوير أداء الإدارة المدرسية لاكتشاف ورعاية المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف في مجال "رعاية الطالبات".
- تطوير أداء الإدارة المدرسية لاكتشاف ورعاية المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.
- في مجال "إثراء المناهج".

- **شركاء التطوير**:

يشترك في التطوير جميع أطراف العملية التعليمية والممثلة في:

- جميع منسوبات المدرسة كل حسب الاختصاص والرغبة.
- الإدارة التعليمية.
- المشرفات التربويات.

- القيادات التربوية في المجتمع المحلي.
- أولياء الأمور.

- **المدة الزمنية المقترحة**:

طوال العام لاتباع التطوير المستمر للتحسين والتطوير.

- **فرق العمل المقترحة**:

تقترح الباحثة ثلاث فرق عمل على النحو التالي:

- **الأول**: **فريق العمل التخطيطي** :

على مستوى: المدرسة/ المنطقة التعليمية.

- **أعضاء هذا الفريق**:

مشرفة تربوية، مديرة المدرسة، معلمات مبدعات، ممثلي أولياء الأمور.

- **مهام هذا الفريق** :

- التخطيط لدراسة الوضع الحالي لواقع اكتشاف ورعاية الطالبة المبدعة.
- التخطيط لسد الفجوة بين الواقع الحالي والمأمول لاكتشاف ورعاية الطالبة المبدعة.
- التخطيط لإنشاء قاعدة بيانات للطالبة المبدعة على مستوى المدرسة، المنطقة التعليمية.
- التخطيط لأنشطة تكشف الطالبة المبدعة تتناسب مع الدراسات العلمية، وظروف مجتمع الطائف.
- التخطيط لأنشطة لرعاية الطالبة المبدعة.
- التخطيط لرحلات مناسبة للطالبة المبدعة.
- التخطيط لورش مناسبة لأمهات الطالبات المبدعات لمساعدتهن في اكتشاف ورعاية الطالبة المبدعة.
- التخطيط لإنتاج دراسات علمية تخدم اكتشاف ورعاية الطالبة المبدعة.
- التخطيط لإنشاء "بيوت" أو مراكز ريادة للطالبة المبدعة تقدم فيها الرعاية للطالبة المبدعة من قبل المختصين.

- **الثاني**: **فريق العمل التطويري** :

على مستوى: المدرسة/ المنطقة التعليمية.

- **أعضاء هذا الفريق**:

مشرفة تربوية، مديرة المدرسة، معلمات مبدعات، ممثلي أولياء الأمور.

- **مهام هذا الفريق**:

- العمل على تطوير باقي العضوات في المدرسة لاكتشاف ورعاية الطالبة المبدعة.
- تطوير قاعدة بيانات للطالبات المبدعات في المدرسة/ المنطقة التعليمية.
- تطوير نظام متابعة للأنشطة الصفية للطالبة المبدعة.
- تطوير تنفيذ المنهاج في المدرسة لرعاية المبدعات.
- تطوير معايير مقننة لتنفيذ المناهج بطرق إبداعية.
- التعاون مع مراكز مختلفة لتنمية إبداع الطالبات.
- تفعيل ورش عمل للأمهات لاكتشاف وتنمية الطالبات المبدعات.
- توفير مختصين اجتماعيين ونفسيين للإرشاد الاجتماعي والنفسي والتعليمي للطالبة المبدعة.

- تطوير دليل إجراءات يشمل متطلبات تنفيذ أي برنامج أو نشاط.
- إنتاج دراسات علمية تخدم اكتشاف ورعاية الطالبة المبدعة.
- العمل على تنفيذ المناقشات التطويرية بين العضوات.

- **الثالث: فريق عمل تقييمي** :

على مستوى المدرسة/ المنطقة التعليمية

- **أعضاء هذا الفريق** :

مشرفة تربوية، مديرة المدرسة، معلمات مبدعات، ممثلي أولياء الأمور.

- **مهام هذا الفريق** :

- توفير نظام معلومات للتحسين المستمر.
- تزويد المعلمات بمقاييس مقننة لاكتشاف الطالبة المبدعة.
- متابعة تقييم الأنشطة التعليمية المبدعة.
- تفعيل نظام واضح لتقييم المنهاج_ غير الاختبارات التحصيلية_ مثل اختبارات المهارات، والاستعدادات والقدرات.
- تطبيق التقييم المستمر لمنهاج الطالبة المبدعة.
- متابعة تقييم "بيوت الريادة" الخاصة بالطالبة المبدعة.
- مشاركة القيادات المجتمعية في تقويم الأنشطة التي تعنى بالإبداع.

- **مراحل تطبيق التصور المقترح** :

تقترح الباحثة المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى: (التهيئة) وتشمل الإجراءات التالية** :

- اتخاذ القرار من الإدارة العليا بتطبيق التصور المقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.
- دعم ووضع الخطط اللازمة لتطبيق التصور.
- نشر ثقافة تطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.
- تحرص الإدارة العليا على الترويج لهذا التطوير قولاً وعملاً.

- **المرحلة الثانية** :

وهي مرحلة (الالتزام) من قبل الإدارة العليا بتطبيق التصور المقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف، وتتضمن الإجراءات التالية:

- تقييم الوضع الحالي لمعرفة الإمكانات المتاحة.
- العمل على توفير مستلزمات تطبيق التصور المقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.
- تشكيل فرق العمل المقترحة في التصور.

- **المرحلة الثالثة: (التنفيذ)**

وهذه المرحلة تشاركيه من قبل ممثلي جميع المشاركين وتشمل الإجراءات التالية:

- تحديد الأهداف.
- تحديد العمليات.

- وضع المعايير والمؤشرات اللازمة لنجاح تطبيق التصور المقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.
- تدريب جميع المنسوبين، لإيجاد ثقافة متميزة لديهم عن تطوير دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف.
- تشكيل اللجان الفرعية لفرق العمل المقترحة على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية.

- **المرحلة الرابعة**: (**الاستمرارية**)

وفي هذه المرحلة يتم عمل الإجراءات التالية:

- التدريب المستمر لكافة المعنيين باكتشاف ورعاية الطالبة المبدعة كلما دعت الحاجة.
- منح الحوافز والمكافآت مقابل التحسين المستمر.

- **المرحلة الخامسة**: (**التقييم**)

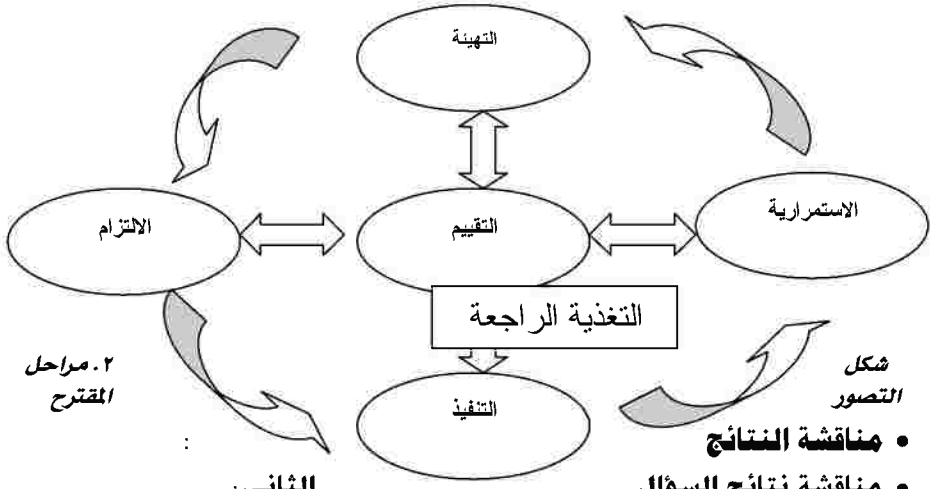
وهذه المرحلة تتم بشكل مستمر في كل مرحلة وتشمل الإجراءات التالية:

- إجراء التقويم القبلي لتشخيص الواقع الحالي .
- إجراء التقويم البنائي للتعديل والتغيير المناسب.
- تبني التقييم المستمر من أجل التحسين المستمر.

- **المرحلة السادسة**: (**التغذية الراجعة**)

وهذه المرحلة مستمرة في جميع المراحل وتشمل الإجراءات التالية:

- التعرف على نقاط الضعف، لوضع الاستراتيجيات المناسبة للعلاج.
- التعرف على نقاط القوة وتعزيزها.
- البدء بمرحلة تطويرية جديدة. والشكل التالي يلخص المراحل السابقة:



شكل ٢. مراحل التصور المقترح

- **مناقشة النتائج**
- **مناقشة نتائج السؤال الثاني**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تنمية المعلمات مهنياً" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟ يتضح من النتائج أن متوسطات استخدام فقرات

مجال "تنمية المعلمات مهنياً" تراوحت بين (2.58) و (1.31)، وأن المتوسط العام لهذا المجال بلغ (1.95) مما يعني أن درجة استخدامه متوسطة، ودرجة ممارسة جميع فقرات هذا المجال كانت متوسطة باستثناء فقرتي "أضع المعلمة المناسبة في التخصص المناسب"، "أعمل على تزويد المعلمات بمقاييس مقننة لاكتشاف الطالبة المبدعة" بدرجة عالية، ضعيفة، وبمتوسط (2.58)، (1.31) على التوالي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديرة المدرسة تحتاج إلى جهد ووقت وكلفة لتزويد المعلمات بمقاييس مقننة لاكتشاف الطالبة المبدعة، وقد لاتحتاج لمثل ذلك لوضع المعلمة المناسبة في التخصص المناسب.

- **مناقشة نتائج السؤال الثالث** :

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي"؟ دلت النتائج أن المتوسطات تراوحت بين (2.58) و (1.26)، وأن المتوسط العام المجال بلغ (1.64) مما يعني أن درجة استخدامه "ضعيفة، وأن درجة ممارسة جميع فقرات هذا المجال كانت متوسطة باستثناء فقرتي: " أفعل طرق تواصل لمتابعة أولياء الأمور لتحصيل الطالبات"، " أشارك القيادات المجتمعية في تقويم الأنشطة التي تعنى بالإبداع" بدرجة ممارسة" عالية، ضعيفة، بمتوسط (2.58)، (1.33) على التوالي، وتفسر الباحثة ذلك لاهتمام عينة الدراسة بالتحصيل الذي يستهدف جميع طالبات المدرسة بما فيهن المبدعات، ويشير لفعالية المدرسة.

- **مناقشة نتائج السؤال الرابع**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "رعاية الطالبات" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟ أظهرت النتائج أن المتوسطات بين (2.57) و(1.28) وأن المتوسط العام لهذا المجال بلغ (1.76) مما يعني أن درجة استخدامه "متوسطة"، كما يتضح أن درجة ممارسة فقرتي "تعرض إبداعات الطالبات للجهات التي لها علاقة"، "يوجد معايير محددة معلنة لتحفيز الطالبة المبدعة معنويا وماديا" كانت عالية بمتوسطات (2.51)، (2.57) على التوالي، وتعلل الباحثة ذلك أن عينة الدراسة تتوفر عندهن القناعة بضرورة الاهتمام بالطالبات المبدعات، بينما درجة ممارسة الفقرات: "أخطط لأنشطة تكشف الطالبة المبدعة وتنميتها"، "أخطط ضمن فريق لرحلات مناسبة للطالبة المبدعة"، "أهتم بوجود قاعدة بيانات للطالبات المبدعات في المدرسة" ضعيفة بمتوسطات: (1.28)، (1.18)، (1.09) على التوالي، وحذيت باقي القفرات بدرجة ممارسة متوسطة، مما يوضح الفجوة بين الواقع الحالي والمرغوب فيه، وتعزو الباحثة ذلك إلى اقتناع عينة الدراسة بضرورة تحفيز الطالبة المبدعة، ولكن قد لا يتوافر للإدارة المدرسية الجهد والوقت والميزانية لتحقيق المهام الأخرى مما يعزز التفسير السابق.

- **مناقشة نتائج السؤال الخامس**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "تطوير التعليم والتعلم"؟ بينت النتائج أن المتوسطات تراوحت بين (2.04) و (1.23)، وأن المتوسط العام المجال بلغ (1.69) ويعني أن درجة استخدامه "متوسطة، وبينما كانت درجة ممارسة فقرات هذا المجال متوسطة باستثناء الفقرات: "أعمل على توفير نظام متابعة للأنشطة الصفية للطالبة المبدعة"، " أقوم بتشكيل فريق عمل لمتابعة الأنشطة التعليمية المبدعة"، "أحرص على وضع دليل إجراءات يشمل متطلبات تنفيذ أي

برنامج أو نشاط" كانت درجة ممارستها ضعيفة بمتوسطات: (1.61)، (1.44)، (1.23)، ويعود ذلك إلى أن المديرة تستفيد من الامكانات المتاحة مثل الإذاعة المدرسية، ومالية المدرسة، وتفعل استراتيجيات تدريس كالعصف الذهني لرعاية الطالبة المبدعة.

- **مناقشة نتائج السؤال السادس**:

ما واقع دور الإدارة المدرسية في مجال "إثراء المنهاج" في المدارس الحكومية بمدينة الطائف؟ تراوحت المتوسطات تراوحت بين (2.26) و (1.06)، وأن المتوسط العام لهذا المجال بلغ (1.56) ويعني أن درجة استخدامه "ضعيفة، إذ حظيت فقرات هذا المجال بدرجة ممارسة متوسطة ما عدا درجة ممارسة الفقرات: "أفعل نظام واضح لتقييم المنهاج _غير الاختبارات التحصيلية_ مثل اختبارات المهارات، والاستعدادات والقدرات"، " أحرص على توفير معايير مقننة لتنفيذ المناهج بطرق إبداعية"، "أشكل فريق عمل لتحسين المنهاج في المدرسة لرعاية المبدعات"، "لدي نظام تقييم مستمر لمنهاج الطالبة المبدعة" ضعيفة بمتوسطات: (1.27)، (1.27)، (1.07)، (1.06) على التوالي مما يبرز الحاجة لتفعيل ممارسة هذه الفقرات بدرجة عالية.

- **مناقشة الواقع الحالي لدور الإدارة المدرسية لاكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف**:

يتضح من النتائج أن متوسطات استخدام العينة لمجالات الدراسة كانت مرتبة تنازليا كما يلي: تنمية المعلمات مهنيا، رعاية الطالبات، تطوير التعليم والتعلم، تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، إثراء المنهاج: (1.95)، (1.76) (1.69)، (1.64)، (1.56) على التوالي، بمعنى أن درجة استخدام عينة الدراسة لمجالات: تنمية المعلمات مهنيا، رعاية الطالبات، تطوير التعليم والتعلم كانت "متوسطة" بينما كانت "ضعيفة" لمجال تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، إثراء المنهاج، وقد يعود ذلك إلى تباين خبرات ومؤهلات العينة، كما يمكن أن تكون للفروق الفردية دور في الحكم على درجة الاستخدام، ويلاحظ أن مجال "تنمية المعلمات مهنيا" جاء في المرتبة الأولى (1.95)، وترى الباحثة أن السبب قد يعود لقناعة عينة الدراسة بأهمية المعلمات اللواتي يعتبرن حلقة الوصل بين الإدارة المدرسية والطالبات اللواتي تسعى الإدارة إلى تنمية مستويات الإبداع لديهن وبالتالي فهن يتحملن العبء الأكبر في تنمية الإبداع، سواء على المستوى الشخصي، أو على مستوى الطالبات، إن هذه النتيجة تؤكد أهمية دور المعلمات في تنمية القدرات الإبداعية، وإطلاق العنان لمواهب الطالبات وميولهن وقدراتهن الإبداعية. وهذا يتطلب من المعلمة أن تكون معلمة مبدعة ولتحقيق ذلك تحتاج إلى تدريب وتأهيل وبيئة تعليمية – تعلمية مناسبة للطالبات جميعهن، والمبدعات منهم على وجه الخصوص. ودلت نتائج الدراسة أن مجال "رعاية الطالبات" كان في المرتبة الثانية (1.76) وترى الباحثة أن ذلك يعتبر نتيجة طبيعية باعتبار أن الطالبات محور العملية التعليمية التعلمية. بينما كان مجال "تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي" في المرتبة قبل الأخيرة (1.64)، فيما احتل مجال إثراء المنهاج المرتبة الأخيرة (1.56) وتعزو الباحثة ذلك إلى عدة أسباب منها: عدم اشتراك ومساهمة المديرين في وضع وإعداد المناهج التعليمية

وشعورهم بصعوبة تغييرها، ولتركيز المديرات على المناهج التي تضعها وزارة التربية بالدرجة الأولى، أو قد يعود السبب إلى كثرة الأعباء الإدارية والأعمال المكتبية الملقاة على عاتق المديرة مما يقلل من هامش التخطيط والتنفيذ والمتابعة لأنشطة إثرائية لاكتشاف ورعاية الإبداع في المدارس، ولعل هذا يفسر أيضا أن ممارسة الفقرات التالية كانت بدرجة ضعيفة من قبل عينة الدراسة: "لدي نظام تقييم مستمر لمنهاج الطالبة المبدعة"(1.06)، "أشكل فريق عمل لتحسين المنهاج في المدرسة لرعاية المبدعات"(1.07)، "أحرص على توفير معايير مقننة لتنفيذ المناهج بطرق إبداعية"(1.09)، "أهتم بوجود قاعدة بيانات للطالبات المبدعات في المدرسة"(1.09)، "أحرص على وضع دليل إجراءات يشمل متطلبات تنفيذ أي برنامج أو نشاط" (1.23)، " أحرص على توفير مختصين اجتماعيين ونفسيين للإرشاد الاجتماعي والنفسي والتعليمي للطالبة المبدعة"(1.26)،"أفعل نظام واضح لتقييم المنهاج _غير الاختبارات التحصيلية_ مثل اختبارات المهارات، والاستعدادات والقدرات" (1.27)، "أخطط لأنشطة تكشف الطالبة المبدعة وتنميتها"(1.28)، "أحرص على تفعيل ورش عمل للأمهات لاكتشاف وتنمية الطالبات المبدعات"(1.28)، "أتعاون مع مراكز مختلفة لتنمية إبداع الطالبات"(1.30)، "أعمل على تزويد المعلمات بمقاييس مقننة لاكتشاف الطالبة المبدعة"(1.31)" أشارك القيادات المجتمعية في تقويم الأنشطة التي تعنى بالإبداع تطبيق التقييم المستمر"(1.33)، "أقوم بتشكيل فريق عمل لمتابعة الأنشطة التعليمية المبدعة"(1.09)" أعمل على توفير نظام متابعة للأنشطة الصفية للطالبة المبدعة"(1.61)، بينما أظهرت النتائج أن درجة استخدام الفقرات: "أضع المعلمة المناسبة في التخصص المناسب"(2.58) "أفعل طرق تواصل لمتابعة أولياء الأمور لتحصيل الطالبات"(2.58)،" تعرض إبداعات الطالبات للجهات التي لها علاقة"(2.57)،" يوجد معايير محددة معلنة لتحفيز الطالبة المبدعة معنويا وماديا"(2.51) كانت "عالية" والفقرات الأخرى كانت بدرجة "متوسطة" وهنا تبرز الحاجة الملحة إلى ضرورة تضافر الجهود الجماعية لاكتشاف وتنمية الطالبة المبدعة، بمساعدة فرق عمل. وبشكل عام فإن درجة استخدام فقرات أداة الدراسة من قبل العينة كانت بدرجة "متوسطة" (1,72)، ويمكن القول أن نتائج الدراسة اتفقت مع نتائج دراسة (بلواني، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن مجال المعلم احتل المرتبة الأولى، ومجال المناهج في المرتبة الأخيرة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (نصير، ٢٠٠٢) التي من نتائجها عدم وجود منهجية محددة لتطوير المناهج التعليمية المقررة على الموهوبين، عدم وجود بنوك أسئلة تقيس مدى ما تحقق من أهداف تربوية قلة الاهتمام بالورش، وقلة البحوث في مجال الموهبة. واتفقت الدراسة مع دراسة (مصيري، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين نادرا ما تقوم بإنشاء قاعدة معلومات للموهوبين، واتفقت مع دراسة (الشهراني، ١٤٢٢) التي بينت أنه في الوقت الحالي لا يطبق في بيشة أداه وطريقه لاكتشاف الطلاب الموهوبين، كما لا يوجد برامج أو خطط أو خدمات لرعاية الموهوبين. وأكدت نتائج الدراسة الحالية على أهمية ومنح الحوافز للمبدعات، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة للإبداع، وبهذا فالدراسة الحالية تتفق مع نتائج ترويمان (Toremen, 2003)، وتخالف نتائج الدراسة الحالية دراسة ويستبيرغ كاين

(Westberg kayen,1998) التي كان من نتائجها تدني حجم الإنفاق على التطوير المهني المتعلق بتعليم الموهوبين في المناطق التعليمية.

- **التوصيات** :

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة والنتائج فإن الدراسة توصي بتطبيق التصور المقترح، مع مراعاة الأمور التالية:

- تبني مفهوم المسؤولية الجماعية لاكتشاف ورعاية الطالبة المبدعة الذي يتضمن تضافر كل الجهود، على مستوى الدولة، والمدرسة، والمؤسسات المختلفة، والأهل، والرفاق.
- توفير قاعدة بيانات تتابعية للطالبات المبدعات.
- تقييم الطالبات بطرق متعددة تتعدى الطرق التقليدية والاختبارات التحصيلية.
- وجود أماكن تجمع خاصة للطالبات المبدعات في كل مدينة، يطلق عليها "بيوت الريادة" يشرف عليها مختصين تقدم الرعاية للطالبة المبدعة.
- تطوير أنظمة لتقييم طريقة تفكير، وفهم، وتصرف، ومهارات، واستعدادات، وقدرات الطالبة المبدعة.
- تفعيل التقييم المستمر بهدف التحسين والتطوير.
- إجراء المزيد من الدراسات.

- **المراجع العربية** :

أيوب، ناديا حسين(٢٠٠٠). **العوامل المؤثرة على السلوك الإداري الابتكاري لدى المديرين في قطاع البنوك التجارية السعودية**. الإدارة العامة، (٤٠)،١ _ ٥١.

بنجر، يوسف محمد (١٤٢٢ ه). **ممارسة الإدارة المدرسية لأساليب تنمية مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي لطلاب وطالبات التعليم الثانوي الواقع واستشراف المستقبل**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

بلواني، انجود شحادة (٢٠٠٨). **دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها**، رسالة ماجستير. فلسطين، جامعة النجاح.

أبو الوفا، جمال (٢٠٠٦): "دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين، بها لمواجهة تحديات العولمة" دراسة ميدانية، **مجلة مستقبل التربية العربية - ١٢ - العدد ٤٢، ص ٥٣_١٥٧**

الثبيتي ، محمد. (١٤٢٤). **واقع إدارة مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين عليها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

جروان. فتحي عبد الرحمن.(٢٠٠٢). **الإبداع**. دار الفكر، عمان.

الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. (١٩٩٩ م). **تعليم التفكير**. الرياض. مكتبة الشقري.

خير الله، سيد (١٩٩١). **بحوث نفسية وتربوية**. ط ٢، بيروت: دار النهضة العربية.

دياب، سهيل رزق،(٢٠٠٥). **معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة**. بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية التربية - الجامعة الإسلامية غزة، نوفمبر – ٢٠٠٥ م.

الزغبي، محمد سيد. (٢٠٠٣). **مقدمة في التربية الخاصة**. القاهرة: دار الفكر العربي

السبيعي، معيوف،(٢٠٠٩). **الكشف عن الموهوبين في النشطة المدرسية**. عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

سيد، إمام، (٢٠٠١). **اتجاهات معاصرة في اكتشاف الأطفال الموهوبين والمتفوقين**. دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس (تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع، في القاهرة، كلية التربية جامعة أسيوط، خلال الفترة ١٤_١٥/١٢/٢٠٠٢م

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة: الموهبة، التفوق العقلي، الإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشيخلي، خالد خليل، (٢٠٠٥). **الأطفال الموهوبون والمتفوقون، أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم**. الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

الشهراني، فيصل محمد، (١٤٢٣ه)، **إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين**، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

صالح، قاسم حسين، (٢٠٠٨). **الإبداع وتذوق الجمال**. عمان، دار دجلة.

العاجز، فؤاد علي، شلدان، فايز كمال(٢٠٠٩). **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة**. بحث مقدم لمؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين. "رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل" في الفترة ما بين ٢٦ ٢٨ تموز (يوليو) ٢٠٠٩ م

عبد الغفار، عبد السلام (١٩٩٧). **التفوق العقلي والابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية.

علام، صلاح الدين، (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

القريطي، عبد المطلب، (٢٠٠٥). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. ط ١ القاهرة : دار الفكر العربي.

المشرفي، انشراح، (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتطوير كفايات تعليم التفكير الإبداعي ". **مجلة الطفولة والتنمية _المجلس العربي للطفولة، المجلد الثالث، العدد ١٢.**

مصيري، أميرة عبد الله، (٢٠٠٧). **درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام**. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة ام القرى.

معمار، صالح درويش، (٢٠٠٣). نحو تطوير العمل الإبداعي. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، جمادى الأول، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٢٤.**

وهبة، مراد، (١٩٩٣). **الإبداع مدخل للتعليم**. الإبداع في المدرسة. القاهرة: معهد جوته.

- **المراجع الأجنبية**

Claek, B. (1992). **Growing up giftedness**. New York: Mecmillan Pudlis hing Company.

Toremen, Fatib (2003)**. Creative school and administration Educational sciences: theory & practical.** 3(1),248_253.

Sandifer, P.D.(1972) "The relationship between creativity and Academic achievement. **Dissertation Abstract International**.

Gautam, kanak(2001) **Conceptual blockbuster creative idea generation teachniques for health administrators**, Hospital topics, 74(4).

Hallahan, D.P.,& Kaufman, J.M. (1991**) Exceptional Children**: Introduction to special education (5th ed) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Howley,Craig. (1992).**"How the Talented Children Careness Happen and doesn't Happen**", Paper Presented at the conference of the Tennessee Association for the Gifted, Wet Virginia, Nov, P327 _361.

Webster, Danial. (2006). **Webster third new international dictionary Massachusetts,** USA.

Westberg,Karen.et-al.(1998) **"Professiona Development Practice in Gifted Education**" National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs CT.

http://www.ashabakah.com/n7n/saudi-schools-girls-search

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" تقويم اداء الطلبة المطبقين في قسم علوم الحياة في ضوء المعايير المهنية الحديثة "

إعداد :

د / أحمد عبيد حسن السعدي

جامعة بغداد كلية التربية ابن الهيثم

" تقويم أداء الطلبة المطبقين في قسم علوم الحياة في ضوء المعايير المهنية الحديثة "

د / احمد عبيد حسن السعدي

- **أهمية البحث** :

من العوامل التي تساعد المدرسة على النجاح في اداء وظيفتها وتحقيق اهدافها ، كفاءة المعلم الذي يقوم بالتدريس فيها ، فالمعلم وما يؤديه من دور فاعل في تحقيق الاهداف المرسومة يعد من أهم العناصر التي تزيد في كفاءة وفاعلية أي نظام تربوي ، وأن عمله في المدرسة يختلف من حيث تربيته وتكوينه عن المعلم في السابق فتربيته مستمرة وتدريبه مستقل ونموه المهني ضرورة له وللمؤسسة التعليمية التي يعمل بها لذلك فانه يبذل جهدا ذاتيا ومستمرا لرفع كفاءته الانتاجية وقدرتهٍ على التأثير في التلاميذ وللاستفادة من التطبيقات التربوية التي تتراكم يوما بعد آخر. (عبد الموجود ، ١٩٨٩ : ٣٧).

أن عمليه اعداد المعلم اعداداً مهنياً صحيحاً تظل هدف كل من يعنيه ذلك خاصة كليات التربية ، لذلك تعمل هذه المؤسسات في البحث عن تكنولوجيا جديدة تستطيع بها اعداد المعلم الكفوء ، وقد اثبتت الابحاث والملاحظات الميدانية ضرورة تطوير عمليات الاعداد للمعلم بحيث يضمن له اتقان مهارات هذه المهنة المهمة ويتمكن منها (صخي ، ١٩٩٦ : ١٠).

لهذا فالتطبيق العملي يعد نمطاً من أنماط الخبرة الواقعية التي يمر بها الطالب المطبق ، ليتعرف من خلالها على طبيعة مهنة التدريس من حيث مهاراتها ومستلزماتها ومتطلباتها الادائية فهي مرحلةٍ توظف من خلالها المعلومات والمعارف النظرية التي اكتسبها الطالب نظريا من خلال التطبيق العملي لمبادئ التربية وعلم النفس بغرض اكتساب الكفايات الادائية المهنية واكتساب الاتجاهات الايجابية نحوها.

ان نجاح برامج التطبيق لا تعتمد على عامل واحد فقط بل على عوامل متعددة ، منها طبيعة البرنامج ، وطبيعة توزيع الطلبة ، وطبيعة مادة التطبيق وطبيعة المشرف ، ومدرسة التطبيق ، وطبيعة المدرس فيها ، والطالب المطبق الذي سيقوم بعملية التدريس (حيدر ، ٢٠٠٠ : ٥٣).

ان نجاح برنامج التطبيق يعتمد على نجاح العوامل السابقةٍ وحسن تنظيمها ، فضلا عن عمليات الاعداد داخل الكلية التي ترتبط اساسا بالمواد الدراسية التخصصية ، والمواد التربوية والنفسية ، لهذا فأية مشاكل تعترض هذه العوامل وتؤدي الى اعاقتها سوف تؤدي بالضرورة الى تعثر نجاح برامج التطبيق مما يؤثر سلبا على اداء الطالب المطبق وسلوكياته ، بل واتجاهاته نحو مهنة التدريس وربما الى فشل عملية الاعداد وكلها(الناصر ، ٢٠٠٨ :٤).

وبعد ان ادركت الكثير من الدول أهمية الدور الذي تؤديه برامج اعداد المعلمين فقد انشأت مؤسساتها الخاصة بها كالكليات والمعاهد لأعداد ما تحتاج من المعلمين ، فضلا عن الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات واجراء البحوث والدراسات التي تتعلق بعمليات الاعداد ومدى نجاحها.(Corant : 1973 : 64)

ولعل من الامور المهمة التي ينبغي الاهتمام بها هي معيار كفاية المعلم وقدرته على مساعدة المتعلمين في تحقيق اهدافهم ، فمقدار ما يعرفه المعلم من معلومات حول الموضوع المراد تدريسه لم يعد المعيار الاساس المطلوب توافره في المعلم.

ان ذلك لا يعني أن المعلومات ليست مهمة ، انها ضرورية للمعلم اذا شكلت بكفايات ادائية تمكن المعلم من اداء متطلبات العمل ، وان معيار تحقق الكفايات الادائية هو قدرة المعلم على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل جوانب الموقف التعليمي كله (جرادات ، ١٩٨٣ : ٥٢).

والتقويم مهم للطلبة لأنه يزودهم بالتغذية الراجعة التي تقيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه او نقاط الضعف التي مازالوا يعانون منها كما تؤدي عملية التقويم الى توضيح ما هو مهم كي يتعلموه ، وتعمل على تنمية قدرتهم والقيام بأعمال تفيدهم في المستقبل (عاشور، ٢٠٠٤ : ١٩٩).

كذلك للتقويم أهمية بالنسبة للمعلم فأنه يفيده في تحديد الوضع الحالي لطلبته ، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلبة من نتائج ، وفي تحقيق أنجح الطرق التي تؤدي الى أدخال التحسينات في مجال التدريس وفي اختيار واستخدام المصادر ، والوسائل الاكثر فعالية للتعلم وفي مقارنة اداء تعلم طلابهم في بعض المدارس بنتائج الطلاب الأخرين في مدارس اخرى ، فضلا عن دور التقويم في مساعدة المعلم وتوجيهه في كيفة تدريس الطلبة بصورة جيدة كما يفيد في تطوير معلومات المعلم واساليبه التدريسية والتدريبيه وتحديثها. (الكبيسي ، ٢٠٠٨ : ٤٠٥).

وانطلاقاً من الدور الهام للمعلم وتطور حركة اعداده وتطويره كان لابد أن يواكب ذلك تطورا في اساليب تقويم أدائه وظهور العديد من المداخل والنماذج التي تهدف الى رقية ، ولكن لا يمكن تطوير اداء المعلم دون معايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض توافرها في المعلم حتى يصبح قادرا على اداء مهام عمله بالشكل المطلوب (خالد، ٢٠٠٤ : ٨٨).

من اجل ذلك بدأ الاهتمام من قبل المؤسسات التربوية في بلدان مختلفة من العالم سواء أكانت عربية أم أجنبية بوضع مجموعة من المعايير المهنية الحديثة والمعاصرة والتي تهدف الى النهوض بتدريس العلوم والتطوير المهني للمعلمين ولتكون دليلا ومرشدا تربويا يوضح الخطوات الاساسية لتدريس العلوم ، وتشجع المعلم لاحداث التغير المطلوب في طريقة التدريس ، كما تحدد للمعلمين ما يحتاجونه لتحقيق اهداف تدريس العلوم ، وكيفية تقويم طريقة تدريسهم من أجل التحسين والتطوير ورفع كفاءة الطلبة (السعيد ،٢٠٠٥ : ٢) وقد اوصت الكثير من المؤتمرات والندوات والمجالس القومية لمعلمي العلوم بضرورة ان يستند تدريس العلوم وتقويم اداء معلمي العلوم الى المعايير القومية والعالمية ، كمؤتمر الجمعية المصرية للتربويات ٢٠٠١ ومجلس المنظمة الاسترالية لمعلمي العلوم ٢٠٠٦ ، ومؤتمر الاصلاح المدرسي بدولة الامارات العربية المتحدة الذي اكد على تطوير نظم إعداد وتدريب المعلم ، وكذلك ندوة العلاقات التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الاساسي في برامج اعداد وتدريب المعلمين بفسلطين ، والتي

كان احد محاورها الرئيسة الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني للمعلمين ، واللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية حول اعداد المعلم العربي وتطويره في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة ٢٠٠٦ ، والمجلس القومي لمعلمي العلوم بالولايات المتحدة الامريكية ، والهيئة القومية لضمان جودة التعلم والاعتماد بمصر ٢٠٠٩.

ولعل هذا يؤكد على أهمية الدور الذي يلعبه المعلم ومدى الاهتمام العالمي والمحلي برعايته واعداده وتطويره في ضوء المتغيرات والمعايير العالمية ، لذا جاء هذا البحث استجابة لهذه الدعوات.

ورغم اتساع مجال معايير التعليم وتعددها الا أن الدراسات العربية في هذا المجال مازالت قليلة جدا فضلا عن عدم اعطاء هذا الاتجاه مايستحقه من الاهتمام على المستوى المحلي – حسب علم الباحث- لذا اصبحت هناك حاجة ماسة الى أن تستند عملية التدريس وبرامج اعداد المعلمين وتقويمهم الى معايير مهنية حديثة تساعد في التعرف على المستوى الحقيقي لأدائهم.

- **مشكلة البحث** :

من خلال خبرة الباحث في تدريسه لمادة التربية العلمية وقيامه بالاشراف على طلبة قسم علوم الحياة في مرحلة التطبيق الفردي والجمعي ولسنوات عديدة وجد ان هناك قصور واضح في امكانيات المطبق وعدم قدرته على مسايرة التقدم بالشكل المطلوب والذي يتواكب مع حركة التطور في العالم وأن هناك حاجة ماسة الى تطور أدائهم في ضوء معايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض ان تتوافر لدى المطبق.

وعند ملاحظة طرق التقويم الحالية لأداء المطبق ، نرى فيها الكثير من القصور من جانب المشرف والمطبق واستمارة التقويم وادارة المدرسة ، فضعف اهتمام المشرف بعملية التقويم المعتمدة على المعايير المهنية الحديثة ، وعدم اهتمامه باستمارة التقويم وعدم اعتماده على دفتر التحضير وطريقة كتابة الخطة اليومية ، وعدم متابعة حضور المطبق الى المدرسة ، والاقتصار على زيارة واحدة فقط ، للمدرسة ، كل ذلك ساعد في قلة الاهتمام من قبل المطبق فاصبح لا يبالي بأهمية التدريب على اداء المهارات واكتساب الكفايات التدريسية في مرحلة الاعداد ، ولا يعتمد المعايير المهنية الحديثة في عملية تدريسه ، ولا يلتزم بالدوام والانظمة والقوانين المدرسية ، وبدأ يهتم فقط بأهمية وجوده في المدرسة وقت زيارة المشرف ، والظهرو بالظهر اللائق امامه ، واعداد دفتر التحضر بشكل جيد ، وهدفه الاول هو كيفية الحصول على درجة عالية تؤهله للنجاح والتخرج.

اما استماره التقويم فهي قديمة وقاصرة في تقويم اداء المطبق ولا تساير التطورات المهنية ، وغير معتمدة على المعايير المهنية الحديثة ، فضلا عن اشكالات عدة في عملية استخدامها.

في ظل كل ذلك اصبحت ادارة المدرسة غير مهتمه بالمطبق من حيث التدريب والاشراف والتقويم نتيجة عدم التزامه ، وانخفاض مستواه العلمي وعدم تنفيذه

للأنشطة والفعاليات التي يكلف بها ، وعدم التزامه بالضوابط والقوانين المدرسية وكثرة غيابه ، لهذا اصبح عبئا على المدرسة لاعنصرا مساعدا للادارة المدرسية.

وقد اجريت دراسات عديدة لتقويم اداء الطالب - المعلم ، فقد وجد (صالح وغازي) عدم الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم من قبل المطبق ، وانه لم يكتسب الخبرة الميدانية اللازمة التي تساعده على التدريس ، رغم اهتمام وتقدير مدراء المدارس لتصرفاتهم وسلوكياتهم داخل المدرسة (العبيدي ، ١٩٨٦ : ٥٣).

واوجدت دراسة (نادية واحلام) ضعف العلاقة بين ما يدرس في الكلية في مرحلة الاعداد من موضوعات وما يعطى في المدرسة ، فضلا عن الاقتصار على مشرف واحد لتقويم المطبق في كثير من الاحيان ، وقصر زمن الزيارة التي يقوم بها المشرف (مصطفى ، ١٩٨٩ : ٥٢) وذكر (عباس وحميد) في دراستهم ان فترة التطبيق قصيرة مقارنة ببعض الدول ، وضعف الطلبة في التخطيط للتدريس فضلا عن تدني المستوى العلمي لديهم (المشهداني ، ١٩٩٩ : ٤٣).

وهناك دراسات اظهرت قصور الاداة المستعلمة في التقويم كدراسة (الغامدي ١٩٩٩) والتي اكدت ان هذه الاداة يشوبها الكثير من الاشكالات سواء في طبيعة الانموذج المستخدم أو في التطبيقات الميدانية لهذا النموذج (الزهران ، ٢٠٠٨ : ١).

مما سبق يمكن القول ان هناك مشكلة في تقويم اداء المطبقين مما يستوجب البحث في آليات واساليب ومداخل جديدة يمكن تقويم اداء المطبقين في ضوئها ومن هنا كان الشعور بالمشكلة والتي يمكن صياغتها بالسؤال الاتي : هل ان اداء المطبقين في قسم علوم الحياة كان في ضوء المعايير المهنية الحديثة؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الى تقويم اداء الطلبة المطبقين في قسم علوم الحياة في ضوء المعايير المهنية الحديثة عن طريق:

- تحديد المعايير المهنية اللازمة لتدريس مادة الاحياء في المدارس الثانوية.
- تحديد مدى توافر هذه المعايير في اداء مجموعة من الطلبة المطبقين الذي يقومون بتدريس الاحياء في المرحلة الثانوية.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث على ما يأتي :

- عينة من طلبة المرحلة الرابعة لقسم علوم الحياة / كلية التربية / ابن الهيثم / جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢
- مجموعة من المعايير المهنية الحديثة لاداء مدرسي الاحياء.
- استمارة تقويم اداء مدرسوا الاحياء الموضوعة في ضوء المعايير المهنية الحديثة.

- **تحديد المصطلحات** :

١- **التقويم** (Evaluation)

عرفه كود (Good) بأنه عملية الحكم على قيمة بعض الاشياء بأستعمال معيار او محك خارجي (Good, 1973 : 16).

وعرفه تينبريك (Tenbrink) بأنه عملية الحصول على المعلومات واستعمالها في اتخاذ الاحكام (Tenbrink , 74:7)

وعرفه ترافرز (Travers) بأنه العملية التي يتم من خلالها تخطيط معلومات مفيدة وجمعها للحكم على بدائل القرارات (Travers, 1982 : 6)

وعرفه (محمد) بانه أحد عناصر العملية التربوية والتعليمية وله ثلاث أهداف التشخيص والوقاية والعلاج ويسعى الى التعرف على نقاط القوة والضعف ليتم وضع الخطط لعلاج نواحي الضعف وتدعيم نقاط القوة (محمد ، ٢٠٠٠ : ٦٩٧).

وعرفه (البكري وعفاف) بانه عملية منظمة ومخططة ومستمرة ، تتضمن اصدار الاحكام عن السلوك او الفكر او الوجدان في ضوء معايير او اهداف محددة(البكري وعفاف ، ٢٠٠٢ : ٩٠).

وعرفه (عاشور) بأنه العملية التي بها تستطيع ان تتاكد من تحقيق الاهداف التربوية من قبل الطلبة (عاشور ، ٢٠٠٤ : ٨).

- **التعريف الاجرائي** :

هو مقدار الدرجة التي يحصل عليها المطبق بموجب استمارة التطبيق.

٢- الاداء (Performance):

عرفه (كود Good) بأنه الجهد الذي يقوم به الشخص لأنجاز عمل بالفعل حسب قدرته واستطاعته (Good , 1973 : 575).

وعرفه (ماكلوكن) بأنه سلوك المعلم داخل الصف ، أو قابلية المعلم على انجاز الدرس وخلق فرص التعلم التي تمكن تلاميذه من اكتساب المعرفة والمهارات(ماكلوكن ، ١٩٧٩ : ٢٦)

وعرفه (ستون Stone) بأنه المهارة على القيام بعمل معين ، أو قدرة امكانية الشخص على القيام بهذا العمل ويستلزم ان يمتلك الشخص الكفايات اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الاداء (Stone, 1981 :59).

وعرفته (المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم ١٩٨٠) بانه الفعل الايجابي النشط لأكتساب المهارة او القدرة او المعلومة او التمكن الجيد من ادائها تبعاً للمعايير الموضوعة (المنظمة العربية ، ١٩٨٠ : ١٥٨).

- **التعريف الاجرائي** :

هو ما يقوم به الطلبة المطبقين من الممارسات والفعاليات والانشطة اللازمة لتدريس مادة الاحياء ، مقاسا وفق استمارة التطبيق.

٣- تقويم الاداء (Performance Evaluation)

وعرفه (عبد الوهاب) بأنه قياس كفاية الاداء الوظيفي لفرد ما ، والحكم على قدرته واستعداده للتقدم (عبد الوهاب ، ١٩٨٤ : ٥). وعرفه (برعي وغازي) بأنه العملية التي يتم من خلال تحديد كفاية العاملين ، ومدى اسهامهم في انجاز المهام الموكلة اليهم والحكم على سلوك الشخص من خلال تصرفاته في اثناء عمله (برعي وغازي ، ١٩٨٧ : ٤٩).

وعرفه (المالكي) بانه الحصول على حقائق وبيانات محددة تحدد كفاية العاملين لاعمالهم الموكلة اليهم لاصدار حكم معين في ضوء الاهداف المحددة لهذا العمل مسبقا).(المالكي ، ٢٠٠٥ : ١٠)

- **التعريف الاجرائي**:

هو عملية تحديد مستوى انجاز الطلبة المطبقين في ضوء المعايير المهنية الحديثة والمحددة في اداة البحث المعدة لهذا الغرض وتحديد درجة أدائهم على وفق استجاباتهم على فقرات الاستبانة.

٤- **التطبيق** (Practicum)

عرفه (حمدان) بأنه المدة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية بالتحقق من صلاحية وعملية اعدادهم النظري نفسيا وتعليميا واداريا لخبرات ومتطلبات الاقسام الدراسية الحقيقية ، تحت اشراف وتوجيه مربين مؤهلين من مكان الاعداد ومدرسة التطبيق معا أو احدهما (حمدان ، ١٩٨١ : ٣٥).

وعرفه (علي) بأنه النشاطات المختلفة التي يتعرف الطالبات المعلم من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدريج ، بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم الى ان يصل في نهاية المطاف الى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة (علي ، ١٩٨٢ : ١٥٠).

وعرفه (الفرا وعبده) بأنه مجموعة من الانشطة والعمليات الاجرائية التي يقوم بها الطلاب المعلمون اثناء تدريسهم على التدريس كمهنة ، وهي الفترة التي يتحول فيها الفرد من متعلم الى معلم (الفر وعبده ، ١٩٩٤ : ١٣).

وعرفه (الشيخ) بأنه العملية التربوية الهادفة التي تتاح فيها الفرصة للطالب المعلم ليقوم بالتدريب الميداني وتدريس المعارف والمفاهيم والمبادئ التي اكتسبها خلال فترة الدراسة في الكلية ، وتتم هذه الممارسة داخل المدارس التي يتم فيها التطبيق تحت اشراف استاذ من الكلية ومعاونة ادارة المدرسة والمدرسين فيها(الشيخ ، ٢٠٠٠ : ١٩).

- **التعريف الاجرائي** :

قيام طلبة المرحلة الرابعة في قسم علوم الحياة بتدريس المادة التي تخصصوا بها من خلال الاحتكاك المباشر بطلبة المدارس الثانوية ، حيث يكتسبون اساليب التدريس المختلفة وكيفية اداء المهارات التدريسية ويستمر لمدة ستة اسابيع تحت اشراف اساتذة القسم العلمي والقسم التربوي.

٥- **المعايير المهنية الحديثة** :

عرفه (فؤاد وآمال) بأنها اساس للحكم على الاداء وتأخذ الصيغة الكمية في اغلب الاحوال ويتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الاداء(فؤاد وآمال ، ١٩٩٧ : ٧٢).

وعرفه (عبيدة) بأنها تصف الحد الاقصى من الاداء المتوقع من الافراد أو المؤسسات او البرامج الحديثة المراد تنفيذها(عبيدة ، ٢٠٠٦ : ١٣).

وعرفه(الزهراني) بأنها مجموعة من المحددات التي تشكل في مجملها اطاراً مرجعيا ، يمكن الاعتماد عليه في ممارسات المعلم بمستوى من النوعية والفاعلية ويمكن وصف كل منها وقياسه من خلال قياس تحقق المؤشرات المتصلة به في أداء وممارسات المعلم (الزهراني ، ٢٠٠٨ : ١١).

ويتبنى الباحث تعريف الزهراني للمعايير المهنية كونه الاعم والاشمل ويتفق مع أهداف هذا البحث – من وجهة نظر الباحث.

- **اطار نظري ودراسات سابقة** :
- **اولاً : المعايير المهنية** :

أن المحاولات الاولى لنشأة المعايير كانت في الخمسينات من القرن العشرين عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية (Standardized Testing) وذلك من قبل الاكاديمية المهنية لاختبار المتقدمين الى مهنة ما في بريطانيا ، ثم بدأت تزدهر هذه الفكرة لاختبار المتقدمين الى الجامعة ، ثم انتقل تطبيقها الى الثانوية العامة ، وفي هذا الوقت ارتبطت فكرة المعايير بالذكاء وبعض معايير الاداء(Adey & Shayer, 1994 :3).

ونظراً لحاجة الدول الى اعادة صياغة مناهجها وبرامج اعداد المعلمين لديها فقد اعتمدت فكرة المعايير ، اذ وضعت اميركا البذرة الفكرية الاولى حول المعايير التربوية عام ١٩٨٤ بعد ان شهدت حركة اصلاح تربوي تضمنت ظهور حركة المعايير في المجال التربوي.

(Deker, 2003:151)

وفي عام ١٩٩١ اصدرت وزارة التربية في الولايات المتحدة الامريكية وثيقة بعنوان (اميركا عام ٢٠٠٠) ستراتيجية للتربية تضمنت ملامح حولة اصلاح تربوي شامل يتضمن حركة حول المعايير المهنية ، وحدة هذا القانون ثلاث جوانب للمعايير هي : معايير المحتوى ، معايير الاداء ، معايير اتاحة فرص التعلم (نجيب ، ٢٠٠٧ : ٦٧).

في ضوء ذلك كله ، بدأت حركة المعايير التربوية في التطور السريع منذ عام ١٩٩٤ في اطار اصدار تقارير تقدم معلومات محددة ومقارنات عن انجازات المدارس على المستوى القومي والمستوى المحلي.

وتمثل المعايير ركيزة اساسية لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته كي يكون عملا مؤسساتيا تتحدد فيه الاهداف ، وتتوزع المسؤوليات ، وتتشكل الادوار وتتبلور مرجعة المعايير بوصفها الاداة التي يتم الاعتماد عليها في تحقيق الموضوعية ، وترسيخ الشفافية في الحكم على الانجازات وتقويم الاداء (وهبي ٢٠٠٦ : ٧٠).

وتتضح أهمية المعايير في ادراك المناخ التربوي عن طريق تحديد الرؤية والرسالة للنظام، وتحديد الصعوبات التي تواجه النظام التربوي (مدخلات عمليات ، ومخرجات) ، واعطاء فرصة لتحديد مستويات تقدير الاداء فضلا عن تصميم اوات التقويم ، وجمع البيانات حول العمليات التي تحدث ، وتؤدي الى استحداث نمط من الادارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة (عبيدة ، ٢٠٠٦ : ٢٩).

وتسهم في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع الطلاب ، وتعزز انموذج التعلم النشط ذاتي التوجه ، وتدعم قدرة المشاركين في العملية التعليمية على

حل المشكلات واتخاذ القرار ، وتساعد على عملية التجديد والتطوير المستمر للمعنيين بالعملية التعليمية ، والقدرة على المتابعة والتقويم الاصيل(السعيد ٢٠٠٥ : ٣٩).

أن أهمية المعايير تتمثل في انها تساعد المعلم على تغيير كل ما يطرأ على ادائه وأداء طلابه في ضوئها ، وتقديم كل عروضه مسترشدا بها ومعرفة مدى اقرابه من والمستوى المطلوب، وكذلك تحقيق ثقة المعلم في تدريسه لكونه يعلم الى اي مدى يسير أدائهِ في الطريق الصحيح لانه يوجه نحو معايير مطلوبة حيث يكون عمله محددا بهذه المعايير(عبد القوي ، ٢٠٠٧ : ٥٩).

واتفقت دراسات عديدة على أهمية وفاعلية المعايير في المجال التربوي ، وفي الممارسات التدريسية مثل : دراسة (fetier, 1999) والتي اثبت أن هناك علاقة قوية بين جودة اداء التدريس للمعلم وبين معيار اداء الطلاب للاختبار المعد لذلك ، واظهرت دراستا (رمضان رفعت ٢٠٠٧) و(شلبي ، ٢٠٠٥) أن استخدام المستويات المعيارية في برامج اعداد المعلم كان سببا في تحسن أداء الطلاب والمعلمين.

- **٢ : ١ تقويم المعلم في ضوء المعايير المهنية** :

ان العملية التي يتم فيها اصدار حكم حول اداء المعلم من الناحية المهنية هي عملية التقويم ، ويكون ذلك عن طريق ملاحظة اداء المعلم والتأكد من النمو المهني المستمر لديه (الاغا ، ٢٠٠٤ : ٦٤٧).

ويمكن النظر الى التقويم الجيد لأداء المعلمين على أنه التقويم الذي يستند على معايير مهنية واضحة وتهدف بشكل اساسي الى التنمية المهنية ، ويعد نافذة يمكن من خلالها الارتقاء بالممارسات التدريسية الفعالة حيث ان هذه المعايير هي محصلة سنوات من الخبرة يمكن أن تكون جيدة لتنمية تقويم جديد وفعال يحقق ضمان الجودة المهنية للمعلم ودعم التنمية المهنية المنشودة له(جابر ٢٠٠٢ : ٢٦٩).

ان التقويم الجيد يتطب تبني معايير ومستويات لتحكم على جودة الأداء لتساعد الممارسين في اعداد أنظمة يمكن استخدامها كمدخلات لعملية التقويم ويهدف بشكل اساسي الى تطوير ادائهم.

ويمكن تحديد مبادئ تقويم المعلم في ضوء المعايير المهنية كالآتي:

- يستوعب المعلم المفاهيم الرئيسة وادوات البحث والمواد الدراسية التي يدرسها ويعد خبرات ذات معنى للتلاميذ.
- يعرف المعلم كيف يتعلم التلاميذ ؟ وخصائص مراحل نموهم ، ويستطيع توفير فرص تعلم تساعد نموهم العقلي والشخصي.
- يدرك المعلم الفروق الفردية بين طلابه.
- يتعرف المعلم على ستراتيجيات تدريس متنوعة ويستخدمها للمساعدة على تنمية التفكير الناقد ، وحل المشكلات ، ومهارات الاداء لدى طلابه.
- يوفر المعلم بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي.

- يستخدم المعلم معرفته بأساليب التواصل المختلفة ووسائل الاعلام لتنمية مهارات البحث والاستقصاء داخل الصف.
- يخطط المعلم للتعليم بالاعتماد على الاهداف والتعرف على المادة الدراسية والتلاميذ والمجتمع.
- يعرف المعلم ستراتيجيات التقويم ويستخدمها لتقويم نمو طلابه العقلي والجسمي والاجتماعي.
- يمارس المعلم ألتفكير والتأمل ، ويستخدم التقويم بشكل مستمر ، ويبحث عن فرص لنموه مهنيا.
- ينمي المعلم العلاقات مع زملائه ومع أولياء الامور ومع المؤسسات الاخرى في المجتمع المحلي لمساندة تعلم طلابه (السعيد ، ٢٠٠٥ : ٤).

من خلال كل ذلك فأن التقويم الجيد لأداء المعلمين هو التقويم الذي يقوم على المعايير المهنية ، ويهدف بشكل اساسي الى تطوير ادائهم.

- **تجارب عالمية وعربية خاصة بالمعايير المهنية للمعلم.**
- **أ. مشروع ولاية نيوجرسي للمعايير المهنية للمعلمين :**

قدم هذا المشروع عام ٢٠٠٤ ، وتم اعتماد قائمة بالمعايير المهنية الخاصة بالمعلمين شملت عشرة معايير رئيسة تضمن كل معيار عدد من المعايير الفرعية تم تقسيمها على ثلاث جوانب (معرفي ، انفعالي ، مهاري).

ويكمن ايجازهذه القائمة فيما يأتي: (Librena, 2004 : 9)

- المعرفة بمادة التخصص
- النمو الانساني والتطوير
- تنوع المتعلمين
- استراتيجيات التعليم والتخطيط للتدريس.
- استخدام طرق التقويم المختلفة
- توظيف بيئة التعلم.
- الاحتياجات التعليمية الخاصة
- المعرفة بطرق الاتصال المختلفة.
- التعاون مع البيئة الاجتماعية والاسرة
- التنمية المهنية.

- **ب. المعايير المهنية للمعلمين بولاية كوينزلاند الاسترالية :**

قدم قسم التعليم بولاية كوينزلاند لاسترالية في عام ٢٠٠٥ قائمة بالمعايير المهنية للمعلمين وتضمنت هذه القائمة اثنى عشر معيارا رئيسا ولكن منها مجموعة من المؤشرات توضع تحقق ذلك المعيار ، وحددت المعايير الرئيسة (الدهش، ٢٠٠٩: ٧٠)

- بناء خبرات تعلم مرنة ومبدعة.
- المساهمة في تطوير اللغة والقراءة والكتابة والحساب.
- بناء خبرات تعليمية ذات صلة بالمجتمع.
- بناء خبرات تعلم شامل ومشاركة.

- دمج التكنولوجيا لاثراء تعلم الطلاب.
- تقويم تعلم الطلاب واصدار التقارير الخاصة بذلك.
- دعم التنمية الاجتماعية ومشاركة الشباب.
- خلق بيئة تعلم آمنة وداعمة.
- الاسهام في جهود الفرق المهنية.
- الالتزام بالممارسة المهنية.

- **جـ . وثيقة المعايير المهنية للمعلم بمصر** :

ضررت هذه الوثيقة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر عام (٢٠٠٩) وتضمنت المعايير ثمانية مجالات رئيسة تمثل الجوانب الكبرى لأداءات المعلم وهي : (الهيئة القومية ، ٢٠٠٩ : ٢)

- مجال التخطيط.
- مجال ستراتيجيات التعليم وادارة الصف.
- مجال المادة العلمية.
- مجال تكنولوجيا التعليم.
- مجال السياق المجتمعي.
- مجال التقويم.
- مجال اخلاقيات المهنة.
- مجال التنمية المهنية المستمرة.

- **د. مشروع وضع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدولة قطر** :

قامت هئية التعليم برعاية المجلس الاعلى للتعليم في دولة قطر (٢٠٠٩) بتنفيذ هذا المشروع الذي قدم عددا من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بلغت (١٢) معيارا رئيسا شملت (٥٥) مؤشرا وكانت كالتالي : (المجلس الاعلى للتعليم ، ٢٠٠٩: ١)

- تصميم خبرات مرنة ومبتكرة للطلبة.
- توظيف طرائق التعليم ومصادره.
- تطوير المهارات اللغوية والحسابية.
- تهيئة بيئات تعلم أمنة وفاعلة.
- تصميم خبرات تربط الطالب بالعالم.
- توظيف تكنولوجيا التعليم.
- تقويم تعلم الطلبة واصدار تقارير بذلك.
- توظيف معرفة الطلبة في دعم عمليتي التعلم والتطوير.
- توظيف المعرفة الخاصة بمادة التخصص.
- العمل في الفرق المهنة.
- بناء علاقات شراكة مع الاسر والمجتمع.
- التدبر في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها.

- **ثانياً : تقويم الاداء** :

يعد تقويم الاداء أحد الركائز الاساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير العمل الوظيفي ، إذ يمكن من خلاله تحسين الجوانب النوعية في اداء العاملين وهو عملية تشخيصة علاجية مستمرة تبدأ من بداية العمل ولا تنتهي بنهايته

اي ان عملية تقويم الاداء تمثل الحلقة الاخيرة من سلسلة العمل الوظيفي المستمر من ناحية ، كما انه يعد بداية لعملية وظيفية جديدة تستند الى نتائج عملية تقويم الاداء في اعداد خطط العمل الجديد من ناحية اخرى.(السلمي ١٩٧٠ : ٣٣٤)

ان تقويم الاداء من الممارسات الواسعة الانتشار في عالمنا المعاصر ، في كل جانب من جوانب الحياة وذلك للأهمية التي يحققها من استخدامه ، فهو يسهم في تطوير الاشخاص المراد تقويمهم ، اذ يقدم معلومات مهمة عن مستوى ادائهم ، ويكشف عن الاشخاص الذين لا تتفق قدراتهم وامكانياتهم ومهاراتهم مع الاعمال الموكلة اليهم ، ويسهم في تخطيط البرامج التدريبية اللازمة لرفع مسستوياتهم ، ورفع معنويات الاشخاص العاملين ، بأشعارهم بوجود معايير موضوعية لقياس ادائهم وتقويمهم ، ويسهم في تعزيز ثقتهم بانفسهم وزيادة دافعيتهم للعمل ، وعندما يدرك العاملون ان نتائج أدائهم للاعمال الموكله اليهم ستكون موضع تقويم الرؤساء ، فأنهم سيذلون الجهود للحصول على الامتيازات التي يستحقها المجدون ، ويعالجون في حالة التقصير العمل ، ويسهم تقويم الاداء ايضا في تعزيز العلاقات بين العاملين بعيدا عن المحاباة والاهواء الشخصية مما يؤدي الى تقوية العلاقات بين العاملين ومرؤسيهم على اساس يكفل الموضوعية والعدالة في اصدار الاحكام (هاشم ، ١٩٨٩ : ١٩١).

ان العملية التقويمية عملية منهجية ومنظمة ومخططة تتم في ضوء خطوات اجرائية محددة ، وهي :

- تحديد الهدف او موضوع التقويم وتحليله الى عناصره الاولية او العوامل المؤثرة فيه.
- ترجمة الاهداف المطلوب تحقيقها الى صور ومظاهر سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها واعداد فقرات ادائية.
- تكوين حكم بناءاً على المعلومات المتجمعة في ضوء الاهداف المنشودة والظروف المحيطة بالعملية كلها ، وذلك لغرض تصحيح مسار العملية التعليمية وتحسينها او رفع مستوياتها.

- **اساليب تقويم الاداء** :

هناك عدة اساليب وطرائق تقويمية للاداء تسهم في التعرف على اداء العاملين في الميدان التربوي وتحسين وتطوير الجوانب النوعية لادائهم ، حيث تتعدد الاساليب المتبعة لتقويم الاداء وتتشعب في ضوء الهدف الذي تسعى الجهة المطبقة للتحقيقه.

أن تعدد طرق واساليب تقويم الاداء يساعد الادارة على تكوين معايير حقيقية وادوات مجدية يمكن استخدامها في تقويم اداء العاملين.

ومن هذه الاساليب التي تستخدم في تقويم الاداء هي :

- **اسلوب الترتيب العام** :

وفيها يرتب العاملون المراد تقويمهم ترتيباً تنازلياً أو تصاعدياً بحسب مستوى ادائهم (سلامة ، ١٩٨٧: ١٣٦).

- **اسلوب المقارنة** :
مقارنة اداء فرد ما مع اقرانه ، ويبدأ عادة بأختيار افضلهم واضعفهم ليشكلا نقطتي قياس ، ويتم في ضوئها تحديد مستويات الآخرين (زويلف ، ١٩٨٩ : ١٣٤).
- **اسلوب الكتابة الحرة** :
يضع المقوّم انطباعاته وقناعاته واقتراحاته بخصوص الفرد المعني على الورق ويغطي النقاط التي يراها ذات علاقة بالاداء (التميمي ، ١٩٩٨ : ٥)
- **اسلوب التقويم على اساس قائمة بيانات موضوعة سلفاً**:
يعتمد على قائمة بيانات موضوعة سلفا تتصف بأنموذج يتضمن صفات وخصائص متنوعة من الممكن أن تتوافر لدى الفرد وتقسم على مستويات وتعطى ارقاما للدلالة. (الدباغ ، ١٩٩٠ : ٤٧).
- **اسلوب تقويم الزملاء** :
قيام كل شخص من المجموعة بتقويم الأخرين جميعاً حول جوانب من عمله (الصقر ، ١٩٨٠ : ٨١).
- **اسلوب تقويم المرؤوسين للرئيس** :
وهو اكثر الصيغ ديمقراطية ، ولكنه لا يستخدم ، لأن المرؤوسين قد يقيمون رئيسهم وفقا لطريقة تعامله معهم. (التميمي ، ١٩٩٨ : ٥).
- **اسلوب تقويم الرئيس مرؤوسين** :
وهو اكثر الطرق شيوعا ، لأن الرئيس المباشر هو اكثر معرفة بمن يعملون معه ، لذا فهو قادر على تقويم ادائهم بشكل أدق وواقعي (الصقر ، ١٩٨٠ : ٨١).
- **اسلوب التقويم الذاتي** :
صيغة مثالية ونادرة الاستخدام لغايات التعلم وتطوير الذات (عبيدات ، ١٩٩٥ : ٦١).
- **اسلوب التقويم عن طريق لجنة** :
ويتم عن طريق مجموعة من المقيمين الذين يكونون على اتصال بالعمل ولهم دراية بتفاصيله ، وهذه الصيغة هي الاكثر موضوعية (الصقر ، ١٩٨٠ : ٨٠).
- **اسلوب تقويم الاداء عن طريق الكفايات او المعايير المهنية** :
ويعتمد على تحديد الكفايات المهنية والشخصية التي يمتلكها الفرد والتي تؤهله للوصول الى المستوى المطلوب للنجاح في عمله ، او المعايير المحددة من جهة أو هيئة ذات علاقة بعمل الفرد والتي تبحث عن مدى امتلاك الفرد لهذه المعايير (الشيخ ، ١٩٨٩ : ٣٢٨).

وقد اعتمد الباحث هذا الاسلوب بتحديد المعايير المهنية الحديثة اللازمة للمطبق ، والتي تدرَّبَ عليها في اثناء فترة الاعداد المهني داخل الكلية ، والذي يعد انسب الاساليب في تقويم الاداء.

- **ثالثا : دراسات سابقة** :

١- دراسة العنبكي ١٩٩٥:
هدفت الدراسة الى تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية من خلال تحديد المهارات التدريسية اللازمة ، وتعرف مستوى اداء المدرسين في ضوء تلك

المهارات ، وبناء برنامج لتنمية أداء المدرسين في المهارات التدريسية ، وأظهرت الدراسة أن اداء المدرسين كان مقبولا في مجال (التمهيد للدرس) اما المجالات الاخرى فكان ادائهم دون الوسط ، وكان ادنى اداء في مجال الاهداف التربوية ، وان ادائهم مقبول في (٣٣) مهارة من المهارات التي حددت بنسبة (٤٧,١٤٪) من المجموع الكلي للمهارات اما المهارات التي كان ادائهم فيها ضعيفا فقد بلغت (٣٧) مهارة شكلت (٥٢,٨٦٪) من المجموع الكلي للمهارات (العنبكي ، ١٩٩٥: ٥)

٢- دراسة الاوسي ١٩٩٧ :

هدفت الدراسة الى تقويم اداء مدراء المدارس من خلال ذكر المهام المطلوبة لمدراء المدارس الابتدائية وتحديد مستوى ادائهم ، واهم ما توصلت اليه الدراسة ان هناك حاجة لترجمة مهام مدير المدرسة الى ممارسة سلوكية بشكل يساعده على فهم دوره الاداري بصورة افضل وان هناك مهام ادارية يمارسها مدراء المدارس الابتدائية بدرجة جيدة مما يتطلب تعزيزها مثل (توجيه التلاميذ وارشادهم) و(الاشراف على تنظيم الجدول المدرسي) وهناك مهام يتطلب رفع اداء مدراء المدرس الابتدائية في تأديتها مثل (الاشراف على تنظيم الخدمات الصحية) و(رسم سياسة المدرسة) و(تنظيم ميزانية المدرسة).(الاوسي ، ١٩٩٧ : ٤٨)

٣- دراسة حيدر ٢٠٠٠ :

هدفت الدراسة الى تقويم الكفايات التدريسية للطلاب – المعلمين لمعرفة جوانب القوة والضعف في الكفايات التدريسية التي أكتسبها الطلاب – المعلمين فضلا عن بناء اداة في الكفايات التدريسية التي يجب أن يكتسبها الطلاب – المعلمين في مدة اعدادهم في كليات التربية ، وخلصت الدراسة الى ان هناك قصور في عملية الاعداد المهني وضعف اكتساب الطلاب للكفايات اللازمة وان عملية الاعداد داخل كليات التربية ليس له ارتباط بالواقع.
(حيدر ، ٢٠٠٠ : ٨٨)

٤- دراسة (Hattie and Other) 1982:

هدفت الدراسة الى تقويم الكفايات المهنية للطلبة المطبقين في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي وذلك في عاملين رئيسين هما التحضير او الاعداد للدرس ، والعرض او تقديم الدرس ، وقد اظهرت الدراسة وجود فروق بين المطبقين في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وكان المطبقون في المرحلة الابتدائية اكثر مرونة ولديهم قدرة اوسع على ادارة الصف ، اما المطبقون في المرحلة الثانوية فقد تتميزوا بحسن عن الاعداء للدروس والتهيئة لها فضلا عن امتلاكهم مهارات جيدة في مجال اختيار المادة التي تناسب قدرات المتعلمين واثارة انتباههم.
(Hattaie , 1982 : 725)

٥- دراسة (Hoper) 1984:

وهدفت الى التعرف الى رأي المقومين بخصوص الاجراءات المقدمة في تقييم الاداء لمديري المدارس وتوصلت الدراسة الى أنه من الضروري تقويم مدراء المدارس سنويا ، واخضاعهم الى زيارات متكررة بوصفها جزءا من عملية التقويم الوظيفي و أن تقويم المدراء عنصر اساسي للتطوير (Hoper, 1984 : 233).

٦- دراسة (Tolluch) 1981:

هدفت هذه الدراسة الى بيان مجموعة الكفايات التعليمية التي يجب توافرها عند معلم العلوم المبتدئ لكي يتمكن من تدريس العلوم بفعالية ، وخلصت الدراسة الى أن هناك توافقا كبيرا في تقديرات مستوى الأهمية للمجالات المتعلقة بالعلاقات الانسانية ، والتخطيط ، والمسؤوليات المهنية ، والادارة وضرورتها لتدريس العلوم الفعال ، بين فئات عينة الدراسة ، وكان هناك اختلاف بين الفئات من حيث تقديرات الأهمية النسبية للمجالات الثلاثة الآتية : اثراء المعرفة العلمية ، والاهتمام بميكانيكيات التدريس المتعلقة بالمعلم ، وتحقيق تطلعات المدرسة في تدريس العلوم الفعالة (Tolluch, 1981 : 543).

- **اجراءات البحث** :

أ. مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة قسم علوم الحياة (صباحي) في كلية التربية ابن الهيثم للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ وقد بلغ عددهم (٢٦٧) طالب وطالبة ، موزعين على اربع شعب (أ ، ب ، جـ ، د) بنسب متفاوتة.

ب- عينة البحث :

تم اختيار شعبة واحدة من بين الاربع شعب التي يتوزع فيها طلبة المرحلة الرابعة بقسم علوم الحياة ، وكان الاختيار عشوائيا فكانت شعبة (د) وعدد افرادها (٦٥) طالب وطالبة ، ثم استبعاد الطلبة الراسبين والمعلمين والمعلمات بسبب عامل الخبرة والتقدم في السن ، وكان عددهم (٥) طلاب وطالبات ، وبذلك بلغ عدد الطلبة في عينة البحث (٦٠) طالب وطالبة وبواقع (٢٣) طالب وبنسبة (٣٨.٣٣٪) و(٣٧) طالبة وبنسبة (٦١.٦٦٪) موزعين على (٢٥) مدرسة في جانب الكرخ و(٢٤) مدرسة في جانب الرصافة ، وكانت اعداد الطلبة ونسبتهم المئوية كما في الجدول (١) :

جدول (١): توزيع عينة المطبقين حسب الجنس في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١

مدينة بغداد	العدد			النسبة المئوية
	بنين	بنات	المجموع	
الكرخ	١٢	١٩	٣١	%٥١.٦٦
الرصافة	١١	١٨	٢٩	%٤٨.٣٣
المجموع	٢٣	٣٧	٦٠	%١٠٠
النسبة المئوية	%٣٨.٣٣	%٦١.٦٦	%١٠٠	

جـ. اداة البحث :

تم اعداد أداتين للبحث يمكن توضيحها على النحو الآتي:

١- استبيان تحديد المعايير المهنية الحديثة :

اعتمد الباحث في اعداد الاستبيان على مراجعة الدراسات والادبيات المتعلقة بالمعايير المهنية الحديثة والاطلاع على الاستبيانات المذكورة فيها واساليب تصميمها ، كما اعتمد الباحث على مراجعة عدد من قوائم المعايير المهنية الحديثة العربية والاجنبية ، كقائمة مشروع ولاية نيوجرسي للمعايير المهنية للمعلمين ، وقائمة المعايير المهنية للمعلمين بولاية كوينزلاند الاسترالية ، ووثيقة المعايير المهنية للمعلم بمصر ، وقائمة المعايير المهنية الوطنية للمعلمين

في قطر فضلاً عن مراجعة اهداف تدريس مادة الاحياء في المرحلة الثانوية بمستوييها المتوسط والاعدادي ، وملاحظة اداء عينة من المدرسين المتميزين في تدريسهم لمادة الاحياء ، واستفادة الباحث من خبرته الشخصية في مجال تدريس الاحياء وطرائق تدريسها ، واشرافه على طلبة التربية العملية في مرحلة التطبيق ولاكثر من سبع دورات في كلية التربية – ابن الهيثم جامعة بغداد.

وفي ضوء ذلك تم تحديد (١٣) معياراً تشمل (٦٥) معياراً ثانوياً او مؤشراً وتنتمي هذه المعايير الى اربع مجالات ، والجدول الآتي يوضح المجالات التي تضمنها الاستبيان والمعايير المهنية الرئيسة والفرعية في كل مجال.

جدول (٢): عدد المعايير المهنية الرئيسية والفرعية ومجالاتها في الاستبيان

المجال	المعايير	عدد المعايير الفرعية
اخلاقيات مسؤوليات المهنية	١- اخلاقيات المهنة والعلاقات الانسانية .	٩
	٢- التنمية المهنية وتحسين الاداء.	٧
	٣- الالتزام المهني والسلوك العام.	٥
الاعداد والتخطيط لعلمية التدريس	١- التحضير الجيد والتخطيط لدروس الاحياء	٥
	٢- تصميم انشطة ابداعية داعمة لعملية التعليم.	٤
	٣- التخطيط لاهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.	٤
تنفيذ التدريس وادارة الصف	١- المعرفة بطبيعة الاحياء وتقديم المادة العلمية في ضوء هذه الطبيعة.	٥
	٢- استخدام مداخل تدريسية حديثة وطرائق تعلم نشط.	٤
	٣- الاهتمام بحل المشكلات العلمية.	٥
	٤- توفير بيئة صفية مشجعة على التعلم وادارة الوقت.	٤
التقويم	١- استخدام اساليب تقويم متنوعة	٦
	٢- اعتماد التقويم الذاتي	٤
	٣- توظيف التغذية الراجعة	٣
	المجموع	٦٥

الغرض من التحقق من أن المعايير المهنية التي توصل اليها الباحث تمثل المعايير اللازمة لمطبقي الاحياء عند تطبيقهم في المدارس الثانوية ، والتأكد من صحة توزيعها بين المجالات ، قام الباحث بعرضها على لجنة من الخبراء في استبانة خاصة واضعا امام كل معيار ثلاثة بدائل هي (موافق ، متردد ، غير موافق) وتم توزيع الاوزان على البدائل بواقع (٣) للبديل (موافق) و (٢) للبديل (متردد) و (١) للبديل (غير موافق).

وفي ضوء ذلك اعتمدت المعايير التي نالت اوساطاً مرجحة زادت على (٢) وهو متوسط الوسط المرجح بموجب الاوزان المحددة للبدائل التي تضمنها الاستبيان ، وعدد المعايير المهنية (١٣) تشمل (٤٠) مؤشراً أو معياراً ثانوياً وتنتمي هذه المعايير الى اربع مجالات.

- **صدق الاستبيان** :

لقد اعتمد الباحث الاجراءات السابقة ونتائجها صدقاً ظاهرياً للاستبيان ، أذ حدد الخبراء عدد من المعايير التي تحتاج الى اعادة صياغة ، كما أن بعضها يحتاج الى حذف لانها ليست لها علاقة بموضوع البحث أو لصعوبة تطبيقها ، وبالفعل تم حذفها اذ يعد (Eble, 1972) قيام عدد من المتخصصين بتقدير

مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها وسيلة مفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس (Eble , 1977 : 55).

- **ثبات الاستبيان** :

تم تطبيق الاستبيان استطلاعياً على مجموعة مكونة من (٢٠) من المدرسين ومشرفي الاحياء من خارج عينة الدراسة (٣ مشرفين و ١٧ مدرس) وتم حساب الثبات بواسطة معامل الفاكرونباخ باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) حيث بلغ معامل الثبات (٨٧٪) وتشير هذه القيمة الى تمتع الاستبيان بالقدر الكافي من الثبات.

- **٢- بناء استمارة الملاحظة** :

اعتمد الباحث طريقة (الملاحظة المباشرة) لتقويم اداء المطبقين والمطبقات اذ تعد من الوسائل الاكثر ملائمة لتحقيق هذا الغرض (الزوبعي ، ١٩٧٤ : ٢٠٦) ولكي تحقق الملاحظة وظيفتها بالشكل الامثل لابد من وجود اداة يستعين بها الملاحظ في عمله ، وأهم اداة في هذا المجال استمارات الملاحظة ، لذا اعد الباحث استمارة خاصة لملاحظ اداء المطبقين والمطبقات ، وذلك بعرض قائمة المعايير المهنية التي اعدها على لجنة من الخبراء ، وطلب منهم تحديد مدى امكانية تضمين كل معيار ثانوي او مؤشر من المعايير الرئيسة في استمارة الملاحظة ، وشكلت المعايير التي حصل كل منها على نسبة اتفاق (٨٠٪) محتوى هذه الاستمارة ، وكان عددها (٣٥) معيارا ثانويا تنتمي لـ (١٣) معيارا رئيسا موزعة على أربع مجالات.

جدول (٣) : عدد المعايير المهنية المتضمنة في استمارة الملاحظة حسب المجالات

ت	المجال	المعايير	عدد المعايير الفرعية	النسبة المئوية
١	اخلاقيات ومسؤوليات المهنة	١- اخلاقيات المهنة والعلاقات الانسانية .	٤	%١١.٤٢٨
		٢- التنمية المهنية وتحسين الاداء.	٣	%٨.٥٧٠
		٣- الالتزام المهني والسلوك العام.	٢	%٥.٧١٤
٢	الاعداد والتخطيط لعملية التدريس	١- التحضير الجيد والتخطيط لدروس الاحياء	٤	%١١.٤٢٨
		٢- تصميم انشطة ابداعية داعمة لعملية التعليم.	٢	%٥.٧١٤
		٣- التخطيط لاهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.	٣	%٨.٥٧٠
٣	تنفيذ التدريس وادارة الصف	١- المعرفة بطبيعة الاحياء وتقديم المادة العلمية في ضوء هذه الطبيعة.	٢	%٥.٧١٤
		٢- استخدام مداخل تدريسية حديثة وطرائق تعلم نشط.	٢	%٨.٥٧٠
		٣- الاهتمام بحل المشكلات العلمية.	٣	%٥.٧١٤
		٤-توفير بيئة صفية مشجعة على التعلم دارة الوقت.	٣	%٨.٥٧٠
٤	التقويم	١- استخدام اساليب تقويم متنوعة	٣	%٨.٥٧٠
		٢- اعتماد التقويم الذاتي	٢	%٥.٧١٤
		٣- توظيف التغذية الراجعة	٢	%٥.٧١٤
		المجموع	٣٥	%١٠٠

وعرضت استمارة الملاحظة في ضوء تحديد مستويات الاداء لكل معيار باستخدام مقياس ثلاثي متدرج يقابل درجة توافر المفردة في ممارسات المطبق الفعلية (متوافر بدرجة كبيرة أو متوفر بدرجة متوسطة أو متوافر بدرجة قليلة) وهو ما يقابل الدرجات (١ ، ٢ ، ٣) على الترتيب عند تفريغ البيانات.

- **صدق الاستمارة** :

عدّ الباحث عملية عرض استماره الملاحظة بما تحتويه من مستويات اداءٍ على مجموعة من الخبراء وموافقتهم على هذه المعايير وبدائلها صدقا ظاهريا بالاستمارة الملاحظة.

- **ثبات الاستمارة** :

ثم تطبيق بطاقة الملاحظة استطلاعياً على مجموعة مكونة من (٥) مدرسين احياء بالمرحلة الثانوية ، وتم حساب ألثبات عن طريق معامل الفاكرونباخ باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) حيث بلغ معامل الثبات (٨١٪) وتشير هذه القيمة الى تمتع بطاقة الملاحظة بالقدر الكافٍ من الثبات.

- **٢- تطبيق الاداة** :.

بدأ الباحث بزيادة المطبقين للفترة من ٢٠ شباط ولغاية ٤/ نيسان ٢٠١١ وهي المدة المقررة للتطبيق في المدارس الثانوية حسب برنامج الاعداد في كلية التربية ابن الهيثم ، وكانت مدة الملاحظة (٣٠) دقيقة لكل مطبق او مطبقة في الزيادة الواحدة حيث قام الباحث بزيارتين لكل مطبق الاولى بعد الاسبوع الاول من بداية التطبيق والثانية قبل نهاية التطبيق باسبوعين ، خلال الزيارتين يحصل كل مطبق على درجتين ، يؤخذ معدل هاتين الدرجتين والذي يعد تقويما لمستوى الاداء.

وقام الباحث بالاطلاع على دفتر الخطة اليومية والسنوية لكل مطبق ، وتشير الفقرات التي تقاس من خلال ملاحظة هذا الدفتر ، والاطلاع على سجلات المدرسة الخاصة بالمطبقين لملاحظة المؤشرات التي لا يمكن ملاحظتها داخل غرفة الصف فضلاً عن عقد لقاءات مع المطبقين والمطبقات للوقوف على مدى دقة عملية التطبيق والاطمأنان على سير عملية التطبيق وفقا لما هو متفق عليه.

بعد الانتهاء من تطبيق استمارة الملاحظة تم رصد النتائج وتحليلها احصائياً باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)

- **هـ . الوسائل الاحصائية** :

- **١- معادلة الفاكرونباخ** :

$$\text{معامل ألفا كرونباخ} = ١ - \frac{٦ \text{ مج ن ٢}}{\text{ن}(\text{ن}٢ - ١)}$$

حيث ان :

- ن = عدد الفقرات
- ن٢ = مربع تباين الدرجات الكلية.
- مج ت = مجموع مربع تباين درجات الافراد على الفقرات

(البياتي ، ١٩٧٧ : ١٩٦)

• **٢- معادلة الوسط المرجح** :

تكرار الاختيار الاول ×١ + تكرار الاختيار الثاني ×٢ + تكرار الاختيار الثالث ×٣

مجموع التكرارات

(علي ، ٢٠٠٥ : ٤٥)

• **٢- معادلة كاي تربيع** :

$$كا^{٢} = \frac{(ك - ك_{ت})^{٢}}{ك_{ت}}$$

حيث ك = التكرار المشاهد ، كَ = التكرار المتوقع (البياتي ، ١٩٧٧ : ٩٥)

عرض النتائج وتفسيرها :

فيما يأتي عرض لنتائج هذا البحث ومناقشتها في ضوء اهداف البحث :

• **١- الهدف الاول** :

تحديد المعايير المهنية التي يجب توافرها في اداء الطلبة المطبقين في تدريس مادة الاحياء بالمرحلة الثانوية.

• **اولاً / بعد تفريغ نتائج الاستبيان كانت النتائج على النحو التالي بالنسبة للمؤشرات** :

- تراوحت الموافقة على مؤشرات المعايير المهنية لاداء الطلبة المطبقين لمادة الاحياء بالمرحلة الثانوية ما بين (موافقة عدد ٤٠ من افراد العينة بنسبة ٦٦,٦٪ الى ٢٠ من افراد العينة بنسبة ٣٣,٣٪) وكانت نسبة الموافقة لكل مؤشر (معيار فرعي) أعلى من التردد وعدم الموافقة.
- بحساب مربع كاي لجميع المؤشرات (المعايير الفرعية) اتضح ان جميع المؤشرات السابقة كانت دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الموافقة.

• **ثانياً : بالنسبة للمعايير التي تتضمن المؤشرات السابقة** :

- تراوحت الموافقة على المعايير المهنية لأداء الطلبة المطبقين في مادة الاحياء بالمرحلة الثانوية ما بين (موافقة ٣٩ من أفراد العينة بنسبة ٦٥,٠ ٪ الى ٢١ من افراد ألعينة بنسبة ٣٥,٠٪) وكانت نسبة الموافقة لكل مؤشر اعلى من التردد وعدم الموافقة.
- بحساب مربع كاي لجميع المعايير اتضح ان جميع المعايير كانت دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الموافقة.
- حصل المعيار الثامن الخاص بـ (استخدام مداخل تدريسية حديثة وطرائق تعلم نشط) أعلى نسبة موافقة بلغت (٨١,٦٦٪) من افراد ألعينة كما حاز هذا المعيار على اكبر قيمة من قيم اختبار كأي تربيع والتي بلغت (٦٣,١٥) وهذه النتيجة تتفق مع التوجهات العالمية الجديدة في التدريس والتي تدعو

الى ضرورة استخدام مداخل تدريسية حديثة في عملية التعلم يقع عليها الدور الاكبر على الطالب بينما المعلم يكون موجها ومرشدا.

- حصل المعيار الثاني عشر الخاص بـ (التقويم الذاتي) على اقل نسبة موافقة بلغت (٥١.٦٦٪) من افراد العينة كما حاز هذا المعيار على اقل قيمة من قيم اختبار كأي تربيع والتي بلغت (١٣.٣٠) مما يؤكد وجود مجموعة من الطلبة المطبقين يخافون من تقويم ادائهم ذاتيا ، وليس لديهم الرغبة في التعرف على آليات التقويم الذاتي والاكتفاء بتقويم مشرفيهم التربويين والعلميين.

لهذا يمكن قبول جميع المعايير السابقة بما تحتويه من مؤشرات (معايير فرعية) ، وثبوت ضرورة توافرها في الطلبة المطبقين الذين يقومون بتدريس الاحياء بالمرحلة الثانوية ،وذلك لأن نسبة الموافقة على كل معيار كانت اعلى من (٥٠٪) وكذلك وفقا لقيم كاي تربيع لكل من المعايير والمؤشرت التي تتضمنها المعايير.

- **٢- الهدف الثاني الذي ينص على** :

(تحديد مدى توافر هذه المعايير في اداء مجموعة من الطلبة المطبقين الذين يقومون بتدريس مادة الاحياء في المرحلة الثانوية).

تم تحليل نتائج استمارة الملاحظة والتي تم وضع مفرداتها من خلال قائمة المعايير والتي اقرتها نتائج الاستبيان بعد ان تم تحويل المعايير ومؤشراتها الى أداءات وممارسات يمكن ملاحظتها على النحو الموضح بالجدول ٤ :

يتضح من الجدول (٤):

- وجود دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) لتوافر (٢٤) معياراً فرعياً من مجموع (٣٥) معيارا فرعيا او (مؤشرا) بدرجة (قليلة) وهي المؤشرات ارقام (٥ ،٧ ،٨ ،١٠ ،١١، ١٢ ،١٣ ،١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٥) وهذا يدل على ان تلك المؤشرات تتوافر بدرجة قليلة لدى المطبقين افراد لعينة مما يؤدي الى توافر المعايير المتضمنة لتلك المؤشرات بدرجة قليلة.
- وجود دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) لتوافر معياراً فرعياً واحداً من مجموع (٣٥) بدرجة متوسطة وهو الرقم (٣٤) ، وهذا يدل على توافر هذا المعيار الفرعي (المؤشر).
- لدى المطبقين (افراد العينة) بدرجة متوسطة ، مما يؤدي الى توافر المعيار المتضمن لذلك المؤشر بدرجة متوسطة ايضا.
- وجود دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) لعدد (٢) مؤشرات من مجموع (٣٥) مؤشرا لصالح التوافر بدرجة (كبيرة) وهي الارقام (١ ، ٤) وهذا يدل على توفر هذا المؤشر لدى المطبقين (افراد العينة) بدرجة (كبيرة) مما يؤدي الى توافر هذا المعيار المتضمن لهذين المؤشرين بدرجة كبيرة.
- عدم وجود دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) لعدد (٧) مؤشرات وهي الارقام (٢ ، ٣ ، ٦ ، ٩ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٣١).

جدول (٤) : نتائج بطاقة الملاحظة

ت	المعايير الفرعية (المؤشرات)	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة قليلة	مربع كاي	الدلالة الاحصائية
١	يهتم بمظهره دون مبالغه	٣٥	١٢	١٣	٢٢.٥	دال عند ٠.٠٥
٢	يساعد طلابه في حل مشكلاتهم الشخصية	١٦	١٨	٢٦	٣.٧	غير دال
٣	يحترم شخصية طلابه وقدراتهم	٢٣	١٧	٢٠	١.٢	غير دال
٤	يتعامل مع زملائه وطلابه بلغة مهذبة	٤٠	١٢	٨	٤١.٢	دال عند ٠.٠٥
٥	يواكب ما يستجد في تدريس الاحياء ويطبقه	١٣	٦	٤١	١٦.٢	دال عند ٠.٠٥
٦	يتبادل الخبرات مع زملائه ومشرفيه	١٥	٢٠	٢٥	٣.٣	غير دال
٧	يستفيد من التقنيات الحديثة في نموه المهني	١١	١٩	٣٠	١٢.١	دال عند ٠.٠٥
٨	يلتزم بقواعد العمل السائد في المدرسة	١٤	١٦	٣٠	١٠.١	دال عند ٠.٠٥
٩	يحرص على الانضباط في كل الاعمال	١٧	١٦	٢٧	٤.٩	غير دال
١٠	يخطط لدرس الاحياء في ضوء تحليل محتوى المادة.	١٢	١٥	٣٣	١٧.٢	دال عند ٠.٠٥
١١	يحدد مراحل خطة الدرس في ضوء الاهداف والوقت.	١٤	١١	٣٥	٢٢.٨	دال عند ٠.٠٥
١٢	خطته مرنة تراعي ميول واحتياجات الطلاب.	٨	٩	٤٣	٦٢.٨	دال عند ٠.٠٥
١٣	يشرك طلابه في تحديد اهداف ومكونات الخطة	٦	٩	٤٥	٦٢.٥	دال عند ٠.٠٥
١٤	يصمم انشطة تشجيع الطلاب على تطبيق ما تعلموه في مواقف اخرى	٨	١٩	٣٣	٢٠.٩	دال عند ٠.٠٥
١٥	يستخدم ستراتيجيات تعليمية متنوعة	١٠	١٥	٣٥	٢٠.٨	دال عند ٠.٠٥
١٦	يضع اهدافاً تنمي التفكير الناقد وحل المشكلات	٨	١٧	٣٥	٢٥.٢	دال عند ٠.٠٥
١٧	يضع اهدافاً تساعد على البحث والاستقصاء	٩	١١	٤٠	٤٠.١	دال عند ٠.٠٥
١٨	يضع اهدافاً تتسم بالشمول (معرفية ، وجدانية ، مهارية)	١٧	٨	٣٥	٢٥.٢	دال عند ٠.٠٥
١٩	يحلل بنية الموضوع الحياتي الى عناصر الاساسية	٧	١٣	٤٠	٤١.٢	دال عند ٠.٠٥
٢٠	يعرض الموضوع بتعميق وترابط الافكار والعناصر.	١١	١٦	٣٣	١٧.٧	دال عند ٠.٠٥
٢١	ينوع بطرائق التدريس لزيادة مشاركة الطلاب	٩	٢١	٣٠	١٤.٨	دال عند ٠.٠٥
٢٢	يوظف التكنولوجيا في تحسين تعلم الطلاب.	١٧	١٨	٢٥	٢.٥	غير دال
٢٣	يطرح اسئلة مفتوحة ومتشعبة ويستخدم المناقشة لاثاره تفكير الطلاب.	١٦	١٩	٢٥	٢.٨	غير دال
٢٤	يشجع الطلاب على التأكد مما وصلوا اليه من حلول للمشكلات العلمية.	٨	٢٥	٣٠	١٦.٥	دال عند ٠.٠٥
٢٥	يهتم بتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.	٩	١٦	٣٥	٢٠.١	دال عند ٠.٠٥
٢٦	يوفر فرص التعلم الذاتي والجمعي بشكل مستمر.	١٢	٢٣	٣٥	٢٢.٥	دال عند ٠.٠٥
٢٧	يوفر مصادر تعلم متنوعة داخل الصف.	١٠	١٥	٣٠	٢٣.٣	دال عند ٠.٠٥
٢٨	يدير الوقت بكفاءة ويحد من الوقت الضائع.	١٥	٢٠	٢٥	٣.٥	غير دال
٢٩	يصمم ادوات مبتكرة لتقويم اداء الطلاب.	٧	١١	٤٢	٤٨.٥	دال عند ٠.٠٥
٣٠	يستخدم ادوات قياس صادقة وثابتة.	١١	٩	٤٠	٤٠.١	دال عند ٠.٠٥
٣١	يشخص نواحي الضعف والقوة لدى الطلاب.	١٣	٢٤	٢٣	٤.٩	غير دال
٣٢	يصمم ادوات للتقويم الذاتي بمشاركة الزملاء.	٦	١٤	٤٠	٤٢.١	دال عند ٠.٠٥
٣٣	يشجع الطلاب على تقويم ذاتهم وبعضهم البعض.	٧	١٦	٣٧	٣١.٦	دال عند ٠.٠٥
٣٤	يستخدم نتائج التقويم لتحسين ادائه التدريسي.	٨	٢٧	٢٥	١٤.٥	دال عند ٠.٠٥
٣٥	يستخدم آراء الاخرين حول ادائه لتجويد ادائه.	٧	٢٣	٣٠	١٨.٥	دال عند ٠.٠٥

ويمكن تفسير النتائج التي حصلنا عليها كالتالي:

- كان معيار (التنمية المهنية وتحسين الاداء) لدى المطبقين افراد العينة ضعيفا رغم أهمية المرحلة التي يدرسون فيها ، وكان احتياج الطلبة الى مدرسين ومدرسات ذوي معارف متنوعة وحديثة لمواجهة حاجات طلابهم نحو معرفة كل ما هو جديد ، ويعتقد الباحث ان ذلك يعود الى عدم توافر الوسائل المعينة على التنمية المهنية كون المطبقين لازالوا في فترة اعداد ولم

يسمح لهم الاستفادة من البرامج التطويرية ومصادر تعلم جديدة وبرامج تدريب ، وقد يكون ضعف التواصل بين الجامعة والمدارس الثانوية من خلال برنامج التنمية المهنية ، من أهم العوامل التي ادت الى هذا الضعف.

- كانت معرفة المطبقين بطبيعة الاحياء كعلم وكمادة دراسية ضعيفة مما ادى الى ضعف قدراتهم على تقديم المادة في ضوء هذه الطبيعة ، وربما يرجع ذلك لعدم اشتمال البرامج التدريبية التي تقدمها الكلية لهذا النوع من الموضوعات والخاص بطبيعة كل مادة.
- كانت قدرة المطبقين على توفير بيئة صفية مشجعة على التعلم ضعيفة ، ويرجع ذلك لعدم قدرتهم على توفير فرص للتعلم الذاتي ، والجماعي لطلابهم بشكل مستمر وعدم توفير مصادر تعلم متنوعه داخل الصف ، فضلا عن ضعف كثير من المطبقين في ادارة وقت التعلم بكفاءة.
- كان تخطيط المطبقين وتحضيرهم بطرق غير تقليدية ضعيفاً.
- كان اهتمام المطبقين بالانشطة التدريسية والابداعية اثناء الدرس غير متوافر بصورة كافية.
- لم يتم استخدام مداخل وطرائق تدريسية حديثة من قبل المطبقين الا في حالات محدودة.
- عملية التقويم التي استخدمها المطبقون لم تتم في ضوء المعايير المهنية.
- المطبقون كانوا يخشون تقويم ذاتهم ، وليس لديهم الرغبة في التعرف على آليات التقويم الذاتي ، ويكتفون بتقويم مشرفيهم بالطريقة التقليدية المتعارف عليها.

- **التوصيات** :

من خلال استعراض نتائج البحث يمكن الخروج بالتوصيات الاتية :

- اعداد برامج تدريبية للمطبقين والمطبقات في ضوء المعايير العالمية حتى بستطيعوا الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التدريس.
- اعداد برامج علاجية للمطبقين تختص بتنمية المعايير التي ثبت وجودها بدرجة قليلة ومتوسطة عن طريق هذا البحث.
- وضع مكافئات وحوافز تشجيعية لمطبقي الاحياء الذين يقومون بالاداء في ضوء المعايير المهنية.
- قيام وزارة التربية بالتنسيق مع كليات التربية ومعاهد المعلمين واعداد معايير مهنية حديثة لمطبقي المواد المختلفة وتوفير استمارات الملاحظة التي تقيس مدى توافر هذه المعايير.
- تدريب المشرفين التربويين على اساليب التقويم في ضوء المعايير المهنية الحديثة.

- تكليف ادارات المدارس ومديريات التربية بعمل خطة لتحسين اداء المعلمين والمدرسين في ضوء مدى توافر المعايير المهنية في ادائهم ، ومتابعة تنفيذ هذه الخطة على ارض الواقع.

- **المقترحات** :

استكمالاً للبحث يقترح الباحث إجراء الاتي :

- تطوير مناهج الاحياء في المرحلة الثانوية في العراق في ضوء المعايير العالمية.
- دراسة مقارنة للوقوف على مدى توافر المعايير المهنية لدى المطبقين في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي – متوسط – اعدادي).
- دراسة تهدف الى معرفة آراء المطبقين حول البرامج التي تقدمها كليات التربية حول اعدادهم المهني.
- فاعلية برنامج تدريبي للمطبقين والمطبقات في قسم علوم الحياة على المعايير المهينة في تحسين ادائهم التدريسي في مرحلة التطبيق.

- **المصادر** :

- ابو حطب ، فؤاد ، وآمال صادق ، **علم النفس التربوي** مكتبة الانجلو المصرية ، ط٥ ، القاهرة ، ١٩٩٧.
- الآغا ، وفيق حلمي " الصفات المهنية اللازمة لمعلم مرحلة التعليم الاساس من وجهة نظر المعلمين " ، **المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس حوصل تكوين المعلم** ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠٠٤.
- الاوسي ، علي ابراهيم محمد ، تقويم اداء مدراء المدارس الابتدائية ، في ضوء مهامهم الادارية المطلوبة ،**اطروحة دكتوراه غير منشورة** ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، بغداد ، ١٩٩٧.
- برعي ، محمد عبد الله ، وغازي محمد حبيب ، " تقويم اداء الموظفين في المنشأت السعودية بين (النظرية والتطبيق) " ، **المجلة العربية للعلوم الادارية** ، العدد (١) السنة (١١) ، عمان ، ١٩٨٧.
- البكري ، أمل وعفاف الكسواني ، **اساليب تعليم العلوم والرياضيات** ، ط٢ ، دار الفكر عمان ، ٢٠٠٢.
- البياتي عبد الجبار ، وزكريا اثناسيوس ، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، دار الكتب ، جامعة البصرة ، ١٩٧٧.
- التميمي ، عواد جاسم ، **بناء مقياس لتقويم أداء المشرفين والاختصاصيين التربويين في وزارة التربية** ، بغداد ، ١٩٩٨.
- جابر ، جابر عبد الحميد ، وآخرون ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار النهضة العربية بالقاهرة ، ٢٠٠٠.
- جرادات ، عزت وآخرون ، **التدريس الفعال** ، المطبعة الاردنية ، عمان ، ١٩٨٣.
- حمدان ، محمد زياد ، **التربية العملية الميدانية ، مفاهيمها ، وكفاياتها ، وممارستها** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨١.

- حيدر ، احمد سيف ، " تقويم مستوى الاداء للكفايات التدريسية لدى الطلاب - المعلمين في التربية العملية من وجهة نظر مشرفيهم " **مجلة البحوث والدراسات التربوية** والعدد ١٥ ، صنعاء ، ٢٠٠٠.

- خالد ، غادة عيد " قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت (دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس)" ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، العدد ٣ ، المجلدة ، الكويت ، ٢٠٠٤.

- الدباغ ، عصام عبد الوهاب ، " اطار منطقي لترشيد القرار الاداري في المنظمات العراقية لاختيار انسب الاساليب في قياس وتقويم اداء الافراد ، **مجلة التنمية الصناعية العربية** ، المنظمة العربية للتنمية الصناعية ، بغداد ، ١٩٩٠.

- الدهش ، عبد الله احمد ، **تقويم اداء معلمي الرياضيات بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة** ، الرياض ، ٢٠٠٩.

- الزهراني ، محمد " واقع اداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، وعلاقة ذلك بتحصيلهم " ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، مكتبة التربية ، جامعة ام القرى ، ٢٠٠٨.

- الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد أحمد الغنام ، **مناهج البحث في التربية** ، الجزء الاول ، بغداد ، ١٩٧٤.

- زويلف ، مهدي حسن ، **ادارة الافراد والعلاقات الصناعية** ، دار المستقبل ، ط٣ ، عمان ، ١٩٨٩.

- السعيد ، رضا مسعد ، المعايير المهنية للمعلم ، **الصحيفة الالكترونية بكلية التربية** ، جامعة المنوفية ، ٢٠٠٥.

- سلامة ، سهيل فهد ، فعالية تقويم الاداء الوظيفي وتطبيقات بالاجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية ، **مجلة الادارة العامة** ، العدد (٥٥) ، الرياض ، ١٩٨٧.

- السلمي ، علي ، **الادارة العلمية** ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٠.

- الشيخ ، عبد الله محمد ، وآخرون ، **اعداد المعلم وتدريسه في الكويت** ، دراسة تقويمية ، الكويت ، ١٩٨٩.

- الشيخ ، عبد الغني يحي ، برنامج مقترح لاعداد مشرف التربية العملية في كلية التربية جامعة إب ، **بحث مقدم لمؤتمر جامعة اسيوط** ، ٢٠٠٠.

- صخي ، مهدي حطاب ، " تقويم اداء مدرسي الاحياء في المدارس الاعدادية في ضوء الكفايات التدريسية " ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن الهيثم بغداد ، ١٩٩٦.

- الصقر ، مهدي " تقييم الاداء وسيلة لهدف ، " **مجلة التنمية الادارية** ، العدد (٣) ، بغداد ، ١٩٨٠.

- عاشور ، راتب قاسم ، وعبد الرحيم عوض ابو الهيجاء ، **المنهج بين النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٤.

- عبد القوي ، مصطفى محمد " تصور مستقبلي لادوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم ، الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرائق التدريس ، المؤتمر العلمي التاسع عشر حول تطوير المناهج في ضوء معايير الجودة **المجد الثالث** ، دار الضيافة ، القاهرة ، ٢٠٠٧.

- عبد الموجودة محمد عزت ، **دراسة في المفهوم والوظيفة في تدريب المعلمين اثناء الخدمة** ، مديرية تدريب المعلمين ، وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٩.

- عبد الوهاب ، عبد ربه ، **الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية** ، مكتب التربية لدول الخليج العربي ، الرياض ، ١٩٨٤.

- عبيدات ، محمد صايل ، " تقييم الاداء ، **مجلة رسالة المعلم** ، العدد (٢) المجلد (٣٦) وزارة التربية والتعليم ، عمان ، ١٩٩٥.

- عبيدة ، ناصر " تطوير منهج الرياضيات ، في ضوء المعايير المعاصرة ، اثر ذلك على تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية الزراعة ، جامعة المنوفية ، ٢٠٠٦.

- العبيدي ، صالح عبد اللطيف ، وغازي خميس الحسني ، " تقويم طلبة الصفوف الرابعة خلال فترة التطبيق من وجهة نظر مديري ومدراء المدارس المتوسطة والثانوية " ، **مجلة التربوي** ، العدد الثالث ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٦.

- علي ، سعيد اسماعيل ، **المدخل الى العلوم التربوية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٢.

- علي ، محمد السيد ، **تقويم قياس تعلم العلوم** ، دار مكتبة الاسراء ، القاهرة ، ١٩٨٢.

- العنبكي ، عبد الرزق عبد الله زيدان ، " تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميته " **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٥.

- الغامدي ، محمد هندي ، " تصور مطور لنموذج تقييم اداء المعلم في المملكة العربية السعودية ، دراسة تحليلية لمحتوى النموذج وتطبيقته الميدانية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٨.

- الفرا ، عبد الله عمر ، وعبده مسعد حمدان ، **الدليل في التربية العملية لطلبة الجامعات ومعاهد اعداد المعلمين** ، دار الندى ، بيروت ، ١٩٩٤.

- ماكلوكن ، ستيف ، ومولستن حسين ، **تقويم طرائق التدريب على الاداء ، دليل العاملين في تدريب المعلمين** ، ترجمة فائزة عبد الدائم جمعة ، وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٩.

- المالكي ، رجاء قاسم لازم ، " تقويم اداء مديرات رياض الاطفال الرسمية في ضوء الكفايات المهنية ، " **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، ٢٠٠٥.

- المجلس الاعلى للتعليم ، " **مشروع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس**"، قطر ، ٢٠٠٩.

- محمد ، جمال حامد ، " اثر دراسة طلاب المعلمين لوحدة مقترحة في تحليل المحتوى ، " **المؤتمر العلمي الثاني المنعقد في جامعة اسيوط** ، كلية التربية ، ٢٠٠٠.

- المشهداني ، عباس ناجي ، وحميد مجيد موسى ، " المشكلات التي تواجه المطبقين في اثناء فترة التطبيق ، " **مجلة كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية ، العدد ١٧ بغداد ، ١٩٩٩.

- مصطفى نادية ، واحلام عبد علي ، " المشكلات التي تواجه طلبة قسمي الرياضيات والفيزياء في كلية التربية الجامعة المستنصرية خلال فترة التطبيق"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، العدد (١٣) ، جامعة بغداد ، ١٩٨٩.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي ، **(حلقة دراسية نظمت في مسقط عام ١٩٧٩)** ، والاتحاد العام التونسي ، تونس ، ١٩٨٠.

- الناصر ، اقبال علي " **تقويم الطالبات في معهد إعداد المعلمات / البياع من وجهة نظر المدرسين والمدرسات المشرفين على التطبيق**" معهد اعداد المعلمات في البياع ، بغداد ، ٢٠٠٨.

- نجيب ، كمال ، المعايير التربوية في مصر ، " دراسة نقدية لمشروع اصلاح التعليم في مصر الليبرالية الجديدة" الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرائق التدريس ، **المؤتمر العلمي التاسع عشر حول تطوير المناهج في ضوء معايير الجودة** ، المجلد الثاني ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠٠٢.

- هاشم ، زكي محمود ، **ادارة الموارد البشرية** ، ذات السلاسل للطباعة ، الكويت ، ١٩٨٩.

- الهيئية القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، **وثيقة المعايير المهنية للمعلم** ، النسخة الاولى ، القاهرة ، ٢٠٠٩.

- وهبي ، السيد اسماعيل ، " اتجاهات معاصرة في تقويم اداء المعلم ، **المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس** ، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، المجلة الثاني ، القاهرة ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠٠٢.

- Ady , P and Shaget , M: Really raising Standard , : Cognitive **intervention and academic achievemnt** , Roul edge, London , New York , 1994.

- Conant, J., "**The Education Of American teachers**, " .New York , Mc. Grew – Hill Book, Co, 1973.

- Decker, W., Fundamentals , of **Curriculum- passion and professionalism, Lowrence Evlbum associates** New jersy g. London . 2003.

- Ebel , Robert, L, " **Essentials of education Measurment** New jersy , Printice – Hall , 1972.

- Good , C.V, **Dictionary of Education** , 3rd , New York, Mc, Grew – Hill Book , Co, 1973.

- Hattie, John et al , " Assessment of student teacher by supervising teachers , " **Journal of education psychology,** vol , 74, No: 5 1982.
- Hoper . H. perfomance . Evalution of Elementry pubic , **School principals in konsas dissertation abstracts International** 15 (8) , 1984.
- Librera , L. New jersey **perfessional standerds for teacher and school leaders** , New jersy department of education , 2004.
- Stones , E. and S. Morris , **"The Assessment of practical teaching "** School of Educational , Unversity Of Birmingham , Education Research , Nc.14 , 2fo , 1972.
- Tenbrink , T.D. Evaluation a praxtical Guide for teachers , New York, Mc, Grew – Hill Book , Co. 1974.
- Tolluch , Bruce , **" Afactor Analytic Study of Secindary ,** Seience teacher competeneies.
- With in which Growth in perceivedas Important by Scuence teacher Supervisors, And teacher Educator " **Jaurnal of Resarch in science teaching ,** 23.(6) , 1981
- Travers , R., Essentials of Learning : The new cognifive Learning for student of education (5th ed) New York: Macmillan , 1982.

****

البحث السادس :

" القوقعة الإلكترونية و الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الأصم "

إعـــداد :

أ / فني سمير بن ميلود بن محمد
أستاذ مساعد قسم أرطفونيا (أخصائي التخاطب)
كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا
جامعة باجي مختار عنابة الجزئر

" القوقعة الإلكترونية والإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الأصم "

أ / فني سمير بن ميلود بن محمد

- **مستخلص** :

يعرض هذا المقال أهم الانجازات العلمية في ميدان الإعاقة السمعية والمتمثل في زرع القوقعة الالكترونية وما لهذه التقنية من أهمية بالغة في اكتساب اللغة و تعلم الكلام لدى الأطفال الصم ، فبفضل التكفل السمعي- الفونولوجي المعمق يتمكن الطفل من الإدراك و التعرف على مختلف الأصوات الملتقطة بالجهاز وربطها بمعانيها المختلفة واستغلالها في جميع المواقف لتكون ذات معنى و فعالية. وهذا ما أردنا تقديمه في هذا المقال من خلال إبراز أهمية التقنية المطبقة وعرض نتائج اختبارات الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الحامل لجهاز الزرع القوقعي.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة السمعية، القوقعة الالكترونية ، الإدراك السمعي .

Cochlear Implanted hearing and perception sounds and speech by deaf child .

Abstract

This article présents the most important scientific achievements in the field of disability auditive. it calls the cochlear implanted hearing, this new technique provides a great importance in language acquisition and learning parole.and thanks to a support Audio-phonological profound deaf child can perceive and identify different sounds captured by the implant and gives their meanings.that's what shows us test results of perception hearing sounds and speech by deaf child with cochlear implants.

- **مقدمة** :

تعد الإعاقة السمعية مشكلة كبيرة متعددة الجوانب سواء كانت صحية تربوية ،اجتماعية أو اقتصادية تقع على كاهل المصاب ، الأسرة و المجتمع وهذا ما يجعلها تكتسي أهمية كبرى في ميدان البحث العلمي من خلال تعدد طرق التكفل و تعدد المعينات السمعية و ظهور أدوات طبية و تقنية حديثة كلها تهدف إلى التغلب على الضعف السمعي و تطوير النمو اللغوي بهدف إعطاء المصاب فرصة أمثل للتواصل و الاندماج ، و من أحدث هذه التقنيات العالمية الجديدة "القوقعة الالكترونية" و هي عبارة عن جهاز الكتروني مصمم لالتقاط الأصوات وفهم الكلام المحيط بالأشخاص الذين يعانون من فقد السمع الحسي العصبي سواء كانوا أطفالا أو بالغين ، و الذين لا يمكنهم الاستفادة من المعينات السمعية التقليدية التي غالبا ما تكون ذات قدرة محدودة على تحسين التقاط الكلام و فهمه. حيث يعتبر السمع من أكثر المتغيرات التي تؤثر في عملية الكلام . وقد أكدت معظم الدراسات على ذلك ، فالطفل الذي يتمتع ببقايا سمعية ويستخدمها أفضل استخدام يمكنه أن يتكلم بصورة أكثر طبيعية، و هذا لايعني أن الأطفال الصم عاجزون عن النطق الواضح و لكن باستخدام برنامج تدريب مناسب و أجهزة علمية حديثة يتمكن هؤلاء الأطفال من النطق بكلام مفهوم.

- **الإشكالية** :

الزرع القوقعي عبارة عن جهاز الكتروني مصمم لالتقاط الأصوات و فهم الكلام المحيط بالأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي حسي عصبي سواء كانوا أطفالا أو بالغين .

و نظرا لحداثة هذه التقنية و للتكثيف الإعلامي حول هذا الموضوع و تنافس الشركات المصنعة لأجهزة الزرع القوقعي من أجل تطويرها و توسيع دائرة استعمالها ، لتكون اقرب للسمع الطبيعي و لتعطي نتائج أفضل و تعمل بكفاءة مع المريض مدى الحياة .

ونظرا للنتائج التي حققتها هذه التقنية عبر دول العالم ، فقد اختارت وزارة الصحة الجزائرية هذه التقنية تكون وسيلة تعويضية للشخص المصاب بالإعاقة السمعية سواء كان طفلا أو راشدا و لهذا الغرض تم عقد عدة اتفاقيات مع كبار الشركات العالمية المصنعة لهذا الجهاز و التي تتولى مهمة الزرع و الضبط الالكترودي لما بعد العملية و من بين هذه الشركات المختصة نجد:

- نظام الزرع القوقعيDigisonic
- نظام الزرع القوقعي Bionics
- نظام الزرع القوقعي Med - el
- نظام الزرع القوقعي Cochlear

ونظرا لتعدد هذه الأجهزة و اختلاف الخصائص الفيزيائية من جهاز إلى أخر و كذا الاختلاف الحاصل في طريقة تحليل المرسلة الصوتية و التفاوت في عدد الالكترودات (الأقطاب) من جهاز إلى أخر و آلية تنشيطها ، و بالنظر كذلك إلى مجموع شروط نجاح عملية الزرع القوقعي و بلوغ غايتها المنتظرة ارتأينا طرح التساؤل التالي: هل هناك تأثير لاستعمال جهاز الزرع القوقعي على الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الأصم؟

و قد ترتب عن طرح هذا التساؤل الفرضية التالية: يؤثر استعمال جهاز الزرع القوقعي على الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الأصم.

- **أهمية الدراسة و مبررات إجراءها**:

تستمد أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله ، كونها تبحث في إبراز أهمية الزرع القوقعي في تنمية الإدراك السمعي للصوت و الكلام ومدى تأثير كل منهما في تنمية الثروة اللغوية عند الطفل المستفيد من العملية . و لهذه الدراسة أهمية نظرية و عملية يمكن توضيحها فيما يلي:

- **الأهمية النظرية**:

تبرز أهمية هذه الدراسة على الصعيد النظري من خلال فتح المجال أمام الباحثين في مجال الإعاقة السمعية بالاهتمام بعملية الزرع القوقعي و إبراز أهميتها في تنمية الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الأصم ، كما تساعد كذلك على توضيح أهمية العمر الزمني عند الزرع و العمر عند الإصابة في إنجاح العملية و مسايرة الطفل الأصم للطفل السليم سمعيا بمحاكاته لنفس المراحل الطبيعية للنمو اللغوي.

- **الأهمية التطبيقية** :

تتلخص الأهمية التطبيقية للدراسة في كونها تمثل مرجعية علمية في دراسة الجانب السمعي و اللغوي عند الطفل الأصم الحامل لجهاز الزرع القوقعي و ذلك لكونها دراسة طولية - عرضية تأخذ بعين الاعتبار عدة متغيرات أهمها السن و نوع الجهاز المستعمل باعتبارهما متغيران أساسيان يضافان إلى متغيرات أخرى يلعب كل منهما دورا فعالا في تنمية الثروة اللغوية عند الطفل الأصم من خلال التركيز على تأهيل الإدراك السمعي للصوت و الكلام بإتباع برنامجا معمقا يهدف إلى تنمية تلك الجوانب المعرفية.

كما تمكن هذه الدراسة كذلك الأخصائيين الأرطفونيين و الفريق المختص في ترشيح الأطفال للزرع القوقعي بصفة عامة من كشف النتائج التي تعزى إلى عملية الزرع القوقعي على مستوى الإدراك السمعي للصوت و الكلام معا و أهمية ذلك في الاكتسابات اللغوية المختلفة و تحسين طرق التواصل وبذلك تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة في مجال الزرع القوقعي و التي توضح أهمية كل من العمر الزمني للمصاب ، العمر عند الإصابة ، نوعية الجهاز المستعمل و أهمية التكفل المتعدد الأطراف في إنجاح عملية الزرع القوقعي و محاكاة الطفل الأصم لنفس المراحل الطبيعية للنمو اللغوي مثله مثل الطفل السليم سمعيا.

- **الدراسات السابقة** :

توجد العديد من الدراسات التي تناولت وسائل و طرق التأهيل لضعاف السمع بهدف تحسين مهارات النطق لديهم ، و لكن بفضل التقدم الذي طرأ على تقنيات التضخيم السمعي و انتشار عملية الزرع القوقعي فقد بدأت الأبحاث والدراسات تنتهج مناهج أخرى تهدف إلى تنمية مهارات السمع و النطق ومحاكاتهم مع أقرانهم السالمين سمعيا ، و لقد استطعنا الحصول على بعض الدراسات الأجنبية في هذا المجال ، بينما لم نجد الكثير من الدراسات العربية المطابقة لمتغيرات الدراسة، في حين أن الدراسات المتحصل عليها اهتمت بتطوير برامج علاجية للمهارات السمعية في اكتساب اللغة لدى حالات زراعة القوقعة بالإضافة إلى دراسة اهتمت بإنشاء برنامج تأهيل سمعي لفظي يهدف إلى تحسين مهارات النطق لدى الأطفال الصم المستفيدين من عملية الزرع القوقعي بالمملكة العربية السعودية ومن أهم الدراسات السابقة التي تتوافق مع موضوع البحث لدينا بعض الدراسات المتعلقة باختبار المهارات السمعية و الإدراكية للكلام للأطفال الدين يستخدمون زراعة القوقعة الالكترونية و من أهمها ما يلي:

أ. في دراسة أجراها كل من كالوب ، سافران و ليتوفسكي (Calaub , Saffran & Litovsky , 2009) و التي هدفت إلى تقصي الفروق في سرعة التعرف السمعي على الكلمات بين الأطفال العاديين و الأطفال الدين يستخدمون زراعة القوقعة الالكترونية ، اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين أحداهما ضابطة و الأخرى تجريبية . اشتملت المجموعة التجريبية على ستة وعشرين طفلا يعانون من فقدان سمعي حسي عصبي شديد إلى شديد جدا في كلتا الأذنين و تلقوا جهاز القوقعة السمعية الالكترونية قبل سن الثلاث سنوات وجميعهم من

مستخدمي التواصل السمعي الكلامي ، و تم اختيار العينة من جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية . أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد اشتملت على عشرين ٢٠ طفلا يتمتعون بسمع طبيعي . و بالنسبة لإجراء الدراسة فقد تم عرض صور على شاشة الكمبيوتر في مربعات بيضاء صور تين في كل مرة ، و تم استخدام كلمات مألوفة مثل : حداء ، كرة . ثم تم إجلاس الطفل أمام الشاشة ثم تسمية إحدى الصورتين و مراقبة حركة عين الطفل وحساب سرعة الاستجابة بأجزاء الثانية. و أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال السالمين سمعيا كانوا أسرع من الأطفال الذين يستخدمون جهاز الزرع القوقعي في التعرف على الكلمات.

ب - وفي دراسة باتش ، بلامي ، سرانت ، مارتن و بو (Paatsch , blamey , Sarant , Martin &Bow , 2004) التي هدفت إلى تجربة نموذج حسابي للوصف يأخذ بالحسبان أثر القدرة السمعية و المعرفة بالمفردات و المهارات الكلامية لفهم نتائج اختبارات الكلمات أحادية المقطع التي يتم إجراؤها للأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي ، اشتملت عينة الدراسة على ثلاثة و ثلاثين ٣٣ طفلا من مراجعي عيادة ميلبورن لزراعة القوقعة باستراليا ممن تراوحت أعمارهم بين ست سنوات و أربع عشرة سنة و منهم اثنا عشر طفلا ممن يستخدمون جهاز القوقعة السمعية الالكترونية من نوع نيوكليوس اثنان و عشرون ٢٢ قناة . استخدم الباحثون الكلمات أحادية المقطع لقياس مهارات فهم الكلام و القراءة. و يتكون الاختبار من خمسين ٥٠ كلمة موزونة صوتيا و تم تقديم الكلمات عن طريق السمع فقط دون السماح بالقراءة على الشفاه حيث طلب من الطفل تكرار الكلمة التي يسمعها دون حذف أو إضافة أو إبدال و بعد ذلك طلب من كل طفل قراءة نفس الكلمات التي تم تقديمها عن طريق السمع ، أما بالنسبة لأدوات قياس نتائج إنتاج الكلام فقد استخدم الباحثون أسلوب جمع العينات الكلامية أثناء المحادثة حيث تم جمع قرابة الستين إصدار لفظي من كل طفل . أما بالنسبة لأدوات قياس اللغة فقد تم استخدام اختبار: بيبودي للمفردات المصورة – الطبعة الثالثة و قام الباحثون باستخدام النموذج الحسابي لعزل ثلاثة مصادر للخطأ عندما يتم استخدام فحص استيعاب الكلام باستخدام السمع فقط :

- أخطاء ناتجة عن قيام الطفل بسماع صوت خاطئ أو باستقبال معلومات سمعية ناقصة.
- خطأ بالمفردات حيث يقوم الطفل باسترجاع كلمة لا تطابق الكلمة التي سمعها بالاختبار.
- أخطاء نطقية حيث يقوم الطفل بإصدار أصوات الكلمة بشكل خطأ بسبب صعوبات نطقية

وخلصت الدراسة إلى أن هذه الأخطاء لا تؤثر في بعضها بعضا وهذا ما وضحته دراسات كل من (Boothroyd , 1995) ;(Geers & Moog, 1991) 1994) ;(Osperger et al ,(Paatsch et al 2004).

ج . في دراسة ستايسي و سمرفيلد (Stacey & Summerfield , 2008) التي هدفت إلى المقارنة بين فعالية التدريب السمعي القائمة على الكلمة

والجملة و الصوت المنفصل في تحسين فهم الكلام عند الأفراد الذين يستخدمون جهاز الزرع القوقعي . شملت الدراسة ثمانية عشر فردا في مدينة يورك في المملكة المتحدة و تم في هذه الدراسة مقارنة ثلاثة أساليب للتدريب السمعي الأول باستخدام التمييز السمعي بين الكلمات و الثاني باستخدام العبارات و الجمل والثالث باستخدام التمييز بين الأصوات و المقاطع. و استخدم الباحث اختبار: بامفورد – كول – بنش (BKB) الذي يتكون من اثنان و ثلاثون ٣٢ جملة موزعة على ثماني مجموعات ، تحتوي كل جملة على ثلاث كلمات رئيسية . وطلب من المشاركين الاستماع إلى الجمل و تكرارها و قد تم احتساب الدرجات بناءا على عدد الكلمات التي تم تكرارها بشكل صحيح . أما اختبار الصوامت فتكون من عشرين ٢٠ مقطعا صوتيا (صامت+ صائت) و قد تم تسجيل الأصوات و طلب من المشاركين تكرارها . أما أداة الاختبار الخاصة بالصوائت فشملت عشر كلمات تبدأ بصوت /هـ/ مع صوائت مختلفة. و أظهرت النتائج أن أساليب التدريب السمعي التي اعتمدت على استخدام الكلمات و الجمل كانت أكثر فعالية من أساليب التدريب السمعي التي اعتمدت على التمييز السمعي بين الأصوات المنفصلة.

د . في دراسة غيرز ، سبيهار و سيداي (Geers , Sephar & Seday , 2002) (التي هدفت إلى معرفة اذا كان الأطفال الصم يكتسبون مهارات الكلام أو يستمرون بالاعتماد على التواصل اليدوي بعد وضعهم في بيئة تواصل كلي بعد إجراء زراعة قوقعة سمعية الكترونية كما حاول الباحثون معرفة فيما اذا كان استخدام الكلام في مرحلة ما بعد زراعة القوقعة السمعية الالكترونية مرتبطا بنتائج أخرى مثل التحسن في استقبال الكلام أو وضوح الكلام أو الدمج التربوي. اشتملت عينة الدراسة على سبعة و عشرين طفلا بسن الثامنة و التاسعة من سبع عشرة ولاية أمريكية بالإضافة إلى الأطفال من كندا. جميع المشاركين بالدراسة أجريت لهم زراعة قوقعة الكترونية تحتوي على اثنتين و عشرين ٢٢ قناة من نوع كوكلير نيوكليوس قبل سن الخامسة ، و تم إدراجهم في برنامج تواصل كلي لمدة ثلاث سنوات على الأقل قبل إجراء زراعة القوقعة ، تمت كتابة العينات بحسب أسلوب التواصل (كلام أو إشارة) و تم إعطاء الدرجات بحسب النوع المعنوي ، و القواعد النحوية و طول العبارة و استخدام الوحدات الصرفية . و أظهرت النتائج وجود عدة أساليب يفضلها الأطفال في التواصل حيث استخدم البعض الكلام و البعض الإشارة و البعض يستخدم كلا الأسلوبين بنسب متفاوتة. أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تم اختبار القدرة على فهم الكلام من خلال استخدام اختبار فهم الكلام باستخدام المجموعات المغلقة، اختبار فهم الكلام باستخدام التعرف على الصور لروس و ليرمان.(Test de Wipi) واحتوى الاختبار على خمس و عشرين ٢٥ لوحة تحتوي كل لوحة على ستة صور لكلمات على نفس الوزن. أما بالنسبة لإنتاج الكلام فقد تم قياس وضوح الكلام من خلال تسجيل جمل يقوم من خلالها الطفل بتقليد الفاحص. ولم يحقق الأطفال الذين يستخدمون الكلام نتائج أعلى في اختبارات فهم الكلام وحسب بل أظهروا أيضا فهما أفضل لقواعد النحو باللغة الانجليزية مقارنة بالأطفال الذين كان لديهم كلام قليل أو لم يستخدموا الكلام . و بعد ثلاث

سنوات من زراعة القوقعة كان الأطفال الذين استخدموا الكلام أكثر قابلية للدمج في المدرسة العادية.

- **أدوات البحث** :

بالرغم من وجود عدد كبير من الاختبارات التقييمية الموجهة للأطفال الحاملين لجهاز الزرع القوقعي ، إلا انه لا يوجد إجماع عالمي على اختبار محدد يمكننا من استخلاص الحقائق المتعلقة بالأداء اللغوي ، و من هنا نشأت الحاجة إلى ضرورة وجود اختبار يمكن استخدامه في مراكز زراعة القوقعة في كل دول العالم و باللغات المحلية ، كما يمكن كذلك مقارنة نتائجه عالميا .

ومن الشركات التي بادرت لإيجاد اتفاق عالمي على طرق تقييم الأطفال مستخدمي الزرع القوقعي نجد شركة Med-el وذلك من خلال انجازها لاختبار EARS. حيث ترمز هذه الحروف إلى عبارة تقييم الاستجابات السمعية للصوت و الكلام ، وهي طريقة طورها الدكتور: ديان الوم مكلنبيرج في عام ١٩٩٦ و تتألف من عدد من الأجزاء التي تقيم الاستجابات لأصوات البيئة و الكلام بنفس ترتيب تطور مهارات الاستماع لدى الأطفال دوي حاسة السمع الطبيعية ولا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة و إنما تظهر هده الاختبارات التقدم الذي حققه الطفل مع مرور الزمن .

وفي تطبيق هذا الاختبار باللغة العربية علينا أن نوضح انه ليس مجرد ترجمة من الانجليزية إلى العربية ، و إنما هو اختبار متكامل باللغة العربية يأخذ في الحسبان عدة اعتبارات مثل اختلاف الأنماط المقطعية و التركيبات اللفظية و العناصر الصوتية لمفردات و تعبيرات اللغة العربية ، كما أن المتطلبات البيئية ، الاجتماعية و الثقافية المميزة للمجتمعات العربية تفرض نفسها على أية محاولة لاختيار الكلمات المألوفة لهده المجتمعات ، بالإضافة إلى ذلك فان تعدد أوجه التعبيرات اللغوية و اللهجات المحلية تم أخذها بعين الاعتبار أثناء عملية التكييف .

والفضل في ذلك يرجع إلى الدكتور أشرف أبو العز و هو استشاري في أمراض الحنجرة و التخاطب بالمستشفى المغربي للعيون و الأذن بـ جدة – المملكة العربية السعودية بالإضافة إلى الفريق المشارك في هذا الانجاز و المتمثل في كل من :

- الأستاذ الدكتور: أحمد حندوسة
- الدكتورة: عفاف متولي علي
- الدكتورة :صفيناز نجيب
- الدكتورة :عفاف عبد المالك
- السيد: تغريد محمد نصر الله
- السيدة: عزة وفيق

- **عينة البحث** :

بهدف دراسة مدى تأثير جهاز الزرع القوقعي في الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الطفل الأصم ، تم اختيارنا لعينة متكونة من اثنتا عشر ١٢ حالة مراعين في ذلك المتغيرات التالية:

- عامل السن: عينة الأطفال تتراوح نابين سنتان و ثلاثة أشهر تقريبا إلى ستة سنوات.

السن	سنتان و نصف	٤ إلى ٥ سنوات	من ٧ إلى ٨ سنوات
عدد الحالات	٠٤	٠٤	٠٤

- نوع الجهاز المستعمل : إن أفراد العينة المختارة تحمل مختلف الأجهزة التي استعملت في الزرع القوقعي بمستشفى الدربان عنابة . الجزائر . و هم موزعون على النحو التالي:

نوع الجهاز	Med-el	Boionics	Cochlear	Digisinic
عدد الحالات	03	03	03	03

- نوع الإعاقة السمعية: كل أفراد العينة يعانون من صمم إدراكي خلقي.
- درجة الإعاقة السمعية: كل أفراد العينة يعانون من صم حاد إلى صمم عميق أي أن العتبة السمعية لديهم تتجاوز ٨٠ dB .
- الاضطرابات المصاحبة : لا توجد أي اضطرابات مصاحبة أخرى يعاني منها أي فرد من أفراد العينة كما أن نتائج الفحوصات و الاختبارات المستعملة قبل عملية الزرع كلها سليمة.

و بعد تحديد أفراد العينة تبعا للمتغيرات السابقة الذكر قمنا بمتابعة أفراد العينة ، بمشاركة أعضاء الفرقة المتعددة الاختصاصات بمعدل ٠٣ حصص ارطفونية أسبوعيا وذلك من خلال برنامج تكفلي مكثف يستند على مجموع اختبارات EARS هذا الأخير الذي يمثل أداة البحث المستعملة و الذي تم تمريره على أفراد العينة قبل عملية الزرع القوقعي ، ليتم تمريره فيما بعد على فترات متلاحقة أخرى.و التي من خلالها يتم دراسة تطور النتائج عبر مراحل التمرير و مقارنتها فيما بينها عند كل مرحلة.و بالتالي فهذه الدراسة تعتبر دراسة طولية عرضية .

- **المنهج المستخدم**:

لقد تم اختيارنا لمنهج دراسة الحالة عن المناهج الأخرى و ذلك لكونه يهدف إلى التعرف على وضعية واحدة معينة و بطريقة تفصيلية دقيقة. باعتبار أن منهج دراسة الحالة على أساس التعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الوحدة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها و ذلك بقصد الوصول إلى تعميمات متعلقة بالوحدة المدروسة و بغيرها عن الوحدات المتشابهة.(عبد الكريم غريب ،ص89).

- **تعريف الصمم** :

يعد الصمم مشكلة كبيرة متعددة الجوانب صحية، تربوية، اجتماعية واقتصادية تقع على كاهل المصاب و الأسرة و المجتمع، و يشير هذا المصطلح إلى

مشكلة قد تتراوح في شدتها بين البسيطة إلى الشديدة جدا . (إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، ص ٥٦)

وقد تعددت التعاريف التي تحدد ماهية الإعاقة السمعية و مستواها، و لكن معظمها يتفق في مضمونها و محتواها، فهناك من يعرفها حسب الدرجة و هناك من يعرفها حسب النوع و هناك من يعرفها حسب السبب و هناك من عرفها على أنها انخفاض أحادي أو ثنائي مهما كان تموضعه.

كما تعرف بأنها حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام المعينات .(عصام حمدي الصفدي، ص47) .

كما اعتبرت المنظمة العالمية للصحة أن الشخص الأصم هو ذلك الشخص الذي لديه عتبة سمعية تساوي dB٧٠ أو أكثر، في حين أن الشخص ضعيف السمع هو كل شخص لديه عتبة سمعية ما بين ٣٥ و ٦٩ dB. (ARONDAL., P128)

و بهذا فإن الأصم هو ذلك الإنسان الذي يمثل عجزه السمعي عائقا لا يسمح له باكتساب لغة محيطه التي تمكنه من التواصل و الاندماج في وسطه الإجتماعي، إذ يكون في معزل عن مختلف النشاطات و السلوكات و المواقف اللغوية التي يلجأ إليها لتحقيق حاجياته اليومية بالإضافة إلى صعوبات في التعليم و التحصيل العلمي.

- **أسباب الصمم**:

تتنوع أسباب الإعاقة السمعية و تتباين من حالات ولادية إلى أخرى مكتسبة والحالات المكتسبة قد تحدث فجأة كما قد تحدث تدريجيا، و هناك حالات ضعف سمعي لا يعرف لها سبب معين حيث تشير الدراسات إلى أن من الصعب على الأطباء تحديد سبب الضعف السمعي بحوالي ٣٠٪ من الحالات.

وبالنسبة للحالات الولادية فقد تكون وراثية أو غير وراثية ناجمة عن الإصابة بالحصبة الألمانية مثلا و غالبا ما يكون النقص في السمع ناتج عن عوامل وراثية و من المتعذر معالجته، أما بالنسبة للإعاقة السمعية المكتسبة فتعود لجملة من الأسباب من أهمها التهاب السحايا، الخراج، عدم التوافق الرزيسي، إلهاب الأذن الوسطى أو الداخلية ،تناول العقاقير و إصابات الرأس المباشرة و غير ذلك من الأسباب.

ويمكننا بشكل عام النظر إلى أسباب الإعاقة السمعية من خلال ثلاث مجموعات رئيسية و هي:

- مجموعة الأسباب الخاصة بالعوامل الوراثية.
- مجموعة الأسباب الخاصة بالعوامل البيئية.
- مجموعة الأسباب الخاصة بسبب الإعاقة بحسب مكان الإصابة في الأذن. (جمال الخطيب، ص ٤٧- ٤٩).

- **أ- مجموعة الأسباب الخاصة بالعوامل الوراثية** :

تعد العوامل الوراثية و العائلية من أهم الأسباب المشكلة للصمم وفق الدراسات الإحصائية الحديثة، حيث أشارت إلى أن حوالي ٥٠% من حالات الصمم تعود إلى أسباب وراثية حيث ينتقل الصمم عن طريق الجينات، فيتعاقب عبر الأجيال في أفراد الأسرة فالجينات جزئيات تعمل على حمل الخواص الوراثية من خلال الجنين مثل لون العينين أو الشعر أو ملامح الوجه، و قد يكون الصمم وراثي خاصة "عند وجود أفراد معاقين سمعيا في العائلة، أخ أو أختين صم مثلا".

- **ب- مجموعة الأسباب الخاصة بالعوامل البيئية**:

إذا كانت العوامل الوراثية مسئولة عن ٥٠ % من حالات الصمم، فإن العوامل البيئية هي المسؤولية عن الصمم في الحالات المتبقية و التي تحدث عادة قبل و بعد الإخصاب كالإصابة بالحصبة الألمانية،التهاب السحايا، التسمم التهابات الأذن...إلخ.) (J Coll ., p 61)

فالمعروف أن تكوين الجهاز السمعي يبدأ في حوالي الأسبوع الثاني أو الثالث ويكتمل في الشهر السادس من الحمل، حينئذ يصبح شديد الحساسية للمؤثرات خلال الأشهر الستة الأولى من الحمل، و هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى فقد حاسة السمع في فترة الحياة الرحمية بالإضافة إلى عوامل أخرى قد تؤثر على الطفل خلال فترة الولادة و كذلك بعد عملية الولادة (جمال الخطيب، ص ٥٣).

- **ج- مجموعة الأسباب الخاصة بسبب الإعاقة بحسب مكان الإصابة في الأذن**:

ينتج الصمم عن إصابة طرق الإتصال السمعي و هو ما يعرف بالصمم ألإرسالي و هو ناتج عن إصابة الأذن الوسطى أو الخارجية أما الداخلية فهي سليمة أو إصابة طرق الإتصال الحسي العصبي بسبب إصابة الأذن الداخلية ،وهو ما يعرف بالصمم الإدراكي(إبراهيم عبد الله فرج الزريقات ، ص ٧١)

- **أنواع و درجات الصمم**:

يعتمد التمييز بين الصمم و المستويات الأخرى من الإعاقة السمعية على مهنة الأخصائي الذي يقوم بالتمييز، فالتربوي يعرف الصمم من حيث تأثيره على الأداء التربوي، و أخصائي التأهيل المهني يعرفه من حيث تأثيره على الأداء المهني، و الطبيب يعرفه من حيث شدة الفقدان السمعي مقاسا بالديسبل (db) ونوعه، لذا تصنف الإعاقة السمعية لثلاثة معايير هي:

- حسب عمر الإصابة
- حسب موقع الإصابة
- حسب شدة الإصابة. (عصام حمدي الصفدي. ص،122)

- **أ- التصنيف حسب عمر الإصابة**:

تصنف الإعاقة السمعية تبعا للعمر عند حدوث الضعف السمعي إلى إعاقة سمعية قبل اللغة و هي الإعاقة التي تحدث قبل تطور الكلام و اللغة عند الطفل و إعاقة سمعية بعد اللغة و هي الإعاقة التي تحدث بعد تطور الكلام و اللغة لدى الطفل. (ابراهم عبد الله فرج الزريقات، ص ٧٢)

- **ب- التصنيف حسب موقع الإصابة**:

تصنف الإعاقة السمعية تبعا لموقع الإصابة أو الضعف من الأذن إلى إعاقة سمعية توصيلية أو إعاقة سمعية حسية عصبية و إعاقة سمعية مختلطة و إعاقة سمعية مركزية(D BUSQUET., C MOTTIER ., P 158) .

- **ج- التصنيف حسب درجات الصمم** :

تصنف الإعاقة السمعية حسب مدى الفقدان السمعي، و قد عمل المكتب العالمي السمعي الفونولوجي (BIAP) على وضع سلم لقياس العتبات السمعية عند الإنسان ابتداء من العتبة السمعية دون ٢٠ ديبسال إلى ما فوق ١٢٠ ديبسال بواسطة المقياس السمعي النغمي و الذي يسمح بتعريف درجات الفقدان السمعي و الشروع إلى تقسيم درجات الصمم، و ينفذ هذا التقسيم ابتداء من معدلات الاهتزازات: ٥٠٠ Hz، ١٠٠٠Hz و ٢٠٠٠ Hz.

و انطلاقا من اختلاف هذه العتبات من أصم إلى آخر تم وضع مستويات لدرجة الإعاقة السمعية و هي:

- الإعاقة السمعية البسيطة جدا. و تتمركز العتبة السمعية هنا بين (٢٥- ٤٠) db
- الإعاقة السمعية البسيطة. و تتمركز العتبة السمعية هنا بين (٤١- ٥٠) db
- الإعاقة السمعية المتوسطة. تتمركز العتبة السمعية بين(٥٦- ٧٠)db
- الإعاقة السمعية الشديدة. تتمركز العتبة السمعية بين(٧١- ٩٠)db
- الإعاقة السمعية الشديدة جدا.الفقدان السمعي يزيد عن ٩٠db A. (Morgon . p16)

- **آلية السمع**:

إن القدرة على السمع تعتمد على التركيبات المعقدة للجهاز السمعي التي تقوم بعملية معالجة المعلومات الصوتية، فالجهاز السمعي جهاز فائق الحساسية ذا قدرة على التقاط الأصوات الناعمة جدا والتقاط التغيرات الصغيرة في الخصائص الصوتية و له مجال ديناميكي واسع جدا، وعندما نطلب من جهازنا السمعي أن يقوم بالمهام المعقدة من الاستماع إلى النطق، فهو يقوم بذلك تحت الظروف غير الملائمة إلى أبعد حد. (مصطفى نوري القمش ، ص ٢٧).

و تتسم عملية السمع بالتعقيد و الدقة و التنظيم و نأتي الآن على ذكر أهم الخطوات التي تمر بها هذه العملية الحيوية بالنسبة للإنسان.

عندما تهتز الأجسام تصدر عنها ترددات صوتية تنتشر إلى الخارج في كل الاتجاهات على شكل حركات إلى الأمام و إلى الخلف بسرعة ٧٦٠ ميلا في الساعة و يعرف عدد الترددات التي يولدها الصوت في الثانية الواحدة بالذبذبة (Fréquence)، و يستخدم مصطلح هيرتز (Hertz) المعروف اختصارا بـ (Hz) للإشارة إلى مقدار التردد في الثانية الواحدة، و الأصوات التي نسمعها تصل إلى الأذن عبر الهواء، حيث أن طاقة الذبذبة تحرك جزئيات الهواء، و لكن الصوت يمكنه أن ينتقل عبر السوائل و الأجسام الصلبة أيضا.

و تستطيع أذن الإنسان أن تلتقط الأصوات التي تتراوح مدى ذبذبتها من (٢٠ إلى ٢٠،٠٠٠ هيرتز). أما ذبذبة صوت الإنسان، فهي تتراوح بين (١٠٠- ٨٠٠٠ هيرتز).

أما بالنسبة لشدة الصوت فتقاس بوحدة تسمى الديسبل (Décibel) والمعروفة اختصارا بـ (dB)، و يسمى الصوت الذي يستطيع الإنسان أن يسمعه بالكاد بالصوت من مستوى العتبة السمعية.

و يمكننا تقسيم الأذن تشريحيا إلى ثلاث أقسام لكل قسم دور في عملية السمع و هي:

- القسم الأول : يعمل على التقاط و تحويل الأصوات.
- القسم الثاني: يعمل على تحويل الأصوات و ينبه نهايات العصب السمعي.
- القسم الثالث: يحمل و يحلل الحوارات المرسلة إليه و هذا القسم هو قسم مرتبط بالنظم الأساسية للدماغ التي تعمل على إعانة تنظيم اللغة.

و فيما يلي نأتي على ذكر مفصل لعملية السمع و أطوارها المختلفة:

تقوم الأذن بعملية استقبال المثيرات الصوتية و إدراكها و فهم ما تدل عليه و عند انتقال الموجات الصوتية عبر الهواء أو الماء تعمل الأذن الخارجية على جمعها و استقبالها و المسؤول على عملية الاستقبال هو الصيوان الذي يعمل على تركيزها و دفعها إلى غشاء الطبلة عبر قناة الأذن الخارجية و عند ارتطام الذبذبات الصوتية بالغشاء تتولد اهتزازات نتيجة لتغير الضغط، فيتحرك الغشاء إلى الأمام و إلى الخلف و بتحركه يؤثر ذلك على العظيمات الثلاثة في الأذن الوسطى فتهتز اهتزازات بسيطة فتتحرك المطرقة المتصلة بالطبلة، لتؤدي بدورها إلى اهتزاز السندان فالركاب، الأمر الذي يؤدي إلى اهتزاز النافذة البيضاوية (النسيج الرقيق الخاص بالقوقعة) و انتقال الموجات عبرها، مما يسبب حركة في السائل الخاص بالقوقعة المسمى بسائل البريلمف فكل من الأذن الخارجية و الوسطى تعملان على توصيل الموجات الصوتية (الميكانيكية) إلى الأذن الداخلية)(A. Morgon., P. Aimard., N. Daudet., P 7)

ويعمل السائل الموجود بداخل الأذن الداخلية على توصيل هذه الاهتزازات إلى قوقعة الأذن الداخلية التي تحتوي على آلاف من الخلايا الشعرية الصغيرة وبالتالي ستستثار هذه الخلايا، و يؤدي ذلك إلى انحناءها و ذلك يقود بدوره إلى تنشيط النهايات العصبية، فتتحول الحركة الموجبة للسائل الذي بداخل القوقعة إلى نبضات عصبية خلال العصب السمعي إلى مركز السمع في الدماغ (الفص الصدغي) لتتم بداخله معالجة المعلومات السمعية و تفسيرها فتترجم الإشارات العصبية إلى أصوات يمكن للدماغ فهمها ، فلو أكملنا انتقال الصوت من الركاب إلى غشاء الفتحة البيضاوية و اهتزازها و دفع الغشاء إلى الداخل والخارج، فإن السائل الموجود في القوقعة (في الدور العلوي) يجعل غشاء القاعدة يهتز و يتأرجح و تهتز بذلك الخلايا الشعرية باهتزاز غشاء القاعدة، و بالتالي تهتز الشعيرات الموجودة في أعلى الخلايا الشعرية، فتقوم هذه الشعيرات بتغيير مستوى الكهرباء في الخلية، و يتم ذلك بطريقة معقدة و دقيقة، تعتمد على فتح و إغلاق الكثير من القنوات المسماة بالقنوات الأيونية (التي تسمح بدخول

و خروج أملاح معينة كالبوتاسيوم و الكالسيوم والصوديوم و الكلوريد) في أقل من أعشار الثانية مما ينتج عنه نبضة كهربائية محددة تنتقل إلى العصب الصادر من أسفل الخلية الشعرية ومن ثم إلى العقدة العصبية للعصب السمعي ثم إلى مراكز السمع في المخ بإيجاز و تعتبر الخلايا الشعرية بمثابة محول كهربائي يحول الصوت إلى إشارات كهربائية عن طريق تحريك الشعيرات واهتزاز الخلية، و تغيير تركيز الأملاح و الأيونات داخل الخلية و للعلم فإن الأصوات التي تسمع عن طريق الأذن اليمنى يتم إيصالها إلى مراكز السمع العليا بالجانب الأيسر من الدماغ و العكس كذلك. (مصطفى نوري القمش، ص ٢٦- ٢٨).

كما أن الإصابة المرضية أو أي تلف يمس منطقة السمع في الدماغ ينجم عنه ضعف بسيط في الإحساس، في حين أن أي نقص أو تقلص في حجم المنطقة السمعية لفصي الدماغ يكون مصحوبا بنقص في الجهاز السمعي..A (Gribenski. ,P114)

- **تعريف جهاز الزرع القوقعي**:

هو عبارة عن جهاز طوله ٥٢ مم و عرضه١٥,٧ مم يتكون من جزأين ، قسم داخلي و قسم خارجي دا طبيعة الكترونية يتم زراعته تحت الجلد من خلال عملي جراحية تدوم أربعة ٤ ساعات و تتدخل فيها العديد من الأطراف .

كما يعرف كذلك على أنه نظام الكتروني يهدف إلى خلق إحساسات سمعي انطلاقا من التنبيهات الكهربائي لنهايات العصب السمعي .(A. (Dumont. P12.

أو هو جهاز الكتروني يزرع جراحيا تحت الجلد خلف الأذن يساعد على الإحساس بالصوت للأشخاص الدين لديهم فقدان سمع شديد و يختلف عن المعينات السمعية التي تقوم بتضخيم الصوت حيث أن هدا الجهاز يعمل عل تحفيز الأعصاب السمعية الموجودة داخل القوقعة.

كما يعرف كذاك بأنه جهاز يتيح إمكانية السمع و يحسن قدرة الاتصال اللفظي للأشخاص المصابين بفقدان السمع الحسي العصبي الحاد و الدين لم يستفيدوا من المعينات السمعية بعد فترة من التأهيل المناسب لدلك ، و هم عبارة عن جهاز متعدد الالكترودات يستخدم لنقل المعلومات الصوتية إلى الأذن الداخلية و يساعد على تحسين مقدرة الشخص على سماع الأصوات المحيطة به و سماع إيقاعات و أنماط النطق كما يحسن عملية القراءة على الشفاه.

و يعرف كذلك على انه جهاز كهربائي يحول المعلومات الصوتية إلى نبضات كهربائية ، اذا فمبدأ عمل هدا الجهاز يختلف كثيرا عن المعين السمعي التقليدي. (L. Nathalie., & B. Denis., p32).

فأجهزة السمع العادية أي المعينات السمعية مجرد أدوات مكبرة للصوت فقد صممت لتكبير و توضيح الأصوات و هي مفيدة للأشخاص الدين يعانون من ضعف سمعي بسيط ن متوسط أو حاد أما الأشخاص الدين لم يستفيدوا من المعينات السمعية لان البقايا الحسية السمعية في القوقعة قد تلفت أو تشوهت

فلم يصل الصوت إلى العصب السمعي لدا فان هدا الجهاز يتخطى هده الشعيرات لينشط العصب السمعي مباشرة .

أما موسوعة الارطفونيا فتعرف الزرع القوقعي على انه تقنية موجهة للأشخاص الذين يعانون من إعاقة سمعية عميقة و لا يستطيعون الاستفادة من المعينات السمعية التقليدية باعتبار أن هدا الجهاز ينبه مباشرة العصب السمعي من خلال الكترود واحد أو عدة الكترودات مزروعة داخل القوقعة. F. Brin & (al).

كما يعرف كذلك في المعجم الطبي على انه عبارة عن الكترودات توضع جراحيا داخل القوقعة في الأذن الداخلية و يستعمل في حالة عدم فعالية المعين السمعي لحالات الصمم الإدراكي العميق سواء كان دو أصل وراثي آو ناتج عن إصابة تسميه للأذن الداخلية.

- **مكونات الجهاز**:

يتكون جهاز الزرع القوقعي من جزأين أساسيين ، جزء داخلي ثابت و جزء خارجي متحرك هذا الأخير يتكون من مكروفون ، أسلاك و علبة صغيرة تقوم بمعالجة الإشارات و هوائي. أما الجزء الداخلي فيتم تثبيته أثناء العملية الجراحية و يتكون هذا الجزء الغير مرئي من جهاز استقبال داخلي موجود في العظم الصدغي و قطب كهربائي ملفوف داخل القوقعة.(احمد نبوي عبده عيسى ص.، ١١ - ١٣)

- **الجزء الخارجي من الجهاز** :

هذا الجزء يحلل و يرمز الرسالة الصوتية إلى إشارات كهربائية التي تحول إلي الجزء الداخلي و يتكون من:

- الميكروفون Microphone و يستقبل الأصوات و هو يشبه على العموم المعين السمعي التقليدي و يوضع على التفاف الأذن من الجهة المزروعة.
- المعالج الصوتي: Le processeur vocal يزن حوالي ١٠٠ غ وظيفته تشفير و تحويل الأصوات إلى نبضات كهربائية و يحتوي كذلك على بطاريات قابلة للشحن و هي مسؤولة على توفير الطاقة اللازمة لتشغيل النظام و يمكن أن يحمل بطرق متنوعة.
- الأسلاك: Les Fils تستعمل لنقل الأصوات قبل و بعد المعالجة و يمكن أن تكون ذات أطوال مختلفة حسب البنية الجسمية للفرد و المكان الذي يختار أن يوضع فيها المعالج الصوتي .
- الهوائي Antenne هو عبارة عن قرص يحتوي على مغناطيس في الجزء المركزي منه لكي يسمح بالتوصيل عبر الجلد و العظم ، يثبت هدا الهوائي الخارجي مغناطيسيا على الجمجمة أما حجمه و طريقة تثبيته فتختلف باختلاف نوع الجهاز المستعمل.

- **الجزء الداخلي من الجهاز** :

ويتكون من :

- المنبه - المستقبل Recepteur – Stimulateuur هو عبارة عن كبسولة الكترونية بسمك يتراوح بين (٤ إلى ٨) ملم و تضم مغناطيسا يسمح بالاتصال مع الهوائي الخارجي ، وهي مسدودة بواسطة سيراميك و محمية بمادة لزجة بيضاء لسد الثغرات ، أما دورها فيتمثل في ضمان الاتصال بالهوائي الخارجي و إرسال الأصوات المشفرة إلى الأقطاب الموجودة داخل القوقعة.
- الحزمة الالكترونية : تتكون من مجموعة من الاكترودات يختلف عددها باختلاف نوع الجهاز المستعمل : توضع جراحيا داخل القوقعة ، وظيفتها نقل الرسالة إلى ألياف العصب السمعي الموجودة في الأذن الداخلية و التي تنقل فيما بعد إلى مراكز القشرة الدماغية عبر العصب السمعي. A . Dumont, (p 12-14).

- **آلية عمل الجهاز** :

تختلف آلية عمل جهاز الزرع القوقعي عن آلية عمل المعين السمعي باعتبار أن هدا الأخير هو مجرد مكبر للصوت في حين أن جهاز الزرع القوقعي يعمل على التقاط الأصوات من خلال ميكروفون يوضع خلف الأذن و يحول الإشارات الصوتية إلى إشارات كهربائية و إرسالها إلى الجهاز ألجيبي ن الذي يقوم بدوره بتحليل الأصوات و تكبيرها و تحويلها إلى إشارات كهربائية مشفرة تنتقل إلى الجهاز الالكتروني المثبت مغناطيسيا على سطح عظم السندان مع القطعة الداخلية و هي الجزء الرئيسي التي توضع جراحيا في حفرة في عظم السندان وهده القطعة لها نهاية تحمل أسلاك دقيقة جدا تدخل في القوقعة عبر النافدة المدورة.(A Dumont, p40)

- **معايير الترشح لزراعة القوقعة الالكترونية** :

تعتبر عملية اختيار المرشحين المناسبين لزراعة القوقعة من العمليات الحيوية اللازمة لنجاح استخدام مثل هده الأجهزة بين الأفراد المصابين حيث أنه من المتوقع أن يلتحق الأطفال الدين يتلقون عملية الزرع القوقعي إلى المدرسة مع الأطفال السامعين سمعيا إذا تم الأخذ بعين الاعتبار مجموع شروط الانتقاء.

وقد وافقت الوكالة الأمريكية للصحة حاليا على مجموعة من المعايير لاختيار الشخص المرشح لزراعة القوقعة و يمكن تلخيص هده المعايير في النقاط التالية.

- الصمم العصبي الحسي الشديد المزدوج
- صغر عمر المرشح
- عدم الاستفادة من المعينات السمعية

- عدم وجود أي موانع طبية
- تحمس المترشح و الأسرة:

بالإضافة إلى ذلك فقد حددت المراكز التي لها خبرة في عملية زراعة القوقعة عددا من القضايا الإضافية التي يمكن تقييمها عند اختيار المرشحين تشمل الكلام ، القدرات اللغوية و الاستعداد المعرفي و الاجتماعي. (L. (Nathalie., & B. Denis., p34

- **خطوات زراعة القوقعة الالكترونية** :

تمر زراعة القوقعة الالكترونية بثلاث خطوات أساسية هي:

- **مرحلة ما قبل العملية الجراحية: تشمل هده المرحلة ما يلي:**

- إجراء اختبارات سمعية و طبية متتابعة قبل إجراء الجراحة لتقييم مدى الاستفادة من عملية الزرع القوقعي و تتمثل هده الاختبارات في (الفحص الطبي ، التحاليل الطبية ، أشعة مقطعية IRM ، فحص الجهاز السمعي فحص جهاز النطق).
- إجراء اختبارات نفسية و سلوكية تشمل (اختبار القدرات العقلية العامة اختبار تطور المهارات الجسمية و الحركية العامة ، اختبار تطور المهارات الاجتماعية .....).
- إجراء مقابلات مع المرضى و أهاليهم يتم من خلالها عرض كافة المعلومات الضرورية عن عملية الزرع القوقعي، كيفية حدوثها ، مزاياها و سلبياتها المحتملة. ومن نتائج المرحلة الأولى يخرج فريق العمل بتصور مبدئي عن حاجة الطفل للزرع القوقعي ، و يترك القرار النهائي في الترشيح لما بعد استفادة الحالة من برنامج التهيئة و التحضير و الخروج بنتائج واضحة ونهائية.

- **مرحلة الجراحة و النقاهة** :

بعد التأكد من عدم وجود عوائق جراحية طبية أو تشوهات خلقية تمنع إجراء العملية الجراحية يتم بعد دلك تحضير الطفل للعملية الجراحية التي تتم بالتخدير العام و تستغرق حوالي ثلاث ٣ ساعات للأذن الواحدة باعتبار أن عدد الالكترودات المزروعة في القوقعة و الوضعية التي يتخذونها جد مهمين في الحصول على أفضل النتائج الممكنة. كما تتشابه الأساليب الجراحية المستخدمة لزراعة القوقعة بغض النظر عن نوعية الجهاز الذي تم اختياره ، على الرغم من وجود بعض الفروق الطفيفة التي قد تظهر بين الجراحين و المتعلقة بحجم و شكل الجرح ، إلا أن المبادئ الأساسية في الجراحة تظل نفسها. حيث يتم حلق الشعر الموجود خلف الأذن و القيام بشق الجلد ، و يقوم الجراح برفع طبقة من الجلد للكشف على العظم الناتئ خلف الأذن، و تستخدم طريقة ثقب العظمة الناتئة خلف الأذن بعد تحديد العصب ألوجهي كعلامة للدخول إلى قوقعة الأذن.

وبعدها تأتي فترة النقاهة حيث تعتبر الأسابيع الأولى هي الفترة الأصعب من العملية مما يحتم على الفريق الطبي تقديم برنامج مكثف يتضمن نوع من التدريب و المعالجة النفسية بسبب مشاعر الخوف و القلق التي يشعر بها المريض من نتائج العملية الجراحية . لدا ينبغي أن تمنح المتابعة الجيدة لما بعد الجراحة مع الاهتمام بموضع الجراحة و المشكلات التي قد تنشأ لدا لا بد أن يقوم الطبيب بمتابعة الطفل بشكل منتظم لتجنب حدوث تلوث للأذن و اذا حدث ذلك فلا بد من اطلاع الجراح الذي قام بالعملية الجراحية على ذلك.(L (Nathalie., & Denis., p60-64

- **مرحلة إعادة التأهيل** :

تتم برمجة حصص إعادة التأهيل بعد تقريبا ٠٦ أسابيع من العملية الجراحية أي بعد التئام الجرح و بداية تنشيط الالكترودات المزروعة داخل القوقعة و دلك باستخدام استراتيجيات مناسبة لكل حالة على حدا و التأكد من أن الجهاز قد برمج على أفضل و أدق وضع لخدمة الحالة ، و بعدها يتم إخضاع الحالة إلى مجموعة من البرامج المصممة للتكفل بمثل هده الأجهزة (A Dumont,p112)

- **أنواع أجهزة الزرع القوقعي**:

تنقسم الأجهزة بشكل عام إلى:

- أجهزة داخل القوقعة : حيث يتم إدخال الالكترودات إلى داخل القوقعة عبر النافدة المدورة و هي الأكثر فعالية .
- أجهزة خارج القوقعة : تطبق الالكترودات على سطح العظم المسمى (الخرشوم) دون أن تدخل إلى داخل القوقعة أما فعاليتها فهي محدودة ومتناقصة مع الزمن و أسعرها أقل بكثير من السابقة
- أجهزة وحيدة القناة : و هي تحوي على مسرى كهربائي واحد كما أنها قليلة الفعالية.
- أجهزة متعددة الأقنية : و هي الأكثر فعالية مقارنة ببقية الأجهزة الأخرى و تحتوي على عدد متفاوت من الالكترودات يختلف باختلاف الشركة المصنعة للجهاز ، ومن أهمها:

✓ جهاز Med-el من صنع ألماني.

✓ جهاز Advanced bionics – clarion من صنع أمريكي.

✓ جهاز Spectra de Cochleaire من صنع استرالي.

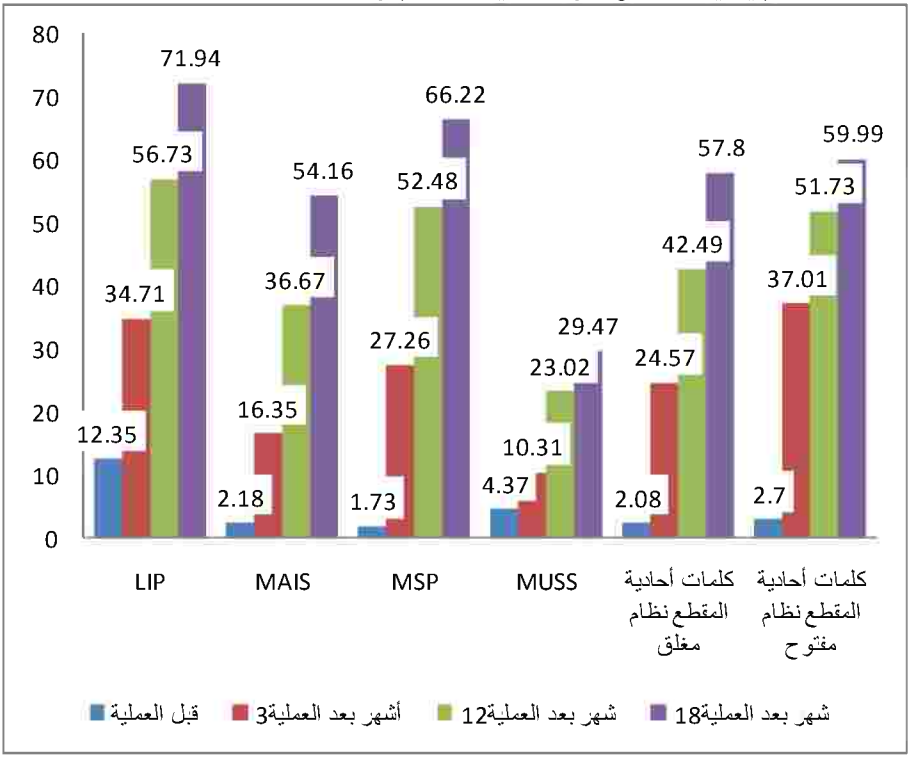
✓ جهاز Digisonic من صنع فرنسي. (L Nathalie., & B Denis., p70-75)

- **عرض النتائج و تحليلها** :

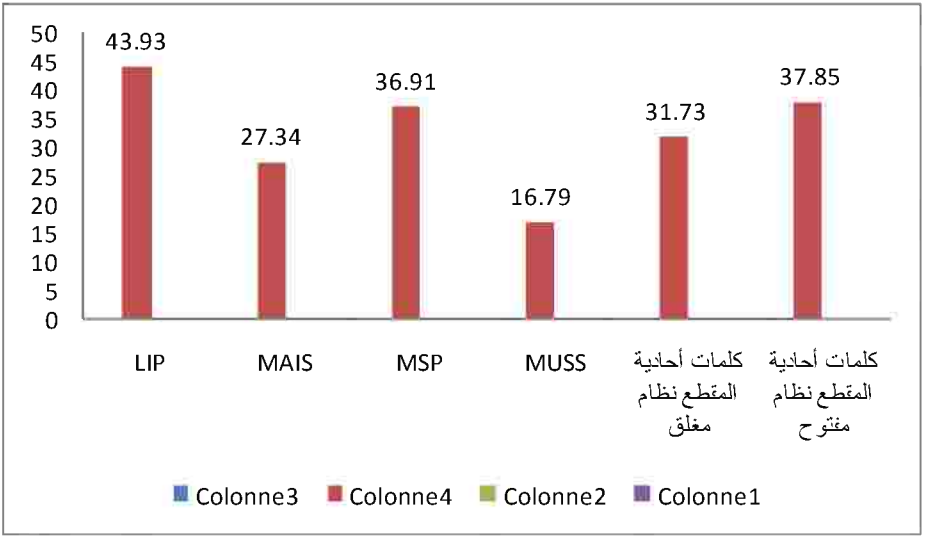
جدول نتائج أفراد العينة لإختبار EARS

الاختبارات	قبل العملية	٣أشهر بعد العملية	١٢شهر بعد العملية	١٨شهر بعد العملية	متوسط النتائج
LIP	12,35	34,71	56,73	71,94	43,93
MAIS	2,18	16,35	36,67	54,16	27,34
MSP	1,73	27,26	52,48	66,22	36,91
MUSS	4,37	10,31	23,02	29,47	16,79
كلمات أحادية المقطع نظام مغلق	2,08	24,57	42,49	57,8	31,73
كلمات أحادية المقطع نظام مفتوح	2,7	37,01	51,73	59,99	37,85
متوسط النتائج	4,23	25,03	43,85	56,59	32,42

- **الأعمدة البيانية لنتائج أفراد العينة لاختبار** EARS



- **متوسط نتائج أفراد العينة لاختبار** EARS



- **تحليل النتائج** :

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى توضيح فاعلية استعمال جهاز الزرع القوقعي على الإدراك السمعي للصوت والكلام عند الطفل الأصم . فمن خلال تحليل البيانات المتعلقة باختبار الإدراك السمعي للصوت والإدراك السمعي للكلام فقد أشارت نتائج الدراسة بان هناك ارتباط واضح بين النتائج المتحصل عليها في اختباري الإدراك السمعي للصوت والكلام والأطفال الحاملين لجهاز الزرع القوقعي ، وعموما يمكن تفسير نتائج هده الدراسة في ضوء محورين أساسيين:

- أولا: فاعلية جهاز الزرع القوقعي على الإدراك السمعي للصوت والكلام عند الطفل للأصم .
- حيث وضحت النتائج أن استعمال جهاز الزرع القوقعي يؤثر على الإدراك السمعي للصوت و الكلام باعتبار أن الجهاز يسمح بتحليل الأصوات الكلامية و أصوات الطبيعة و سهولة إدراكها و التعرف عليها ، كما أن للتكفل ما بعد عملية الزرع هو الأخر يساعد على الوصول لتلك النتائج.
- ثانيا: أهمية العمر المبكر عند الاستفادة من عملية الزرع القوقعي على الإدراك السمعي للصوت والكلام .

كما وضحت النتائج كذلك أن الاستفادة من الجهاز في عمر مبكر يسمح بتنمية قدرات الإدراك السمعي للصوت و الكلام باعتبار أن هده الأخيرة تكتسب عند الطفل في المراحل الأولى من العمر.

وقد اعتمدت نتائج الدراسة بشكل عام على عاملين أساسيين هما:

- أهمية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات السمعية و الإدراكية للكلام عند الطفل المستفيد من عملية الزرع القوقعي .
- أهمية الإرشاد الأسري في تنمية مهارة الإدراك السمعي للصوت والكلام عند الطفل الأصم .

ويمكن اعتبار نتائج الدراسة الحالية أنها جاءت متفقة مع دراسة كل من مركز هيلث وميدسن Health Medicine , 2001 ودراسة كل من فيك ولان وبيركل وقولد Vick,lane,pekell and Gould,2001 وكذلك دراسة كل من سزوشنك وقريمك Gestoettner and Szuchnik and Geremek ,2001 بحيث ترتكز نتائج تلك الدراسات على تمييز الأصوات والكلمات والجمل عند الطفل المستفيد من الزرع القوقعي و التي أسفرت نتائجها على أن هناك أثرا كبيرا لكل من العمر الذي تتم فيه عملية الزرع القوقعي وطول مدة استخدام الجهاز على اكتساب مهارات الإدراك السمعي للصوت و الكلام عند الأطفال المستفيدين من عملية الزرع القوقعي.

- **الخاتمة** :

من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن اعتبار تقنية الزرع القوقعي وسيلة هامة في تنمية مهارة الإدراك السمعي للصوت والكلام عند الطفل الأصم كما أن للسنوات الأولى من العمر أهمية بالغة في النمو اللغوي لديه وهدا ما يجعل من هده التقنية ضرورة حتمية يجب أن يستفيد منها فاقدي السمع بهدف تنمية مهارات الإدراك السمعي للصوت و الكلام م لديهم وعليه فقد اتضح أن قدرات الإدراك وفهم الكلام تتطور و تنمو مع الزمن عند الأشخاص المستفيدين من الزرع القوقعي و منه يمكن تصور الاكتسابات اللغوية للشخص المستفيد على النحو التالي:

- بعد عدة شهور من الزرع القوقعي يتم التعرف على خصائص الكلام.
- بعد سنة إلى سنتين من الزرع القوقعي يتم التعرف على الكلمات و الجمل البسيطة من خلال استعمال قوائم مغلقة التي تحتوي على محتوى AVEC CONTEXTE.
- مابين سنتين إلى ستة سنوات تتم قدرات التعرف على الكلمات و الجمل في قوائم مفتوحة أي دون محتوى.
- ما بعد ستة سنوات من الزرع القوقعي إمكانية متابعة حوار باستعمال قوائم مفتوحة و بدون مساعدة القراءة على الشفاه و يكون ذلك عند ما يقارب ٨٠ ٪ من الأطفال.

- **قائمة المراجع** :

١-عبد الكريم غريب ، منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، ط٢٠١٢،١.

2- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات،اضطرابات الكلام و اللغة، دار الفكر، الأردن،٢٠٠٥.

٣- عصام حمدي الصفدي، الإعاقة السمعية، دار البازوزي للنشر و التوزيع، عمان، ط ١،٢٠٠٣

٤- جمال الخطيب، مقدمة في الإعاقة السمعية، دار الفكر،عمان الأردن ،ط٢،٢٠٠٢.

5- مصطفى نوري القمش، الإعاقة السمعية واضطرابات النطق و اللغة ، دار لفكر،عمان الأردن، ط١، ٢٠٠٠.

٦- أحمد نبوي عبده عيسى ، زراعة القوقعة الالكترونية للأطفال الصم ، دار لفكر،عمان الأردن، ط١ ، ٢٠١٠.

- **المراجع باللغة الفرنسية** :

1- P. Pialoux ., « Précis d'orthophonie », Masson, Paris, 1975

2- J.Rondal . & X. Seron., « Trouble du langage. Diagnostic et Rééducation » Ed, Pierre Mardaga.

3- J . COLL., « L'enfant malentendant », Privat, Toulouse, 1990.

4- D. Busquet., « L'enfant sourd Développement psychologique et rééducation », Ed Baillére, paris, 1978.

5- A.Morgon., P. Aimard.,N Dauete., « Education précoce de l'enfant sourd », 2éme édition, Masson, Paris, 1987.

6- A . Morgon., P . Aimard., N . Dauete., « Education précoce de l'enfant sourd », 2ème édition, Masson, Paris، 1987 .

7- A . Gribenski., « L'audition, que sais je ? », PUF, 1ére édition, 1951.

8- A .Dumont ., « Implantation cochléaire. Guide pratique D'évaluation et de rééducation » Ed, ortho, France, 1997.

9- L. Nathalie L., & B. Denis ., « Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique »,Ed, Cécile Foullon, Paris,2009.

10- F.Brin.,& C . Courrier., «DictionnaireD'Orthophonie », Ed,Ortho,France,2004.

****

البحث السابع :

" الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية "

إعـــداد :

د / اشواق سامي جرجيس
أستاذ مساعد قسم الاقتصاد المنزلي
كلية التربية للبنات جامعة بغداد

" الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية "

د / اشواق سامي جرجيس

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة قياس الغضب لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) وقياس بعض سمات الشخصية لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) والتعرف على العلاقة بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة . وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .واشتملت عينة البحث (٣٠٠) طالب وطالبة وبعمر (١٧) سنة وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة . وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات . ومن أبرز ما بينته النتائج ان الذكور أكثر غضبا من الاناث على المقياس ككل . وأن الاناث يمتلكون شخصية سوية ويتمتعون بثقة بالنفس وبأكتفاء ذاتي وسيطرة على الأخرين في المواقف المختلفة وكذلك وجود علاقة موجبة دالة على الأخرين في المواقف المختلفة وكذلك وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين درجات مقياس الغضب ودرجات سمات الشخصية (للعينة ككل) وكذلك لعينة الذكور و عينة الاناث . وتعكس هذه النتائج ان للبيئات العائلية التي تنطوي على العنف والعدوان تعزز وجود الفعل العنيفة والغاضبة التي قد تصدر على الابناء وبالمقابل فأن الدعم والرعاية العائلية يشكلان محددات هامة للنمو الانفعالي والاجتماعي وتكوين الشخصية السوية المراهق على ضبط انفعالات الغضب لديه .

الكلمات الدالة :- الغضب ، سمات الشخصية

Anger and its Relationship to Some Personality Traits

Dr. Sami Ashwaq Jarjees

Abstract

The study aims to measure anger preparatory fifth grade students (sample) and measuring some personality traits with the fifth grade student's preparatory (sample) and to identify the relationship between the degree of anger and degrees of personality traits measured. The researcher used the descriptive and analytical approach. Included prying Find (300) students and age (17) years were selected simple random sample method. Relied on a questionnaire as a tool for data collection. A highlight of the results shown by males more than female's outrage on the scale as a whole. And that females have a personal together and enjoy the confidence and self-sufficient and self-control of other people in different positions, as well as the existence of a positive relationship function of the others in different situations, as well as the existence of a positive relationship statistically significant between the degrees of a scale of anger and degrees of personality traits (for the sample as a whole) as well as to sample males and sample female. These results reflect the environments of family involving violence and aggression, promote the reactions of violent and angry that may be issued to the children, in contrast, support and family care are important determinants of the growth of emotional, social and configure personal normal teenager to set the emotions of anger to him.

Tags: anger, personality traits

- **مقدمة الدراسة واهميتها** :

يعد الغضب مشكلة مركزية وموضوعا للاهتمام في علوم وتخصصات متعددة منها : علم النفس ، والطب النفسي ، والادب ، والموسيقى والفن ، والدين وغيرها . فللغضب اهمية كبيرة في علم النفس الحديث ، فهو من المفاهيم المركزية في دراسة الانفعالات الانسانية . وقد برز الاهتمام بدراسته في الاونة الاخيرة بوصفه مشكلة اصبحت اساسية في حياة الانسان في مختلف جوانبها (Siegman and Smith,1994,P.64) .

ويمكننا ان نميز بين نوعين من الغضب ، غضب موضوعي كالذي يحمي الانسان به نفسه ، وغضب غير موضوعي ، فالفرق بينهما كالفرق بين غضب الشخص اذا انتهكت حرمه امامه ، او غضب الام وانفعالها لمرض عضال اصاب وحيدها، والغضب الناتج عن تاخر صديق عن موعد لا اهمية كبيرة له (عواد ١٩٩٨)

وهذا يشير الى ان لكل سلوك في حياة الفرد اسباب تدفعه سواء كانت تلك الاسباب مادية او معنوية ، وللغضب ايضا اسبابه ، فقد اشار (حزبون ، ١٩٩٢) الى ان من اسباب الغضب عند الطفل هو الفشل في تحقيق الاهداف والخطط ومن اسبابه الاخرى الفشل في تحقيق التوقعات او الامنيات او الاحساس بالظلم وفقدان الامل كالاصابة بمرض او فقدان شخص عزيز او ضياع شيء قيم . (حزبون ،١٩٩٢ : ١٦).

ولقد اظهرت دراسة دوغلاس (Douglas ,1998) الى ان الفرد قد يشعر بالغضب عند سحب حريته او الحد منها او عند تغيير مخططاته فجأة وقد تكون الاجواء العائلية هي احدى اسباب الغضب ، فقد يشعر الفرد بالغضب عندما يشعر بعدم الامان والاستقرار في المحيط العائلي الذي يعيش فيه او نتيجة للخلافات الاسرية ، حيث اشارت دراسة جافيد ولوري (Javad and Lori, 1995) الى ان الاطفال الذين يعبرون عن مشاعر الغضب تفتقر الاجواء العائلية التي يعيشونها الى الانسجام وان الاطفال القادرين ضبط مشاعر الغضب والسيطرة عليها هم ابناء لعائلات داعمة ومتماسكة (Javad and Lori, 1995 :P.10) . ويؤكد علماء النفس على ان الغضب يتكون من ثلاثة جوانب يمكن ملاحظتها ودراستها دراسة علمية وهي :

- جانب شعوري ذاتي ، يعلمه الشخص المنفعل وحده ، ويختلف من انفعال الى اخر تبعا لنوع الانفعال ، وهذا الشعور يمكن دراسته عن طريق التامل الباطني
- جانب فيزيولوجي داخلي ، كخفقان القلب ، وتغير ضغط الدم ، واضطراب التنفس ، وسوء الهضم ، وازدياد افراز الغدد الصم .
- جانب خارجي ظاهر ، يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والاوضاع والالفاظ والايماءات التي تبدو على الشخص المنفعل ، وهذا هو الجانب الذي نحكم منه على نوع الانفعال عند الاخرين .

وهذه الجوانب الثلاث للانفعال ليست جوانب منفصلة . او ينتج بعضها عن بعض بل هي استجابات متكاملة تصدر عن الانسان من حيث هو وحدة نفسية جسمية اجتماعية (كيالي، ١٩٩٨ : ٢٥) .

اذن فالغضب هو انفعال (Emotion) والانفعال خبرة انسانية عامة تحدث لنا يوميا ، وتظهر من خلال مظاهر سلوكية تعم اثارها الانسان جسما ونفسا ، وان بدت ظاهرة عارضة . فالانفعال ضرب من السلوك من الصعب ان يخطئه المشاهد لما ينجم عنه من تغيير في ملامح الوجه واللفتات والحركات والاعمال الفيزيولوجية والتغييرات اللغوية (مراد ، ١٩٦٢ : ٤٧) .

وكثير من الدراسات اشارت الى ان هرمون الادرينالين تزداد نسبته في الدم في حالة الانفعال ، وقد بينت الدراسات كذلك ان هذا الهرمون يزيد من حدة الشخص وتوتره وانفعاله . وقد اجريت دراسات على الحيوانات تبحث اثر زيادة هذا الهرمون في الدم ، كالدراسة التي اجريت على القطط لمعرفة تاثير زيادة نسبة الادرينالين في الدم فوجدوا انه لو حقنت قطة وديعة بهذا الهرمون بتركيز واحد في المليون لادى هذا الى تغير في طبيعة (فسيولوجية) القطة ، حيث تنقلب الى حيوان مفترس كالدراسة التي اجراها بركوويتز (Berkowitz,1993:P.89) مؤكدا فيها اهمية الاساس البيولوجي للغضب وكذلك دراسة جرين (Green,1987;P.65) التي اكدت ان الاضطرابات الوجدانية في الانسان تتضمن تغيرات في التوازن النسبي بين المركبات الكيميائية للموصلات العصبية .

والغضب يعكس نموذجا من الضغط النفسي والعاطفي المرتبط بارتفاع حدته ، وله توابع شخصية ومشاكل نفسية اجتماعية اخرى (Fenbacher,1992;P.177.201). وهناك ابحاث اظهرت ان الغضب العام يمكن تقليله وكانت الابحاث تعاني من تضارب واختلاط في المقاييس المعتمدة على مفاهيم نظرية خاصة (Spielberger,Jacobs,Russell,and Grane,1983;pp.159-187) . فعلى سبيل المثال كان يتم استخدام مصطلح الغضب والعدوان بشكل متبادل على انهما بالمعنى نفسه ولكن يجب التمييز بين المصطلحات تجريبيا وتطوير وسائل ملائمة مساعدة في عملية التقييم . وفي محاولات لتوضيح الالتباس في مفهوم الغضب فقد تبنى سبيلبيرجر وزملاؤه (Spielberger,1988,Spielberger et al., 1983, Spielberger,Krasner,andSolomon,1988,Spielberger,Reheiser ,and Sydeman,1995) . نظرية تعتمد على الغضب حالة و سمة واكد على ان الغضب يعود الى وضع انتقالي للحالة النفسية العاطفية التي تتكون من مشاعر موضوعية ونشاط نفسي وقد ينتج الغضب عن عواطف متوسطة كالانزعاج من شيء معين والهيجان ويتفاوت مقدار الغضب حسب الحالة النفسية وهذا يؤدي الى زيادة في توتر التعابير الوجهية والعضلات الهيكلية ويفرز هرمون الادرينالين (Deffenbacher,et al, 1996, pp133 .148) .

اذن فالغضب يحدث فوريا ويختلف في حدته ويتفاوت حسب الفترة الزمنية ويعتمد الغضب على ابعاد شخصية ومدى القابلية له فالاشخاص الذين لديهم الغضب سمة يعانون من تكرار في حالة الغضب .

اذن من المعتقد ان الغضب سمة يعتمد على الفروقات النسبية في مدى التكرار بين الافراد وحدته ومدة حالة الغضب . وقد قادت نظرية سبيلبيرجر وزملائه

Spielberger,1988,Spielberger,etal.1983,Spielberger,Krasner,and Sdomon,1988,Spielberger,Reheiser,andSydeman ,1995) الى خمسة توقعات نظرية عامة هي :

- ان سمة الغضب تعكس القابلية لان يصبح الشخص غاضبا بشكل اسهل فالاشخاص الذين يعانون من معدل غضب عال يغضبون بسهولة . وهذا يعكس التعدد والتنوع في الاشياء التي تثير غضبه ودى تكرار الغضب كذلك (نظرية تحليلية) .
- ان سمة الغضب تعكس قابلية الاستجابة بعمق اكثر بعد الاستفزاز للغضب فالاشخاص الذين يعانون من سمة غضب مرتفعة يظهرون تفاعلات اكثر كتعبير عن الغضب (نظرية الحدة /العمق Intesity) .
- ان الاشخاص الذين يمتازون بمعدل غضب مرتفع متوقع ان يتاقلموا بشكل اقل مع الغضب ، ويعبرون بايجابية اقل ، وبطرق غير بناءة ، وطرق غير فعالة او ظيفية . بسبب التعمقات الكبيرة ومدى تكرار التفاعلات الناتجة عن الغضب (فرضية التعبيرات السلبية) .
- ان الاشخاص يعانون من توابع سلبية متعلقة بسبب نسب الحدوث المتكررة للغضب وحدته وبسبب التاقلم الايجابي القليل معه (فرضية التوابع) .
- ان سمة الغضب تتعلق باشياء مسببة للغضب ولها اكبر الاثر فيه ، وذلك اذا عكست سمة الغضب ميلا او مزاجا للشخصية نحو الغضب وليس نحو مشاعر عاطفية اخرى (فرضية التمييز) . (Deffenbacher,et al,1996:pp133.148) .

وتتحدد اسباب الغضب ومثيراته في ثلاثة عوامل هي كما ياتي :

١- الظروف والعوامل الخارجية :

وتعرف بالبواعث القريبة او المدركة للغضب مثل عدم القدرة على اشباع الحاجات ، فالعوامل التي تقف امام الفرد وتحول بينه وبين اشباع حاجاته تكون سببا لظهور غضبه كذلك الاهانات التي يتلقاها الفرد ايضا سببا في غضبه وغيرها . ولكن هذه المثيرات قد تتشابه لدى اكثر من فرد ورغم ذلك يختلف تاثيرها الغاضب من فرد لاخر . وعلى العموم يعد تقدير الفرد للضرر (Damage) او الخسارة المترتبة على الحدث اهم العوامل المرتبطة بدرجة الغضب (عبد الرحمن و عبد الحميد ،١٩٩٨ : ٧٦) .

٢- العمليات الادراكية والمعرفية الداخلية :

وتمثل هذه العملية المحور الاساسي الذي تدور حوله فكر المدرسة المعرفية في علم النفس ، اذ يرى بيك ان الناس ينفعلون تبعا للمعاني التي يسبقونها على الاحداث والتفسيرات الشخصية لاي حدث يؤدي الى استجابات انفعالية مختلفة للفرد الواحد في المواقف او الاوقات المختلفة ، فالفكرة التي تقرر ان المعنى او التفسير الخاص لاي حدث تحدد اشكال الاستجابة الانفعالية التي تصدر عن ذلك الشخص تعتبر التعامل المعرفي في التعامل مع الانفعالات والاضطرابات الانفعالية (باترسون ،١٩٩٠ : ٨١) .

٣- عواقب الغضب (توابع الغضب) :

قد تزيد عواقب الغضب او تخفض من سورة الغضب لدى الفرد فاذا ما حقق الغضب نتيجة ايجابية لدى الفرد كان بمثابة تعزيز يجعل الفرد يميل الى استخدامه في المواقف المماثلة لاحقا . اما اذا كانت ردود الافعال اللاحقة غير معززة هنا يميل الفرد الى احد الامور التالية :-

- كبت الغضب اراديا وعدم اظهاره وينعكس ذلك في شكل اعراض صحية مرضية تاخذ شكل من اشكال الامراض السيكوسوماتية او البيتريا القولية .
- تحويل الغضب الى مصدر اقل او نقل العدوان الى موضع اخر فالمدرس الذي يغضبه مدير المدرسة قد يصب غضبه على طلابه او احد العمال او زوجته في المنزل .
- التحول الى ممارسة سلوك اقلع عنه الفرد (النكوص) واوضح مثال على ذلك عودة الكثير من المدخنين الى السيجارة بعد الاقلاع عنها عند تعرضهم لاية مواقف محيطة (عبد الرحمن و عبد الحميد ، ١٩٩٨ : ٥٢) .

ونظرا لاهمية ما يترتب من تاثير على طبيعة وحياة الشخص الغاضب من حيث صعوبة التفكير العقلاني والحساسية الزائدة والابتعاد عن العلاقات الاجتماعية وما يرافقه من امراض صحية ونفسية مثل القرحات وضغط الدم وحالة القلق وعدم الاتزان فقد ذكر كلاينك (Klienke) ثماني استراتيجيات اساسية تساعد على خفض التوتر وحالة عدم الاتزان التي تصيب الفرد وهي :-

- استخدام نظم الدعم
- مادة حل المشكلات
- الاسترخاء الذاتي
- استخدام الدعاية
- التمارين الرياضية
- مكافاة الذات على الانجاز
- المحافظة على الضبط الذاتي
- الحديث الذاتي خلال التحديات (Schafeer,1992:p.89)

ومع قلة الدراسات التي اجرت حول الغضب فاننا نشير الى دراسة افريل (Averill) فهو يعد من الباحثين القلائل الذين حاولوا فحص الغضب . وقد توصل افريل الى ان الغضب انفعال يومي يتعرض له الفرد ويتراوح ما بين الانفعال البسيط الى المتوسط في اليوم الواحد . وقد خلص الى ان الغضب انفعال سلبي له عواقب غير مرضية سواء على صعيد الخبرة الذاتية او صعيد التقييم الاجتماعي (Averill,1983:pp. 1145 . 1160) .

وما زالت الدراسات حول الغضب محدودة نسبيا ونتيجة لذلك فان فهمنا للغضب يميل لان يعتمد على المزيد من الافتراضات اكثر من المعلومات التجريبية وقد قامت (Tavris,1989:p.93) بتحدي هذا المفهوم بان قالت ان الغضب عبارة عن عاطفة غير مفهومة واجريت العديد من البحوث خلال السنوات الماضية وقالت بان هناك جوانب مفهومة وجوانب اخرى مبهمة الغضب

وصارت هناك تحسينات وتعديلات على البحث المتعلق بموضوع الغضب وبالاعتماد على مقاييس خاصة تساعد في التعرف وبال، والتي تترك انطباع كبير في شخصية الافراد . وتلعب الشخصية اهمية ودورا بارزا في تفهم السلوك الانساني في المراحل العمرية المختلفة ، حيث يحقق فهمنا للشخصية فهما عميقا لطبيعة التفكير وسلوك الفرد وذلك من خلال تزويدنا بالعديد من المفاهيم عن مكونات الشخصية المختلفة مثل الجانب العاطفي والجانب المزاجي والجانب الجسمي .

وهناك عوامل مؤثرة في الشخصية اذ تشير نظريات الشخصية الى وجود عاملين هامين يؤثران في بناء وتطور الشخصيو وهما عامل داخلي تكويني وعامل اخر خارجي بيئي وتشكل الشخصية بناءأ على تاثير وتفاعل كل منهما وذلك على النحو التالي :-

اولا : العوامل التكوينية :

وتقسم الى مؤثرات وراثية واخرى بيولوجية

١- مؤثرات وراثية :

يؤثر الاستعداد الوراثي في اختلاف استجابة الانسان لكثير من المواد الكيميائية والعوامل البيئية وعلى احتمال اصابة الفرد باحد الامراض الوراثية والتشوهات التكوينية بالاضافة لبعض السمات والخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية والخلقية فعلى سبيل المثال يشير كاتل (Cattell) الى امكانية تاثير الوراثة في بعض السمات ومنها الذكاء وطبيعة المزاج (غنيم ، ١٩٧٨ : ٧٣)

٢- عوامل ومؤثرات بيولوجية :

تؤثر هرمونات الغدد الصماء بوجه خاص في سلوك الفرد وفي طبيعة التكيف لديه ، ويتضح ذلك من خلال نقص او توقف هذه الغدد تماما فالغدة الدرقية مثلا يؤدي كثرة افرازها الى زيادة الحركة والتهيج والارق ، اذ يصبح الانسان سهل الاثارة وكثير القلق . اما نقصها يؤدي لسهولة وسرعة الشعور بالتعب والكسل وكذلك الامر بالنسبة للغدتين الكظريتين اذ يؤثر افراز هرمونهما في الشخصية عند التعرض للانفعالات فالجزء الداخلي منها يفرز هرمون الادرينالين والنورادرينااليد اذ يقوم الاول باظهار الاستجابات الانفعالية كالخوف والهرب من مواجهة المواقف والانسحاب اما الثاني فيسهم في ظهور استجابات الغضب (عدس ، ١٩٨٦ : ٣٥)

- **ثانيا : العوامل البيئية (الاجتماعية) :**

ترتبط حياة الفرد وخبراته منذ ميلاده ارتباطا وثيقا بعلاقاته مع غيره من الناس حيث تؤثر هذه الخبرات في سلوك الفرد وطريقة استجابته للمواقف والمثيرات الاجتماعية المختلفة كذلك فالعلاقات الشخصية تاتي تحت فئة المحددات الاجتماعية للشخصية ، لذا نجد ان العديد من علماء النفس مثل هورني (Horney) و ادلر (Adler) واريكسون (Ericsson) يؤكدون على اهمية علاقة الطفل مع والديه والاشخاص المحيطين به في تشكيل خصائص الشخص الراشد مستقبلا ، وهذا يؤكد ما لاساليب التنشئة الاجتماعية وطرق

التعامل مع الاطفال ومدى التعرض للحرمان سواء الاجتماعي او النفسي من اثر بالغ في شخصية الفرد . هذا ويمكن اعتبار التعليم مثالا تجريبيا وعمليا لاثر البيئة في الشخصية ، وبناءا على ما تقدم يتبين ان الشخصية تتشكل طبقا لما ينشأ عليه الفرد (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ٣)

- **ثالثا : العوامل الذاتية :**

ويقصد بهذه العوامل تفاعل القوى الوراثية والبيئية والتي تختلف اهميتها النسبية من شخص لاخر ، فالفرد لديه طاقات موروثة يتوقف نموه عليها ويعتبر تحقيق هذه الطاقات وظيفة البيئة التي يتطور خلالها الفرد . فالمولود الصغير يستجيب على اساس فطري ثم بعد ذلك يعمل المزاج كمؤثر جزئي على استجاباته للواقع ، لذا فان كل استجابة هي نتيجة مزاج فطري بعد تعديله بالخبرة والتعلم . ونتيجة للخبرات المتتالية التي يكتسبها الفرد ينشأ الاغا (Ego) ومفهوم الذات ، فبينما يعتبر الاغا جوهر الشخصية وطاقة الفرد للاداء ، فان مفهوم الذات هو تقييم الشخص لنفسه والمحدد الفعلي للاداء من خلال الخبرات الشخصية التي يكتسبها الفرد من محيطه (المليجي ، ٢٠٠٠ : ٦٥)

وتجدر الاشارة الى انه من العوامل المؤثرة في الشخصية ايضا والتي تلعب دورا هاما في تطويرها وديمومة مكتسباتها الاسرة كبيئة تعليمية فمن المهم في دراسة الشخصية معرفة الاسرة التي نشا بها الفرد والتي تعكس عليه ثقافة المجتمع الذي يعيشه ، والثقافة لها دور في نمو الشخصية واستمراريتها ، فشخصية الافراد السينمائيين تختلف عن شخصية العلماء الذين يكرسون حياتهم للعلم والثقافة هي مجموع ما يتعلم وينقل من نشاط حركي وعادات وقيم ومعتقدات تنظم العلاقة بين الافراد . والمدرسة هي البيئة الثانية ذات التاثير المباشر في حياة الطفل بعد الاسرة والتي تلعب دورا في اعطاء الطفل العديد من المفاهيم كالتزام بالقوانين ، وان له حقوق وعليه واجبات كما تعطيه ايضا وسائل الاتصال الجيد والتفاعل مع الاخرين ولا ننسى ما للمعلم من دور في اكتساب النموذج الذي يتشربه الطالب ويحاول تقليده باستمرار . بالاضافة لما تقدم فان تفاعل الطفل في المدرسة مع زملائه ومشاركته في الكثير من البرامج المدرسية داخل الصف او خارجه يظهر لنا جانب هام جدا من اثر جماعة الرفاق على الشخصية . (حسونة ، ١٩٩٧) .

وانطلاقا من ان الشخصية تستمر بالنمو والتطوير ياتي الحديث عن وسائل الاعلام بضرورة ملحة لما لهذه الوسائل من دور في اعطاء نماذج لشخصيات مختلفة سواء كانت عبر التلفاز في برامجه او كانت من خلال الكتب وظهور شخصية المؤلفين او ابطال الروايات (حسونة ، ٢٠٠٢) .

لذا جاءت اهمية هذه الدراسة في محاولة للتعرف على الغضب وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي . وتستمد هذه الدراسة اهميتها من اهمية مرحلة المراهقة كونها مرحلة حرجة ، اذ تزداد فيها مشاعر الغضب ، لذلك من المهم ان نحدد مدى امكانية تعرض الطالب للغضب المزمن ، وتعليمهم بشكل مبكر المهارات التي تساعدهم على التعامل مع هذا الغضب قبل ان يزداد واثر ذلك على سمات شخصيته .

- **اهداف الدراسة و فرضياتها** :

يستهدف البحث الحالي ما ياتي :

- اولا : قياس الغضب لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الاتية : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الغضب لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي تعزى الى متغير الجنس (ذكور – اناث) .
- ثانيا : قياس بعض سمات الشخصية لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) من خلال اختبار الفرضية الصفرية الاتية : هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في سمات الشخصية المقاسة في هذا البحث تعزى الى متغير الجنس (ذكور – اناث) .
- ثالثا : التعرف على العلاقة بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الاتية :
  - ✓ هل توجد علاقة دالة احصائيا بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة (للعينة ككل) .
  - ✓ هل توجد علاقة دالة احصائيا بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة (لعينة الذكور) .
  - ✓ هل توجد علاقة دالة احصائيا بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة (لعينة الاناث) .

- **حدود الدراسة** :

يقتصر البحث الحالي على ما ياتي :-

- المدارس الاعدادية في مركز محافظة بغداد/ الرصافة الثانية
- طلاب الصف الخامس الاعدادي من كلا الجنسين (ذكور ، اناث) بعمر (١٧) سنة
- السنة الدراسية (٢٠١٠ – ٢٠١١) .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **اولا : الغضب** :

هو انفعال انساني يظهر كسلسلة من ردود الافعال العقلية والجسدية واللفظية استجابة للتهديد او التهديد المدرك ويتطلب من (١ ـ ٣٠) جزء من الثانية من لحظة ادراك التهديد الى لحظة ردود الافعال الجسمية والعقلية المتزامنة (Kaskan,1995:pp.1-6) .

- **التعريف النظري للباحثة** :

بانه استجابة انفعالية حادة تثيرها اهانة او تهديد او تدخل في شؤون المرء وعدة مواقف تنبيه ، منها التهديد والعدوان الظاهر والتقيد والهجوم الكلامي ام خيبة الامل او الاحباط .

- **التعريف الاجرائي للباحثة** :

هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من التقديرات على فقرات مقياس الغضب المعد لاغراض هذا البحث .

- **ثانيا : الشخصية :**

تعريف ايزنك (Eysenck) الذي يرى ان الشخصية هي المجموع الكلي لانماط السلوك الفعلية الكامنة لدى الفرد ، والتي تنمو وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لثلاثة ابعاد اساسية تنتظم فيها الانماط السلوكية وهي البعد المعرفي والوجداني والجسمي (حسونة ، ١٩٩٩ : ٢) .

- **التعريف النظري للباحثة :**

يعرفها (فلويد البورت) بانها استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاجتماعية واسلوب توافقه مع المظاهر الاجتماعية في البيئة (سيد غنيم ، ١٩٨٧ : ٥١) .

- **التعريف الاجرائي للباحثة :**

هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من التقديرات على فقرات مقياس الشخصية المعد لاغراض هذا البحث .

- **مشكلة الدراسة :**

نظرا لتزايد الاهتمام بظاهرة الغضب عند الاطفال في المدارس اصبح من واجبنا كتربويين القيام بدور قيادي لوضع اليات للوقاية من العنف ولحفظ الامن في المدرسة ، ويعد العنف المدرسي قضية معقدة تنتج عن العديد من الاسباب لعل ابرزها العوامل المثيرة للغضب بين الافراد .

ويعد انفعال الغضب من اكثر الانفعالات الانسانية تعقيدا ، وهو رد فعل للاحباط اذ ان الغضب جزء من حياة الانسان ، فهو ميل طبيعي في الانسان وشعور صحي في نطاق معين ، ولكنه عندما يصبح خارج السيطرة ، فقد يقود الى الكثير من المشاكل في مجال العمل او العلاقات الشخصية .

كما ان الغضب من الانفعالات المعقدة والتي تلعب دورا هاما في الطريقة التي نتواصل بها مع الاخرين ، وهو من اليات التكيف للتعامل مع بعض الاحداث التي تهدد الفرد ، او مع المواقف الضاغطة او الخسارة او الفقدان (Frazier,1998 :24-30)

وعلى الرغم من ان الابحاث في موضوع الغضب كانت متضمنة داخل الابحاث المتعلقة بالمشاكل العاطفية والانفعالات كالقلق والاكتئاب الا ان موضوع الغضب اصبح موضوع اهتمام اكثر خاصة في مجال علم النفس التربوي .

فالغضب من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الانسانية فهو انفعال وهذا الانفعال قد لا يستغني عنه الفرد ، فهو حالة انفعالية في الانسان ينصر بها المظلوم ويدفع بها العدوان ، ويحقق ذاته ، ويحمي بها نفسه ، وماله ، وعرضه وسائر مقدرات حياته (دسوقي ، ١٩٩٢ :٨٧) .

والشخصية الانسانية يمكن قياسها بمعدل العاطفة ونحن حين نبحث الشخصية عند الافراد نلتفت الى الاسلوب الذي يتخذه في عواطفه اي كيف تكون استجابته للمواقف الحياتية الصعبة وهل تتخذ استجابته اسلوب المثابرة ام اسلوب الوثبة . او هو حين يغضب يكظم ويكتم ام يصارخ ويهاجم ؟ وهل ان الغضب يتحدد بالظروف والعوامل الخارجية ام بالعمليات الادراكية والمعرفة

الداخلية ام بردود الافعال السلوكية والمؤثرة بشكل فعال في شخصية الفرد . وانطلاقا من هذه المشكلة تاتي الدراسة استجابة لعدة مبررات ، من بينها :

- قلة البحوث والدراسات المتاحة حول الموضوع في العراق
- ما علاقة الغضب ببعض سمات الشخصية

• **الخلفية النظرية** :

تتحدد اسباب الغضب ومثيراته في ثلاثة عوامل هي كما ياتي :

• **١- الظروف والعوامل الخارجية** :

وتعرف بالبواعث القريبة او المدركة للغضب مثل عدم القدرة على اشباع الحاجات ، فالعوامل التي تقف امام الفرد وتحول بينه وبين اشباع حاجاته تكون سببا لظهور غضبه كذلك الاهانات التي يتلقاها الفرد ايضا سببا في غضبه وغيرها . ولكن هذه المثيرات قد تتشابه لدى اكثر من فرد ورغم ذلك يختلف تاثيرها الغاضب من فرد لاخر . وعلى العموم يعد تقدير الفرد للضرر (Damage) او الخسارة المترتبة على الحدث اهم العوامل المرتبطة بدرجة الغضب (عبد الرحمن و عبد الحميد ،١٩٩٨ : ٧٦) .

• **٢- العمليات الادراكية والمعرفية الداخلية** :

وتمثل هذه العملية المحور الاساسي الذي تدور حوله فكر المدرسة المعرفية في علم النفس ، اذ يرى بيك ان الناس ينفعلون تبعا للمعاني التي يسبقونها على الاحداث والتفسيرات الشخصية لاي حدث يؤدي الى استجابات انفعالية مختلفة للفرد الواحد في المواقف او الاوقات المختلفة ، فالفكرة التي تقرر ان المعنى او التفسير الخاص لاي حدث تحدد اشكال الاستجابة الانفعالية التي تصدر عن ذلك الشخص تعتبر التعامل المعرفي في التعامل مع الانفعالات والاضطرابات الانفعالية (باترسون ،١٩٩٠ : ٨١) .

• **٣- عواقب الغضب** (**توابع الغضب**) :

قد تزيد عواقب الغضب او تخفض من سورة الغضب لدى الفرد فاذا ما حقق الغضب نتيجة ايجابية لدى الفرد كان بمثابة تعزيز يجعل الفرد يميل الى استخدامه في المواقف المماثلة لاحقا . اما اذا كانت ردود الافعال اللاحقة غير معززة هنا يميل الفرد الى احد الامور التالية :-

- كبت الغضب اراديا وعدم اظهاره وينعكس ذلك في شكل اعراض صحية مرضية تاخذ شكل من اشكال الامراض السيكوسوماتية او البيتريا القولية .
- تحويل الغضب الى مصدر اقل او نقل العدوان الى موضع اخر فالمدرس الذي يغضبه مدير المدرسة قد يصب غضبه على طلابه او احد العمال او زوجته في المنزل .
- التحول الى ممارسة سلوك اقلع عنه الفرد (النكوص) واوضح مثال على ذلك عودة الكثير من المدخنين الى السيجارة بعد الاقلاع عنها عند تعرضهم لاية مواقف محيطة (عبد الرحمن و عبد الحميد ، ١٩٩٨ : ٥٢) .

ونظرا لاهمية ما يترتب من تاثير على طبيعة وحياة الشخص الغاضب من حيث صعوبة التفكير العقلاني والحساسية الزائدة والابتعاد عن العلاقات الاجتماعية وما يرافقه من امراض صحية ونفسية مثل القرحات وضغط الدم

وحالة القلق وعدم الاتزان فقد ذكر كلاينك (Klienke) ثماني استراتيجيات اساسية تساعد على خفض التوتر وحالة عدم الاتزان التي تصيب الفرد وهي :-

- استخدام نظم الدعم
- مادة حل المشكلات
- الاسترخاء الذاتي
- استخدام الدعاية
- التمارين الرياضية
- مكافاة الذات على الانجاز
- المحافظة على الضبط الذاتي
- الحديث الذاتي خلال التحديات (Schafeer,1992:p.89)

ومع قلة الدراسات التي اجرت حول الغضب فاننا نشير الى دراسة افريل (Averill) فهو يعد من الباحثين القلائل الذين حاولوا فحص الغضب . وقد توصل افريل الى ان الغضب انفعال يومي يتعرض له الفرد ويتراوح ما بين الانفعال البسيط الى المتوسط في اليوم الواحد . وقد خلص الى ان الغضب انفعال سلبي له عواقب غير مرضية سواء على صعيد الخبرة الذاتية او صعيد التقييم الاجتماعي (Averill,1983:pp. 1145 . 1160) .

وما زالت الدراسات حول الغضب محدودة نسبيا ونتيجة لذلك فان فهمنا للغضب يميل لان يعتمد على المزيد من الافتراضات اكثر من المعلومات التجريبية وقد قامت (Tavris,1989:p.93) بتحدي هذا المفهوم بان قالت ان الغضب عبارة عن عاطفة غير مفهومة واجريت العديد من البحوث خلال السنوات الماضية وقالت بان هناك جوانب مفهومة وجوانب اخرى مبهمة الغضب

وصارت هناك تحسينات وتعديلات على البحث المتعلق بموضوع الغضب وبالاعتماد على مقاييس خاصة تساعد في التعرف وبال، والتي تترك انطباع كبير في شخصية الافراد . وتلعب الشخصية اهمية ودورا بارزا في تفهم السلوك الانساني في المراحل العمرية المختلفة ، حيث يحقق فهمنا للشخصية فهما عميقا لطبيعة التفكير وسلوك الفرد وذلك من خلال تزويدنا بالعديد من المفاهيم عن مكونات الشخصية المختلفة مثل الجانب العاطفي والجانب المزاجي والجانب الجسمي .

وهناك عوامل مؤثرة في الشخصية اذ تشير نظريات الشخصية الى وجود عاملين هامين يؤثران في بناء وتطور الشخصية وهما عامل داخلي تكويني وعامل اخر خارجي بيئي وتشكل الشخصية بناءأ على تاثير وتفاعل كل منهما وذلك على النحو التالي :-

- **اولا : العوامل التكوينية : وتقسم الى مؤثرات وراثية واخرى بيولوجية**
- **مؤثرات وراثية :**

يؤثر الاستعداد الوراثي في اختلاف استجابة الانسان لكثير من المواد الكيميائية والعوامل البيئية وعلى احتمال اصابة الفرد باحد الامراض الوراثية والتشوهات التكوينية بالاضافة لبعض السمات والخصائص العقلية والاجتماعية والانفعالية والخلقية فعلى سبيل المثال يشير كاتل (Cattell) الى

امكانية تاثير الوراثة في بعض السمات ومنها الذكاء وطبيعة المزاج (غنيم ، ١٩٧٨ : ٧٣)

- **عوامل ومؤثرات بيولوجية** :

تؤثر هرمونات الغدد الصماء بوجه خاص في سلوك الفرد وفي طبيعة التكيف لديه ، ويتضح ذلك من خلال نقص او توقف هذه الغدد تماما فالغدة الدرقية مثلا يؤدي كثرة افرازها الى زيادة الحركة والتهيج والارق ، اذ يصبح الانسان سهل الاثارة وكثير القلق . اما نقصها يؤدي لسهولة وسرعة الشعور بالتعب والكسل وكذلك الامر بالنسبة للغدتين الكظريتين اذ يؤثر افراز هرمونهما في الشخصية عند التعرض للانفعالات فالجزء الداخلي منها يفرز هرمون الادرينالين والنورادرينااليد اذ يقوم الاول باظهار الاستجابات الانفعالية كالخوف والهرب من مواجهة المواقف والانسحاب اما الثاني فيسهم في ظهور استجابات الغضب (عدس ، ١٩٨٦ : ٣٥)

- **ثانيا** : **العوامل البيئية (الاجتماعية)** :

ترتبط حياة الفرد وخبراته منذ ميلاده ارتباطا وثيقا بعلاقاته مع غيره من الناس حيث تؤثر هذه الخبرات في سلوك الفرد وطريقة استجابته للمواقف والمثيرات الاجتماعية المختلفة كذلك فالعلاقات الشخصية تاتي تحت فئة المحددات الاجتماعية للشخصية ، لذا نجد ان العديد من علماء النفس مثل هورني (Horney) و ادلر (Adler) واريكسون (Ericsson) يؤكدون على اهمية علاقة الطفل مع والديه والاشخاص المحيطين به في تشكيل خصائص الشخص الراشد مستقبلا ، وهذا يؤكد ما لاساليب التنشئة الاجتماعية وطرق التعامل مع الاطفال ومدى التعرض للحرمان سواء الاجتماعي او النفسي من اثر بالغ في شخصية الفرد . هذا ويمكن اعتبار التعليم مثالا تجريبيا وعمليا لاثر البيئة في الشخصية ، وبناءأ على ما تقدم يتبين ان الشخصية تتشكل طبقا لما ينشأ عليه الفرد (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ٣)

- **ثالثا** : **العوامل الذاتية** :

ويقصد بهذه العوامل تفاعل القوى الوراثية والبيئية والتي تختلف اهميتها النسبية من شخص لاخر ، فالفرد لديه طاقات موروثة يتوقف نموه عليها ويعتبر تحقيق هذه الطاقات وظيفة البيئة التي يتطور خلالها الفرد . فالمولود الصغير يستجيب على اساس فطري ثم بعد ذلك يعمل المزاج كمؤثر جزئي على استجاباته للواقع ، لذا فان كل استجابة هي نتيجة مزاج فطري بعد تعديله بالخبرة والتعلم . ونتيجة للخبرات المتتالية التي يكتسبها الفرد ينشأ الاغا (Ego) ومفهوم الذات ، فبينما يعتبر الاغا جوهر الشخصية وطاقة الفرد للاداء ، فان مفهوم الذات هو تقييم الشخص لنفسه والمحدد الفعلي للاداء من خلال الخبرات الشخصية التي يكتسبها الفرد من محيطه (المليجي ، ٢٠٠٠: ٦٥)

وتجدر الاشارة الى انه من العوامل المؤثرة في الشخصية ايضا والتي تلعب دورا هاما في تطويرها وديمومة مكتسباتها الاسرة كبيئة تعليمية فمن المهم في دراسة الشخصية معرفة الاسرة التي نشا بها الفرد والتي تعكس عليه ثقافة المجتمع الذي يعيشه ، والثقافة لها دور في نمو الشخصية واستمراريتها ، فشخصية

الافراد السينمائيين تختلف عن شخصية العلماء الذين يكرسون حياتهم للعلم والثقافة هي مجموع ما يتعلم وينقل من نشاط حركي وعادات وقيم ومعتقدات تنظم العلاقة بين الأفراد . والمدرسة هي البيئة الثانية ذات التاثير المباشر في حياة الطفل بعد الاسرة والتي تلعب دورا في اعطاء الطفل العديد من المفاهيم كالتزام بالقوانين ، وان له حقوق وعليه واجبات كما تعطيه ايضا وسائل الاتصال الجيد والتفاعل مع الاخرين ولا ننسى ما للمعلم من دور في اكتساب النموذج الذي يتشربه الطالب ويحاول تقليده باستمرار . بالاضافة لما تقدم فان تفاعل الطفل في المدرسة مع زملائه ومشاركته في الكثير من البرامج المدرسية داخل الصف او خارجه يظهر لنا جانب هام جدا من اثر جماعة الرفاق على الشخصية . (حسونة ، ١٩٩٧) .

وانطلاقا من ان الشخصية تستمر بالنمو والتطوير ياتي الحديث عن وسائل الاعلام بضرورة ملحة لما لهذه الوسائل من دور في اعطاء نماذج لشخصيات مختلفة سواء كانت عبر التلفاز في برامجه او كانت من خلال الكتب وظهور شخصية المؤلفين او ابطال الروايات (حسونة ، ٢٠٠٢) .

- **دراسات سابقة** :

- **اولا** : **دراسات تناولت الغضب** :

- دراسة كوبر و ابرسون Kopper and Epperson والتي هدفت ان الكشف عن العلاقة بين الجنس ودور الجنس في التعبير عن الغضب ، اذ اجرى الباحثان هذه الدراسة على (٢٤٢) طالبة و (٢١٣) طالبا من طلاب الكليات وذلك بتوزيع استبانة عليهم حول تقييم دور الجنس والابعاد المتعددة للخبرة الذاتية والتعبير عن الغضب . وقد بينت التحليلات الاحصائية علاقة دور الجنس القوية بكل من الميل للغضب ، والتعبير الخارجي عن الغضب ، وكتم الغضب . اما الفروق المهمة في الجنس فلم يتم ملاحظتها . وبنظرة ذات بعد احادي لم يظهر الجنس ليكون عاملا محددا في التعبير عن الغضب او التوجه لكتم الغضب (Kopper and Epperson , 1991 :pp.7-14)
- دراسة مالاتيستا – ماجاي وجونز وشيبارد وكولفير Malatesta – Magai , Jonas, Sheprd and Culver والتي هدفت الى الكشف عن معدلات (الغضب سمة) عند الذكور والاناث من نفس الفئة العمرية ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون باختيار عينة من الشباب العاملين في المجتمع الامريكي كان قوامها (٢٤٠) شابا و شابة ، وقد اسفرت نتائج هذه الدراسة الى ان معدل الغضب لدى الاناث كان اعلى منه لدى الذكور من نفس الفئة العمرية ، اي ان الغضب سمة لديهن كان مرتفعا اكثر من الشباب (Malatesta-Magai,Jonas,Sheprd and Culver ,1992:pp551-561)
- دراسة عبد الرحمن و عبد الحميد ١٩٩٨: استهدفت الدراسة قياس الغضب كحالة وسمة تكونت عينة البحث من (٢٢٥) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية في مصر (١٠٨ ذكور- ١١٧ اناث) تتراوح اعمارهم بين (١٩ - ٢٤) سنة واظهرت النتائج ان افراد العينة كان الغضب لديهم كحالة اكثر منه كسمة (عبد الرحمن وعبد الحميد ، ١٩٩٨ :٣٩)

- **ثانيا : دراسات عن سمات الشخصية :**

- دراسة ديتر و جبسون (Dater and Gibson, 1998) استهدفت التعرف الى العلاقة بين اضطراب الشخصية وسمات الشخصية وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) من الطلبة الجامعيين مستوى سنة اولى . واستخدم في هذه الدراسة اختبار ايزنك (Eysenck) المعدل للشخصية لقياس سمات الشخصية المتمثلة بـ الوهن العصبي ، والانبساط السايكوداتية . كما تم استخدام مقياس لقياس بعض فئات لاضطرابات الشخصية ، وقد اظهرت نتائج الدراسة ان هناك (٤) عوامل لاضطرابات الشخصية تداخلت مع سمات الشخصية العادية ، حيث ارتبط العامل الوهني (الضعف) مع الوهن العصبي ، وارتبط العامل الاجتماعي مع النفسي وارتبط العامل الاجتماعي مع الانبساط والانغلاق ومع الاندفاع (Dater and Gibson,1998:p647)

- دراسة تركي (٢٠٠٠) استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين قوة الانا وكل من تقدير الذات والجمود والانبساط العصابية . تكونت عينة البحث من (٥٠٣) من طلاب جامعة الكويت ٢٢٥٠ طالبا بمتوسط عمري (٢١،٢٣) والعينة من بين طلاب السنوات والتخصصات بالجامعة . واظهرت نتائج الدراسة ١- وجود ارتباط موجب دال بين قوة الأنا وكل من تقدير الذات والانبساط ٢ – وجود ارتباط سالب دال بين قوة الانا وكل من الجمود والعصابية (شيبي:٢٠٠٥)

- دراسة المبدل (٢٠٠١)استهدفت الدراسة التعرف على ادراك الضغوط النفسية وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض . اشتملت عينة البحث (٣٧٥) طالبة من طالبات البكالوريوس بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض في الفئة العمرية من (١٨ - ٢٢) سنة . واظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين ادراك طالبات الجامعة للضغوط النفسية وجميع سمات الشخصية المحددة في هذه الدراسة وهي ١. الاحساس بالثقة بالنفس لديهن ٢. سمة المشاركة الاجتماعية لديهن ٣. الميل العصابي والانطواء . الانبساط من اقوى سمات الدراسة الحالية تنبؤا بكيفية ادراك طالبات الجامعة للضغوط النفسية (شيبي:٢٠٠٥)

- **منهجية الدراسة واجراءاتها :**

ان الدراسة الحالية من الدراسات المسحية الميدانية الوصفية والتحليلية والتي تضمنت وصفا لمجتمع البحث وعينته ، وبناء ادواته ، والوسائل الاحصائية التي استخدمت في معالجة بياناتها الخام .

- **اولا : مجتمع البحث :**

- **مجتمع المدارس :**

تحدد مجتمع البحث بالمدارس الاعدادية الواقعة ضمن الرقعة الجغرافية للمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية والبالغ عددها (٨١) مدرسة وبلغ عدد طلاب الصف الخامس الاعدادي (٢٤٢٠٤) طالبا وطالبة اذ يبلغ عدد الذكور (١١٧٧٢) طالبا وعدد الاناث (١٢٤٣٢) طالبة للعام الدراسي (٢٠١٠- ٢٠١١) جدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١): اعداد المدارس وطلبة الصف الخامس من الذكور والاناث للفرعين العلمي والادبي

عدد المدارس		عدد الطلبة الذكور		عدد الطلبة الاناث	
		علمي	ادبي	علمي	ادبي
٨١		٤٨٧٧	٦٨٩٥	٤٨٧٨	٧٥٥٤
المجموع	٢٤٢٠٤	١١٧٧٢		١٢٤٣٢	

- **ثانيا : العينات :**
- **عينة المدارس :**

تم اختيار (١٠) عشرة مدارس بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس المشار اليها اعلاه اذ بلغت نسبتها ٥٪ وهي تمثل (٥) مدارس للذكور و (٥) مدارس للاناث .

- **عينة بناء المقياسين (عينة التحليل الاحصائي)**

اختيرت عشوائيا (١٠) مدارس اعدادية من عينة المدارس (٥) مدارس متوسطة ذكور و (٥) مدارس متوسطة اناث وتم اختيار (٣٠٠) طالبا وطالبة تم سحبهم بالطريقة العشوائية البسيطة .

- **ادوات البحث :**

يتطلب تحقيق اهداف البحث اعداد اداتين احداهما لقياس الغضب والاخرى لقياس سمات الشخصية . وفيما ياتي خطوات اعداد المقياسين .

- **خطوات اعداد مقياس الغضب**
- **تحديد فقرات المقياس**

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة كدراسة (عبد الرحمن ١٩٩٨) وبهذا تكون مقياس الغضب من (٢١) فقرة ولقد تم تحديد ثلاثة بدائل لكل موقف وكانت البدائل التي وضعت امام كل فقرة من المقياس متدرجة (دائما ، احيانا ، ابدا) واعطيت الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) لكل بديل عندما يكون اتجاه الفقرة ايجابيا وبعكسها تعطى الفقرات السلبية (١ ، ٢ ، ٣) .

- **الصدق الظاهري** Face Validity **(اراء الخبراء بفقرات المقياس)**

ومن اجل التاكد من صدق اداة البحث فقد تم عرض الاداة على على (١٠) من المختصين في مجال التربية وعلم النفس ، ولقد تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) فاكثر وقد قبلت الفقرات جميعها لانها حصلت على نسبة اتفاق اكثر من (٨٥٪) وبذلك تكون المقياس من (٢١) فقرة بعد ان تم اجراء التعديلات على صياغة بعض الفقرات وفقا لراي الخبراء .

- **وضوح التعليمات والفقرات (الدراسة الاستطلاعية)**

بغية التحقق من وضوح التعليمات وفهم الطلبة (ذكور – اناث) للفقرات قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية تالفت من (٣٠) طالبا (١٥) ذكور و (١٥) اناث وكانت التعليمات واضحة وطريقة الاجابة واضحة ومفهومة لدى الطلاب والطالبات . وتراوح الوقت المستغرق للاجابة من (٢٥ – ٣٠) دقيقة .

- **الثبات** Relialility

تم تطبيق المقياس على (٣٠) طالبا وطالبة (١٥) ذكور و (١٥) اناث اذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية . وبعد مرور اسبوعين تم اعادة تطبيق المقياس على العينة ذاتها وباستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الطلاب في التطبيقين فبلغ (٠،٩٥) وهو معامل ثبات عال .

- **خطوات اعداد مقياس سمات الشخصية** :
- **تحديد فقرات المقياس** :

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والمنطلقات النظرية والدراسات السابقة (دراسة فيروز) تم تحديد فقرات المقياس وبهذا تكون مقياس سمات الشخصية من (٥٦) فقرة ولقد تم تحديد بدائل (نعم ، لا) لكل موقف واعطيت الدرجة (١) لكلمة (لا) والدرجة (٢) لكلمة (نعم) . ويتميز مقياس سمات الشخصية بانه يقيس نواحي مختلفة متعددة من الشخصية في وقت واحد ويتضمن المقياس ثلاث متغيرات للشخصية هي كما ياتي :

- متغير الاكتفاء الذاتي : ان الطالب الذي يحصل على درجة عالية في هذا المقياس يفضل العزلة واغفال نصيحة الاخرين وعدم طلبه للعطف والتشجيع اما الطالب الذي يحصل على درجة قليلة فانه يكره العزلة وكثيرا ما يطلب النصيحة والتشجيع .
- متغير السيطرة : ان الطالب الذي يحصل على درجة عالية في هذا المقياس يميل الى السيطرة على الاخرين في المواقف المختلفة التي تتطلب مواجهة الغير اما الطالب الذي يحصل على درجة قليلة يميل الى ان يخضع للغير .
- متغير الثقة بالنفس : ان الطالب الذي يحصل على درجة عالية في هذا المقياس يميل الى ان يكون كثير الحساسية بنفسه الى درجة تعوقه عن التوافق كما يميلون الى الشعور بالنقص وان الطالب الذي يحصل على درجة قليلة يميل الى ان يكون واثق بنفسه ومتوافق توافقا حسنا .

- **الصدق الظاهري** :

وللتاكد من صدق اداة البحث تم عرض الاداة على عدد من الاساتذة المختصين في مجال التربية وعلم النفس وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف وتعديل بعض فقرات المقياس ولقد تم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٩٠٪) فاكثر وبذلك تم تعديل فقرة واحدة فقط حسب راي الاساتذة المختصين .

- **وضوح التعليمات والفقرات (الدراسة الاستطلاعية)** :

لغرض معرفة مدى وضوح تعليمات المقياس وفهم فقراته من حيث الصياغة والمعنى وتحديد الوقت المستغرق للاجابة ، تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية تالفت من (٣٠) طالبا (١٥) ذكورا و (١٥) اناثا وناقشت الباحثة معهم مدى وضوح التعليمات والفقرات مع افراد العينة ، وقد اجريت بعض التعديلات على صياغة الفقرات في ضوء تلك المناقشة وتراوح الوقت المستغرق للاجابة من (٤٠ – ٥٠) دقيقة.

- **الثبات** :

تم تطبيق المقياس على (٣٠) طالبا وطالبة (١٥) ذكورا و (١٥) اناثا اذ تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية . وبعد مرور اسبوعين تم اعادة تطبيق المقياس على العينة ذاتها ، وباستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الطلاب في التطبيق فبلغ (٠،٩٦) وهو معامل ثبات عال .

- **وصف المقياس بصيغته النهائية** :

يتضمن المقياس بصيغته النهائية من (٥٦) فقرة لمقياس سمات الشخصية وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٥٦) درجة وهي ادنى درجة نظرية و (١١٢) درجة وهي اعلى درجة نظرية ومتوسط نظري (٥٦) درجة

- **التطبيق النهائي للمقياسين** :

بعد التحقق من صدق مقياس الغضب وثباته وصدق مقياس سمات الشخصية وثباته تم تطبيق المقياس الاول على طلاب الصف الخامس الاعدادي والبالغ عددهم (٣٠٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة . اذ تم توزيع مقياس الغضب وبعد الانتهاء من الاجابة عليه من قبل الطلبة تم توزيع مقياس الشخصية على نفس الطلاب (عينة البحث) . وقد قامت الباحثة بشرح وتوضيح طريقة الاجابة على المقياسين وبذلك بلغ عدد الاستبانات الموزعة (٦٠٠) نسخة بواقع نسختين لكل طالب وطالبة . اي من كل مقياس نسخة . وبعد الانتهاء من التطبيق النهائي للمقياسين والحصول على المعلومات من الطلاب والطالبات تم تحليل البيانات بالوسائل الاحصائية المستخدمة في هذا البحث .

- **الأساليب الاحصائية** :

لقد تعددت وتنوعت الأساليب الاحصائية التي استخدمت في هذا البحث حسب تنوع متطلبات التحليل وهي كما ياتي :

- الاختبار التائي (t .test) للموازنة بين الطلبة (ذكور – اناث) على متغيرات البحث (عودة والخليلي ٢٠٠٠ : ١٥٠)
- معامل الارتباط الرتبي (سبيرمان) (Nachmias and Nachmias, 1976 :p.215)

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

- **نتائج البحث**:

- **أولا : قياس الغضب لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) من** خلال اختبار الفرضيات الصفرية الاتية:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الغضب لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي تعزى الى متغير الجنس (ذكور. اناث).

وللتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الذكور والاناث على مقياس الغضب وتم استخدام الاختبار التائي (t_test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بينهما عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٩) والجدول (٢) يوضح ذلك :

الجدول(٢): دلالة الفروق بين الذكور والاناث على مقياس الغضب

العينة والعدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
الذكور ١٥٠	٥٦,٧٥	٢٥,٥١	١٩,٧٠٢	١,٩٦٠	دال
الاناث ١٥٠	٤٤،	١٧,٠٤	١٩,٧٠٢		

تشير النتيجة في الجدول (٢) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات الغضب بين الذكور والاناث وهي لصالح الذكور وهذا يشير الى ان الغضب ينتشر بين الذكور اكثر من الاناث.

- **ثانيا : قياس بعض سمات الشخصية لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) من خلال اختبار الفرضية الصفرية الاتية :**

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في سمات الشخصية المقاسة في هذا البحث تعزى الى متغير الجنس (ذكور- اناث).

ولتحقيق الفرضية قامت الباحثة بايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الذكور والاناث على مقياس سمات الشخصية وتم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بينهما عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٩) والجدول (٣) يوضح ذلك

الجدول (٣): دلالة الفروق بين الذكور والاناث على مقياس سمات الشخصية

العينة والعدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
الذكور ١٥٠	٩٥,٤٣	٢٠,٠٤	١٤،٨٨٣-	١،٩٦٠	دال
الاناث ١٥٠	٩٧,٣٥	١٥,٠٣			

تشير النتيجة في الجدول (٣) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات سمات الشخصية بين الذكور والاناث وهي لصالح الاناث.

- **ثالثا : التعرف على العلاقة بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث) من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الاتية :**

- هل توجد علاقة دالة احصائيا بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة (للعينة ككل)
- هل توجد علاقة دالة احصائيا بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة (لعينة الذكور)
- هل يوجد علاقة دالة احصائيا بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية المقاسة (لعينة الاناث).

للتحقق من صحة الفرضيات الصفرية الثلاثة اعلاه التي تضمنها الهدف الثالث استخدم معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات العينة على المتغيرين المذكورين واختبر معامل الارتباط بالاختبار التائي للكشف عن دلالته الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥) والجدول (٤) يوضح ذلك

الجدول (٤): العلاقة بين درجات الغضب ودرجات سمات الشخصية لطلاب الصف الخامس الاعدادي (عينة البحث ودلالة معاملة الارتباط)

العينة	قيمة معاملة الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
الكلية	٠,٩٦	٢٠,١٤	دال
الذكور	٠,٩٠	١٨,١٢	دال
الاناث	٠,٩٢	١٦,١١	دال

تشير النتائج المعروضة في الجدول(٤) الى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين درجات الغضب ودرجات سمات شخصية للعينة الكلية وكذلك لعينة الذكور وعينة الاناث.

- **تفسيرالنتائج ومناقشتها** :

أولا: فيما يخص قياس الغضب، فقد اوضحت نتائج التحليل الاحصائي ان الذكور اكثر عضبا من الاناث على المقياس ككل وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة (مالاتيستا- ماجاي ١٩٩٢) وقد يعود ذلك الى ان الفترة الزمنية السابقة كانت تفرض قيودا على الاناث بشكل أكبر من الفترة الحالية مما اتاح للاناث التعبير عن مشاعرهن بشكل أكثر انفتاحية مقارنة بالسابق. كما أن مجتمعنا العربي ذكوري بطبعه، فلا يقيد سلوك الطفل العدواني على اعتباره جزء من ذكورته. وقد يعود ذلك الى تقييد سلوك الاناث المتعلق بالعدوان نحو الاخرين على اعتبار انه سلوك لا يليق بأنوثتهم، وبذلك ربما تجد الاناث السلوك العدواني نحو الذات هو الطريقة المتاحة للتنفيس عن غضبهن.كما تبين النتائج أن الاناث يستخدمن الانسحاب كطريقة للتعبير عن الغضب أكثر من الذكور، وربما يكون أحد الاسباب هو تنشئة الفتيات على السلبية وعدم تشجيعهن على التعبير عن مشاعر من خاصة تلك التي تتضمن حدة او غضب تجد الفتاة الانسحاب هو احد افضل الطرق للتعبير عن غضبها ، واللجوء الى الأخرين واستدعائهم . (العواملة ، ١٩٨٧)

ثانيا : ولقد اظهرت النتائج في الجدول (٣) ان هناك فروقا دالة احصائيا في مقياس سمات الشخصية وهذه الفروق كانت لصالح الاناث وهذا يوضح ان الاناث يمتلكون شخصية سوية ويتمتعون بثقة بالنفس بأكتفاء ذاتي وسيطرة على الاخرين في المواقف المختلفة لذا فقد كان للتنشئة الوالدية اثرها في تكوين شخصية الاناث .

ثالثا : اما فيما يخص الهدف الثالث : لقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي المعروض في الجدول (٤) وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين درجات مقياس الغضب ودرجات سمات الشخصية (للعينة ككل) وكذلك لعينة الذكور و عينة الاناث .

وقد تعكس هذه النتائج ان للبيئات العائلية التي تنطوي على العنف والعدوان تعزز ردود الفعل العنيفة والغاضبة التي قد تصدر على الابناء ، وبالمقابل فأن الدعم والرعاية العائلية يشكلان محددات هامة للنمو الانفعالي والاجتماعي وتكوين الشخصية السوية وقدرة المراهق على ضبط انفعالات الغضب لديه . والمراهق عندما يفتقد المشاعر التي تغذي الاشباع العاطفي لديه . سيكون انطوائيا وغاضبا ولا يقوى على مواجهة المجتمع والعالم الخارجي . وستكون شخصيته ضعيفة ولايمتلك ثقة بنفسه . وبناء على ذلك يترتب على الاهل او على اي شخص مسؤول الاهتمام بالمراهق وتربيته وتعليمه . وان لايتخذ منهج العقل اسلوبا للتعامل مع المراهق دون تزويده بالمشاعر الرقيقة التي تعبر عن الجانب الانساني لأن التربية المبنية على العقل والمنطق فقط ستكون معتمدة على مجموعة من القواعد الجافة الخالية من الحب والود والتعاطف ، وسينتج عنها بكل تأكيد اشخاص كثيرون يتمتعون بشخصية غير سوية وضعف الثقة بالنفس ويظهر هذا في صورة نوبات غضب لأتفه الاسباب .

ويعود السبب الاساسي لهذه التصرفات الى جفاف وفتور المعاملة مع المراهق وافتقاده الى عاطفة الحب والحنان .

- **الاستنتاجات** :

- نستنتج من نتائج البحث الحالي ان الذكور اكثر تعرضا لنوبات الغضب من الاناث . نتيجة لعدم شعوره بالأمان والاستقرار في المحيط العائلي الذي يعيش فيه .
- ان الاناث يمتلكون شخصية سوية وثقة بالنفس عالية نتيجة لاستخدام اسلوب التنشئة المناسب لهن .
- ان العلاقة بين درجات مقياس الغضب ودرجات مقياس سمات الشخصية كانت علاقة قوية . وهذا يؤكد حدوث نوبات الغضب يتأثر بأسلوب التنشئة الوالدية وبالتالي ينعكس ذلك على شخصية المراهق .

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :

- تعليم اولادنا كيفة التحكم المسؤول بالغضب .
- ضرورة اعداد برامج ارشادية جمعية محددة باهداف معينة لمواجهة مشكلة الغضب عند المراهقين ، وبيان كيفية التعامل مع هذا الانفعال .
- تقديم الحب والحنان من الاهل للأبناء يجعلهم يشعرون بالأمان والثقة بالنفس وضبط النفس .

- **المقترحات** :

- اجراء دراسة عن الغضب وعلاقته بمتغير التحصيل الدراسي للوالدين .
- اجراء دراسة عن الغضب وعلاقته بمتغير عمل الأب ومتغير عمل الأم .

- **المصادر** :

١- باترسون (١٩٩٠) . نظرية الارشاد والتوجيه النفسي.(ترجمة : حامد الفقي) الكويت،دار القلم .

٢- حزبون ،لويس (١٩٩٢) . ضبط الذات بين النظرية والتطبيق ، دراسة في علم النفس التطبيقي ، مطبعة الآباء الفرنسيين ، المقدس ، آذار .

٣- حسونة ، ظافر (٢٠٠٢) . السمات الشخصية وبعض الخصائص الأخرى لطلبة الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث والمدارس الحكومية في منطقة أربد. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك

٤- دسوقي ، كمال محمد (١٩٩٢) . القوة مرتبطة بالحكم عند الغضب . منبر الاسلام مايو ، القاهرة .

٥- شيبي ، الجوهرة بنت عبد القادر (٢٠٠٥) الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية .

٦- سيد ، محمد غنيم (١٩٨٧) . سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٧- عبد الرحمن ، محمد السيد وعبد الحميد ، فوقية حسن (١٩٩٨) . مقياس الغضب كحالة وسمة ، القاهرة ، دار قباء .

٨- عدس ، عبد الرحمن ، توق ، محي الدين . (١٩٨٦) المدخل الى علم النفس انكلترا : دار وايلي وأبنائه .

٩- عواد ، محمد مصطفى ذيب (٢٠٠٢) الغضب كحالة وسمة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك .

١٠ عودة ، احمد سلمان والخليلي ، خليل يوسف (٢٠٠٠) . الأحصاء للباحث في التربية والعلوم الأنسانية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن .

١١ العواملة ، حايس (١٩٨٧) . أشكال السلوك العدواني عند أطفال الرياض في عمان والإجراءات السلوكية التي تتبعها المربيات في تعاملهن مع هذا السلوك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

١٢كيالي ،سهام طه (١٩٩٨) الغضب المرضي وعلاجه (الطبعة الأولى) دمشق : دار المعرفة .

١٣ مراد ،يوسف (١٩٦٢) مبادى علم النفس العام (ط ٤) . القاهرة دار المعارف .

١٤ المليجي ، حلمي (٢٠٠١) . علم نفس الشخصية . بيروت ، دار النهضة العربية .

15- Averill, James R. (1983) Studies on Anger and Aggression. Implication For theories of emotion American psychologist, Vol. 83, No. 11, 1145 – 1160.

16- Bekowitz, L. (1993). Aggression: its causes, consequences and control. Philadelphia: Temple University Press.

17- Deter, Dand Gibson, A. (1998).Personality Traits and Personality Disorders. British Journal of Psychology, 89(4), P649.

18- deffen bacher , J.L .(1992) . Trait anger: theory, findings and implications. In C.D. spielbeerger and J.N Butcher (Eds) , Advances in personality Assessment , Vol . 9, Hillsdale, Nji lawrence Erlbaum, pp177 – 201.

19- deffen bacher , jerryl. , oetting , Eugene R. Thwaites Gregory A. , Lynch , Rebekeh S. , Deborah A. , Stark , Robert S. thacker , stacy , and Eiswerth – cox , lora (1996) . state – trait Anger scale . Journal of counseling psychology , Vol . 43 , No.2 , 133 – 148 .

20- Frazier, A.D (1998). All about Families .3124 – 30 .

21- Green, S. (1987). Psychological psychology rout ledge . And keg an paul .

22- Javad , H. , and Lori , A. (1995) psychiatric in patient children's family perception and anger expression , journal of emotional and behavioral disorders . 3 : 3 – 7 .

23- kashani J.H. (1995) anger expression related to depression , not family university child and adolescent behavior letter . 11 : 1 – 6 .

24- Kopper , B.A , and Epperson , D.L (1991). Women and anger : sex and sex role comparisons in the expression of anger psychology of women Quarterly , 15 , 7 – 14 .

25- Malatesta –Magai , C . , Jonas , R. , Shepard , B. , and Culver , L. C . (1992) . type A behavior pattern and emotion expression younger and older adults . psychology and Aging , 7 , 551- 561 .

26- Nachmias , D. and Nachmias , ch(1976) research methods in the social sciences st . martins press , inc , Edward Arnold London , united kingdom .

27- Sharkin , Bruce S. (1996). Understanding Anger commen on deffenbacher , oetting , etal . journal of counseling psychology , Vol . 43 , No . 2 , 166 – 169 .

28- Spielberger , C.D , Jocabs , G.A , Russell , S.F. , and Crance , R.S .(1983). Assessment of anger : the state – trait anger scale in J.N butcher and C.D Spielberger (Eds), advane in personality assessment , hillsdale , (E,N J : Erlbaum , Vol .2 , 159 – 187 .

29- Spielberger , C.D. , Krasner , S.S . , and Solomon , E.P. (1988) the experience , expression , and control of anger . In . M – P . Janisse (Ed.) , individual diffrerences , stress , and health psychology , 89 – 108 . New York : springer verlag.

30- Spielberger , C.D . , Reheiser , E . C . , and sydeman , S . J . (1995) measuring the experience , expression , and control of anger . in H.Kassinove (Ed.) , Anger disorders : definition , diagnosis , and treatment , 49 – 67 , washington , DC : taylor and francis .

31- Tavris , C . (1989) . Anger : the misunderstood emotion . New York : Simon and Schuster .

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .