٤٥

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الخامس والأربعون (جزء أول) .. يناير ٢٠١٤م

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 الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية 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/ 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 الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- 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 الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- 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 أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- 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
• أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق
• د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـة بنهـا مصـر
• 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 عبد الرازق 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 (٤٥) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" الشعور بالسعادة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المعاقين سمعيا " إعداد .. د/ سحر منصور القطاوى .	١١ ـ ٤٦
٢)	" العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية " إعداد .. د/ خليل بن إبراهيم الحويجي.	٤٧ ـ ٨٠
٣)	" أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالسعادة الزوجية لدى المعلمين والمعلمات " إعداد .. د/ نايف بن محمد الحربي أ/ نهال بنت إبراهيم الحريقي .	٨١ ـ ١٣٠
٤)	" تنمية التحصيل والتذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي " إعداد .. د/عبداللطيف عبدالقادر علي أبوبكر .	١٣١ ـ ١٦١
٥)	" الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة" إعداد .. د/ رؤى بنت فؤاد محمد باخدلق.	١٦٣ ـ ١٩٨
٦)	" برنامج تدريبي الكتروني مقترح قائم علي أسلوب النظم لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة " إعداد .. د/ محمد آدم أحمد السيد ، د/ جلال جابر محمد عيسي .	١٩٩ ـ ٢٣٥
٧)	" أثر استخدام معمل الرياضيات في إدراك المفاهيم الهندسية للتلامذة بطيئي التعلم " إعداد .. د/انعام ابراهيم عبد الرزاق .	٢٣٧ ـ ٢٥٠

تعريف بالمجلــة :

((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 إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلــة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات 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 الإنسانيــة 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 إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد 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 ١٠ مستلات ونسخة من المجلة 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 إعداد 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 : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry2121@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 الخامس والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " الشعور بالسعادة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المعاقين سمعيا " إعداد .. د/ سحر منصور القطاوى .

وثانيها بعنوان : " العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية " إعداد .. د/ خليل بن إبراهيم الحويجي .

وثالثها بعنوان : " أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالسعادة الزوجية لدى المعلمين والمعلمات " إعداد .. د/ نايف بن محمد الحربي ، أ/ نهال بنت إبراهيم الحريقي .

ورابعها بعنوان : " تنمية التحصيل والتذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي " إعداد .. د/عبداللطيف عبدالقادر علي أبوبكر .

وخامسها بعنوان : " الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة" إعداد .. د/ رؤى بنت فؤاد محمد باخدلق .

وسادسها بعنوان : " برنامج تدريبي الكتروني مقترح قائم علي أسلوب النظم لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة " إعداد .. د/ محمد آدم أحمد السيد ، د/ جلال جابر محمد عيسي .

وسابعها بعنوان : " أثر استخدام معمل الرياضيات في إدراك المفاهيم الهندسية للتلامذة بطيئي التعلم " إعداد .. د/انعام ابراهيم عبد الرزاق .

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

" الشعور بالسعادة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المعاقين سمعيا "

إعـــداد :

د/ سحر منصور القطاوى

مدرس صحة نفسية كلية التربية جامعة السويس

بحوث ودراسات محكمة

" الشعور بالسعادة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المعاقين سمعيا "

د/ سحر منصور القطاوى

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والى التعرف على المتغيرات المنبئة بالسعادة للمعاقين سمعيا وأيضا معرفة ما إذا كان لمتغير الجنس (ذكور وإناث) تأثيرا على السعادة واستخدمت الباحثة الأدوات التالية مقياس السعادة النفسية للمعاقين سمعيا المترجم بلغة الإشارة (إعداد الباحثة) ، مقياس المساندة الاجتماعية إعداد-Zimet&Canty Mitchell(2000) تعريب : السيد أبو هاشم وترجمة الباحثة للغة الإشارة ، مقياس تقدير الذات إعداد : وحيد مصطفى وترجمة الباحثة للغة الإشارة استمارة المستوى الاقتصادي محمد بيومى، ٢٠٠٠ ، وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب المعاقين سمعيا في مداس الأمل للصم وضعاف السمع ، من مدينة ميت غمر ومدينة الزقازيق بلغ عددها (١٦٠) طالب وطالبة وتمتد أعمارهم من ١٢- ١٨ عاما وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السعادة النفسية والى وجود ارتباط دال وموجب بين السعادة وكل من تقدير الذات ، والمساندة الاجتماعية ، والمستوى الاقتصادي ، كما وجدت أن المساندة الاجتماعية هو العامل المنبئ بالسعادة يليه تقدير الذات ثم المستوى الاقتصادى ..

الكلمات المفتاحية : السعادة – تقدير الذات - المساندة الاجتماعية – المعاقين سمعياً

" A feeling of happiness and its relationship to some psychological variables in a sample of hearing impaired "

Abstract :

The goal of the curren study to identify the relationship between the feeling of happiness and self-esteem, social support and economic level and to identify the predictable variables of the happiness for the hearing impaired and also find out whether a sex variable (male and female) impact on happiness. The researcher used the following tools measure of: psychological happiness for the hearing impaired to sign language (prepared by the researcher), ameasure of social support preparation Zimet & Canty- Mitchell (2000) Localization: elsayed Abu Hashem and translation to sign language by researcher ,a measure of self-esteem pepeard by wahid Mustafa and translation to sign language by researcher the economic level, prepared by the researcher, the sample consisted of (160) students and extends the ages of 12-18 years with hearing impaired, from City of Mit Ghamr and the city of Zagazig the results showed the following no statistically significant differences between the mean scores of males and female students on a scale of psychologica happiness and positive corolation between happiness and all of the self-esteem, social support, and economic level, also found that social support is the factor predictabal of happiness followed by self-esteem and then economic level.

Keywords: happiness - self-esteem - social support - Hearing Impaired

- **مقدمة** :

يعتبر الشعور بالسعادة النفسية من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية وذلك لاعتبارها مؤشرا

أساسياً للتكيف والصحة النفسية ، وهي حالة شعورية ظاهره غالباً ، وهي هدف يسعى إليه ومطلب إنساني مشروع وتختلف درجتها والإحساس بها من إنسان لآخر بحسب التكوين النفسي له ، والظروف المحيطة به . والسعادة مسألة نسبية تختلف من شخص لأخر فالمريض يرى السعادة في الصحة ، والمعاق يرى السعادة في الخلو من الإعاقة ، والفقير يرى السعادة في الغنى ، والعجوز يرى السعادة في أيام الشباب التي ولتِ ، والسجين يرى السعادة في الحرية ، وهكذا تتعدد أنواع السعادة وأنماطها تبعاً لرؤية الفرد لها أو المفتقد لجزء منها ، والسعادة هي حالة شعور وليست حالة واقع مادي مما يعني أن السعادة تكمن في العقل والقلب والشعور (ديفيد نيفن ،٢٠٠١).

وفي مجال المعاقون سمعياً لا أحد ينكر حقيقة أن الإعاقة السمعية قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التنظيم السيكولوجي الكلي للإنسان فنجد أن المعاقين سمعيا يعانون من القلق والاكتئاب والعدوانية والاضطراب الانفعالي كما يتسمون بدرجة مرتفعة من السلبية والجمود وتقلب المزاج وعدم الرضا الاجتماعي وعدم الرضا عن النفس (عبد الرحمن سيد سليمان، ايهاب الببلاوى،٢٠٠٦، ١٩٨- ١٩٩) . ، إلا انه وجد أن الخصائص النفسية للمعاقين سمعياً تتصف بالتناقض من جهة وبالسلبية من جهة أخرى ، فبعض الباحثين يشير بعدم وجود سيكولوجية خاصة للمعاقين سمعيا (جمال الخطيب،٢٠٠٥،٨٦) . وتتبنى الباحثة هنا هذا المنحى الذي يهتم بتحليل الخصائص النفسية للأشخاص المعوقين سمعياً ليس من أجل تحديد أوجه الاختلاف بينهم وبين الأشخاص السامعين وإنما مِن أجلِ تحديد الظروف التي ينبغي توفيرها لكي ينمو هؤلاء الأشخاص نموا سويا، ويتصف هذا المنحى بالايجابية . إن ندرة الدراسات العربية حول السعادة عند المعاقين سمعيا دفعت الباحثة للاهتمام بهذا المتغير لأهميته في مجال الصحة النفسية للفرد والجماعة فالسعداء هم صناع الحياة وسعادة الفرد لاتنعكس عليه فقط بل يتأثر بها من حوله ، وتنعكس على مجتمعه فالفرد السعيد قادر على العطاء، تتسم علاقته بالآخرين بالود والتسامح (Diener,2ooo,41).

وللسعادة آثار ايجابية قوية على سلوك الفرد منها التفكير الايجابي حيث يفكر الناس بطرق مختلفة وأكثر ايجابية عندما يكونوا سعداء مقارنة بحالتهم عند الحزن والكآبة ،ى وكذلك السعداء أكثر ثقة بالنفس وأكثر تقديرا لذواتهم وأكثر في الكفاءة الاجتماعية ، ولديهم استعدادا لحل مشكلاتهم بشكل أفضل وهم أكثر استعدادا لتقديم المساندة للآخرين (أحمد عبد الرحمن ،١٥١،٢٠٠١) . إن الشعور بالسعادة تنبئ بمستوى الصحة النفسية العامة ، بمقارنة السعداء مع المكتئبين (ووجد ماير وفينهوفن أن السعداء حصلوا على درجات أقل في كل من مقاييس التمركز حول الذات،العدائية،التعدي على الآخرين ، الإصابة بالمرض . كما أنهم حصلوا على درجات أعلى في الحب ، والتسامح والثقة بالآخرين ، والنشاط والقدرة على اتخاذ القرارات والإبداع. (Myers,1993,Veennhoven,1988)

وهناك كثير من المتغيرات التي ترتبط بالسعادة منها ما هو داخلي والأخر خارجي ومنها شخصي واجتماعي ويتكون الإحساس للسعادة في الطفولة ويصقل في مرحلة المراهقة من التفاعل بين الوراثة وظروف التنشئة الاجتماعية،ولا توجد فروق كبيرة بين الذكور والإناث في الاستعداد للسعادة ولكن تبين أن الرجال أكثر سعادة من النساء في الزواج والعمل والأنشطة الترويحية والنساء أكثر سعادة من الرجال في العلاقات الاجتماعية (كمال مرسى ، ٢٠٠٠) ، في حين بعض الدراسات أوضحت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث مثل دراسة نجوى اليحقوبي (٢٠٠٦) ودراسة آمال جودة (٢٠٠٧) ودراسة سائدة المنشاوي (٢٠٠٧) ودراسة (Noreen, 2005) . ويرتبط تقدير الذات ارتباطا قويا بالشعور بالسعادة ، وقد وجد أنه أقوى ارتباطا به من أي متغير (مايكل ارجايل،١٩٩٧،١٥٧)، إن السعداء أكثر دقة وتقدير لذواتهم . وفي مجال المعاقين سمعياً تؤثر الإعاقة السمعية في تقدير الذات فأحداث الطفولة غير السارة التي تتضمن الرفض والاهمال يؤديان إلي شعوره بعدم الأمن وتوقع الخطر ، مما يؤدي إلى حالة من القلق المستمر وانخفاض في قيم الذات ، كما أوضحت الدراسات أن المعاقين سمعيا أقل توازنا في انفعالاتهم وأكثر انطواء من العاديين وشعورا بعدم السعادة .(محمد حسين ، ١٩٨٦، ٩١) ، ويؤكد كثير من الباحثين على أن المساندة المدركة أو المقدمة عن طريق العلاقات الاجتماعية وهي من العوامل المهمة التي تقي الفرد من العديد من الاضطرابات النفسية وتعد مصدراً مهما لسعادة الفرد فما نملك من شبكة علاقات اجتماعية ومسانِدة من الآخرين تؤثر بطريقة أو بأخرى على سعادتنا ، وتوصلت دراسة كلا من تكاش وليوبومرسكى (Tkach&Lyubomisky,2006) إلى أن المساندة الاجتماعية تعد من أهم العوامل المؤثرة في مشاعر السعادة للفرد كما أنه توجد علاقة سببية مباشرة بين المساندة الاجتماعية والسعادة النفسية وتتباين نسبة اسهام المساندة الاجتماعية في السعادة النفسية بين (١٢٪الى ٣٠٪) (Winefield&et.al.,(1992 بينما توصل Wong&et.al.,2007 إلى وجود ارتباط ضعيف بين المساندة الاجتماعية والسعادة النفسية وان إسهام المساندة في السعادة حوالي (١٢٪) من الدرجة الكلية .

ومن المتغيرات التي تعد من المصادر الخارجية للسعادة المستوى الاقتصادي ورضاه عن دخلة ، فالعديد من حاجات الإنسان يتوقف إشباعها على مستوى الدخل ، وعلاقة الدخل بالسعادة :تعد محوراً رئيسا للدراسات النفسية في مجال السعادة ،مما أوجد تعارض وتضارب بين مؤيد ومعارض والتي ترجعه الباحثة إلى تباين العوامل الثقافية ، واتفقت الدراسات على أن الرضا عن الدخل وليس الدخل في حد ذاته يعد محدداً للسعادة ، وتوصلت بعض الدراسات إلى الارتباط بين المستوى الاقتصادي والرضا عن الحياة والسعادة أعلى لدى متوسطي الدخل منها لدى الأثرياء. (Johnson,Krueger,2006,680) وفي مجال المعاقين سمعيا وجد أن المستوى الاقتصادى له اثر بالغ في شراء الأجهزة التكنولوجية التي يحتاجها المعاقون سمعياً مثل محول الصوت الى مثيرات لمسية ، المرسل والمستقبل السمعى ، جهاز مساعد السمع ،جهاز تحويل المحادثة الى لغة اشارية،محول الكلام الى صور ، جهاز تحويل الأصوات الى ذبذبات (سعيد كمال

الغـزالى ، ٢٠١١، ١٢٥) بالاضـافة للـهواتف الذكيـة الـتي تيسـر التواصـل مـع الآخرين .

- **مشكلة الدراسة** :

إن الإعاقـة السـمعية قـد تـؤثر بشـكل مباشـر أو غـير مباشـر علـى التنظـيم السـيكولوجي الكلـي للإنسـان فنجـد أن المعـاقين سمعيـا يعـانون مـن القلـق والاكتئاب والعدوانية والاضطراب الانفعالي كما يتسمون بدرجة مرتفعة من السلبية والجمود وتقلب المزاج وعدم الرضا الاجتماعي وعدم الرضا عن النفس وعدم السعادة ، هذا وتعتبر السعادة النفسية حالة شعورية ظاهره غالبا . وهي هدف يسعى إليه ومطلب إنساني مشروع ويمكن تحقيق السعادة للمعوق وإزالة المعوقات التي تعوق نموه النفسي والمجتمعي والأسري حتى يصبح صالحا،ليتقبل وصفه ذاتيا ويتقبله الناس .

وبنـاء علـى مـا تقـدم جـاءت فكـرة الدراسـة الحاليـة وهـى الكشـف عـن بعـض المتغيرات المرتبطة بالسعادة النفسية للمعاقين سمعيا ، فمجتمع المعاقين سمعيا يواجه تحديات ومواقف حياتيه تجعله أحوج ما يكون لتعميق مشاعر السعادة لديهم ، لنمنع اليأس والاكتئاب من أن يسيطر عليهم ، واختارت الباحثة مرحلة المراهقة لأهميتها من حيث الخصائص أو المشكلات والاحباطات التي يتعرض لها الأفـراد المعـاقين سمعيـا في هـذه المرحلـة النمائيـة ، ممـا يجعلـهم أكثـر تـأثرا بـالظروف الحياتيـة المحيطـة ، ومـن ثـم تتـأثر لـديهم درجـة الشـعور بالسـعادة النفسية ، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية ؟

- هـل توجـد فـروق دالـة إحصـائيا بـين متوسـطات درجـات الإنـاث والـذكور المراهقين المعاقين سمعيا في السعادة النفسية بأبعادها ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المراهقين المعاقين سمعيـا في كـلا مـن السـعادة وتقـدير الـذات والمسـاندة الاجتماعيـة والمسـتوى الاقتصادي ؟
- هـل يمكـن التنبـؤ بالسـعادة النفسـية للطـلاب المـراهقين المعـاقين سمعيـا من تقدير الذات والمساندة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي ؟

- **هدف الدراسة** :

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي :

- إثـراء البحـوث النفسـية بدراسـة تتنـاول الجانـب الايجـابي لـدى الإنسـان مـن خـلال البحـث عـن السـعادة النفسـية للمعـاقين سمعيـا والعوامـل الشخصـية والاجتماعية المرتبطة بها .
- إعداد وتقنين مقاييس لمتغيرات البحث وترجمتها بلغة الإشارة لتناسب العينة والمتمثلـة في السـعادة النفسـية للمعـاقين سمعيـا وتقـدير الـذات والمسـاندة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي .
- تهـدف الدراسـة الحاليـة إلى التعـرف إذا كانـت مكونـات السـعادة النفسـية تختلف تبعا لاختلاف النوع (ذكور وإناث) .

• **أهمية الدراسة** :

تسعى الدراسة لتوضيح مفهوم السعادة للمعاقين سمعياً والمتغيرات المرتبطة بها .

ولما كانت المتغيرات الشخصية والاجتماعية المتمثلة في تقدير الذات والمساندة الاجتماعية والعوامل الاقتصادية من أكثر العوامل المرتبطة بالسعادة النفسية كما يؤكد على ذلك كثير من البحوث . من هنا تبرز أهمية بحث تلك العوامل المساهمة في السعادة النفسية لدى المراهقين المعاقين سمعيا

التركيز على الدراسات النفسية ذات الاتجاه الايجابي والتي تركز على جوانب القوة والصحة النفسية ، أن علم النفس الايجابي هو الشعور بالسعادة.

وباطلاع الباحثة على ما أتيح لها من بحوث ودراسات حتى عام (٢٠١٣م) تبين لها أن الحاجة ماسة لبحث يتناول تلك المتغيرات في المجتمع العربي عامة والمصري خاصة وذلك للاعتبارات التالية :

- عدم توافر بحوث عربية في حدود علم الباحثة تناولت متغيرات البحث في السعادة النفسية لدى المعاقين سمعياً .
- التأكيد على أهمية الدور لكل من تقدير الذات والمساندة الاجتماعية والعامل الاقتصادي في تحقيق درجات مرتفعة من السعادة النفسية للمعاقين سمعيا .
- تناقض نتائج بعض الدراسات والبحوث الأجنبية التي تناولت المتغيرات الشخصية والاجتماعية ودورها في تحسين السعادة النفسية .

• **مصطلحات الدراسة** :

١- **السعادة النفسية** : Psychologgicl Well- Being

وتعرفها الباحثة بأنها الشعور باعتدال المزاج والحياة الهادفة وارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام وذلك لما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية المتمثلة في (العناية الصحة العامة، الرضا عن الذات ، تقدير الذات، المستوى الاقتصادي) ومصادر السعادة الاجتماعية المتمثلة في (التواصل مع الآخرين ، العلاقات الاجتماعية ، المساندة الاجتماعية) .

- العناية بالصحة العامة : يقصد بها قدرة المعاق سمعيا على العناية بصحته وذلك من خلال الخلو من الأمراض وممارسة الأنشطة البدنية .
- الرضا عن الذات : يقصد به شعور المعاق سمعيا بالرضا عن ذاته من النواحي النفسية والاجتماعية والعقلية.
- العلاقات الاجتماعية : يقصد به قدرة المعاق سمعياً على تكوين علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين ، كما يتضمن بناء علاقات مع الآخرين سليمة على أساس من المودة والثقة المتبادلة والأخذ والعطاء .
- التواصل مع الآخرين : يقصد به قدرة المعاق سمعيا على استخدام جميع أشكال التواصل الممكنة مع الأفراد المعاقين والعاديين مما ينعكس لديهم الشعور بالسعادة .

◄◄ الحياة الهادفة : يقصد به قدرة المعاق سمعياً على تحقيق أهدافه في الحياة بشكل موضوعي ويكون له رؤية واضحة تجعله يوجه أفعاله وتصرفاته مع الإصرار على تحقيق أهدافه .

٢- **تقدير الذات** : Self Esteem

هو نظرة الفرد المعاق سمعياً واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني ، وبقية الأدوار والتي في مجال العلاقة بالواقع .

٣-**المساندة الاجتماعية** : Social support

هي أساليب المساعدة المختلفة التي يتلقاها الفرد المعاق سمعياً من الأسرة والأصدقاء والآخرين المقربين له أو التي تتمثل في تقديم المساعدة والمشاركة والاهتمام والتوجيه والتشجيع في جميع جوانب الحياة والتي تشبع الحاجات المختلفة للفرد وتشعره بالأمن وتزيد من ثقته بنفسه وإمكانياته،وتساعده على تكوين علاقات اجتماعية جيدة .

٤-**الإعاقة السمعية** : Hearing Impairment

مدى واسع من درجات فقد السمع تتراوح بين الصمم والفقدان الشديد الذي يعوق تعلم الكلام واللغة ، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في السمع وتعلم الكلام واللغة وهو يضم فئتين هما الأصم وضعيف السمع .

- **الاطار النظري** :
- **المحور الأول** : **السعادة النفسية** :

تمثل السعادة النفسية بؤرة اهتمام علم النفس الايجابي ، ويختلف تعريف الناس للسعادة باختلاف طباعهم واهتماماتهم وتطلعاتهم وحتى بيئتهم ويعرف أرجايل السعادة من الناحية الانفعالية بأنها الشعور باعتدال المزاج ..ومن الناحية المعرفية التأملية ..السعادة هي الشعور بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق٨ الذات والشعور بالبهجة (أرجايل ،١٠،١٩٩٧) ، أما فورديس (Fordyce,1988) فيرى أن السعادة هي شعور عام بالرضا عن الحياة ،فيزدهر ويستمر على مدار فترات زمنية طويلة ،كما يرى أن السعادة ليست أشياء مثل المال ، والحياة العائلية ، والمكان الاجتماعية فهذه الأشياء وحدها لا تمثل السعادة بل تشعرنا بها .

وتعرفها أمسية الجندي بأنها حالة وجدانية ايجابية تعكس شعور الفرد بالسعادة الشخصية متمثلة في (الصحة ، وجود أهداف محددة ، التدين ، الثقة بالنفس ، التعليم ، النجاح الدراسي والمستقبل المهني) ومصادر السعادة الاجتماعية والمتمثلة في الحب ، الأسرة ، الأصدقاء ، وقت الفراغ) (أمسية الجندى ، ٢٠٠٩، ٢٦).

مما سبق يتضح وجود تباين في تعريف السعادة بشكل عام ،إلا أن المعظم اتفق على أنها حالة وجدانية وهي شعور باعتدال المزاج وتدل على ارتفاع مستويات الفرد عن حياته بشكل عام ومصادرها تتمثل في السعادة الشخصية أو السعادة الاجتماعية .

- **أهمية السعادة** :

إن السعادة من المفاهيم الايجابية في مجال الصحة النفسية للفرد والجماعة،فالسعداء هم صناع الحياة ، وسعادة الفرد تنعكس ليس فقط على الفرد بل يتأثر بها من حوله ، وتنعكس على مجتمعه فالفرد السعيد هو فرد مطمئن قادر على العطاء تتسم علاقته بالآخرين بالود والتسامح (Dinner,2000,41) فالسعيد يحب الحياة ويشعر بقيمتها ، إن علم النفس الايجابي هو علم الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية وتتضمن التطبيقات العلمية لعلم النفس الايجابي مساعدة الأفراد على تحديد مكامن قوتهم واستخدام هذه المكامن لإثراء وتعزيز مستويات السعادة . ويمكن أن يستخدم المعالجون والمرشدون النفسيين وغيرهم من المتخصصين الطرق والفنيات المختلفة الجديدة التى طورت على أسس علم النفس الايجابي في بناء وإثراء التحمل لدى الأفراد الذين يعانون مرضا أو اضطرابا نفسيا .

وقد كشفت الأبحاث العالمية عن أن السعادة لها أهميتها العالمية بوصفها الهدف الإنساني الأسمى ، كما أن أسبابها تبدو متماثلة في مختلف أنحاء العالم ، كما أن العناصر التي تسهم في السعادة واحدة لجميع الأعمار بصرف النظر عن المكان الذي يعيشون فيه ، وقد اتضح أن العناصر الأساسية التي تسهم في السعادة هي نفس العناصر بالنسبة للأشخاص الأسوياء والمعاقين (Fordyce,1988) .

ومن خلال العديد من الدراسات تم تحديد أربع عشرة سمة تميز بها الأشخاص السعداء . ويمكن لأي شخص أن ينميها في ذاته ، وذلك إذا توافرت لديه المعلومات الكافية عنها ، والدافع لامتلاكها وهذه الأسس هي

الدافعية والعمل المستمر ، السيطرة على القلق ، التفكير بايجابية وتفاؤل،التمتع بشخصية ذات صحة جيدة ، تحقيق الذات،التعاطف مع الآخرين،تكوين علاقات اجتماعية ، التخطيط قبل القيام بالأعمال ، وضع حدود للطموحات،التركيز على الحاضر ، التمتع بشخصية متفتحة واجتماعية ،الحد من المشاعر السلبية ، تقدير أهمية السعادة . كذلك تشير كثير من الدراسات إلى أن السعداء لديهم صداقات أكثر وصداقات وطيدة وأكثر اندماجا في الأنشطة الاجتماعية مقارنة بغير السعداء (صفاء الأعسر،٥٩،٢٠٠٥) .

- **المحور الثاني** : **تقدير الذات** :

يرى تافرودي وسوان(Tafarodi,R&Swan ,W,2001) إن مصطلح تقدير الذات يستخدم بصفه عامة ليشير إلى التقييم الذي يضعه الأفراد لأنفسهم،ويتضمن اتجاهات قبول الفرد لذاته أو عدم قبولها .وإن الفرد يستمد تقديره لذاته من مصدرين داخلي ويتمثل في الإحساس بالانجاز وخارجي وهو التأكيد والقبول من الآخرين. ويشير كوبر سميث (Coopersmith,1967)إلى تقدير الذات بأنه تقييم يصفه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته ، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية ، فهو خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى

الآخرين باستخدام أساليب التقدير المختلفة . ويرى عبد الوهاب كامل (١٩٨٩):أن تقدير الذات يتمخض عن وعي أو رؤية سليمة وموضوعية للذات فقد يغالي الفرد في تقديره لذاته ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم وهو مرض خبيث في ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين، أو أن الفرد لا يعطي نفسه حقها ويحط من قدرها وبالتالي ينحدر بذلته نحو الدونية والإحساس بالنقص ، وأخيراً قد يكون الفرد متزناً يجمع بين الكبرياء الحميد والتواضع واحترام الآخرين .(عبد الوهاب كامل ، ١٩٨٩، ٨٠) .

ويرتبط تقدير الذات ارتباطاً قوياً بالشعور بالسعادة ، وقد وجد أنه أقوى ارتباطا به من أي متغير (مايكل ارجايل ، ١٩٩٧ ، ١٥٧) ، إن السعداء أكثر دقة وتقدير لذواتهم ، وفي مجال المعاقين سمعياً تؤثر الإعاقة السمعية في تقدير الذات فأحداث الطفولة غير السارة التي تتضمن الرفض والاهمال يؤديان إلي شعوره بعدم الأمن وتوقع الخطر ، مما يؤدي إلى حالة من القلق المستمر وانخفاض في قيم الذات ، كما أوضحت الدراسات أن المعاقين سمعيا أقل توازنا في انفعالاتهم وأكثر انطواءا من العاديين وشعورا بعدم السعادة .(محمد حسين، ١٩٨٦، ٩١)

- **المحور الثالث** : **المساندة الاجتماعية** :

يقصد بالمساندة الاجتماعية ذلك النظام الذي يتضمن الروابط والتفاعلات الاجتماعية طويلة المدى مع الآخرين الذين يمكن الاعتماد عليهم والوثوق بهم ليمنحوا الفرد السند العاطفي ، ويقدموا له العون ويكونوا ملاذا له وقت الشدة (Caplan,1981,413) ويرى محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٤): أن المساندة الاجتماعية هي وجود عدد كاف من الأشخاص في حياة الفرد يمكنه الرجوع اليهم عند الحاجة ، وأن يكون لدى الفرد درجة من الرضا عن هذه المساندة المتاحة له ويعرفها على عبد السلام (٢٠٠٠) : أنه السند العاطفي الذي يستمده الفرد من أسرته ويساعده على التفاعل الايجابي مع أحداث الحياة الضاغطة . ويعرفها تشانج وتشان (Chenge&Chan ,2004,2) أنها أساليب المساعدة المختلفة التي يتلقاها الفرد من الأسرة والأصدقاء والآخرين المقربين له ، والتي يتمثل في تقديم المساعدة والمشاركة والاهتمام والتوجيه والتشجيع في جميع جوانب الحياة والتي تشبع الحاجات المختلفة للفرد وتشعره بالأمن وتزيد من ثقته بنفسه وإمكانياته ، وتساعده على تكوين علاقات اجتماعية جيدة . ويعرفها تايلور (Taylor ,2003, 235) بأنها تلك المعلومات التي يحصل عليها الفرد من الآخرين الذين يحبونه ويهتمون بأمره ويقدرونه ، حيث أنه جزء من الشبكة الاجتماعية للتواصل والعلاقات العامة مع الوالدين ، الأقارب والأصدقاء وغيرها من المحيطين بنا ومن خلال التواصل الاجتماعي .

وترتبط المساندة الاجتماعية بالسعادة فيرى (Gencoz&Ozlale,2004) أنه على الرغم من اختلاف الأشكال التي تقدم بها المساندة الاجتماعية إلا أنها جميعا تعمل على تقرير المزاج الايجابي والشعور بالسعادة وتحسين الصحة النفسية وتقوية مهارات المواجهة والدافعية للتعامل مع الضغوط النفسية للفرد.

وقدم كوهين وويلز في(محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبد الرحمن،١٩٩٤) الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية والمحافظة على تمتع الفرد بصحة بدنية ونفسية مناسبة ، وخلص الباحثان إلى أن هناك نموذجين لتفسير الدور الذي تقوم به المساندة في سعادة الفرد ويفترض النموذج الأول أن المساندة ترتبط بالصحة فقط بشكل أساسي للأفراد الواقعين تحت الضغط ويعرف هذا النموذج بنموذج التخفيف أو الحماية ، أما النموذج الثاني فيفترض أن المساندة تلعب دورا فعالا في حياة الفرد وسعادته بصرف النظر عما إذا كان يقع تحت ضغط أم لا .

وللمساندة الاجتماعية وظائف متعددة ، فهي تسهم في توفير الراحة النفسية،وتخفف المعاناة من بعض الاضطرابات كالقلق والاكتئاب ، والوحدة النفسية ، كما أن لها وظيفة نمائية عندما يكون لدى الفرد شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تساعده على تحقيق التوافق الايجابي ، ولها وظيفة وقائية في مساعدة الفرد على مواجهة الأحداث الخارجية التي يدركها أنها تمثل ضغوط عليه (أرجايل مايكل١٩٩٣ ، محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٤) .

- **بحوث ودراسات سابقة** :

اهتمت الدراسات السابقة بالسعادة للعاديين ولكن هناك ندرة فى الدراسات السابقة التي تناولت السعادة لذوى الاحتياجات الخاصية وللمعاقين سمعيا على وجه الخصوص، و ستقوم الباحثة بعرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها .

- **دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في السعادة** :

- دراسة Benjet& Hernandez-Guzman(2001) والتي هدفت الى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في السعادة النفسية وتكونت عينة الدراسة من (١١٠٢) فردا منهم (٥٢٦) من الذكور ، (٥٧٦) من الإناث متوسط أعمارهم (١١,٨) سنة ، طبق عليهم مقاييس صورة الجسم ، والتوافق النفسي والاجتماعي ، والاتجاه نحو الآخرين والاكتئاب ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كلا من صورة الجسم والاتجاه نحو الآخرين والاكتئاب لصالح الإناث ، بينما لا توجد فروق بينهم في تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي .
- وأجرى عادل هريدي ، طريف فرج (٢٠٠٢) دراسة هدفت الى البحث في متغيرات ثلاثة رئيسة هى الشخصية والسعادة والتدين ، وطبق البحث على عينة من (٢٨٥) من الراشدين ذكورا وإناثا ، وتوصلت الدراسة أنه توجد فروق دالة على متغير السعادة والجنس .
- دراسة (Noreen, 2005) والتي هدفت لاستكشاف الفروق بين الذكور والإناث في معدلات السعادة وأيضا علاقة السعادة بالحالة الصحية للمراهقين، وقد بلغت عينة الدراسة (١٥) فردا من الذكور والإناث في الصفين السابع والثامن في مرحلة المراهقة ، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في معدلات السعادة ، ولكن وجدت فروق بين معدلات السعادة والحالة الصحية العامة للفرد .

- دراسة نجوى اليحقوبي (٢٠٠٦) والتي هدفت الى دراسة السعادة والاكتئاب وعلاقتها ببعض المتغيرات كالدين والجنس ، تكونت عينة الدراسة من (٦١٠) طالبا وطالبة من لدراسة متغير الاكتئاب و (٦٢٥) لدراسة متغير السعادة،وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسطات درجات السعادة والاكتئاب .
- وأجرت آمال جودة (٢٠٠٧) دراسة تناولت السعادة وعدد من المتغيرات مثل الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى بغزة،مكونة من (٢٣١) طالبا وطالبة ، واستخدمت الباحثة قائمة أكسفورد لقياس السعادة ، وأظهرت النتائج أن مستوى السعادة كان متوسطا لدى أفراد العينة وكذلك أيضا وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين السعادة وكل من الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس ، ولا توجد فروق في مستوى السعادة بين الطلاب والطالبات .
- وأجرت سائدة المنشاوي (٢٠٠٧) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنين ، وعن الفروق بين أفراد عينة الدراسة لمتغير الفئة العمرية والجنس،بلغ حجم العينة (٥٥٢) مراهقا ومراهقة منهم (٣٢٨) ذكور و٢٢٤من الإناث واستخدمت الباحثة مقياس أكسفورد للسعادة والثانية مقياس الذكاء الانفعالي ، وأشارت النتائج أيضا انه

- **لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس السعادة** :

- وتوصلت دراسة سحر فاروق (٢٠٠٨) والتي طبقت على عينة مكونة من (٥١٠) طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية – بواقع (٢٠٦) طلاب ، (٣٠٤) طالبات ، وقد استخدمت الباحثة مقياس السعادة الحقيقية لكاترين داهلسجارد (ترجمة صفاء الأعسر وآخرون) ، وأظهرت النتائج ارتفاع معدلات السعادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية على مقياس السعادة الحقيقة ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين متوسطات الطلاب الذكور والإناث على مقياس السعادة عند مستوى (0,01) لصالح الذكور .
- وتوصلت دراسة أمسية الجندي (٢٠٠٩)والتي طبقت على عينة مكونة من (٥٥٥) طالبا وطالبة منهم (٧٣) طالبا و(٤٨٢) طالبة بكلية التربية جامعة الإسكندرية إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بين الذكور والإناث في مصادر السعادة (نشاط وقت الفراغ ، والصحة الجسمية والنفسية،والثقة بالنفس لصالح الذكور ، بينما لم توجد فروق بينهم في كلا من الحب ، والأسرة ، والأصدقاء ، ووجود أهداف محددة ، والتدين والتعليم والنجاح الدراسي والمستقبل المهني .

يتضح من نتائج الدراسات التى تناولت الفروق بين الجنسين في السعادة تباين فى نتائج الدراسات فبينما أشارت بعض الدراسات وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث مثل دراسة Benjet& , Hernandez- Guzman(2001) ودراسة عادل هريدي ، طريف فرج (٢٠٠٢) ودراسة سحر فاروق (٢٠٠٨)دراسة أمسية الجندي (٢٠٠٩) ودراسة،أشارت دراسات أخرى بعدم وجود فروق دالة

احصائيا بين الذكور والاناث مثل دراسة نجوى اليحقوبي (٢٠٠٦) سائدة المنشاوي (٢٠٠٧) ،ودراسة آمال جودة (٢٠٠٧)

- **دراسات تناولت تقدير الذات والسعادة لذوى الإعاقة السمعية والعاديين** :

- هدفت دراسة جيرشان (Greshan,1998) إلى التعرف على تأثير الإعاقة السمعية على تقدير الذات لدي المعاقين سمعيا ، تم تطبيق أدوات الدراسة التالية (تقدير الذات ، السعادة) وأشارت نتائج الدراسة إلي أن المعاقين سمعيا يعانون من تقدير ذات منخفض ، وإحساس منخفض بالسعادة .
- وأوضحت دراسة (Teri, R.blaaker,2000) إلى أن العجز (الإعاقة) ارتبط سلبياً بتقدير الذات ، حيث أن الطفل المعاق سمعيا عنده تصور سلبي عن نفسه ، مما يؤثر على إحساسه بالسعادة ، وعلى كفاءته الاجتماعية بالمقارنة بالعاديين.
- وفى دراسة ليدربيرج (Lederberg,A.,2002) تم استخدام استبيان لاستطلاع رضا تقيمات من أفراد أسر(٢٠٧) طفل مما يعانون من الصمم وتقل أعمارهم عن (٦) سنوات وأوضحت النتائج أن الأطفال مما يعانون من الصمم وضعف السمع أقل رضا عن الحياة وأقل سعادة بينما الأطفال مع استخدام التواصل الشفوي وزراعة القوقعة كانوا أكثر رضا عن الحياة
- كما أجرى أحمد عبد الخالق (٢٠٠٦) دراسة للتعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات (التفاؤل وتقدير الذات ، عوامل ايزنك للشخصية ،..) بالسعادة أتم تطبيق المقاييس التالية (أكسفورد للسعادة ،الرضا عن الحياة ، تقدير الذات) وتوصلت الدراسة الى أن كلا من (التفاؤل ، تقدير الذات والوجدان الايجابي يرتبط ايجابياً بالسعادة وأن القلق ، التشاؤم ، تعاطى الكحول يرتبط سلبيا بالسعادة ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى السعادة لدى الذكور أعلى من الإناث
- أجرى افليشنس (Affilitions,2007) دراسة على (٦٢٩) مراهقا من ذوى الإعاقة السمعية (صم وضعاف سمع) لدراسة العلاقة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة وبين الإصابة بالصمم أو الضعف السمعي وذلك عن طريق تطبيق استبيان ، أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والرضا عن الحياة والإعاقة السمعية وأوضحت النتائج أن أساليب التعليم (ثنائيةِ الثقافة) لها دور في تنمية تقدير الذات والرضا عن الحياة للمعاقين سمعيا .
- وأجرى لى وأيم (Lee & IM , 2007) دراسة للتعرف على الفروق في الشخصية وإدراك أحداث الحياة بين مرتفعي السعادة ومنخفضيها لدى عينة من اليابانين متحدث اللغة الانجليزية (ن= ١٤٠) ، تم تطبيق مقياس (تقدير الذات ، السعادة) وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى السعادة لدى مرتفعى تقدير الذات .
- وأجرى برادلى (Bradley,2007) دراسة فحصت العلاقة بين متغير الوجدان النفسي (الفعالية الذاتية ، الصلابة ، تِقدير الذات ، إدراك معنى الحياة ،والوجدان الايجابي والسلبي)وأيضا التعرف على دور الشخصية في السعادة،توصلت الدراسة إلى انتظام إبعاد الوجدان النفسي مع متغيرات

الشخصية في عاملين هما الصلابة ، والفعالية الذاتية وعامل تقدير الذات والهوية .

- وقام ريمين (Remine, Marria, 2009) بدراسة عن تقدير الذات للطلاب الصم وعلاقته ببعض المتغيرات ، تكونت عينة الدراسة من (٣٧) من الطلاب الصم وامتدت أعماهم من ١٢- ١٨سنة ، تم استخدام مقياس مفهوم الذات ليبريس هاريس ، أوضحت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، بينما لا توجد فروق بين عمر الصم وتقدير الذات .

يتضح من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تقدير الذات والسعادة إلى وجودٍ علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات والسعادة ، كما أوضحت النتائج أيضا أن المعاقين سمعيا يعانون من تقدير ذات منخفض ، وإحساس منخفض بالسعادة حيث أن المعاق سمعيا عنده تصور سلبي عن نفسه ، مما يؤثر على إحساسه بالسعادة ، وعلى كفاءته الاجتماعية بالمقارنة بالعاديين ، مثل دراسة Teri, R.blaaker,2000 ودراسة (Lee&IM ,2007) ودراسة (Remine, Marria, 2009)

- **دراسات تناولت المساندة الاجتماعية والسعادة** :

- في دراسة أجراها لو (Lu,1999) وهي دراسة تتبعية وضع بموجبها نموذج للسعادة (المساندة الاجتماعية ، مصدر الضبط ، والعصابية) والسبل غير المباشرة (كالجنس ، والعمر) أظهرت النتائج بأن المساندة الاجتماعية كانت أهم مصادر السعادة .
- وفي دراسة أجراها (Arulrajah& Harun,2000) والتي بحثت العلاقة بين المساندة الاجتماعية والسعادة النفسية ، ولقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٢٢) فردا منهم (١١٠) ذكور ، (٣١٢) اناث ، طبق عليهم مقياس المساندة الاجتماعية ، ومقياس السعادة النفسية وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين المساندة الاجتماعية والسعادة النفسية .
- كما أجرى على عبد السلام (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية دور المساندة الاجتماعية والعاطفية من الأسرة والأصدقاء في تخفيف تأثير الصراعات النفسية ومن ثم الإحساس بالسعادة ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة التجريبية (٥٠) طالبا مقيمين بالمدن الجامعية و(٥٠) طالبا مقيمين مع أسرهم ، أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية كانوا أكثر شعورا بالوحدة النفسية وانخفاضاً في مستوى التحصيل الدراسي .
- وقام (Betton ,Alena ,2004) بدراسة موضوعها" السعادة النفسية بين طلاب الجامعة " وذلك بهدف دراسة أثر العلاقة بين السعادة وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٢) من الطلاب الأمريكان الأفريقين والطلاب الأمريكان الأوروبيين ، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين السعادة والمساندة الاجتماعية بين الطلاب الأمريكان الأوروبيين.
- وأوضحت دراسة (Wallis , Ccody ,Gray, D.Parck & Ressner,J., 2005) التي أجريت حول علم السعادة الحديث أن متغير العمر يقوم بدور أساسي في الشعور بالسعادة ، كما أن التدين يقدم دعما روحياً ويخفف من أعباء

الحياة،أما العامل الأهم الذي يعتبر مصدراً أساسياً للسعادة والاكتئاب هو الصداقة والروابطبؤب العائلية (المساندة الاجتماعية) .

- وأجرى (Porter & Oliva , 2007) دراسة لبحث العلاقة بين المساندة والسعادة النفسية ، بلغت العينة (١١٤٧) فردا منهم ٣٧٪ ذكور ، ٦٣٪ إناث أعمارهم فوق ٥٥ سنة ، طبق عليهم مقياس السعادة النفسية ، واستبيان الصحة العامة واستبيان المساندة الاجتماعية ، أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين المساندة الاجتماعية والسعادة النفسية

يتضح من نتائج الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية والسعادة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة كذلك أشارت نتائج الدراسات أن المساندة الاجتماعية كانت أهم مصادر السعادة، مثل دراسة (Betton ,Alena ,2004) ودراسة (Wallis,Ccody,Gray,D.Parck&Ressner,J,2005) ودراسة Porter & (Oliva , 2007)

- **دراسات تناولتِ السعادة والمستوى الاقتصادي** :

هناك اعتقادا لدى الكثير من الناس بأن الزيادة في المال تؤدي إلى زيادة السعادة ولذلك فكان بؤرة اهتمام عدد من الباحثين بدراسة العلاقة بين المستوى الاقتصادي والشعور بالسعادة .

- فهدفت دراسة جمال شفيق (١٩٩٤) : معرفة تأثير المرحلة العمرية (طفولة وسطى / متأخرة) والمستوى الاجتماعي والاقتصادي (منخفض / مرتفع)،والجنس (ذكور / وإناث) على درجة الشعور بالسعادة لدى الأطفال وذلك على عينة عددها (٧٢٢) طفلا من الذكور والإناث في أعمار مختلفة ومستويات اجتماعية متباينة ، وأكدت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة الشعور بالسعادة لصالح الإناث ، ووجود فروق في درجة الشعور بالسعادة لدى الأطفال ذوى المستوى الاجتماعي والاقتصادي (المنخفض والمرتفع) لصالح الأطفال ذوى المستوى المرتفع .
- كذلك دراسة (Dinner,2000) والتى أوضحت أن بعض سكان المدن الغنية مثل سويسرا أكثر رضا بحياتهم مقارنة بأولئك الذين يعيشون في دول منخفضة المستوى الاقتصادي مثل الهند
- وفي دراسة (Kiucheung , 2004) عن المكونات الحقيقية للسعادة لدى الصينيين الذين ينتمون لمستويات اجتماعية مختلفة ، وكيف تختلف باختلاف المرحلة العمرية والجنس ، طبق البحث على عينة (٧٣٢) فردا من سكان بكين وقد أكدت نتائج الدراسة تأثير الدخل والعمر والظروف الاقتصادية في المجتمع على الشعور بالرضا تجاه الظروف الإجتماعية والاقتصادية ، كما أكدت أن المستوى التعليمي يعد مؤشرا أقل دلالة بالنسبة للشعور بالرضا عن الحياة
- وأكدت دراسة(Ingelthart,Foa,Peterson &Walzel,2008) أن السعادة ترتبط ايجابيا بالنمو الاقتصادي وزيادة مستوى دخل الفرد .
- يتضح من نتائج الدراسات التي تناولت السعادة والمستوى الاقتصادي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة والمستوى الاقتصادي وأكدت أن تأثير الدخل والظروف الاقتصادية في المجتمع على الشعور بالرضا ومن ثم السعادة

مثل د راسة(Dinner,2000) ودراسة (Kiucheung,2004 ودراسة Ingelthart, (Foa , Peterson &Walzel, 2008)

- وفى حدود علم الباحثة لا توجد دراسة في البيئة العربية ولا الأجنبية درست العلاقة بين الشعور بالسعادة النفسية للمعاقين سمعيا وعلاقتها ببعض المتغيرات .

- **فروض الدراسة** :

أمكن للباحثة صياغة فروض الدراسة الحالية في ضوء الأهداف والإطار النظري والدراسات المرتبطة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الإناث والذكور المراهقين المعاقين سمعيا في السعادة النفسية بأبعادها .
- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المراهقين المعاقين سمعياً في كلا من السعادة وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي .
- يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية للطلاب المراهقين المعاقين سمعياً من تقدير الذات .
- يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية للطلاب المراهقين المعاقين سمعياً من المساندة الاجتماعية .
- يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية للطلاب المراهقين المعاقين سمعياً من المستوى الاقتصادي .

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولاً : منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، حيث تدرس البحوث الوصفية الارتباطية العلاقة بين متغيرات ، أو تتنبأ بحدوث متغيرات ، وحيث أن الهدف من الدراسة الحالية هو دراسة العلاقة الارتباطية بين السعادة النفسية للمعاقين سمعياً وبين بعض المتغيرات ، كذلك تدرس التنبؤ ، فان المنهج الوصفي هو الأنسب للأهداف الدراسة الحالية .

- **ثانياً عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة من المعاقين سمعيا للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ م بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع من مدينة ميت غمر ومدينة الزقازيق وتكونت من (١٦٠) طالباً وطالبة منهم (٦١) طالباً ، (٩٩) طالبة متوسط أعماهم(١٥,٨) وانحراف معياري (٠,٥٤) .

- **ثالثاً : أدوات الدراسة** :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مجموعة من الأدوات التي تحقق الهدف وهي أدوات قياس متغيرات الدارسة وتشمل:

- **مقياس السعادة النفسية للمعاقين سمعيا (إعداد الباحثة)** :

١- إعداد الصورة الأولية للمقياس :

قامت الباحثة بالإطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس والاختبارات التي أجريت في مجال السعادة النفسية والتي استفادت منها الباحثة في إعداد المقياس الحالي ، ومنها - مقياس السعادة النفسية إعداد Springer&Hauser(2006) وترجمة السيد أبو هاشم (٢٠١٠) ويتكون المقياس من (٥٤) عبارة موزعة على ست أبعاد بواقع (٩)عبارات لكل بعد من أبعاد السعادة النفسية الستة وهى الاستقلال الذاتي ،والتمكن البيئي ، والتطور الشخصي ، والعلاقات الايجابية مع الآخرين ،والحياة الهادفة ، وتقبل الذات (السيد أبو هاشم ،٢٠١٠،٣٠٦)

- مقياس السعادة : قائمة أكسفورد للسعادة (الصيغة المختصرة) إعداد (Argyle,2001) وهى من المقاييس المختصرة مراعاة لوقت المفحوص وحتى لا يتشتت ذهن المفحوص أو يشعر بالملل ويحتوى على ٢٩بندا والإجابة بطريقة ليكرت المتدرجة من ١الى ٥ ويشمل المقياس ثمانية أبعاد هي مشاعر البهجة،التفكير الايجابي ، الاهتمام الاجتماعي ، الشعور بالقدرة على التحكم في اللياقة البدنية ، الرضا عن الذات ، اليقظة الذهنية والرضا عن الحياة (Argyle,M.,2001)
- مقياس السعادة الحقيقية (كاثرين داهسجارد) ترجمة صفاء الأعسر وآخرون(٢٠٠٥) ويتكون من ٦ فضائل (مكونات السعادة الحقيقية) كل فضيلة تتكون من عدة قوى ويقيس المقياس في مجملة أربعا وعشرين فضيلة هي :
  - ✓ الحكمة والمعرفة .
  - ✓ الشجاعة .
  - ✓ الحب والإنسانية .
  - ✓ العدالة .
  - ✓ الاعتدال .
  - ✓ التسامي .

وتتم الإجابة على المقياس باختيار إجابة واحدة من خمس إجابات ويستغرق تطبيق المقياس ٢٥دقيقة ويتضمن ٤٨عبارة .

- مقياس السعادة إعداد سهير محمد سالم (٢٠٠١) يهدف قياس السعادة لدى فئات عمرية مختلفة ويطبق هذا المقياس على الذكور والإناث من ١٤ ٣٥سنة ويتكون المقياس من(١٦٠) بندا تندرج من ستة عشر بعدا وهى وقت الفراغ العمل والدراسة – المناخ الأسرى – خبرة العلاقات الايجابية مع (النفس) خبرة العلاقات الايجابية مع (الآخرين) – خبرة العلاقات الايجابية مع (البيئة المحيطة) – خبرة العلاقات الايجابية مع(الله)الصداقة والصحة الأمل في المستقبل – الاتسام ببعض الصفات النبيلة تنبي بعض المفاهيم الايجابية – مواقف التأمل – التغيرات المصاحبة للسعادة– أساليب التعبير عن السعادة – تكرار وشدة واستمرار الشعور بالسعادة .ويتكون كل بعد من عشر عبارات ، وتوضع بدائل الإجابة للمقياس تبعا لبدائل خمسة كما يلي (١) تعني غير سعيد (٢) سعيد بدرجة قليلة (٣) سعيد بدرجة متوسطة (٤)سعيد بدرجة فوق المتوسطة (٥) سعيد بدرجة كبيرة .

- مقياس الإحساس بالسعادة للمرأة المصرية إعداد مروة حمدي الدمرداش (٢٠١٠) والذي يتكون من ٦٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد وهي (الدافعية الذاتية ، التسامي بالذات، إدارة الانفعالات ، الرضا عن الحياة ، القدرة على تذوق الجمال) وفق سلم متدرج خماسي (موافق جدا،موافق،متردد،معترض،معترض جداً) أعطيت كل عبارة وزن على على التوالي (٢،٣،٤،٥،١).
- مقياس السعادة النفسية إعداد رشا عبد العزيز(٢٠١٠) ويتكون من ٤٠ عبارة موزعة على ثلاثة عوامل وهي (الرضا العام والقناعة ، الرضا الوالدى كما يدركه الأبناء ، الاجتماعية) تتضمن الاستجابة على المقياس الاختيار بين بدائل وهي : (غالباً - أحياناً – نادرا) وتأخذ الدرجات التالية (٣، ٢،١)

يتضح من العرض السابق أن هذه الدراسات لم تعرض مفهوم السعادة النفسية للمعاقين سمعيا بشكل مباشر ، لذلك فالحاجة ماسة لإعداد مقياس يستخدم لقياس السعادة النفسية للمعاقين سمعياً ، كذلك قامت الباحثة بترجمة المقياس بالأبجدية الاشارية.

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للمقياس فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب مدارس الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة الدقهلية والشرقية بلغ عددها (٥٠) طالب وطالبة وذلك للتحقق من وضوح فقرات المقياس(المترجمة بالأبجدية الاشارية) وأنها تنقل المعنى المراد قوله بالفعل،والوقوف بشكل دقيق على أي مشكلات تتعلق بفهم الفقرات أو التطبيق أو التصحيح . وقد تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الألفاظ غير الواضحة للعينة إحداث تغير في محتوى الفقرة وكما تم استطلاع رأى الطلاب المعاقين حول مصادر السعادة النفسية وذلك بطرح السؤال التالي – ما هي السعادة النفسية من وجهة نظرك ؟ وما هي مصادرها لك ؟ .

وتم تحليل محتوى إجابات الطلاب المعاقين سمعيا للاستفادة منها في صياغة العبارات بالإضافة للاستفادة بالإطار النظري عن السعادة النفسية ، انتهت الباحثة إلى وضع خمسة أبعاد للسعادة النفسية وهى العناية بالصحة العامة،الرضا عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة ، ووضع تعريف إجرائي لكل بعد كما سبق ذكره في مصطلحات الدراسة ، بحيث تضمن البعد الأول٦عبارات والبعد الثاني٦عبارات والثالث ٦عبارات والرابع ٥عبارات والخامس ٥ عبارات .

٢- تعديل الصورة المبدأيه للمقياس :

تم وضع (٥) أبعاد لمقياس السعادة النفسية للمعاقين سمعيا وتم صياغاتها وعرضها في صورتها الأولية على المحكمين في مجال الصحة النفسية ، لتقرير ما إذا كانت الأبعاد والعبارات صالحة لقياس ما وضعت لقياسه تم عمل تكرار الموافقات على الأبعاد والعبارات وأبقت الباحثة على الأبعاد والعبارات التي كان الاتفاق عليها من قبل المحكمين يتراوح بين ٨٥٪ إلى ١٠٠٪، علما بأن طريقة الإجابة هي لاأوافق بشدة ، لاأوافق ، محايد ، أوافق ، أوافق بشدة .

مع وضع الدرجات١،٢،٣،٤،٥ للاستجابة الإيجابية والعكس للاستجابة السلبية بحيث تشير الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى السعادة النفسية والعكس .

٣- الخصائص السيكومترية للمقياس :

- **ثبات المقياس** :
- **طريقة إعادة التطبيق** :

طريقة لتجزئة النصفية وعن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ (α)تم حساب ثبات مقياس السعادة النفسية للمعاقين سمعيا باستخدام طريقة إعادة التطبيق .

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بعد مرور ثلاث أسابيع ، جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) : قيم معاملات الارتباط لمقياس السعادة النفسية للمعاقين سمعيا

البعد	قيمة ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني	الدلالة
العناية بالصحة العامة	٠,٩٥١	٠,٠١
الرضا عن الذات	٠,٩٦٣	٠,٠١
العلاقات الاجتماعية	٠,٩٩٢	٠,٠١
التواصل مع الآخرين	٠,٩٧٢	٠,٠١
الحياة الهادفة	٠,٩٦٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٩٨١	٠,٠١

يتضح من جدول (٢) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين التطبيقين الأول والثاني حيث جاءت جميع قيم (بيرسون) مرتفعة ودالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) في أبعاد السعادة النفسية مما يدل علي ثبات الاختبار.

وتم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وعن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) والجدول التالي (٣) يوضح قيم معاملات الثبات ودلالتها الإحصائية .

جدول (٣) : قيم معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (α) لمقياس السعادة النفسية

البعد	التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
العناية بالصحة العامة	٠,٧٠١	٠,٦١٩
الرضا عن الذات	٠,٨٤١	٠,٧٠١
العلاقات الاجتماعية	٠,٧١٨	٠,٧١٩
التواصل مع الآخرين	٠,٧٣٢	٠,٧٢١
الحياة الهادفة	٠,٧٣٣	٠,٧٢٥
الدرجة الكلية	٠,٨٠١	٠,٧٣٨

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية وعن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) مرتفعة .

- **صدق المقياس** :

تم حساب صدق مقياس السعادة النفسية للمعاقين سمعياً باستخدام عدة طرق: صدق المحكمين، الصدق العاملى.

١- صدق المحكمين :

تم عرض المقاييس على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية ثم حذفت العبارات التي كانت نسبة عدم الموافقة بها أكبر من حد الدلالة، وتعديل ما اقترحه المحكمين في الصورة المبدئية، وبهذا يعد المقياس صادقا في المحتوى .

٢- الصدق العاملى :

تم خضوع جميع أبعاد السعادة النفسية للتحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية وتدوير العوامل بطريقة الفريمكس وإشارات نتائج التحليل العاملي إلى الحصول على عامل أوحد . والجدول(٤) يوضح ذلك .

جدول (٤): نتائج التحليل العاملي لأبعاد السعادة النفسية

م	أبعاد السعادة النفسية	قيم التشبع	نسب الشيوع
١	العناية بالصحة العامة	٠,٧٧٥	٠,٥١٥
٢	الرضا عن الذات	٠,٨٥٣	٠,٥٩٢
٣	العلاقات الاجتماعية	٠,٧٨٠	٠,٦٦١
٤	التواصل مع الآخرين	٠,٨٩٨	٠,٦٥٤
٥	الحياة الهادفة	٠,٨٥٨	٠,٢٨٢
	الجذر الكامن	٢,٩٩	
	نسبة التباين	٥٧,٥٩١	

يتضح من جدول (٤) تشبع جميع أبعاد مقياس السعادة النفسية على عامل واحد، مما يعنى أن هذه الأبعاد تعبر تعبيرا جيدا عن السعادة النفسية التي وضع المقياس لقياسها بالفعل كانت نسبة التباين ٥٧,٥٩١ ٪ . مما يدل على الصدق العاملى . مما سبق يتضح ثبات وصدق مقياس السعادة النفسية .

٣- الصورة النهائية للمقياس :

قامت الباحثة بإعداد الصورة النهائية لمقياس السعادة النفسية للمعاقين سمعيا ويشتمل على (٢٨) مفردة ، درج المقياس تدريجا خماسيا لا أوافق بشدة ،لا أوافق ، محايد ، أوافق ،أوافق بشدة تأخذ الدرجات (١،٢،٣،٤،٥)حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع السعادة النفسية ، بينما الدرجة المنخفضة تدل على العكس وفيما يلى جدول (٥)

جدول (٥): يوضح أرقام العبارات وعددها في مقياس السعادة النفسية

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات	درجات كل بعد
١	العناية بالصحة العامة	١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦	٦	٦-٣٠
٢	الرضا عن الذات	٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧	٦	٦-٣٠
٣	العلاقات الاجتماعية	٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨	٦	٦-٣٠
٤	التواصل مع الآخرين	٤-٩-١٤-١٩-٢٤	٥	٥-٢٥
٥	الحياة الهادفة	٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥	٥	٥-٢٥

ويتضح من جدول (٥) أن أعلى درجة لمقياس الذكاء السعادة النفسية هي١٤٠درجة واقل درجة هي ٢٨ درجة .

- **مقياس المساندة الاجتماعية** :

من إعداد Zim&Canty-Michell(2000) وتعريب السيد أبو هاشم ، ويطلق عليه مقياس متعدد الأبعاد لتلقى المساندة الاجتماعية ، ويتكون المقياس من

(١٢) عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد للمساندة بواقع (٤) عبارات لكل بعد وهي المساندة الاجتماعية ، المساندة من الأصدقاء،والمساندة من الآخرين ويجيب الفرد عنها في ضوء مقياس خماسي التدريج (لا أوافق بشدة ، لا أوافق ، محايد ، أوافق أوافق بشدة) وتعطى لدرجات (١،٢،٣،٤،٥) وتدل الدرجة المرتفعة على المساندة الاجتماعية المرتفعة .

صدق المقياس قام الباحث معرب المقياس بحساب الصدق العاملي وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى جاءت النتائج تؤكد تشبع جميع العوامل الفرعية بعامل واحد بجذر كامن (١,٦١) ويفسر (٥٣,٧٩٪) من التباين الكلى وكانت قيمة كا٢= صفر وكذلك يؤكد وجود مطابقة تامة للبيانات مع النموذج المقترح وهو ثلاثة عوامل فرعية وكانت تشبعاتها(٠,٦١٨، ٠,٨١٥، ٠,٧٥٤).

وقام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ للعبارات لكل عامل على حده فكان على الترتيب ٠,٨٦٥، ٠,٨٥٤، ٠,٨٨٥ لكل من المساندة من العائلة ، الأصدقاء و الآخرين ، وجميعها مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة من الثبات وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٩٠٦)

وقامت الباحثة بترجمة المقياس إلى لغة الإشارة ثم تم تطبيق المقياس على عينة من المعاقين سمعيا (١٢٠) (٦٠صم ، ٦٠ ضعاف سمع) وتم التحقق من الصدق والثبات

- **صدق المقياس** :

تحققت الباحثة من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد بجذر كامن (١,٨٢) ويفسر(٦٠,٢٥٪) من التباين الكلى ، وكان قيمة كا٢ = صفر ، وذلك يدل على وجود عاملين وكانت تشبعاتها على الترتيب (٠,٦٨١، ٠,٧٦٢) .

- **ثبات المقياس** :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ كل عامل على حدة ، فكانت على الترتيب (٠,٧٦٥، ٠,٧٢٤، ٠,٧٨٨) وجميعها قيم ثبات مرتفعة وكانت قيم معامل الفا (٠,٨٣٣) .

مقياس تقدير الذات إعداد (وحيد مصطفى كامل) ويتكون المقياس من(٢٠) عبارة : ١٠ عبارات تقيس تقدير الذات في مجال احترام الذات ، (١٠) عبارات تقيس تقدير الذات في مجال تقدير الآخرين ، يجيب عليها الطالب في ضوء مقياس ثلاثي (دائما ، أحيانا ، مطلقا وتعطى الدرجات (٢،١،٠) في جميع العبارات ، وقام الباحث بالتحقق من الصدق والثبات على عينة مكونة من (١٢٠) طالبا (٦٠صم ، ٦٠ ضعاف السمع) ، فقام معد المقياس بحساب الثبات بإعادة التطبيق وكانت معاملات وكانت معاملات الارتباط ٠,٩١ في مجال

احترام الذات ، ٠,٨٥ والمقياس ككل ٠,٩٣ وهى معاملات ثبات عالية ، مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات

وقام معد المقياس بالتأكد من الصدق الداخلي ، وبلغت معاملات الارتباط بين بعدى المقياس والدرجة الكلية ٠,٨٦، ٠,٨٩، ٠,٨٩ وجميعها دالة عند ٠,٠١ وذلك يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق ، وكذلك صدق المقارنة الطرفية وحساب قيمة(ت) بلغت ١٨,٠١ في مجال احترام الذات ، ١٥,٨١ في مجال التقدير من الآخرين ١٦,٩٢ للدرجة الكلية للمقياس وكلها دالة عند ٠,٠١ مما يدل ان بعدى المقياس والمقياس يتمتع بالقدرة على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق

وقامت الباحثة بترجمة المقياس إلى لغة الإشارة ثم تم تطبيق المقياس على عينة من المعاقين سمعيا (١٢٠) (٦٠صم ، ٦٠ ضعاف سمع) وتم التحقق من الصدق والثبات

- **صدق المقياس** :

تحققت الباحثة من الصدق العاملى للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد بجذر كامن (١,٨٢) ويفسر(٦٠,٢٥٪) من التباين الكلى ، وكان قيمة كا٢ = صفر ، وذلك يدل على وجود عاملين وكانت تشبعاتها على الترتيب (٠,٦٨١، ٠,٧٦٢)

- **ثبات المقياس** :

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل عامل فكانت على الترتيب ٠,٦١٨ ، ٠,٦٢٤ لكل من احترام الذات والتقدير من الآخرين وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع عبارات المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وكانت قيمة معامل الفا للمقياس ككل(٠,٨٠٢) . من جميع الإجراءات السابقة تأكد للباحثة تمتع مقياس تقدير الذات بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية .

- **مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للاسرة المصرية** :

ويقيس هذا المقياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي الثقافي للاسرة ومن خلال ثلاثة ابعاد اساسية يتمثل اولها في المستوي الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي وحالة الوالدين والعلاقات الاسرية والمناخ الاسري السائد وحجم الاسرة والمستوي التعليمي لافراد الاسرة ونشاطهم المجتمعي والمكانة الاجتماعية لمهنهم .

اما البعد الثاني فيتمثل في المستوي الاقتصادي للاسرة ويقيس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن افراد الاسرة ومستوي معيشة الاسرة ومستوي الاجهزة والادوات المنزلية ومعدل استهلاك الاسرة للطاقة والتغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبيعي ووسائل النقل والاتصال للاسرة ومعدل انفاق الاسرة علي التعليم والخدمات الترويحية والاحتفالات والحفلات والخدمات المعاونة والمظهر الشخصي والهندام لافراد الاسرة.

ويتمثل البعد الثالث في المستوي الثقافي للاسرة ويقيس المستوي العالم لثقافة الاسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الاسرة و المواقف الفكرية للاسرة واتجاة الاسرة نحو العلم والثقافة ودرجة الوعي الفكري والنشاط الثقافي لافراد الاسرة ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد اما يعطي درجة واحدة الية في الابعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع علي عدد من المستويات هي مرتفع جدا ، مرتفع ، فوق المتوسط ، متوسط ، دون المتوسط،منخفض ، منخفض جدا ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة علي صدق التمييز بين ٢٣,٨ – ١٢,٦ وذلك للابعاد الثلاثة والدرجة الكلية .

اما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق اعادة الاختبار بعد ثلاثة اشهر من التطبيق الاول وذلك بالنسبة للابعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين ٠,٩٧ ٠,٩٢ وهي جميعا قيم دالة عند ٠,٠١ .

- **رابعاً : المعالجة الإحصائية :**

سوف تستخدم الباحثة الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS اختبار" ت "، معامل الارتباط ، تحليل الانحدار المتعدد .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها :**

نتائج الفرض الأول الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السعادة النفسية للمعاقين سمعيا وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة ، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم (٦)

جدول (٦): يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث المعاقين سمعيا في السعادة النفسية

الأبعاد	الذكور		الإناث		ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
العناية بالصحة العامة	٣٣,٦١	٧,٢٢	٣٤,٢٨	٦,٧٤	٠,٨٦٧
الرضا عن الذات	٣٣,٧١	٤,٧٩	٣٣,٧٩	٥,٧٧	٠,٠٠٨
العلاقات الاجتماعية	٣٠,٦١	٣,٩٣	٣٠,٨٩	٣,٩٩	٠,١٤٨
التواصل مع الآخرين	٣٦,١٢	٦,٥٢	٣٦,٤٦	٦,٤٥	٠,٤٩٨
الحياة الهادفة	٣٣,٦٢	٧,٢١	٣٣,٧٩	٥,٧٦	٠,٠٠٨
الدرجة الكلية	١٣١,٠٦	٢٦,١١	١٦٩,٢١	٢٦,٣٧	٠,٩٥٦

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في السعادة النفسية بأبعادها (العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نجوى اليحقوبي (٢٠٠٦) ودراسة آمال جودة (٢٠٠٧) ودراسة سائدة المنشاوي (٢٠٠٧) ودراسة (Noreen, 2005) والتي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في السعادة النفسية ، ولكنها تختلف مع دراسة وتوصلت

دراسة أمسية الجندي (٢٠٠٩) ودراسة سحر فاروق (٢٠٠٨) و دراسة عادل هريدي ، طريف فرج (٢٠٠٢) ودراسة Benjet& Hernandez- Guzman(2001) والتي أكدت على وجود فروق بين الجنسين . وقد يرجع ذلك إلى اختلاف العوامل الثقافية والتنشئة الاجتماعية ولاختلاف طبيعة العينة (عينة المعاقين سمعياً) في البحث الحالي ، كما اتفقت مع نتائج التراث السيكولوجي

نتائج الفرض الثاني الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين درجات الطلاب المراهقين المعاقين سمعيا في كلا من السعادة وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي" . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط Pearson Correlation، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم (٧)

جدول (٧) : معاملات الارتباط بين السعادة النفسية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي لعينة من المعاقين سمعياً (ن = ١٦٠)

المتغير	العناية بالصحة العامة	الرضا عن الذات	العلاقات الاجتماعية	التواصل مع الآخرين	الحياة الهادفة	الدرجة الكلية
احترام الذات	٠,٢٣٧**	٠,٤٣٢**	٠,٤٢٩**	٠,٢٣٣**	٠,٤٣٣**	٠,٦٠٧**
تقدير الآخرين	٠,٢٣٩**	٠,٤٤٢**	٠,٤٢٧	٠,٢٣٨**	٠,٤٣١**	٠,٥٨٥**
العائلة	٠,٠٧٢**	٠,٠٨٨ **	٠,٣٠٤**	٠,٢٤٩**	٠,٢٣١**	٠,٢٢٢**
الأصدقاء	٠,٣٣٧**	٠,٣٠٤**	٠,٣٣٣**	٠,٤٤٢**	٠,٣٥٣**	٠,٤٥٧**
الآخرين	٠,١٩٦**	٠,١٨٤**	٠,٢٨٥**	٠,٣٣١**	٠,٣٣٢**	٠,٤٤٣**
المستوى الاقتصادي	٠,٢٣٧**	٠,٣٠٤**	٠,٣٠٣**	٠,٣٣١**	٠,٢٩٩**	٠,٤٥٧**

يتضح من جدول (٧) بالنسبة لتقدير الذات- احترام الذات - وجود ارتباط موجب دال احصائياً عند مستوى(٠,٠١) انحصرت قيمته بين(٠,٦٠٧،٠,٢٣٧) بين احترام الذات وكل من العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة والدرجة الكلية ، بالنسبة لتقدير الذات – تقدير الآخرين - وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) انحصرت قيمته بين(٠,٥٨٥،٠,٢٣٩) بين تقدير الآخرين ، وكل من العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة والدرجة الكلية ، بالنسبة للمساندة الاجتماعية –العائلة – وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٣٠٤ ،٠,٤٥٧) بين المساندة من العائلة وكل من العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة والدرجة الكلية، بالنسبة للمساندة الاجتماعية الأصدقاء – وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٤٥٧،٠,٣٠٤) بين المساندة من الأصدقاء وكل من العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة والدرجة الكلية، بالنسبة للمساندة الاجتماعية – الآخرين - وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٤٤٣،٠,١٩٦) بين المساندة من الآخرين وكل من العناية بالصحة العامة ،الرضا

عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة والدرجة الكلية، وبالنسبة للحالة الاقتصادية - وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٢٣٧، ٠,٤٥٧) بين الحالة الاقتصادية وكل من العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة والدرجة الكلية ، تحقق الفرض الثاني فيما يتعلق بارتباط تقدير الذات بالشعور بالسعادة حيث اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من جيرشان (Greshan,1998)ودراسة Teri, (R.blaaker,2000) ودراسة ليدربيرج (Lederberg,A.,2002) ودراسة أحمد عبد الخالق (٢٠٠٦) ودراسة افليشنس (Affilitions,2007) ودراسة لى وأيم (Lee & IM ,2007) و برادلى (Bradley,2007) ودراسة ريمين (Remine, Marria, 2009) حيث أشارت إلى أن الإعاقة السمعية ترتبط سلبيا بتقدير الذات مما يؤثر على شعور المعاق سمعيا بالسعادة والرضا عن الحياة ويرتبط تقدير الذات ارتباطا قويا بالشعور بالسعادة ، وقد وجد أنه أقوى ارتباطا به من أي متغير (مايكل ارجايل ، ١٩٩٧ ، ١٥٧) ، إن السعداء أكثر دقة وتقدير لذواتهم وترى الباحثة أن الإعاقة السمعية تؤثر في تقدير الذات فأحداث الطفولة غير السارة التي تتضمن النبذ والإهمال يؤديان إلي شعوره بعدم الأمن وتوقع الخطر، مما يؤدي إلى حالة من القلق المستمر وانخفاض في قيم الذات وعدم الشعور بالسعادة ، كما تحقق الفرض الثاني فيما يتعلق بوجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين السعادة والمساندة الاجتماعية ويتفق هذا مع كثير من الدراسات التى تؤكد العلاقات الاجتماعية من مصادر السعادة والرضا للأفراد مثل دراسة لو (Lu,1999) ودراسة (Arulrajah&Harun,2000) ودراسة على عبد السلام (٢٠٠٠) ودراسة (Betton ,Alena ,2004) ودراسة (Wallis,Ccody Gray,D.Parck&Ressner,J., 2005, ودراسة (Porter&Oliva ,2007) فوجود المساندة الاجتماعية يحسن الحالة المزاجية ويعزز ثقة الفرد . والفرد المعاق بصفة خاصة . بنفسه كما يساعد الدعم الاجتماعي الأفراد على تحقيق أهدافهم ومواجهة صعوبات الحياة فالعامل الأهم الذي يعتبر مصدراً أساسيا للسعادة والاكتئاب هو الصداقة والروابط العائلية (المساندة الاجتماعية) كذلك للمساندة الاجتماعية وظائف متعددة ، فهي تسهم في توفير الراحة النفسية ، وتخفف المعاناة من بعض الاضطرابات كالقلق والاكتئاب ، والوحدة النفسية ، كما أن لها وظيفة نمائية عندما يكون لدى الفرد شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تساعده على تحقيق التوافق الايجابي ، ولها وظيفة وقائية في مساعدة الفرد على مواجهة الأحداث الخارجية التي يدركها أنها تمثل ضغوط عليه (أرجايل مايكل١٩٩٣ ، محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٤) .

أما فيما يخص العلاقات الايجابية بين المستوى الاقتصادي والسعادة التي كشفت عنها الدراسة الحالية فهي نتيجة تتفق مع ما توصلت اليه دراسة كل من (Dinner,2000) ودراسة (Kiucheung, 2004) ودراسة Ingelthart, Foa, (Peterson & Walzel,2008) وتختلف مع دراسة جمال شفيق،ولعل ارتباط السعادة ارتباطا ايجابيا بالمستوى الاقتصادي أمر يمكن إرجاعه أن ارتفاع المستوى الاقتصادي يساعد الأفراد المعاقون سمعيا على تلبية احتياجاتهم وتحقيق

رغباتهم ويشعرهم بقدرتهم على السيطرة على أمور حياتهم من خلاله يستطيع المعاق سمعيا شراء الأجهزة التكنولوجية الحديثة والتى تجعل تواصله مع الآخرين أفضل وأيسر .

- **نتيجة الفرض الثالث** :

الذي ينص على أنه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية للطلاب المراهقين المعاقين سمعياً من تقدير الذات . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الانحدار المتعدد Multiple Regression والنتائج كما يوضحه الجدول رقم (٨)

جدول (٨): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالسعادة من تقدير الذات

أبعاد السعادة (متغير تابع)	المتغيرات المستقلة	الثابت	R	R^2	قيمة(ف)	بيتا
العناية بالصحة العامة	احترام الذات	١٧,٥٠٤	٠,٤٥٩	٠,٢١٠	◆◆١٠٧,٤	٠,٢٨٨
	تقدير الآخرين					١,٣٦
	تقدير الذات					٠,٨٧٠
الرضا عن الذات	احترام الذات	٨,٣٧	٠,٥٧٥	٠,٣٣٢	◆◆٩٩,٦١	٠,٢٤٦
	تقدير الآخرين					٠,٠٤٧
	تقدير الذات					٠,٣٢٤
العلاقات الاجتماعية	احترام الذات	١٧,٢٠	٠,٤٥٨	٠,٢٠٩	◆◆٥١,٥٥	٠,٠١٩
	تقدير الآخرين					◆◆٠,٢٨٤
	تقدير الذات					◆◆٠,٦٥٨
التواصل مع الآخرين	احترام الذات	٢٤,٩٦	٠,٢٤٤	٠,٠٦٠	◆◆٢٥,٦٦	◆◆٠,٢٤٥
	تقدير الآخرين					٠,٠٨٤
	تقدير الذات					٠,٥٩
الحياة الهادفة	احترام الذات	١٧,١٨	٠,٤٨٦	٠,٢٢	◆◆٤٣,٤٣	٠,٠١٩
	تقدير الآخرين					◆◆٠,٢٨٣
	تقدير الذات					◆◆٠,٦٤٨
الدرجة الكلية	احترام الذات	١١١,٨٨	٠,٦٣٥	٠,٤٠٣	◆◆١٣٦,٨	◆◆٠,٢٣٦
	تقدير الآخرين					◆◆٠,١٥٥
	تقدير الذات					◆◆٠,٢٩٧

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلى :

بالنسبة لبعد العناية بالصحة يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد تقدير الآخرين ،احترام الذات ، الدرجة الكلية وانحصرت قيمة بيتا (٠,٢٨٨) لبعد احترام الذات ، (٠,٨٧٠) للدرجة الكلية وكانت R^2(٠,٢١٠) ويعنى ذلك أن تقدير الذات ، احترام الذات ، الدرجة الكلية لتقدير الذات تفسر ٢١٪ من التباين في (العناية بالصحة العامة) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :

العناية بالصحة العامة = ١٧,٥٠٤+ ٠,٢٨٨× احترام الذات +١,٣٦ × تقدير الآخرين + ٠,٨٧٠× الدرجة الكلية لتقدير الذات .

بالنسبة لبعد الرضا عن الذات يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعداحترام الذات والدرجة الكلية وانحصرت قيمة بيتا (٠,٢٤٦) لبعد احترام الذات (٠,٣٢٤) للدرجة الكلية و كانت R^2 (٠,٣٣٢) ويعنى ذلك أن احترام الذات والدرجة الكلية تقدير الذات يفسر ٣٣٪ من التباين في (الرضا عن الذات) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الرضا عن الذات = ٨,٧٣ +٠,٢٤٦× احترام الذات +٠,٣٣٢ × الدرجة الكلية لتقدير الذات

بالنسبة لبعد العلاقات الاجتماعية يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد تقدير الآخرين ، الدرجة الكلية وانحصرت قيمة بيتا (٠,٢٨٤❖❖) لبعد تقدير الآخرين ، (٠,٦٥٨) للدرجة الكلية وكانت R^2(٠,٢٠٩) ويعنى ذلك أن متغير تقدير الآخرين كأحد أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية تفسر ٢١٪ من التباين في (العلاقات الاجتماعية) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :

العلاقات الاجتماعية = ١٧,٢٠ + ٠,٢٨٤× تقدير الذات +٠,٢٨٨× الدرجة الكلية لتقدير الذات

بالنسبة لبعد التواصل مع الآخرين يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد احترام الذات ، وانحصرت قيمة بيتا لبعد احترام الذات (٠,٦٥٨) وكانت R^2 (٠,٠٦٠) ويعنى ذلك أن متغير احترام الذات كأحد أبعاد تقدير الذات يفسر ٦٪ من التباين في (التواصل مع الآخرين) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :

التواصل مع الآخرين = ٢٤,٩٦+ ٠,٢٤٥× احترام الذات

بالنسبة لبعد الحياة الهادفة يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد احترام الذات ، الدرجة الكلية وانحصرت قيمة بيتا (٠,٢٨٣❖❖) لبعد تقدير الآخرين ، (٠,٦٤٨) للدرجة الكلية وكانت R^2 (٠,٢٢) ويعنى ذلك أن بعد احترام الذات والدرجة الكلية لتقدير الذات يفسر ٢٢٪ من التباين في (الحياة الهادفة) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :

الحياة الهادفة = ٢٤,٩٦+ ٠,٢٨٣ × تقدير الاخرين + ٠,٢٤٥× الدرجة الكلية لتقدير الذات

بالنسبة للدرجة الكلية للسعادة النفسية يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد احترام الذات،تقدير الآخرين، الدرجة الكلية وانحصرت قيمة بيتا (٠,٢٣٦) لبعد احترام الذات ، (٠,١٥٥) لبعد تقدير الآخرين (٠,٢٩٧) للدرجة الكلية وكانت R^2 (٠,٦٣٥) ويعنى ذلك أن كل من احترام الذات وتقدير الآخرين والدرجة الكلية لتقدير الذات يفسر ٦٣٪ من التباين في (الدرجة الكلية للسعادة) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :

الدرجة الكلية للسعادة = ١١١,٨٨+ × (٠,٢٩٧) الدرجة الكلية لتقدير الذات

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثالث إلى حد ما حيث كانت نسبة اسهام أو معاملات الانحدار المعيارية (بيتا) لعوامل تقدير الذات على النحو التالي: (٠,٢٨٨، ٠,٢٤٦، ٠,٢٤٥، ٠,٢٣٦) لكل من (العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات، التواصل مع الآخرين ، الدرجة الكلية للسعادة) وهي دالة إحصائيا بينما كانت (٠,٠١٩،٠,٠١٩) لكل من (العلاقات الاجتماعية والحياة الهادفة) ، وجاءت قيمة بيتا لتقدير الآخرين (١,٣٦، ٠,٢٨٣،٠,٢٨٤، ٠,١٥٥) وهي دالة إحصائيا لكل من (العناية بالصحة العامة ، العلاقات الاجتماعية ، الحياة الهادفة ، الدرجة

الكلية)، بينما كانت (٠,٠٤٧، ٠,٠٨٤) لكل من (الرضا عن الذات ، التواصل مع الآخرين) ، وجاءت قيمة بيتا (٠,٣٢٤، ٠,٨٧، ٠,٦٥٨، ٠,٥٩، ٠,٦٤٨ ، ٠,٢٩) وهي دالة إحصائيا لكل من (العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الدرجة الكلية) وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة جيرشان (Greshan,1998)ودراسة(Teri, R.blaaker,2000) ودراسة ليدربيرج (Lederberg,A.,2002) ودراسة أحمد عبد الخالق (٢٠٠٦) ودراسة افليشنس (Affilitions ,2007) ودراسة لى وأيم (Lee&IM ,2007) و برادلى (Bradley,2007) ودراسة ريمين (Remine, Marria, 2009) والتى توضح ارتباط تقدير الذات ارتباطا قويا بالشعور بالسعادة ، وقد وجد أنه أقوى ارتباطا به من أي متغير (مايكل ارجايل ، ١٩٩٧ ، ١٥٧) ، إن السعداء أكثر دقة وتقدير لذواتهم وترى الباحثة أن الإعاقة السمعية تؤثر في تقدير الذات فأحداث الطفولة غير السارة التي تتضمن الرفض والأهمال يؤديان إلي شعوره بعدم الأمن وتوقع الخطر ، مما يؤدي إلى حالة من القلق المستمر وانخفاض في قيم الذات وعدم الشعور بالسعادة

- **نتيجة الفرض الرابع** :

الذي ينص على أنه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية للطلاب المراهقين المعاقين سمعياً من المساندة الاجتماعية . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الانحدار المتعدد Multiple Regression والنتائج كما يوضحه الجدول رقم (٩) يتضح من الجدول رقم (٩) مايلى :

بالنسبة لبعد العناية بالصحة العامة يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد المساندة من الآخرين والدرجة الكلية للمساندة وانحصرت قيمة بيتا (٠,٣٧٤)،(٠,٨٢٠) لبعد المساندة من الآخرين ،الدرجة الكلية وكانت R^2 (٠,٢٦٨) ويعنى ذلك أن بعد المساندة من الآخري والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية يفسر ٢٧٪ من التباين في (العناية بالصحة العامة) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :

العناية بالصحة العامة = ٢٠,٥٩+ ٠,٣٧٤ ×المساندة من الآخرين +٠,٨٢٠× الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية.

بالنسبة لبعد الرضا عن الذات يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد المساندة من الأصدقاء وانحصرت قيمة بيتا (٠,١٠٣) لبعد المساندة من الأصدقاء ، وكانت R^2 (٠,١٤٩) ويعنى ذلك أن للمساندة من الأصدقاء يفسر ١٤٪ من التباين في (الرضا عن الذات) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :

الرضا عن الذات = ٢١,٨٢+ ٠,١٠٣× للمساندة الاجتماعية من الأصدقاء .

بالنسبة لبعد العلاقات الاجتماعية يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد المساندة من الأصدقاء وانحصرت قيمة بيتا (٠,١٠٢) لبعد المساندة من الآخرين ،الدرجة الكلية وكانت R^2 (٠,١٤٩) ويعنى ذلك أن الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية يفسر ١٤٪ من التباين في (العلاقات الاجتماعية) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :

العلاقات الاجتماعية = ٢١,٩٣ +٠,١٠٢× للمساندة الاجتماعية من الأصدقاء

بالنسبة لبعد التواصل مع الآخرين يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد المساندة من الآخرين والدرجة الكلية للمساندة وانحصرت قيمة بيتا(٠,٣٧٢) للمساندة من الآخرين ،(٠,٨٠٩) والدرجة الكلية للمساندة وكانت R^2 (٠,٢٦٥) ويعنى ذلك أن المساندة من الآخرين
والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية يفسر ٢٦٪ من التباين في (التواصل مع الآخرين) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :
التواصل مع الآخرين = ٢٠,٥٨+ ٠,٣٧٢ × المساندة من الآخرين +٠,٨٠٩× الدرجة الكلية للمساندة من الآخرين

بالنسبة لبعد الحياة الهادفة يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد المساندة من الآخرين وانحصرت قيمة بيتا(٠,٢٨) للمساندة من الآخرين وكانت R^2(٠,١٧٩) ويعنى ذلك أن الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية يفسر ١٧٪ من التباين في (الحياة الهادفة) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :
الحياة الهادفة = ٢٨,٢٢+٠,٢٨× المساندة من الآخرين

بالنسبة للدرجة الكلية للسعادة يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار في بعد المساندة من العائلة و الأصدقاء والآخرين والدرجة الكلية وانحصرت قيمة بيتا(٠,٣٥) ، (٠,٣٥) ،(٠,٢٠٤)،(٠,٦٩٤) وكانت R^2 (٠,١٧٩) ويعنى ذلك أن المساندة من العائلة والأصدقاء والآخرين والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية يفسر ١٧٪ من التباين في (الدرجة الكلية للسعادة) ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :
الدرجة الكلية للسعادة = ١٤٢,٦+ ٠,٣٥ ×المساندة من العائلة + ٠,٣٥×المساندة من الأصدقاء + ٠,٢٠٤× المساندة من الاخرين +٠,٦٩٤ × الدرجة الكلية للمساندة

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثالث إلى حد ما حيث كانت نسبة اسهام أو معاملات الانحدار المعيارية (بيتا) لعوامل المساندة من العائلة (٠,٠٤٠،٠,٠٢٥،٠,٠٤٢ ، ٠,٠٢٢، ٠,٠٤٦)لكل من العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات ،العلاقات الاجتماعية ، التواصل مع الآخرين ، الحياة الهادفة) وهي غير دالة إحصائيا بينما كانت (٠,٣٥) للدرجة الكلية وهى دالة إحصائيا ، وجاءت قيمة بيتا للمساندة من الأصدقاء (٠,١٠٣، ٠,٢٨، ٠,٣٥) وهي دالة إحصائيا لكل من (الرضا عن الحياة ، الحياة الهادفة ، الدرجة الكلية) ، بينما كانت (٠,٠٢٤،٠,٠٢٣) وهى غير دالة إحصائيا لكل من (العناية بالصحة العامة،التواصل مع الآخرين)، وجاءت قيمة بيتا للمساندة من الآخرين (٠,٣٧٤،٠,٣٧٢، ٠,٢٠٤) وهى دالة إحصائيا لكل من (العناية بالصحة العامة،التواصل مع الآخرين ، الدرجة الكلية) بينما كانت (٠,٠٤٥، ٠,٠٣٨) غير دالة إحصائيا لكل من (الرضا عن الذات ، الحياة الهادفة) ، وجاءت قيمة بيتا للدرجة الكلية للمساندة (٠,٨٠٢، ٠,٣٨٦، ٠,٨٠٩، ٠,٦٩٤) وهى دالة إحصائيا لكل من (العناية بالصحة العامة ، الرضا عن الذات ، التواصل مع الآخرين ، الدرجة

الكلية للسعادة) ، بينما كانت (٠,٠٤٧، ٠,٠٤٦) وهى غير دالة إحصائيا لكل من (للعلاقات الاجتماعية ، الحياة الهادفة)، والنتيجة التي توصلت لها الدراسة تتسق مع الدراسات التي أكدت أن المساندة الاجتماعية مصدر مهم من مصادر السعادة والرضا للأفراد مثل دراسة دراسة لو (Lu,1999) ودراسة (Arulrajah&Harun,2000) ودراسة على عبد السلام (٢٠٠٠) ودراسة Betton (Alena ,2004) ودراسة (Wallis,Ccody ,Gray,D.Parck&Ressner,J., 2005 ودراسة Porter&Oliva ,2007 فالمساندة الاجتماعية من العائلة والأصدقاء والآخرين تحسن الحالة المزاجية للأفراد ، كما أن المساندة الاجتماعية تلعب دورا في مهما في حماية الأفراد والجماعات واستمرارها والأفراد الذين يتمتعون بدعم اجتماعي ومساندة يستطيعون التعايش بصور أفضل مع أحداث الحياة الضاغطة، فالمعاق سمعيا يبنى ثقته بنفسه ومواجه الضغوط ومن ثم احساسه بالسعادة من خلال سلسلة من التصرفات والتى يتلقى على أثرها القبول والتشجيع من والديه واصدقاؤه والمحيطين به (عبد الرحمن سليمان ، ايهاب الببلاوي ،٢٠٠٦، ٢٢٩)

جدول (٩) : تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالسعادة من المساندة الاجتماعية

أبعاد السعادة (متغير تابع)	المتغيرات المستقلة	الثابت	R	R^2	قيمة (ف)	بيتا
العناية بالصحة العامة	العائلة	٢٠,٥٩	٠,٥١٧	٠,٢٦٨	**٧٤.٤٦	٠,٠٢٥
	الأصدقاء					٠,٠٢٤
	الآخرين					٠,٣٧٤
	المساندة					٠,٨٢٠
الرضا عن الذات	العائلة	٢١,٨٢	٠,٣٨٦	٠,١٤٩	**٧١,٣٨	٠,٠٤٠
	الأصدقاء					٠,١٠٣
	الآخرين					٠,٠٤٥
	المساندة					٠,٣٨٦
العلاقات الاجتماعية	العائلة	٢١,٩٣	٠,٣٨٦	٠,١٤٩	**٧١.٣٩	٠,٠٤٢
	الأصدقاء					٠,١٠٢
	الآخرين					٠,٠٤٤
	المساندة					٠,٠٤٧
التواصل مع الآخرين	العائلة	٢٠,٥٨	٠,٥١٥	٠,٢٦٥	**٧٤,٣٥	٠,٠٢٢
	الأصدقاء					٠,٠٢٣
	الآخرين					٠.٣٧٢
	المساندة					٠,٨٠٩
الحياة الهادفة	العائلة	٢٨,٢٢	٠,٤٢٢	٠,١٧٩	**٨٨,٦٤	٠,٠٤٦
	الأصدقاء					٠٠,٢٨
	الآخرين					٠,٠٣٨
	المساندة					٠,٠٤٦
الدرجة الكلية	العائلة	١٤٢,٠٦	٠,٥٢٨	٠,٢٧٨	**٧٧,٦٢	٠,٣٥
	الأصدقاء					٠,٣٥
	الآخرين					٠,٢٠٤
	المساندة					٠,٦٩٤

نتائج الفرض الخامس الذي ينص على أنه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية للطلاب المراهقين المعاقين سمعياً من المستوى الاقتصادي . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الانحدار المتعدد Multiple Regression والنتائج كما يوضحه الجدول رقم (١٠) .

جدول (١٠) :تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالسعادة من المستوى الاقتصادي

أبعاد السعادة (متغير تابع)	المتغيرات المستقلة	الثابت	R	R^2	قيمة (ف)	بيتا
العناية بالصحة العامة	المستوى الاقتصادي	٨,٣٦	٠,٥٦٦	٠,٣٢٠	٩٩,٥١	٠,٠٧٦
الرضا عن الذات	المستوى الاقتصادي	١٧,١٢	٠,٤٥٨	٠,٢١٠	٥٢,٦٠	٠,٠١٨
العلاقات الاجتماعية	المستوى الاقتصادي	١٧,١٩	٠,٤٥٦	٠,٢١١	٥٢,٦١	٠,٠١٩
التواصل مع الآخرين	المستوى الاقتصادي	٨,٣٧	٠,٦٢٥	٠,٣٩١	٩٩,٦١	٠,٢٤٦
الحياة الهادفة	المستوى الاقتصادي	٢٠,٢٢	٠,٤٥٢	٠,٢٠٤	٥١,٧٢	٠,٠٥٥
الدرجة الكلية	المستوى الاقتصادي	٧١,٢٦	٢,٥٥٧	٦,٥٠٢	٣,٨١	٠,٢٣١

يتضح من جدول (١٠) مايلي :

- بالنسبة لبعد العناية بالصحة العامة ،لا يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار المستوى الاقتصادي وكانت بيتا ٠,٠٧٦وكانت R^2 (٠,٣٢٠)
- بالنسبة لبعد الرضا عن الذات، لا يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار المستوى الاقتصادي وكانت بيتا ٠,٠١٨وكانت R^2 (٠,٢١٠)
- بالنسبة لبعد العلاقات الاجتماعية ، لا يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار المستوى الاقتصادي وكانت بيتا ٠,٠١٩وكانت R^2 (٠,٢١١)
- بالنسبة لبعد التواصل مع الآخرين ، يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار المستوى الاقتصادي وكانت بيتا٠,٢٤٦وكانت R^2 (٠,٢٠٤)ويعنى ذلك أن المستوى الاقتصادي يفسر٢٠٪ من التباين في التواصل مع الآخرين ، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية كالتالي : التواصل مع الآخرين = ٨.٣٧ +٠,٢٤٦ ×المستوى الاقتصادي .
- بالنسبة لبعد الحياة الهادفة ، لا يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار المستوى الاقتصادي .
- بالنسبة للدرجة الكلية للسعادة النفسية ، يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات انحدار المستوى الاقتصادي وكانت بيتا ٠,٢٣١وكانت R^2 (٠,٣٨٥)ويعنى ذلك أن الدرجة الكلية للسعادة تفسر٣٨٪ من التباين في المستوى الاقتصادى ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي :
الدرجة الكلية للسعادة = ٧١.٢٦ +٠,٢٣١× المستوى الاقتصادي

مما سبق يتضح صحة الفرض الرابع إلى حد ما حيث كانت نسبة إسهام أو معاملات الانحدار المعيارية (بيتا) للمستوى الاقتصادي على الترتيب (٠,٢٣١،٠,٢٤٦)لكل من التواصل مع الآخرين ، الدرجة الكلية للسعادة وهي دالة إحصائيا ، بينما مع بقية أبعاد السعادة النفسية غير دالة إحصائيا وهي على الترتيب (٠,٧٦، ٠,١٨، ٠,٠٥٥،٠,١٩) لكل من العناية بالصحة العامة، الرضا عن الذات ، العلاقات الاجتماعية ،الحياة الهادفة) ، وتتفق هذه النتيجة مع أدبيات التراث السيكولوجي ودراسة كل من جمال شفيق (١٩٩٤) ودراسة (Dinner,2000) ودراسة 2004, Kiucheung) دراسة (Ingelthart,Foa,Peterson &Walzel,2008) والتى تؤكد على أن السعادة ترتبط ايجابياً بالنمو الاقتصادى وزيادة مستوى دخل الفرد .

- **المراجع :**

- أحمد عبد الرحمن عثمان (٢٠٠١) : المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات ، مجلة كلية التربية،جامعة الزقازيق ، العدد (٣٧) يناير، ١٤٣- ١٩٥

- أحمد عبد الخالق ، تغريد سليمان ، سماح أحمد ، سوسن حبيب ، شيماء يوسف ، نادية محمد ، نجاة غانم (٢٠٠٣) : معدلات السعادة لدى عينات مصرية مختلفة في المجتمع الكويتى ، مجلة دراسات نفسية ، المجلد (٤) ، العدد (١٣) ، ٥٨١- ٦١٢.

- السيد محمد أبو هاشم ، سماح ممدوح الغندور (٢٠١٢): صدق وثبات مقياس السعادة النفسية على عينات مصرية وسعودية وسورية من طلاب الجامعة ، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق) ، العدد ٧٥ ، ابريل، ١٠١- ١٣٤ .

- آمال جودة (٢٠٠٧): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة القصى ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢١)،العدد (٣) ، ٦٩٧- ٧٣٨.

- أمسية الجندى (٢٠٠٩) : مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطرب كلية التربية – جامعة الأسكندرية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٩)،العدد (٦٢) ، فبراير ، ١١- ٧٠

- جمال شفيق (١٩٩٤) : الشعور بالسعادة لدى الأطفال في ضوء محددات المرحلة العمرية والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، مجلة كلية الآداب ، جامعة المنوفية ، العدد (٢٠)، ١١٧- ١٥٥.

- ديفيد نيفين(٢٠٠١) ترجمة ابتسام محمد الخضراء ، مائة سر بسيط عن أسرار السعداء . المملكة العربية السعودية ، مكتبة العبيكان .

- رشا عادل عبد العزيز (٢٠١٠) : المكونات العاملية للسعادة لدى طلبة وطالبات الجامعة،مجلة البحث العلمي في التربية ، العدد ١١.

- سائدة المنشاوى (٢٠٠٩) : العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان،الأردن .

- سحر فاروق علام (٢٠٠٨) : معدلات السعادة الحقيقية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية ، دراسات نفسية ، المجلد (١٨) ، العدد (٣)، يوليو ٢٠٠٨، ٤٣١- ٤٦٥.
- سهير محمد سالم (٢٠٠١) : السعادجة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية ، رسالة ماجيستير ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- صفاء الأعسر وآخرون (٢٠٠٥) : السعادة الحقيقية، دار العين للنشر ، الطبعة الأولى .
- عادل هريدي وطريف فرج (٢٠٠٧) : مصادر ومستويات السعادة المدرجة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، والتدين وبعض المتغيرات الأخرى ، مجلة علم النفس، العدد (٥٣) ،ديسمبر ،٢٠٠٧، ٤٦- ٧٨ .
- عبد الرحمن سليمان ، ايهاب الببلاوي (٢٠٠٦): المعاقون سمعيا ، الرياض ، دار الزهراء للنشر والتوزيع .
- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩) : المكونات العاملية لتقدير الذات ، مجلة كلية التربية،جامعة طنطا ، يناير
- على عبد السلام (٢٠٠٠) : المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب الجامعيين المقيمين مع أسرهم والمقيمين فى المدن الجامعية ، مجلة علم النفس ، العدد (٥٣)، القاهرة .
- كمال مرسى (٢٠٠٠) : السعادة وتنمية الصحة النفسية ، مسئولية الفرد في الاسلام وعلم النفس . الجزء الأول ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .
- مايكل ارجايل (١٩٩٧) : سيكولوجية السعادة . ترجمة فيصل عبد القادر يونس ، ومراجعة شوقى جلال ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع
- محمد حسين (١٩٨٦) : سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم ، الأسكندرية ، دار الفكر الجامعي .
- مروة حمدي الدمرداش (٢٠١٠) : مقياس الإحساس بالسعادة للمرأة المصرية ، مجلة الإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي ، العدد (٢٧)، ديسمبر ٢٠١٠.
- محمد محوس الشناوى ، محمد السيد عبد الرخمن (١٩٩٤) : المساندة الاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- مصطفى كامل عبد الفتاح (١٩٩٣) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسى ، بيروت ، دار سعاد الصباح
- نجوى اليحقوبي (٢٠٠٦) : السعادة والاكتئاب وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانين ، دراسات عربية في علم النفس ، المجلد (٥) ، العدد (٤) ، اكتوبر ٢٠٠٦ ، ٢٤٥- ٢٧٢.

- Affilitions (2007) . Self – esteem and Satisfaction With life of deaf and Hard – of- Hearing people AResource Oriiented Approach to Identify Wory Journal of Deaf Studies and Deaf Education ,(13)2, 278-300.

- Argyle, M.(2001) .The psychology of happiness London and New York : RouledgeTaylor &Francis Group .
- Arulrajah,A&Harun ,L(2000).Relationship Of Psychological Well-Being with -
- Perceived Stress,Coping Styles,and Social Support Among University Undergraduates , , Paper Presented at the Faculty of Educational Studies , Universty Putra Malaysia, National Conference on GraduateResearch in Education.(Sedang,Selanor,DaruL Ehsan , Malaysia, July15,2000).
- Bradley ,R. (2007) .Psychosocial well- being and multicutural personality disposition. Journal of Counseling & Dulopmend , 85(5),73-81.
- Betton ,Alena,C. (2004) . psychological Well- being and spirituality among African American and European American college students Adissertation presented in parttional fulfillment of the reqirments for the degree doctoral of philosophy in the graduate school of the Ohi State university .
- -Caplan,G.(1981).Mastry of stress: Psychosocial aspects. American Journal of Psychiatry . 138(4),pp.413-420.
- Chaplin (2006) : Anger,happiness, and sadness: Associations With Depressive Symptoms in late Adolescence.Journal of Youth and Adolescence , Adolescence,35(6),977-988
- Chenge ,S&Chan,A(2004).The Multidimensional Scale of Preceivied Social Support: Dimensionality and Age Gender Different in Adolescents , Personality and Individual ,36(1)1-11.
- Chevny C. (2004) . Forming life satisfaction among different social groups during the modernizations of China. Journal of Happiness Studies ,5 (1) , 23-56.
- Coopersmith , S. (1976) : Anteceddents of Selef – Esteem , Sanfranisco F Rreeman .
- Diener ,E.(2000) . Subjective Well- being .The science of happiness proposal for anational index .American Psychologist, 52(2) , 34-43.
- Fordyce, M., (1998) . The Psychology of happiness , NewYork : Guilford
- Gencoz,T&Ozlale , Y (2004) . Direct and Indirect Effects of Social Support On Psychological WelL- Being ,Social Behavior and Personality ,32(5) ,449-458.
- Gresham ,F,M, Mac Millian ,D, l, Bacian , K.m, Ward ,S,L, &Impulsivity Formess , S,R, (1988) : Comorobicityv of

Hayperactivity In attention and conduct problems . Risk factor in social affective and academic , Journal of Abnormal Child Psychology , 26,393-400

- Hishow ,Sp.(1994) : Attention Defictis and hyperactivity in children . Thousaand Oaks , CA: Sage , pploo .
- Johnson,W.,Krueger,R.F.(2006). How money buys happinesss: Genetic and environment Processes linking fiances and life satisfaction. Journal of Personality and psychology ,90,4, 680-691
- Portero ,C& Oliva,A(2007) . Social Support Psychological Well-being ,and Health Among the Elderly ,Educational Gerontology, 33,1053-1068.
- Mayers,D.G., &Diener,E. (1993) . The pursuit of happiness.New York : Avon .
- Lederberg,A.(2002) . Vocabulary Assessment of Deaf and Hard of Hearing Children From Infancy Through Perschool Years , Journal ofdEAF Studies and Deaf Education , 8(4) , 383-340.
- Lee,J.J.,IM, GS(2007) . Self- enhancing biasing personality , subjective happiness and perception of life – events : Areplication in akorean aged sample .Aging &Mental Health, 11(1),57-60.
- Lu,L. (1999). Personal or environmental courses of happiness: Alongituding analysis . Journal of Social Psychology .139,1,79-81 .
- Millia,&Impulsivity formess,S,R(1988) : Comorbicity of Hyperactivity in tention and conduct problems, Risk factorrsin social , affective , and cademic. . Journal of Abnormal Child Psychology ,26,393-400.n ,D,L,Bocian,K.M,ward,s
- Noreen,M.,Adela,Y.,Tomas,Y.(2005) . Happiness as related to gender and health in early adolescents . Clinical Nursing Research , 14(2) ,175-190
- Remine , Maria , Care, Esther ,Grbic .(2009) , Deafness, Teacher-of-the- Deaf support and self concept in Austration Deaf student. Journal of Deafness and Education International , 11, 3, 116 131
- Tafarodi ,& Swan , W(2001). Tow – Dimensonal Self Esteem : Theory and Measurment , Personality and Individual Diffrencess,31,653- 673
- Taylor,S, (2003) : Health Psychlogy ,(5th ed.),New York , Mc Grow Hill, pp 235-237
- Teri,R.BlaKE, james,O.Rust(2000) . Self – Steem –Efficacy of college students With disabilities-British . Journal of Psychiatry ,15,476 .

- Tkach, C.,&lyubomirsky,s.(2006):How do people purse happiness? Relating personality , happiness , increasing strategies , and well – being . Journal of Happiness Studies ,2(5), 183-225 .
- Veenhoven,R.(1988) The unity of happiness . Social Indicators Research , 333-345 .
- Wallis,Ccody ,Gray,D.Parck&Ressner,J.(2005) : The new science of happiness . Time 117/2005/65 issue3PA2. Gresham ,F,M, Mac.
- Wine field,H,Wine field,A&Tiggemann,M(1992) .Social support and psychological Well- being in Young Adult : The Multi-dimensimal support scale , Journal , of Personality Assessment, 58 (1) ,198-210 .
- Won, S, Yoo, G& Stewart,A(2007) .An Empirical Evaluation of Social support and Psychological Well- being in Older Chineese and Korean Immigrants, Ethincity and Health , 12(1),43-67.

****

البحث الثاني :

" العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية "

إعـــداد :

د/ خليل بن إبراهيم الحويجي

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الملك فيصل

المملكة العربية السعودية

" العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية "

د/ خليل بن إبراهيم الحويجي

- **مستخلص الدراسة** :

يهدف البحث إلى التعرف على مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب الجامعة ودراسة العلاقة بينهما، تكونت العينة الأساسية من (٦٥٠) طالب من ثمان كليات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس مستويات تجهيز المعلومات ومقياس أنماط التعلم، وعن طريق استخدامعاملات الارتباط لبيرسون واختبار (ت) و حجم الأثر (d) وتحليل الانحدار المتعدد، توصلت النتائج إلى أن مستويات تجهيز المعلومات الأكثر شيوعاً لدى الطلاب ممثلة كالتالي (المتوسط- العميق- السطحي) على الترتيب، كما أن أنماط التعلم الأكثر شيوعاً لدى الطلاب ممثلة كالتالي (الخارجي- التفاعلي- الإجرائي- الداخلي) على الترتيب، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستويات تجهيز المعلومات وبعض أنماط التعلم،هذه العلاقة يمكن التنبؤ بها تنبؤاً دالاً إحصائياً بين نمط التعلم التفاعلي ومستوى تجهيز المعلومات السطحي، وبين نمط التعلم الإجرائي ومستوى تجهيز المعلومات المتوسط والعميق، وبين نمط التعلم الداخلي ومستوى تجهيز المعلومات العميق، وبين نمط التعلم الخارجي ومستوى تجهيز المعلومات المتوسط.

"The relationship between levels of information processing and learning styles of students at King Faisal University in Saudi Arabia".

Abstract:

The research aims at identifying the levels of information processing and learning styles of students at the university and the study of the relationship between them,Basic sample consisted of (650) students from eight colleges, King Faisal University, Saudi Arabia, scales of levels of information processing and learning styles were applied to them, and by using the Pearson correlation coefficients, t-test, effect size (d) and multiple regression analysis stepwise, the results found thatthe most common levels of information processing of the students represented as follows (middle-deep- shallow), respectively, The most common learning styles of the students represented as follows (External - Interactive - Procedural - Internal), respectively, There is a statistically significant correlation between the levels of information processing and some learning styles, This relationship can be predicted statistically significant prediction between the interactive learning style and the shallow level of information- processing, and between the procedural learning style and the middle and deep levels of information-processing, and between the internal learning style and the deep level of information- processing, and between the external learning style and the middle level of information-processing.

- **المقدمة** :

شغل الكثير من العلماء بوضع نظريات عديدة تفسر الاستجابات الناتجة عن الإنسان، فكان ينظر إليه على أساس أن وجود المثير وحده كافياً لتوقع الاستجابة، وما كان يعتقد إنسان أن هناك عمليات تتوسط بين المثير

والاستجابة، حتى ظهر علم تجهيز المعلومات الذي يفسر استجابة الإنسان لموقف ما على أنها نتاج لمجموعة من العمليات العقلية التي تتوسط بين المثير والاستجابة وليس للمثير وحده.

وتتبلور أهمية نظرية تجهيز المعلومات في دراسة الفروق الفردية بين الأفراد من خلال الكشف عن أوجه القوة والضعف في العمليات العقلية التي يمر بها الإنسان إذا تعرض لموقف ما ومعرفة مدى نجاحه أو فشله من خلال دراسة تجهيز المعلومات خطوة بخطوة في أثناء قيامه بعملية انتقائه للمعلومات المقدمة إليه ورفضه لمعلومات أخرى من خلال عملية التجهيز المعرفي ومن ثم التركيز على تحسين تلك العمليات لتعمل بكفاءة. (سليمان يوسف (أ)، ٢٠١١، ٨٤)

ويعدّ منحى تجهيز المعلومات إحدى اتجاهات علم النفس المعرفي (Cognitive Psychology) وهو اتجاه يضم فريقاً من العلماء جوهر اهتمامهم النظر إلى الإنسان كونه مخلوقاً عاقلاً مفكراً نشطاً باحثاً عن المعلومات كأحد الأبعاد الجديدة لتطور الاتجاه المعرفي في نظرية لعملية التعلم،وتنطلق هذه النظرية من أن التعلم محكوم بالطريقة التي نستقبل فيها المعلومات وكيفية تخزينها واستراجاعها مرة أخرى وأن كل مرحلة من المراحل السابقة تعد ضرورية لعملية التعلم. (أحمد القرارعة ومحمد الرفوع،٦٤٧:٢٠٠٨).

ويشير (أنور الشرقاوى، ٢٠٠٣، ٦٨) إلى أن مفهوم تجهيز المعلومات عبارة عن مجموعة من الإجراءات أو العمليات التي تحدث منذ تعرض الفرد للمثير حتى ظهور الاستجابة وينظر إلى كل عملية عقلية على أنها إجراء ناشئ عن المعلومات التي يتم التوصل إليها سواء من الإجراءات السابق حدوثها داخل إطار هذه العملية أو من المثيرات ذاتها.

وجاءت الأهمية التي اكتسابها مدخل تجهيز المعلومات بسبب أنه يتناول موضوع التعلم وتفسير حدوثه وفق ما يحدث داخل المخ البشري، وهذه الأهمية تزايدات باطراد ولاسيما بعد ظهور علوم الحاسب الآلي وظهور العديد من نماذج تفسير هذه الحاسبات ، مما ساعد على ظهور النماذج التعليمية والمعرفية، التي ظهرت على غرار الحاسب الآلي. (سليمان يوسف (ب)، ٢٠١١، ١٠)

ويتأثر مستوى تجهيز المعلومات باختلاف المهام من حيث بنيتها أو تركيبها وطريقة عرضها ودرجة الغموض والصعوبة فيها ومدى تأثيرها على المتلقى، هذا من جهة ومن جهة أخرى يتأثر مستوى التجهيز بعامل الفروق الفردية بين المتلقين أو المفحوصين من حيث الخبرة السابقة لهم بهذه المهام والتمييز المتتابع لحروفها وكلماتها وأسلوب إدراكهم لها من حيث الاعتماد . الاستقلال عن المجال الإدراكي ونوعية الإدراك لهذه المهام هل هو إدراك سمعي أو بصري أو يجمع بينهما. (محمد عبد النبي، ٢٠٠١، ٦٩٣)

وتشكل المعرفة لدى ذوي أنماط التعلم المختلفة عاملاً هاماً في مستوى تجهيز المعلومات، حيث يشير (محمد عبد النبي، ٢٠٠١، ٦٨٥) إلى أن المعرفة السابقة أساساً محورياً في اكتساب الفرد للجديد من المعلومات يتمثل هذا في معرفة المبادئ والأسس والمفاهيم والاستراتيجيات التي يقوم عليها اكتساب المعرفة

الجديدة، وترجع الفروق بين الأداء الماهر والعادي والمبتدئ في القدرات العقلية إلى الفروق في المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لكل فرد، ولهذا يتعين أن تجد عمليات تجهيز المعلومات ومعالجتها محتوى معرفيا تتعامل معه ذلك لأن البناء المعرفي والعمليات يعملان بصورة تفاعلية ولكل منهما تأثير على إحداث الفروق الفردية بين الأفراد، فعند تساوي الأبنية المعرفية ترجع الفروق إلى عمليات التجهيز والمعالجة والعكس صحيح

ويرى (طارق عامر، ٢٠٠٥) إلى أن الأسلوب الذي يتخذه الفرد كأسلوب مفضل لديه في تجهيز المعلومات والتعامل معها، له دور كبير في تفسير السلوك الإنساني، بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها في معظم مواقف حياته.

كمايشير (جودة شاهين، ٢٠٠٨) إلى أن أسلوب التعلم البصري يوثر في مستوى تجهيز المعلومات إذا ما قورن بأسلوب التعلم السمعي وأسلوب التعلم الحركي، مع تفوق ذوي أسلوب التعلم السمعي على ذوي أسلوب التعلم الحركي في مستوى تجهيز المعلومات

في حين توصل كل من: (إيهاب طلبة، ٢٠٠٩)،(عواطف حسانين، ٢٠٠٩) و(عزة حله، ٢٠١٠) إلى أن التفاعل بين مستويات تجهيز المعلومات واستراتيجيات التدريس الملائمة يحقق فهم أعمق للمادة الدراسية، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التجهيز العميق للمعلومات والسلوك الابتكاري. كما توجد علاقة ايجابية بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق بالتفكير الناقد وعدم وجود علاقة ايجابية دالة بين المستوى الهامشي والتفكير الناقد.

بينماتوصلت دراسة كل من: (حمدي البنا، ٢٠١١) و(عزة حله وخديجة القرشي، ٢٠١١) إلى وجود علاقة بين مستويات تجهيز المعلومات (المتوسط . العميق) والأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال)، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على مقياس الأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال)، كما توجد فروق دالة احصائيا بين مستويات تجهيز المعلومات وفقا للسعة العقلية.

وترتبط أنماط التعلم بأساليب التفكير والتحصيل الدراسي حيث توصل كل من:(Cano & Hewitt , 2000)،(عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣)، (كريمان منشار،٢٠٠٤) (Judi, 2006) (السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٨) إلى وجود ارتباط ايجابي بين أنماط التعلم وأساليب التفكير، كما أشارت إلى امكانية التنبؤ بأساليب التفكير بمعلومية التحصيل الدراسي، وأن أكثر أساليب التفكير تنبؤا بالتحصيل الدراسي هو الأسلوب التنفيذي في التفكير.

كما توصلت دراسة (Roberts & Dyer, 2005) و(إبراهيم رواشدة وأخرون،٢٠١٠) إلى أنه لا يوجد أثر للنمط المعرفي في الاتجاه نحو التعلم ، كما أن أنماط التعلم تختلف باختلاف الجنس.

وفي ضوء ذلك أصبح من الضروري التعرف على العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم، وذلك حتى يتسنى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والتعرف على الطرق المناسبة وأساليب التعلم الملائمة لدى الطلاب ذوى مستويات تجهيز المعلومات المختلفة.

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

- تقديم أداة علمية مقننة إلى التراث التربوي والنفسي والمهتمين بعملية التعلم، يمكن من خلالها تحديد أنماط التعلم لدى طلاب الجامعة بالإضافة إلى أداة علمية لتحديد مستويات التجهيز لديهم.
- تعريف المسئولين والمهتمين بالعملية التعليمية وخاصة جامعة الملك فيصل بأنماط التعلم ومستويات التجهيز لدى الطلاب.
- تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تستفيد منها كليات ومؤسسات جامعة الملك فيصل لتقديم عملية التعلم بما يتناسب مع أنماط التعلم ومستويات التجهيز المناسبة للطلاب.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج علاجية وتنموية ووقائية قائمة على أنماط التعلم ومستويات تجهيز المعلومات المناسبة لطلاب جامعة الملك فيصل.

- **مشكلة البحث** :

رغم تناول العديد من الباحثين دراسة مستويات تجهيز المعلومات كدراسة دراسة (جودة شاهين، ٢٠٠٨)، (إيهاب طلبة، ٢٠٠٩)، (عواطف حسانين، ٢٠٠٩)،(عزة حله، ٢٠١٠)، (حمدي البنا، ٢٠١١)، (عزة حله وخديجة القرشي، ٢٠١١) و(محمد أبو شامة، ٢٠١١)، كما تناولت بعض الدراسات دراسة أنماط التعلم كدراسة (Cano & Hewitt , 2000)، (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣)، (كريمان منشار،٢٠٠٤)، (Roberts & Dyer, 2005)، (Judi, 2006)، (محمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠٠٧)، (السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٨) و(إبراهيم رواشدة وأخرون، ٢٠١٠)، إلا أن محاولة معرفة العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، لم تحظ باهتمام الباحثين رغم أهمية ما يمكن التوصل إليه من نتائج في عملية التعلم ، ومن هنا فإن مشكلة البحث الحالي تتبلور في التساؤلات التالية:

- ما هي مستويات التجهيز لدى طلاب جامعة الملك فيصل؟
- ما هي أنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل؟
- هل توجد علاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل؟
- هل يمكن التنبؤ بأنماط التعلم بمعلومية مستويات تجهيز المعلومات لدىطلاب جامعة الملك فيصل.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

ويتفرع من هذا الهدف مجموعة الأهداف التالية:

- التعرف على مستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب جامعة الملك فيصل.
- التعرف على أنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل.
- التعرف على العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل.
- التعرف على إمكانية التنبؤ بأنماط التعلم بمعلومية مستويات التجهيز لدى طلاب جامعة الملك فيصل.

- **مصطلحات البحث** :

- **مستويات تجهيز المعلومات :** يأخذ الباحث بتعرف (عزة حله، ٢٠١٠، ٢٦٠) لمستويات التجهيز حيث تعرفها بأنها "درجة النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد عند التعامل مع المعلومات منذ لحظة اكتسابها من خلال المدخلات الحسية إلى لحظة ظهور الاستجابة. وتتحدد في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم بالبحث الحالي.
- **أنماط التعلم :** تعرف أنماط التعلم بأنها الأسلوب (التأملي . الإجرائي . الداخلي . الخارجي) الذي يستخدمها لطالب و يتباهو يتناول بهاالمعلومات أثناء عملية تعلمه، وتتحدد بالدرجة التييحصل عليهاالطالب في المقياس المستخدم بالبحث الحالي.

- **الإطار النظري** :

- **أولاً : مستويات تجهيز المعلومات** :

ظهر نموذج مستويات التجهيز على يد كريك ولوكهارت Craik & Lockhart كوجهة نظر بديلة لنموذج Atkinson & Shiffrin والذي ينظر إلى الذاكرة على أنها ثلاثة مخازن هي المسجل الحسي والمخزن قصير المدى والمخزن طويل المدى، في حين يرىCraik & Lockhart أن الذاكرة لا تضم ثلاثة أو أية عدد محدد من المخازن المنفصلة وإنما التخزين يتباين على بعد متصل أطلق عليه عمق التجهيز.(جودة شاهين، ٢٠٠٨، ٣٢٣)

ويعدّ نموذج مستويات تجهيز المعلومات الذي اقترحه كريك ولوكهارت أحد أهم النماذج التي تركز على كيفية تجهيز المعلومات في إطار فكرة المكونات المتصلة وليست المنفصلة للذاكرة حيث يحظى هذا النموذج بالاتساق والمنطقية في التفسير من ناحية وبنتائج الدراسات والبحوث التي تدعمه من ناحية أخرى. (عزة حله، ٢٠١١، ٥٦١)

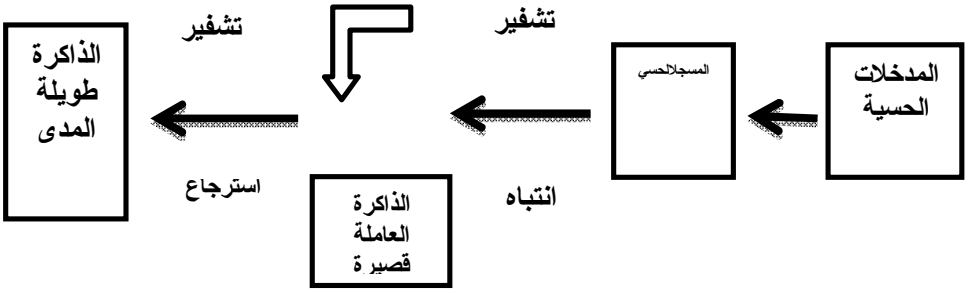
كما افترض كريك ولوكهارت في نموذجه أن أي مثير يمكن معالجته بأكثر من طريقة وتعتمد كفاءة الذاكرة على كيفية معالجة هذا المثير،وتشير مستويات التجهيز إلى الطريقة التي يتم بها ترميز المعلومات والمثيرات والفروق في طرق ومستويات تجهيز المعلومات تقع على متصل يمتد بين الطريقة السطحية أو هامشية المعالجة التي تعتمد على التحليل الفيزيقي للمثير إلى المستوى العميق (السيمانتي) الذي يركز على المعنى وهذه الطرق المختلفة في التجهيز حاسمة لأنها تؤثر كثيرا على ما نتذكره .(Medin, et al., 2001, 166)

وتعرف مستويات تجهيز المعلومات بأنها "المساحة التي يمكن توظيفها من خلال شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة في معالجة المعلومات. (فتحي الزيات، ٢٠٠١، ٢٠١)

في حين يعرف (جودة شاهين، ٢٠٠٤، ٣١٦) مستويات تجهيز المعلومات بأنها" مراحل التحليل التي يمر بها المثير في الذاكرة بدءً من التحليل الحسي وانتهاء بتحليل المعنى".

بينما تعرف (عزة حله، ٢٠١٠، ٢٦٠) مستويات تجهيز المعلوماتبأنها"درجة النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد عند التعامل مع المعلومات منذ لحظة اكتسابها من خلال المدخلات الحسية إلى لحظة ظهور الاستجابة.

ويختلف مفهوم مستويات تجهيز المعلمات عن مفهوم مراحل تجهيز المعلومات فالمقصود بالمراحل أن تجهيز أي معلومة يتضمن مرورها بعدد من مراحل فعندما



شكل (١) يوضح المكونات الأساسية للذاكرة (Passer & Smith, 2004, 241)

يقدم مثير ما إلى الفرد فإنه يبقى لفترة قصيرة جداً في مخزون يسمى بالذاكرة الحسية وأن سعة هذه الذاكرة تفوق بكثير قدرة الفرد على التذكر بمعنى أن الفرد لا يستطيع تذكر كل المعلومات الموجودة في هذا المخزون بل أنه يتذكر المعلومات التي أعطاها قدر من الانتباه حيث تنتقل إلى المخزون قصير المدى. (عادل العدل، ٢٠٠٠، ١٦٦) والشكل التالي يوضح المكونات الأساسية للذاكرة.

وينظر إلى عملية تجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب Acquisition، التجهيز Processing، التخزين Storing، الاسترجاع Retrieval(السيد أحمد صقر، ٢٠٠٠، ٥٢) وفي ضوء ذلك فإن العمليات الأساسية لتجهيز المعلومات تتمثل فيما يلي:

- عملية التشفير Encoding Operation: هي عملية تحويل وتنظيم المثيرات إلى رموز تتمثلها الذاكرة وتتوقف عليها كفاءة الاستدعاء فيرتبط التشفير بعملية التعلم، ولكي يتم تشفير المثيرات بسهولة فإنه يجب استخدام استراتيجيات معرفية للتشفير منها (التصور العقلي . الخرائط المعرفية . الكلمات المفتاحية . التنظيم . التلخيص.... وغيرها) كي تصبح تلك المثيرات ذات معنى مما يسهل تشفيرها وتخزينها ومن ثم استدعاؤها، وبذلك

يتضح أن ما يتم في مرحلة التشفير يحدد كم وطبيعة المادة المخزونة، وهو ما يحدد كفتءة التخزين والاسترجاع (فوقية عبد الفتاح وجابر عبد الحميد، ٢٠٠٥، ٦٧)

- عملية التخزين Storage: كما أن التخزين يتضمن الاحتفاظ بالمعلومات لوقت أطول في أي وقت داخل هذا النظام لذا فإن المعلومات يجب أن يحتفظ بها باستمرار في ملف وهذا يشبه ما يحدث داخل الكمبيوتر عندما يقوم بتخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى (Passer & Smith, 2004, 240)
- عملية الاسترجاع Retrieval: يقترن الاسترجاع أو الاستدعاء بالارتباط الذي يحدث بين التذكر والمثيرات المراد استدعاؤها سواء كان هذا الترابط وجدانيا أو منطقيا، كما أن السياق الذي يحدث فيه التعلم يساعد على الاستدعاء وذلك بسبب ارتباط المثيرات بقرائن وجدت في السياق نفسه مما يساعد على تذكر المعلومات ويحقق مبدأ الاقتران والارتباط.(هانم الشربيني، ٢٠١٠، ١٥٨- ١٥٩)

وتنطلق مستويات تجهيز المعلومات من عدّة افتراضات تتمثل في:

- إن معالجة الفرد للمعلومات تتمايز في عدة مستويات وهي المستوى السطحي والمستوى المتوسط والمستوى العميق.
- أن معالجة المعلومات عند المستوى الأعمق القائم على المعنى يؤدي إلى احتفاظ أكثر ديمومة لهذه المعلومات بصورة تفوق معالجة المعلومات وكلما مال الفرد عند تجهيزه للمعلومات إلى اشتقاق المعاني والدلالات والترابطات بين مكونات المدة موضوع المعالجة كلما كان تجهيزه لها أعمق ومن ثم احتفاظه أدوم واسترجاعه لها أيسر.
- عندما ينصب اهتمام الفرد على شكل المادة موضوع التعلم كعدد حروف الكلمات أو إيقاعها أو سجعها يكون تجهيزه للمعلومات عند المستوى السطحي.
- تكون معالجة الفرد للمعلومات عند المستوى العميق عندما ينصب اهتمام الفرد على معنى المادة موضوع التعلم ودلالتها وترابطاتها والعلاقات القائمة بين مكوناتها.
- تكون معالجة الفرد للمعلومات عند المستوى الأعمق عندما يقوم الفرد بإيجاد نوع من العلاقات بين عناصر أو مكونات المادة موضوع التعلم وإطاره المرجعي الشخصي. (جمال على ومختار الكيال، ٢٠٠١: ١٦١)

ويرى Craik & Lockhart أن تجهيز المعلومات تتم من خلال ثلاث مستويات لتجهيز المعلومات وهي:

- المستوى السطحي: Shallow Level وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على الخصائص الفيزيقية للمثير مثل شكل الكلمة أو حجم الحرف أو الخطوط ومن ثم فإن هذا التجهيز الحسي للمثير يؤدي إلى آثار ذاكرة ضعيفة ومعدل تضاؤل سريع.
- المستوى الإيقاعي السمعي: Acoustic Level وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على الخصائص الصوتية للمثير حيث يتم التجهيز في ضوء التلميحات الصوتية مثل السجع.

- المستوى العميق : Deeper Level وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على دلالة المثير حيث يتم التجهيز في ضوء المعنى المرتبط بالمثير مثل المترادفات والترابطات ومعدلات الطلاقة أو دمج للكلمة داخل الجملة وهذا التجهيز السيمانتي يؤدي إلى أن آثار الذاكرة تصبح أكثر قوة ومعدل تضاؤلها بطيئ ومن ثم احتفاظ أفضل ولهذا يشير Craik & Lockhart إلى أهمية جودة التجهيز أكثر من كمية التجهيز. (جودة شاهين،٣٢٤٣٢٥، ٢٠٠٨)

ويتحدد مستوى تجهيز المعلومات في ضوء ذلك للطريقة التي يتبعها الطالب عند دراسته، فقد تكون عملية التكرار لكل مهمة واسترجاعها بدون معنى (سطحي)، أو إدراك معناها وإيجاد أوجه التشابه بينها وبين مهمة أخرى (متوسط)، أو محاولة ربط مهمتين أو أكثر بينهما علاقةٍ ارتباطية في سياق ذي معنى (عميق)، وبذلك تأخذ مستويات مختلفة بدءا بالمستوى العياني أو الفيزيقي وإنتهاء بالمستوى التجريدي. (حياة رمضان، ٢٠٠٥، ١٨٨)

- **ثانيا : أنماط التعلم** : Learning Styles

تنادي الهيئات العالمية والوطنية عند وضع معايير جودة التعلم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في أنماط التعلم فكل طالب له الحق في تعلم أفضل وأن يتعلم وفق الطريقة التي يستطيع أن يتعلم بها. (NCATE, 1999)

وورد لنمط التعلم في الأدب التربوي مجموعة من التعريفات منها: تعريف (Keefe, 1978) الذي يعرفها بأنها " مجموعة من الخصائص السلوكية والعرفية والنفسية التي تمثل مؤشرات ثابتة نسبيا في كيفية إدراك المتعلم للبيئة التعليمية ، وتفاعله معها ، وستجابته لها .

في حين يعرفها (Hergenhahn & Olson, 1993) بأنها"مفهوم أو مصطلح يشير إلى طريقة الاستجابة الملائمة من الفرد للمثيرات في سياقات التعلم وهذه الاستجابات للمثيرات هي السلوكيات وهي المكونات التي تكون نمط التعلم الفردي .

بينما يعرفها Kolb بأنها"الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم". في (السيد ابو هاشم، ٢٠٠٠، ٢٣٤).

كمايعرفها (إبراهيم راوشدة وآخرون، ٢٠١٠، ٣٦٥) بأنها"الأسلوب الذي يفضله المتعلم ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته وبه تتم معالجة المعلومات وتخزينها وترميزها واسترجاعها وتحدد إجرائياً بمجموعة المؤشرات والسلوكيات الإدراكية والوجدانية والمهارية الثابتة نسبيا في تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به بهدف استيعابها وبالتالي التكيف معها".

وفي ضوء ذلك فإن أنماط التعلم تتميز بالأتي:

- الطريقة التي يستخدمها الفرد ويتبناها ويتناول بهاالمعلومات سواء أكانت حسية أو مجردة أو تأمليةٍ أو تجريبية.
- قد يستخدم الطالب نمطا أو أكثر أثناء عملية تعلمه.

- تعتبر مؤشراتتدل على كيفية ادراك المتعلم للبيئة التعليمية وتفاعلة معها .

• **التصنيفات والنماذج المفسرة لأنماط التعلم** :

يوجد العديد من التصنيفات والنماذج التي تناولت أنماط التعلم منها:

١- **نموذج** (Entwistle ,1981) **حيث قسم أنماط التعلم إلى ثلاثة أنماط للتعلم هي** :

- النمط العميق.
- النمط السطحي.
- النمط الاستراتيجي.

٢- **نموذج** Kolb (1984) : **حيث قسم أنماط التعلم وفق بعدين أساسين هما** :

- الأول: إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة.
- الثاني: تجهيز المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعّال.
- وأن التعلم يمر وفق أربع مراحل متتالية هي:
  - ✓ الخبرات الحسية Concrete Experience .
  - ✓ الملاحظة التأملية Reflective Observation .
  - ✓ المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization .
  - ✓ التجريب الفعّال Active Experimentation .

وفي ضوء هذه المراحل فإن أنماط التعلم تحدد بناءً علي درجة الطالب فيمرحلتين من المراحل السابقة، وهي تتمثل في الأنماط التالية:

- النمط التقاربي:ويتصف الطلاب وفق هذا النمط بالقدرة على حل المشكلات التي تتطلب إجابة واحدة.
- النمط التباعدي: ويتصف الطلاب وفق هذا النمط بالقدرة على استخدام الخبرات الحسيةوالملاحظة التأملية.
- النمط الاستيعابي: يتصف الطلاب وفق هذا النمط بالقدرة على استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار.
- النمط التكيفي: يتصف الطلاب وفق هذا النمط بالقدرة على استخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعّال.(يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠) و(Kolb, 2005)

٣- **أنموذج** Herrmann

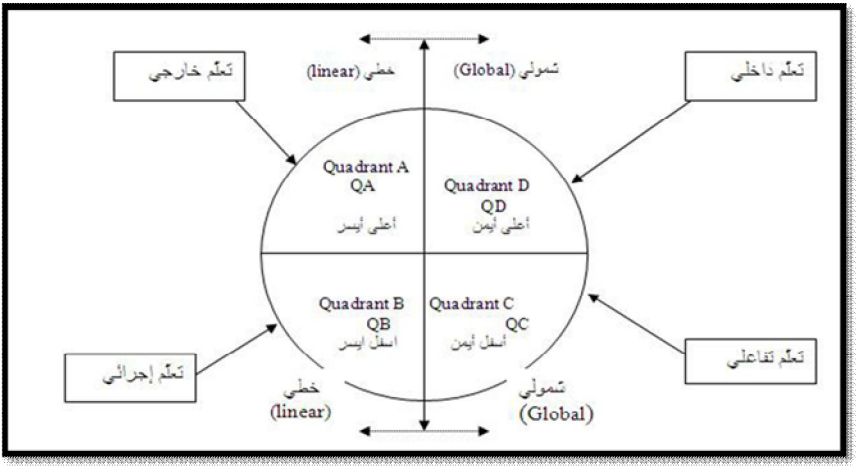
يرى هيرمان أن أنماط التعلم تقسم حسب وظائف وأدوار أجزاء المخ حيث قسم المخ إلى أربعة أقسام والشكل التالي يوضح ذلك:

يتضح من الشكل السابق أن هيرمانقسم الدماغ إلى أربعة أقسام وهي كالتالي:

علوي: وهويختص بالمفاهيمية والتجريد.

السفلي: وهو يختصبالعاطفية والداخلية.

الأيسر: وهو يختص بالمنطقية والكمية في أعلاه و بالتسلسلية والتنظيم في أسفل.
والأيمن: وهويختص بالمفاهيمية والبصريةفي أعلا هو بالشخصية والعاطفية في أسفل.



شكل (٢): يوضح أقسام الدماغ وفق أنموذج Herrmann

ويري Herrman أن الفشلفي المقابلة بين النمط التعلّمي معًا لمنحى التدريس يؤدي إلى إحباط المتعلم،ويزيدجهده المبذول في التعلم، ويحدث له الضجروالملل،كما لايعنيب الضرورة تفضيل المتعلم لنمط معينأيكون تحصيلهاليا، وقديفسر ذلك بأن التدريس الذي تلقاه لا يلائم نمطه التعلمي، وبالمقابل فقديحدث تعلم لدى المتعلم بغيرنمطه الذي يمتلكه،وهذايحتاج إلى حوافز داخلية وخارجية قوية،ولذلك يفض لأني ستكشف المعلم ونقدراتطلبتهم التعليمية والتوجه في تعليمهم وفقأنماط التعلم المختلفة،على أن يكون ذلك بفعاليةٍ وتحدٍ،فلايستمرون في تعليمهم وفق نمط تعلمواحد،بل يسعون إلى مقابلةجميعالأنماط التعلمية المتعددة والمتنوعة. (إبراهيم راوشدة وآخرون، ٢٠١٠،٣٦٣ . ٣٦٤).

ويصنف كل من (Voges, 2005) و (Herrmann, 1989) أنماط التعلم وفق هذه الأجزاء إلى أربعة أنماط وهي (تفاعلي . إجرائي . داخلي . خارجي) والجدول (١) يوضح خصائص كل نمط :

- **ثالثاً : أنماط التعلم وتجهيز المعلومات** :

ينظر إلى التعلم في إطار نظرية تجهيز المعلومات باعتباره أبنية معرفية فعندما يتم تعلم معلومات جديدة فإنها تكون إضافة للبنية المعرفية السابقة وجودها في الذاكرة ولكي يصبح التعلم أكثر ديمومة يتعين إدماج الخبرات الجديدة في الخبرات السابقة ثم إعادة استخدام هذه الخبرات في المواقف الجديدة فالتعلم إذن ما هو إلا سلسلة من العمليات التي تجري داخل عقل

الطالبة بين مرحلة المدخلات (التلقي) ومرحلة المخرجات (الاستجابة). (محسن أحمد، ٢٠٠٩، ٥٦٤) .

جدول (١): يوضح خصائص أنماط التعلم وفق أنموذج Herrmann

النمط	الخصائص والمؤشرات الدالة على تحقيق نمط التعلم
التفاعلي	- يستطيع بسهولة تطوير علاقات طيبة ذات معنى مع مختلف الناس. - يتعلم بشكل أفضل بمشاركة الآخرين والتعاون معهم. - يستخدم الأشياء والعلاقات والإشارات كممثلة للأفكار وفهمها. - يتعامل مع الروح بانفصال عن الجسد أو عن الأشياء المادية. - يعبر عن نفسه ومشاعره وآرائه وأفكاره. - يعبر عن مشاعره ويعرف مشاعر الآخرين وآرائهم ويحترمها. - يلفت الفرد المشارك معه بنقاط القوة في سلوكه ويعلمه ما تعلمه. - لديه مهارات تحدث جيده وضوح وفعالية لفظي بالمفردات. - يقرأ على الغالب ويستمتع بالقراءة. - تواصله بوضوح مع الكلمات المكتوبة ويستمتع بها.
الإجرائي	- يتعامل مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الأخرى أو بالترتيب. - يرتب المفاهيم والأشياء والعناصر في علاقات مترابطة منطقياً. - يهتم بمفردات أو أجزاء الفكرة أو المشروع. - يشكل الأساليب أو المعايير لتحقق نهاية مرغوبة قبل البدء في التنفيذ. - يتبع إجراءات ومعايير محددة في عمله لأشياء. - مقيد ويتحكم في مشاعره نحو موجه الآخرين. - يميل إلى الاستمرارية في الأفكار والأوضاع المثبتة والتقليدية. - يهتم بالمحتوى المحدد والمبني بشكل جيد. - يتجنب المخاطرة ويفضل العمل في البيئة الآمنة.
الداخلي	- قادر على الاستدلال الاستنتاجي من معلومات وبيانات سابقة. - يحب العلم لمعالحقائق، ويتعامل معها بدقة وطرق مدروسة. - يهتم ببناء النظريات وفحصها وتقييمها. - يهتم بالأمور الواقعية ولا يهمها الأمور التي قد تحدث في المستقبل. - قادر على تجزئة الأفكار واختبار مدى الملاءمة فيما بينها. - يتوجه نحو العلاقات العددية ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة. - يدرك الأرقام ويفهمها وقادر على معالجتها. - يمارس أو يضمن أحكاما وتقييما بعناية كالحكم على معقولية فكرة ما. - يفهم ويطبق المعرفة العلمية والهندسية . - كفء في توجيه قضايا كمية ترتبط بالتكلفات والميزانيات والاستثمارات.
الخارجي	- يتعلم بمشاهدة الصور والرسومات والمخططات والعروض العملية. - يدرك الصورة الكلية دون الرجوع إلى العناصر الجزئية للفكرة. - يبتكر أفكار او طرق أو أدوات جديدة. - قادر على مواجهة المشكلات والتعامل معها بطرق جديدة. - يركب قطع وأجزاء وعناصر الأفكار. - يتخيل أفكار او آراء لتوليد أفكار مجردة من أمثلة محددة. - يوحد الأفكار، والعناصر، والمفاهيم المنفصلة في شيء جديد. - يعالج في نفس الوقت أكثر من مدخل عقلي. - يستكشف المعلومات بنفسه. - مبادر في عمل الأشياء من تلقاء نفسه. - يفضل بيئة العمل التي تحتوي على المخاطر.

وتفضيل الطالب لمستوى معين لتجهيز المعلومات والذي يؤدي دوراً هاماً في عمليات التفكير والتعلم يحد من قدرة الطالب في عمل الاستنتاجات والاستدلالات وفرض الفروض أي أنه يسهم بشكل أو بأخر في مهارات التفكير والتعلم لديه كما يلاحظ أن مهمة الجامعة تتحدد في تعليم الطالب كيف يفكر وبذلك فإن المواد التي يتلقاها الطلاب والتي تهدف إلى زيادة معلوماتهم

ونموهم يجب أن تنتقل إليهم هذه المعارف والمعلومات عن طريق التفكير بإدراك العلاقات والمتعلقات بين الأشياء وبعضها. (عزة حله، ٢٠١٠، ٥٦٥)

ويشير (سليمان يوسف (أ)، ٢٠١١، ٨٣- ٨٤) إلى أن الأهمية التربوية لنظرية تجهيز المعلومات تتمثل في الأتي:

- تحدد العمليات المعرفية المتضمنة في أداء مهام مرتبطة ببعض القدرات.
- لا يعاني باحثو نظرية تجهيز المعلومات من المآزق التي يواجهها أحيانا باحثو التحليل العاملي، إذ إن بارمترات التجهيز لدى الفريق الأول تكون محددة في حين قد تختلط العوامل وتصبح غير محددة (ممتزجة). نتيجة تدوير المحاور في التحليل العاملي وهو ما يعرف بمشكلات التدوير.
- استفادة أصحاب نظرية تجهيز المعلومات في تفسير النشاط المعرفي من خلال الاتجاهات الأخرى مثل تطبيقات نظرية الاتصال في علم النفس وخاصة ما يرتبط بنظام الاتصال بين الاحساس والإدراك وبعض التحليلات النظرية التي تقوم عليها هذه النظرية، وكذلك نماذج الحاسبات التي استخدمت في دراسة الرؤية كما أن دراسة كيفية تجهيز المعلومات تتيح لنا فهم العمليات الحسية الإدراكية بشكل أكثر إجرائية.
- ثبت أن نظرية تجهيز المعلومات مفيدة جداً لارتباطها بالواقع الضروري فالعقل لا يسجل المعلومات بطريقة عشوائية ولكنه ينظمها ويربطها بطريقة فعالة ونشطة.
- تسعى نظرية تجهيز المعلومات إلى فهم الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام وبهذا تختلف النظرية من حيث المفاهيم والأهداف عن نظريات المثير والاستجابة التقليدية والتي تركز على التحليل الدقيق للسلوك إلى وحداته الصغري ولذلك تعد نظرية تجهيز المعلومات ثورة جديدة بعد ثورة الجشطلت على هذا الاتجاه التحليلي.
- يدرك المعلم البنية المعرفية للتلميذ بالإضافة للإسهامات التي قدمتها نظرية تجهيز المعلومات في دراسة العمليات المعرفية بالتفصيل ومن أمثلة ذلك الانتباه والتذكر والتفكير بالإضافة إلى العمليات المتضمنة في بعض المواد الدراسة الهامة في المدرسة خاصة القراءة والرياضيات.
- يعد نموذج تجهيز المعلومات أفضل النماذج حيث يقدم تفسيرات جديدة ومقنعة للتعلم المعرفي ومحدداته وهذه التفسيرات المعرفية لتجهيز المعلومات تقوم على الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية الداخلية والميكانيزمات التي تحكم عملها من ناحية وعلى المحتوى المعرفي من ناحية أخرى.
- تسعى نظرية تجهيز المعلومات إلى تحسين عملية التربية وعادات الاستذكار وأساليب التفكير وحل المشكلات التي نتعرض لها في حياتنا اليومية والاستفادة بأقصى درجة من إمكاناتنا أو قدراتنا المعرفية.

ويضيف (صالح وآخرون، ٢٠١٣، ٢٣- ٢٤) إلى أن أهمية تجهيز المعلومات في تعلم المواد الدراسية تكمن في:إدراك البنية المعرفية للطلاب، والتعرف على العمليات المتضمنة في المواد الدراسية، وتقدم تفسيرات جديدة ومقنعة للتعلم تقوم على الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية من ناحية وعلى المحتوى المعرفي من ناحية أخرى، الاستفادة بأقصى درجة من إمكانات وقدرات الطلاب المعرفية.

- **الدراسات السابقة** :
- **أولاً : الدراسات التي تناولت مستويات تجهيز المعلومات** :

- دراسة (جودة شاهين، ٢٠٠٨)والتي هدفت إلى معرفة أثر اختلاف كل من أساليب التعلم وتقدير الذات وكذا أثر التفاعل بينهما في مستوى تجهيز المعلومات، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٧٨) طالبة بكلية التربية للبنات بمحافظة بيشه بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس أساليب التعلم ومقياس تقدير الذات ومقياس مستوى التجهيز، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم البصري وكل من ذوي أسلوب التعلم السمعي وذوي أسلوب التعلم الحركي في مستوى تجهيز المعلومات لصالح ذوي أسلوب التعلم البصري، ووجود فروق بين ذوي أسلوب التعلم السمعي وذوي أسلوب التعلم الحركي في مستوى تجهيز المعلومات لصالح ذوي أسلوب التعلم السمعي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا بين أساليب التعلم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات.
- دراسة (إيهاب طلبة، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين استراتيجية التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في الفهم المفاهيمي وحل المسائل الفيزيائية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي،وبعد تطبيق أدوات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية توصلت النتائج إلى: أن التفاعل بين مستويات التجهيز واستراتيجيات التدريس الملائمة يحقق فهم أعمق للمادة الدراسية.
- دراسة (عواطف حسانين، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى تجهيز المعلومات والقبول الاجتماعي بالسلوك الإبتكاري، لدى (٨٠) تلميذًا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية توصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التجهيز العميق للمعلومات والسلوك الابتكاري.
- دراسة (عزة حله، ٢٠١٠) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات بالتفكير الناقد والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طالبات الدبلوم العام في التربية جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس مستويات تجهيز المعلومات ومقياس مهارات التفكير الناقد، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق بالتفكير الناقد وعدم وجود علاقة ايجابية دالة بين المستوى الهامشي والتفكير الناقد.
- دراسة (حمدي البنا، ٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة الفروق في مستويات تجهيز المعلومات في ضوء كل من مهارات معالجة المعلومات والأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال)، لدى (١٢٩) طالبا من بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية بجامعة الطائف، طبق عليهم مقياس مستويات تجهيز المعلومات واختبار مهارات معالجة المعلومات واختبار الأشكال المتضمنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مستويات تجهيز المعلومات (المتوسط - العميق) والأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال) كما توجد فروق بين مستويات تجهيز المعلومات (العميق) وفقا

لتخصص الطالبات بينما يرفض لكل من (الهامش والمتوسط) ويوجد ارتباط موجب بين الأسلوب المعرفي(المعتمد/ المستقل عن المجال) ودرجة عمق مستوى التجهيز، ويمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على مقياس الأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال).

- دراسة (عزة حله وخديجة القرشي، ٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالسعة العقلية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف، وبعد تطبيق مقياس مستويات تجهيز المعلومات ومقياس السعة العقلية، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مستويات تجهيز المعلومات وفقاً للسعة العقلية، كما لا توجد فروق بين مستويات تجهيز المعلومات وفقا للجنس أو التفاعل بين السعة العقلية والجنس، كما أن عينة الدراسة ذوي السعة العقلية الأعلى أكثر استخداما للمستوى العميق لتجهيز المعلومات مقارنة بالطلاب ذوي السعة العقلية الأقل.
- دراسة (محمدأبو شامة، ٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستوى تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائيةتوصلت النتائج إلى: وجود ارتباط قوي بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات ويعكس هذا الارتباط التأثير الإيجابي لتنمية مستوى الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية.

- **ثانياً : الدراسات التي تناولت أنماط التعلم :**

- دراسة (Cano & Hewitt , 2000) والتي هدفت إلى معرفة مدى وجود علاقة بين أنماط التعلم وأساليب التفكير، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بأساليب التفكير بمعلومية التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود ارتباط ايجابي بين أنماط التعلم وأساليب التفكير، كما أشارت إلى امكانية التنبؤ بأساليب التفكير بمعلومية التحصيل الدراسي، وأن أكثر أساليب التفكير تنبؤا بالتحصيل الدراسي هو الأسلوب التنفيذي في التفكير.
- دراسة (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى معرفة علاقة أنماط التعلم بأنماط التفكير وبعض خصائص الشخصية وذلك لدى عينة من طلبة كلية التربية وبعد تطبيق أدوات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين أنماط التعلم وأنماط التفكير، وأن أنماط التفكير لدى عينة الدراسة هي (الهرمي،الخارجي،الأقلي،التشريعي،المتحرر،التنفيذي،القضائي،الملكي،المحليا لفوضوي، العالمي، المحافظ، الداخلي) على الترتيب.
- دراسة (كريمان منشار، ٢٠٠٤) والتي هدفت إلى العلاقة بين أنماط التفكير وأنماط التعلم لطلاب الجامعة، وأظهرت أهم نتائج هذه الدراسة على وجود علاقة بين أنماط التفكير (الملكي، والقضائي) مع نمط التعلم السطحي،كما وجد ارتباطا ايجابيا بين أنماط التفكير (التشريعي، والهرمي، والقضائي،

والعالمي، والمتحرر، والمحلي، والتقدمي، والفوضي) مع نمط التعلم العميق كما أظهرت الدراسة إلى توجه الطلاب نحو هدف النجاح في الامتحانات.

- دراسة (Roberts & Dyer, 2005) التي هدفت إلى معرفة أثر نمط التعلم المعرفي باستخدام نموذج جريجورك Gregorc في التحصيل الدراسي واتجهاتهم نحو التعلم، لدى عينة من طلاب جامعة فلوريدا الذين يدرسون مساقا في الأحياء بطريقةٍ المحاضرة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في النمط المعرفي، وكذلك لايوجد أثر للنمط المعرفي في اتجهاتهم نحو التعلم.
- دراسة (Judi, 2006) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين أنماط التعلم وأنماط التفكير، لدى عينة من طلاب الجامعات العسكرية والمدنية في نيجيريا، حيث طبق عليهم قائمة لأنماط التعلم وقائمة أخرى لأنماط التفكير، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة: وجود ارتباط ايجابي بين نمطي التفكير (التحرري والتشريعي) مع نمط التعلم الذي يعتمد على الفهم.
- دراسة (محمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب باستخدام مقياس هيرمان بعد التحقق من خصائصه السيكومترية على طلاب الجامعة بالمملكة الأردنية الهاشيمية،وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأنماط السائدة لدى عينة الدراسة (الإجرائي . الخارجي . الداخلي . التفاعلي) على الترتيب،كما يوجد شيوع للنمط التفاعلي بين الطالبات أكثر من الطلاب، كما أن التفكير النصفي الأيمن أكثر شيوعا عند الطلاب، في حين كان النمط التفاعلي أكثر شيوعا لدى طلبة الكليات الإنسانية والنمط الداخلي أكثر شيوعا لدى طلبة الكليات العلمية.
- دراسة (السيد أبو هاشم، وصافيناز كمال، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة طبيعة أنماط التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم الأكاديمية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى: وجود ارتباط موجب بين أنماط التعلم (التكيفي، والتقاربي، والاستيعابي، والتباعدي) وأنماط التفكير لدى طلاب الجامعة، كذلك أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالأنماط (التشريعي،والملكي، والهرمي) بالتحصيل الدراسي.
- دراسة (عزة جاد النادي، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس واختلاف أنماط التعلم على عادات العقل (المثابرة . التأني . المرونة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي طبق عليهم مقياس أنماط التعلم ومقياس عادات العقل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن عادات العقل المدروسة لم تتأثر باختلاف نمط التعلم، كما لم تتأثر بالتفاعل بين استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم.
- دراسة (إبراهيم رواشدة وأخرون، ٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة أنماط التعلم لدى طلاب الجامعة وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء واختلاف ذلك باختلاف الجنس، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٩١) طالبا و(٤٨٧) طالبة

طبق عليهم استبانة لتحديد نمط التعلم وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت نتائج الدراسة إلى: أن (٨٢٪) من عينة الدراسة ذوي نمط تعلم منفرد بينما (١٨٪) ذوي نمطين او ثلاثة أنماط، كما توصلت النتائج إلى أن أكثر أنماط التعلم السائدة لدى عينة الدراسة (التفاعل (C) - الداخلي (D) - الإجرائي (B) - الخارجي (A)) على الترتيب، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التعلم تختلف باختلاف الجنس حيث كان النمط الخارجي هو الأعلى للطلاب بينما كان النمط التفاعلي هو الأعلى للطالبات، كما أن التحصيل في مادة الكيمياء يختلف باختلاف أنماط التعلم لصالح النمط الداخلي.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم ما يلي:

- رغم اهتمام بعض الدراسات بالتعرف على علاقة مستويات تجهيز المعلومات ببعض المتغيرات كالسعة العقلية كما في دراسة (عزة حله وخديجة القرشي، ٢٠١١) والأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال) كما في دراسة (حمدي البنا، ٢٠١١) والتفكير الناقد كما في دراسة (عزة حله، ٢٠١٠) والسلوك الإبتكاري كما في دراسة(عواطف حسانين، ٢٠٠٩) والتحصيل الدراسي كما في دراسة (إبراهيم رواشدة وأخرون، ٢٠١٠)، واهتمام بعض الدراسات بالتعرف على علاقة أنماط التعلم ببعض المتغيرات كأساليب التفكير كما في دراسة (Cano & Hewitt , 2000) وأنماط التفكير وبعض خصائص الشخصية كما في دراسة (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣) والتحصيل الدراسي واتجاهاتهم نحو التعلم كما في دراسة (Roberts & Dyer, 2005) إلا أنه لم توجد دراسة تناولت متغيرات البحث الحالي.
- توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية كما في دراسة (حمدي البنا، ٢٠١١) في مستويات تجهيز المعلومات، ودراسة (محمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠٠٧) في أنماط التعلم.
- توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق ترجع للجنس في مستويات التجهيز كما في دراسة (عزة حله وخديجة القرشي، ٢٠١١)وفيأنماط التعلم كما في دراسة (محمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠٠٧).
- اعتمدت بعض الدراسات على بناء مقياس لمستويات تجهيز المعلومات كما في دراسة(حمدي البنا، ٢٠١١)، ومقياس لأنماط التعلم كما في دراسة (Judi, 2006).

وتكمن الإستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التعلم ومستويات تجهيز المعلومات في الأتي:

- وضع إطار نظري يوضح المفاهيم والمتغيرات التي يتناولها البحث.
- معرفة آلية اختيار وتحديد العينة.
- إعداد وبناء مقياس مستويات تجهيز المعلومات ومقياس أنماط التعلم.
- تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة.
- صياغة الفروض، وتفسير النتائج.

- **فروض البحث** :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مستويات تجهيز المعلومات للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس مستويات تجهيز المعلومات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أنماط التعلم للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس أنماط التعلم.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى عينة البحث.

- **إجراءات البحث** :

- **أولاً** : **عينة البحث** :

تكونت العينة بطريقة عشوائية من بين طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهي ممثلة كما بالجدول التالي:

جدول(٢): العدد ومتوسط السن والانحراف المعياري للعينة الاستطلاعية والأساسية

م	الكلية / العينة	الاستطلاعية			الأساسية		
		العدد	متوسط السن	الانحراف المعياري	العدد	متوسط السن	الانحراف المعياري
١	الطب	٥	٢١,٦	٢,٣	٦٥	٢٢,١	٣,٧
٢	الصيدلة	٥	٢٠,١	٥,١	٤٠	١٩,٧	٦,٤
٣	الطب البيطري	٥	٢٢,٣	١١,٣	٥٠	٢٠,٦	٧,١
٤	العلوم	٥	٢١,٩	٩,١	٦٥	٢٠,٩	٥,٣
٥	الهندسة	٥	٢٠,١	٦,٢	٣٥	٢٠,١	٨,١
٦	الحاسب الآلي	٥	٢٠,٨	٤,٩	٥٥	٢٠,٧	٢,٦
٧	التربية	٥	٢٢,١	١,٩	٩٥	٢١,٥	٤,٤
٨	الآداب	٥	١٩,٩	٥,٣	٩٠	٢٠,٦	٥,٦
٩	إدارة أعمال	٥	٢٠,٤	٨,٤	٧٥	٢٢,٣	٧,٦
١٠	العلوم الزراعية	٥	٢١,٢	٣,٧	٨٠	١٩,٩	١١,٢
	المجموع	٥٠	٢١,٣	٤,٣	٦٥٠	٢٠,٨	٦,٥

يتضح من الجدول السابق أن عينة البحث شملت العديد من كليات جامعة الملك فيصل وهي ممثلة كما يلي:

- العينة الاستطلاعية: بلغت العينة الاستطلاعية (٥٠) طالب بجميع الكليات بمتوسط سن (٢١,٣) وانحراف معياري (٤,٣).
- العينة الأساسية: بلغت العينة الأساسية (٦٥٠) طالب، بمتوسط سن (٢٠,٨) وانحراف معياري (٦,٥). وهذا مما يدعو إلى أن النتائج التي يقدمها البحث تكون نابعة بشكل كبير عن مجتمع الطلاب بجامعة الملك فيصل.

- **ثانياً** : **أدوات البحث** :

- **أولاً** : **مقياس مستويات تجهيز المعلومات** :

- **الهدف** :

يهدف المقياس إلى "تحديد مستوى تجهيزالمعلومات (سطحي – متوسط - عميق) الذي يستخدمه الطالب في عملية التعلم".

- **مكونات المقياس** :

يتكون المقياس من (٣٤) مفردة تقيس (٣) مستويات من مستويات تجهيز للمعلومات وهي (المستوى السطحي - المستوى المتوسط - المستوى العميق)، وقد مر المقياس عبر عدة مراحل ممثلة كما بالجدول التالي:

جدول (٣): يوضح مراحل إعداد مقياس مستويات تجهيز المعلومات

٤	السطحى	المتوسط	العميق	المجموع
الصورة المبدائية	١٥	١٥	١٥	٤٥
بعد التحكيم	١٤	١٣	١٤	٤١
بعد التقنين (الصورة النهائية)	١٢	١١	١١	٣٤

يتضح من الجدول السابق أن مفردات المقياس بلغت في صورتها المبدائية (٤٥) مفردة وبعد إجراء عملية التحكيم وصلت عدد المفردات به (٤١) مفردة حيث تم حذف (٤) مفردات عبارة عن (مفردة في المستوى السطحي ومفردتان في المستوى المتوسط ومفردة في المستوى العميق)، في حين بلغت في صورتها النهائية بعد إجراء عملية التقنين وحساب الخصائص السيكومترية له (٣٤) مفردة وذلك بعد حذف (٧) مفردة عبارة عن (مفرداتان في المستوى السطحي ومفرداتان في المستوى المتوسط وثلاث مفردات في المستوى العميق).

- **تقدير الدرجات** :

تم تقدير الدرجات في هذا المقياس وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث إذا اختار الطالب مستوى (٥) والتي يعبر عنه (تنطبق دائما) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه، وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (١) والتي يعبر عنه (لا تنطبق أبدا).

- **تقنيين المقياس** :
- **أولاً: صدق المقياس** :

تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

١- صدق المحكمين :

تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٣) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس .

والجدول التالي(٤) : يوضح آراء المحكمين في مفردات مقياس أنماط التعلم

عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
مدى تمثيل كل مفردة لمستوى تجهيز المعلومات.	٩٢٪
مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة البحث.	١٠٠٪
تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	٧٧٪

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت بين (٧٧٪) إلى (١٠٠٪) تقريبا، وهى نسب مقبولة، وقد قام الباحث بحذف بعض المفردات التي لم تلقي اتفاق بين المحكمين حيث تم حذف (مفردة في المستوى السطحي ومفردتان في المستوى المتوسط ومفردة في المستوى العميق) كما قام بتعديل وإعادة صياغة بعض المفردات وإجراء الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

٢- صدق الاتساق الداخلي :

تم تطبيق المقياس بعد حذف المفردات عن طريق المحكمين على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل

الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لمستوى تجهيز المعلومات الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥): يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة ومستوى تجهيز المعلومات الذي تنتمي إليه

المفردة	السطحي	المفردة	المتوسط	المفردة	العميق
١	٠,٣٤♦	١	٠,٤٩♦♦	١	٠,٥٣♦♦
٢	٠,٦١♦♦	٢	٠,٠٩	٢	٠,٥٥♦♦
٣	٠,٤٥♦♦	٣	٠,٤٤♦	٣	٠,٣٢♦
٤	٠,٠٨	٤	٠,٤٦♦♦	٤	٠,٥٨♦♦
٥	٠,٤٢♦	٥	٠,٢٩♦	٥	٠,٠٧
٦	٠,٣٧♦♦	٦	٠,٦١♦♦	٦	٠,١١
٧	٠,٦٢♦♦	٧	٠,٤٨♦♦	٧	٠,٥٦♦♦
٨	٠,٥٨♦♦	٨	٠,٥٣♦♦	٨	٠,٣٦♦
٩	٠,٤٦♦♦	٩	٠,٦٣♦♦	٩	٠,٥٩♦♦
١٠	٠,١١	١٠	٠,٠٦	١٠	٠,٣٧♦
١١	٠,٣٩♦	١١	٠,٤٢♦♦	١١	٠,٥٧♦♦
١٢	٠,٥٧♦♦	١٢	٠,٢٥♦	١٢	٠,٠٩
١٣	٠,٤٩♦♦	١٣	٠,٥٤♦♦	١٣	٠,٣٦♦
١٤	٠,٣٦♦			١٤	٠,٤١♦

♦ تشير إلى أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)

♦♦ تشير إلى أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٦ ، ٠,٦٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، ما عدا المفردتان (٤، ١٠) من المستوى السطحي، والمفردتان (٢، ١٠) من المستوى المتوسط، والمفردات (٥، ٦، ١٢) من المستوى العميق، وبناءا على ذلك فقد تم حذف هذه المفردات من المقياس، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٤) مفردة. وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب الثبات عن طريق التي:

١- **إعادة التطبيق** :

تم حساب معاملات الثبات لمقياس مستويات تجهيز المعلومات بطريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وبعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول تم تطبيقه مرة ثانية على نفس العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦): يوضح معاملات الثبات لمقياس مستويات تجهيز المعلومات بطريقة إعادة التطبيق

مستوى التجهيز	القيمة	مستوى الدلالة
سطحي	٠,٧٧	٠,٠١
متوسط	٠,٩١	٠,٠١
عميق	٠,٨٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط عن طريق إعادة التطبيق تراوحت بين (٠,٧٧، ٠,٩١) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

٢- **معامل ألفا كرونباخ** :

تم حساب الثبات لمقياس مستويات تجهيز المعلومات عن طريق استخدام طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): يوضح معاملات الثبات لمقياس مستويات تجهيز المعلومات بطريقة ألفا كرونباخ

مستوى التجهيز	القيمة	مستوى الدلالة
سطحي	٠,٧٥	٠,٠١
متوسط	٠,٩٣	٠,٠١
عميق	٠,٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا تراوحت بين (٠,٧٥، ٠,٩٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

- **ثانياً : مقياس أنماط التعلم** :
- **الهدف** :

يهدف المقياس إلى "تحديد أنماط التعلم (التفاعلي . الإجرائي . الداخلي . الخارجي) التي يفضلها ويستخدمها الطالب في عملية التعلم".

- **مكونات المقياس** :

يتكون المقياس من (٤٢) مفردة تقيس (٤) أنماط من أنماط التعلم وهي (النمط التفاعلي . النمط الإجرائي . النمط الداخلي . النمط الخارجي)، وتم اختيار هذه الأنماط بعد الاطلاع على:

- قائمة أنماط التعلم التي أعدها (Romero & Tepper, 1992) والتي تتكون من أربعة عشرة عبارة مزدوجة وتعتبر هذه القائمة تطبيق لقائمة كولب المكونة من الأنماط الأربعة التالية: النمط الحسي، النمط التأملي، النمط المجرد، النمط التجريبي.
- قائمة هني وممفورد في (السيد ابو هاشم، ٢٠٠٠) والتي تتكون من أنماط التعلم التالية: النمط النشط، النمط المتأمل، النمط النظري، النمط النفعي، وهي تعتبر تطبيقا آخر لنموذج كولب.
- وقائمة (إبراهيم راوشدة وآخرون، ٢٠١٠) والتي تتكون من الأنماط الأربعة التالية: النمط التفاغلي والنمط الإجرائي، والنمط الداخلي، والنمط الداخلي.

وقد مر المقياس عبر عدة مراحل ممثلة كما بالجدول:

جدول (٨): يوضح مراحل إعداد مقياس أنماط التعلم

النمط / المرحلة	التفاعلي	الإجرائي	الداخلي	الخارجي	المجموع
الصورة المبدائية	١٥	١٥	١٥	١٥	٦٠
بعد التحكيم	١٣	١٤	١٢	١٤	٥٣
بعد التقنين (الصورة النهائية)	١١	١٠	٩	١٢	٤٢

يتضح من الجدول السابق أن المقياس بلغ عدد المفردات به في صورته المبدائية (٦٠) مفردة وبعد إجراء عملية التحكيم وصل عدد المفردات به (٥٣) مفردة حيث تم حذف (٧) مفردات عبارة عن (مفرداتان في النمط التفاعلي ومفردة في النمط الإجرائي وثلاث مفردات في النمط الداخلي ومفردة في النمط الخارجي)، في حين بلغ في صورته النهائية بعد إجراء عملية التقنين وحساب الخصائص السيكومترية له (٤٢) مفردة وذلك بعد حذف (١١) مفردة عبارة عن (مفرداتان في النمط التفاعلي وأربع مفردات في النمط الإجرائي وثلاث مفردات في النمط الداخلي ومفردتان في النمط الخارجي).

- **تقدير الدرجات** :

تم تقدير الدرجات في هذا المقياس وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث إذا اختار الطالب مستوى (٥) والتي يعبر عنه (تنطبق دائما) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه، وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (١) والتي يعبر عنه (لا تنطبق أبدا).

- **تقنيين المقياس** :
- **أولاً : صدق المقياس** :

تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

١- صدق المحكمين :

تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٣) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩): يوضح آراء المحكمين في مفردات مقياس أنماط التعلم

عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
مدى تمثيل كل مفردة لنمط التعلم المستخدم.	٩٢٪
مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة البحث.	١٠٠٪
تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	٨٥٪

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت بين (٨٥٪) إلى (١٠٠٪) تقريبا، وهى نسب مقبولة، وقد قام الباحث بحذف بعض المفردات التي لم تلقي اتفاق بين المحكمين حيث تم حذف (مفردتان في النمط التفاعلي ومفردة في النمط الإجرائي وثلاث مفردات في النمط الداخلي ومفردة في النمط الخارجي) كما قام بتعديل وإعادة صياغة بعض المفردات وإجراء الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

٢- الصدق التلازمى (الصدق المرتبط بالمحك) :

يذكر (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٧) أن الصدق التلازمى يعدّ من أكثر أنواع الصدق ملائمة للمقاييس التى تستخدم في وصف الوضع الراهن للسلوك، كما تمتد إلى الأحداث الماضية، وفى ضوء ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث على المقياس الحالي وعلى مقياس أنماط التعلم الذي أعده (إبراهيم راوشدة، ٢٠١٠) وذلك باعتبار كل منهما محكا للآخر.

جدول (١٠): يوضحمعاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس الحالي ودرجات الطلاب على المقياس المحك

نمط التعلم	القيمة	مستوى الدلالة
التفاعلي	٠,٧١	٠,٠١
الإجرائي	٠,٥٤	٠,٠١
الداخلي	٠,٤٩	٠,٠١
الخارجي	٠,٨٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس الحالي ودرجاتٍ الطلاب على المقياس المحك تراوحت بين (٠,٤٩- ٠,٨٩) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

٣- صدق الاتساق الداخلي :

تم تطبيق المقياس بعد حذف المفردات عن طريق المحكمين على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١): يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة والنمط الذي تنتمي إليه

المفردة	التفاعلي	المفردة	الإجرائي	المفردة	الداخلي	المفردة	الخارجي
١	◆٠,٦٧	١	◆◆٠,٥٦	١	◆٠,٢٩	١	◆◆٠,٦٤
٢	◆◆٠,٥٨	٢	◆٠,٣٦	٢	◆◆٠,٤٨	٢	◆٠,٣٧
٣	٠,٠٩	٣	٠,٠٤	٣	٠,٠٧	٣	◆٠,٣٧
٤	◆٠,٥٨	٤	٠,٠٨	٤	◆◆٠,٤٨	٤	٠,٠٩
٥	◆٠,٧٨	٥	◆٠,٤٨	٥	◆◆٠,٥٧	٥	◆٠,٢٦
٦	◆◆٠,٤٧	٦	◆◆٠,٥٨	٦	◆٠,٣١	٦	◆◆٠,٥٨
٧	◆◆٠,٤٨	٧	٠,٠٩	٧	◆◆٠,٥٦	٧	◆◆٠,٦٢
٨	٠,١٢	٨	◆◆٠,٦٣	٨	◆٠,٣٦	٨	◆◆٠,٤٨
٩	◆◆٠,٥٦	٩	◆◆٠,٤٩	٩	◆◆٠,٦١	٩	◆٠,٣٥
١٠	◆٠,٢١	١٠	◆٠,٢٦	١٠	٠,٠٩	١٠	◆◆٠,٦٩
١١	◆٠,٤٠	١١	◆◆٠,٦١	١١	◆◆٠,٦٧	١١	◆◆٠,٨١
١٢	◆◆٠,٤٧	١٢	٠,٠٩	١٢	◆◆٠,٤٩	١٢	◆◆٠,٧٢
١٣	◆◆٠,٦١	١٣	◆◆٠,٤٩			١٣	٠,١٠
		١٤	◆٠,٣٣			١٤	◆◆٠,٤٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢١،٠,٨١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، ما عدا المفردتان (٣- ٨) من النمط التفاعلي، والمفردات (٣- ٤- ٧- ١٢) من النمط الإجرائي،والمفردات (٣- ١٠) من النمط الداخلي، والمفردتان (٤- ١٣) من النمط الخارجي، وبناءا على ذلك فقد تم حذف هذه المفردات من المقياس،وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) مفردة. وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب الثبات عن طريق التي:

١- **إعادة التطبيق** :

تم حساب معاملات الثبات لمقياس أنماط التعلم بطريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وبعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول تم تطبيقه مرة ثانية على نفس العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢): يوضح معاملات الثبات لمقياس أنماط التعلم بطريقة إعادة التطبيق

نمط التعلم	القيمة	مستوى الدلالة
التفاعلي	٠,٨١	٠,٠١
الإجرائي	٠,٧٩	٠,٠١
الداخلي	٠,٦٧	٠,٠١
الخارجي	٠,٩١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط عن طريق إعادة التطبيق تراوحت بين (٠,٦٧، ٠,٩١) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)،وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

٢- **معامل ألفا كرونباخ** :

تم حساب ثبات المقياس لمقياس أنماط التعلم عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣): يوضح معاملات الثبات لمقياس أنماط التعلم بطريقة ألفا كرونباخ

نمط التعلم	القيمة	مستوى الدلالة
التفاعلي	٠,٦٥	٠,٠١
التفاعلي	٠,٥٧	٠,٠١
الداخلي	٠,٧٣	٠,٠١
الخارجي	٠,٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا تراوحت بين (٠,٥٧، ٠,٨٢) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

اعتمد الباحث عند معالجة البيانات إحصائياً على حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وذلك عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معاملات الارتباط لبيرسون.
- اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متغيرات البحث.
- قياس حجم الأثر (d).
- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

- **خامساً** : **حدود البحث** :

تتحدد النتائج التي خرج بها البحث بالحدود التالية:

- عينة البحث التي تتمثل في طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

- أداتي البحث الممثلة في مقياس مستويات تجهيز المعلومات ومقياس أنماط التعلم.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.
- الفترة الزمنية من العام الجامعي ١٤٣٣هـ إلى ١٤٣٤هـ الموافق ٢٠١٢م إلى ٢٠١٣م.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

للتحقق من صحة فروض البحث تم حساب الالتواء والتفلطح لدرجات كل نمط من أنماط التعلم، وقد تراوحت قيمتي الالتواء والتفلطح ما بين (٠,٠٧، ٠,٣٩) و(- ١,١٩، ١,١١) على الترتيب وهي قيم منخفضة، كما تم حساب الالتواء والتفلطح لدرجات العينة على مقياس مستويات تجهيز المعلومات، وقد تراوحت قيمتي الالتواء والتفلطح ما بين (- ١,٣٢، ٠,٠٩) و(- ٠,٨٧، ١,٠٤) على الترتيب وهي قيم منخفضة، وهذا ما يشير إلى اعتدالية التوزيع، وإمكانية استخدام اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق.

- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مستويات تجهيز المعلومات للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس مستويات تجهيز المعلومات"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات مستويات تجهيز المعلومات والمتوسط الفرضي (٣)، وتحديد قيمة "d"[١] المناظرة لها وذلك لمعرفة حجم الأثر لقيمة "ت" من حيث قوة تمثيلها لمستويات تجهيز المعلومات.

والجدول (١٤): يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات مستويات تجهيز المعلومات للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس مستويات تجهيز المعلومات

العوامل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة "d"
السطحي	٢,٩٦	٠,٥٧	١,٣٣	-
المتوسط	٣,٥١	٠,٦٨	◆◆١٢,٩٥	١,٠٨
العميق	٣,٤٠	٠,٧٩	◆◆٨,٧٨	٠,٥

يتضح من الجدول السابق أن أعلى قيمة في قيم "ت" كانت للمستوى (المتوسط) حيث بلغت (١٢,٩٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)،وكان حجم الأثر لها (١,٠٨) وهو حجم تأثير كبير، بينما أتى المستوى (العميق) في المرتبة الثانية حيث بلغت قيمة "ت" (٨,٧٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وكان حجم الأثر لها (٠,٥) وهو حجم تأثير متوسط، في حين كانت قيم "ت" للمستوى السطحي (١,٣٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

---

[١] *تم الاعتماد على مؤشر Cohen's لتفسير قيمة (d) وهو يشير إلى أنه إذا بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٢) فإنها تعد قيمة منخفضة أما إذا بلغت (٠.٥) فأنها تعد قيمة متوسطة، وإذا بلغت (٠.٨) فإنها تعد قيمة عالية. (سهير العتوم وثيودورة دي باز، ٢٠٠٧)*

وتفسر هذه النتيجة بأن مستويات تجهيز المعلومات الأكثر شيوعاً لدى الطلاب كانت ممثلة كالتالي (المتوسط- العميق- السطحي) على الترتيب، وهذا مما يشير إلى أن أكثر مستويات تجهيز المعلومات شيوعا لدى الطلاب هو المستوى (المتوسط)، وهذا مما يدعوا إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مستويات تجهيز المعلومات للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس مستويات تجهيز المعلومات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (إيهاب طلبة، ٢٠٠٩) ودراسة (عواطف حسانين، ٢٠٠٩) ودراسة (عزة حله، ٢٠١٠) ودراسة (حمدي البنا، ٢٠١١) التي توصلت نتائجها إلى أن التفاعل بين مستويات التجهيز واستراتيجيات التدريس الملائمة يحقق فهم أعمق للمادة الدراسية، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التجهيز العميق للمعلومات والسلوك الابتكاري، كما توجد علاقة ايجابية بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق بالتفكير الناقد وعدم وجود علاقة ايجابية دالة بين المستوى الهامشي والتفكير الناقد، كما توجد علاقة إيجابية بين مستويات تجهيز المعلومات (المتوسط- العميق) والأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال) كما توجد فروق بين مستويات تجهيز المعلومات (العميق) وفقا لتخصص الطالبات، ويمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على مقياس الأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال).

وتختلف نتائج هذا الفرض مع دراسة (عزة حله وخديجة القرشي، ٢٠١١) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين مستويات تجهيز المعلومات وفقا للجنس أو التفاعل بين السعة العقلية والجنس، كما أن عينة الدراسة ذوي السعة العقلية الأعلى أكثر استخداما للمستوى العميق لتجهيز المعلومات مقارنة بالطلاب ذوي السعة العقلية الأقل.

- **نتائج الفرض الثاني**:

وهوينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أنماط التعلم للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس أنماط التعلم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات أنماطالتعلم والمتوسط الفرضي (٣)، وتحديد قيمة "d" المناظرة لها وذلك لمعرفة حجم الأثر لقيمة "ت" من حيث قوة تمثيلها لأنماط التعلم.

والجدول (١٥): يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أنماط التعلم للعينة والمتوسط الفرضي (٣) على مقياس أنماط التعلم

العوامل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة"d"
التفاعلي	٣,٠٩	٠,٣٩	◆◆٢,٨٩	٠,٥١
الإجرائي	٣,١٧	١,٣٧	١,٤٧	–
الداخلي	٢,٩	١,٣٥	٠,٨٤	–
الخارجي	٣,٨٨	١,٠٢	◆◆٩,٨٥	١,٧٣

يتضح من الجدول السابق أن أعلى قيمة في قيم "ت" كانت للنمط الخارجي حيث بلغت (٩,٨٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وكان حجم الأثر لها (١,٧٣) وهو حجم تأثير كبير، بينما أتى النمط التفاعلي في المرتبة الثانية حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٨٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وكان حجم الأثر لها (٠,٥١) وهو حجم تأثير متوسط، في حين كانت قيم "ت" للنمطين الإجرائي والداخلي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) إلا أن المتوسط الحسابي وقيمة "ت" للنمط الإجرائي أكبر من المتوسط الحسابي وقيمة "ت" للنمط الداخلي.

وتفسر هذه النتيجة بأن أنماط التعلم الأكثر شيوعاً لدى الطلاب كانت ممثلة كالتالي (الخارجي . التفاعلي. الإجرائي . الداخلي) على الترتيب، وهذا مما يشير إلى أن أكثر الأنماط شيوعاً لدى الطلاب هو النمط (الخارجي)،وهذا مما يدعوا إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أنماط التعلم للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس أنماط التعلم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (إبراهيم رواشدة وأخرون، ٢٠١٠) التي توصلت نتائجها إلى أن أنماط التعلم تختلف باختلاف الجنس حيث كان النمط الخارجي هو الأعلى للطلاب بينما كان النمط التفاعلي هو الأعلى لدى الطالبات، كما أن التحصيل الدراسي يختلف باختلاف أنماط التعلم لصالح النمط الداخلي، وتختلف مع دراسة (محمد نوفل وفريال أبو عواد، ٢٠٠٧) التي توصلت نتائجها إلى أنماط التعلم السائدة لدى طلاب الجامعة هي (الإجرائي . الخارجي . الداخلي . التفاعلي) على الترتيب.

- **نتائج الفرض الثالث** :

وهو ينص على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينمستويات تجهيز المعلوماتوأنماط التعلم لدى عينة البحث". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦) : قيم معاملات الارتباط بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم

العامل / العادة	التأملي	الإجرائي	الداخلي	الخارجي
السطحي	◆◆٠,٦٤	٠,١٥	٠,١٨-	◆٠,٤١
المتوسط	◆٠,٢٨	◆◆٠,٥٩	◆٠,٢٤-	◆◆٠,٦٧
العميق	◆٠,٣٦-	◆◆٠,٧٢	◆◆٠,٥٠	٠,١٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١) بين المستوى السطحيونمطي التعلم (التأملي . الخارجي)، وبين المستوى المتوسط وأنماط التعلم (التأملي . الإجرائي . الخارجي)، والمستوى العميق ونمطي التعلم (الإجرائي . الداخلي).

- وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١) بين مستوى تجهيز المعلومات المتوسط ونمط التعلم الداخلي، ومستوى تجهيز المعلومات العميق ونمط التعلم التأملي.
- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين مستوى تجهيز المعلومات السطحي ونمطي التعلم (الإجرائي – الداخلي)، وبين مستوى تجهيز المعلوماتٍ العميق ونمط التعلم الخارجي)، وهذا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستويات تجهيز المعلومات وبعض أنماط التعلم.

وتفسر هذه النتيجة إلى التالي:

- كما زادت درجة الطلاب في المستوى السطحي على مقياس تجهيز المعلومات كما زادات درجة الطلاب على مقياس أنماط التعلم في النمطين (التأملي- الخارجي)، بينما لا توجد علاقة بين المستوى السطحي ونمطي التعلم (الإجرائي- الداخلي).
- كما زادت درجة الطلاب في المستوى المتوسط على مقياس تجهيز المعلومات كما زادات درجة الطلاب على مقياس أنماط التعلم في أنماط التعلم (التأملي- الإجرائي- الخارجي)، بينما كلما زادت درجة الطلاب في المستوى المتوسط على مقياس تجهيز المعلومات كما قلت درجة الطلاب على مقياس أنماط التعلم في نمط التعلم الداخلي.
- كما زادت درجة الطلاب في المستوى العميق على مقياس تجهيز المعلومات كما زادات درجة الطلاب على مقياس أنماط التعلم في النمطين (الإجرائي- الداخلي)، بينما كلما زادت درجة الطلاب في المستوى العميق على مقياس تجهيز المعلومات كما قلت درجة الطلاب على مقياس أنماط التعلم في نمط التعلم التاملي، في حين لا توجد علاقة بين المستوى العميق ونمط التعلم الخارجي.

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بأنماط التعلم بمعلومية مستويات تجهيز المعلومات،تم استخدام الانحدار المتعدد المتدرج بين المتغير التابع أنماط التعلم والمتغير المستقل مستويات تجهيز المعلومات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧): يوضح نتائج الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بأنماط التعلم بمعلومية مستويات تجهيز المعلومات

نمط التعلم	مستويات التجهيز	ر	$ر^2$	$ر^2$ النموذج	ف	B	Beta	ت	درجة الإسهام
التفاعلي	سطحي	٠,٦٤	٠,٤١	٠,٤٠	٥٤,٧**	٠,٠٦	٠,٣١	٤,٤٨**	٤٠٪
الإجرائي	متوسط	٠,٥٩	٠,٣٥	٠,٣٤	٦٩,٤**	٠,١٦	٠,٤٧	٧,٣٢**	٣٤٪
	عميق	٠,٧٢	٠,٥٢	٠,٥٢		٠,١٥	٤٤٠	٦,٨٤**	٥٢٪
الداخلي	العميق	٠,٥٠	٠,٢٥	٠,٢٤	٤١,٧٤**	٠,١٨	٠,٥٠	٦,٤٦**	٢٤٪
الخارجي	المتوسط	٠,٦٧	٠,٤٥	٠,٤٣	٣٣,٣**	٠,٠٩	٠,٢٦	٣,٠٥**	٤٣٪

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت قيم (ف) بين (٣٣,٣،٦٩,٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا ما يشير إلى فاعلية مستويات تجهيز المعلومات فى التنبؤ بأنماط التعلم لدى طلاب الجامعة.

درجة الإسهام النسبي تراوحت بين (٢٤٪، ٤٣٪)، وهي تشير إلى درجة مرتفعة للإسهام النسبي لمستويات تجهيز المعلومات فى تفسير تباين أنماط التعلم لدى عينة البحث.

تراوحت درجة معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (ر٢ النموذج) بين (٠,٢٤، ٠,٤٣)، كما تراوحت قيم "ت" بين (٣,٠٥، ٧,٣٢) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن مستوى تجهيز المعلوماتالسطحي هو أكثر مستويات تجهيز المعلومات إسهاما في التنبؤ بالنمط التفاعلي، بينما مستوى تجهيز المعلومات المتوسط هو أكثر مستويات تجهيز المعلومات إسهاما في التنبؤ بالنمط الإجرائي، في حين مستوى تجهيز المعلومات العميق هو أكثر مستويات تجهيز المعلومات إسهاما في التنبؤ بالنمط الداخلي، كما كان مستوى تجهيز المعلومات المتوسط هو أكثر مستويات تجهيز المعلومات إسهاما في التنبؤ بالنمط الخارجي.

وتفسر هذه النتيجة بوجود علاقة ارتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها تنبؤاً دالاً إحصائيا بين نمط التعلم التفاعلي ومستوى تجهيز المعلومات السطحي، وبين نمط التعلم الإجرائي ومستوى التجهيزالمتوسط والعميق، وبين نمط التعلم الداخلي ومستوى تجهيز المعلومات العميق وبين نمط التعلم الخارجي ومستوى تجهيز المعلومات المتوسط.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما أشارت إليه دراسة (إيهاب طلبة، ٢٠٠٩) ودراسة (عواطف حسانين، ٢٠٠٩) ودراسة (عزة حله، ٢٠١٠) ودراسة (عزة حله وخديجة القرشي، ٢٠١١) التي توصلت نتائجها إلى أن التفاعل بين مستويات التجهيز واستراتيجيات التدريس الملائمة يحقق فهم أعمق للمادة الدراسية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التجهيز العميق للمعلومات والسلوك الابتكاري، ووجود علاقة ايجابية بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق بالتفكير الناقد، ودراسة (حمدي البنا، ٢٠١١) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين مستويات تجهيز المعلومات (المتوسط- العميق) والأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال) كما توجد فروق بين مستويات تجهيز المعلومات (العميق) وفقا لتخصص الطالبات بينما يرفض لكل من (الهامش والمتوسط) ويوجد ارتباط موجب بين الأسلوب المعرفي(المعتمد/ المستقل عن المجال) ودرجة عمق مستوى التجهيز، ويمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على مقياس الأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال)، وتختلف مع نتائج دراسة (جودة شاهين، ٢٠٠٨) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا بين أساليب التعلم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات، ودراسة (عزة حله وخديجة القرشي، ٢٠١١)التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين مستويات تجهيز المعلومات وفقا للجنس أو التفاعل بين السعة العقلية والجنس.

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإنه يمكن وضع التوصيات التالية:

- توجيه نظر القائمين على عملية التعلم عند بناء المناهج مراعاة عرض وتقديم المادة التعليمية بما يتناسب وطبيعة أنماط تعلم ومستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في أنماط التعلم ومستويات تجهيز المعلومات.
- عقد مجموعة من الدورات والمحاضرات والندوات للمعلمين والطلاب لتعرفهم على أنماط التعلم ومستويات تجهيز المعلومات المختلفة لدى الطلاب.
- إجراء مجموعة من البحوث العلمية تهدف إلى بناء برامج واستراتيجيات تعليمية قائمة على مراعاة التفاعل بين أنماط التعلم ومستويات تجهيز المعلومات المناسبة لدى طلاب الجامعة.
- تنوع الأنشطة التعليمية بما تسمح لتطوير الأنماط التعليمية في أجزاء المخ بما يتناسب ما كل نمط وطبيعة مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب.

- **المراجع** :
- **أولاً : المراجع العربية** :

- إبراهيم رواشدة، وليد نوافلة؛ على العمري (٢٠١٠). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء ، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٨(٤)، ٣٦١- ٣٧٥ .
- أحمد عودة القرارعة؛ محمد أحمد الرفوع (٢٠٠٨). أثر التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في مجال الكيمياء في أساليب تجهيز المعلومات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. ***مجلة كلية التربية جامعة عين شمس***، ٣٢(٤)، ٦٤٧- ٦٧٨.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣).***علم النفس المعرفي المعاصر***، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين استراتيجية التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ***المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية: المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة"***، في الفترة من٢- ٤ أغسطس، ١٠٩- ١٨٩ .
- جمال محمد على؛ مختار أحمد الكيال (٢٠٠١). أثر تفاعل مستويات معالجة المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة (دراسة تجريبية)، ***المجلة العربية للدراسات النفسية***، عدد (٣٠).
- جودة السيد شاهين (٢٠٠٤). أثر مستوى تجهيز المعلومات والجنس في التعرف على النمط البصري لدى عينة من طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية جامعة الأزهر***، ١٢٦(١)، ٣١١- ٣٥٨.
- جودة السيد شاهين (٢٠٠٨). أثر أساليب التعلم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*** ٦٨(١)،٣٠٤- ٣٥٤.
- حمدي عبد العظيم البنا (٢٠١١). مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٥(٣)،١٥- ٥٠.

- حياة على رمضان (٢٠٠٥). التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى في مادة العلوم. ***مجلة التربية العلمية***، ٨(١)، ١٨١- ٢٣٦.
- الزغلول،رافع؛ الزغلول،عماد(٢٠٠٣):***علمالنفسالمعرفي***. عمان:دارالشروق للنشروالتوزيع.
- سليمان عبد الواحد يوسف (أ) (٢٠١١). ***المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري وتجهيزومعالجة المعلومات***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سليمان عبد الواحد يوسف (ب) (٢٠١١). ***قراءات في علم النفس المعرفي***. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- سهير العتوم؛ ودي باز ثيودورة (٢٠٠٧). "التحليل الفوقي لفاعلية استخدام استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية والاستقصاء في تحصيل الطلبة في العلوم"، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، مجلد٣، عدد٣، ص ص:٢٥١- ٢٧٢.
- السيد أحمد صقر (٢٠٠٠). أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات معالجة المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ***رسالة دكتوراة غير منشورة***، كلية التربية، جامعة طنطا.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٠). أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية). ***مجلة كلية التربية***، جامعة الزقازيق، ع (٩٣): ص ص ٦٩ – ١١١.
- السيد محمد أبو هاشم، وصافيناز أحمد كمال (٢٠٠٨).أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. ***مجلة مركز البحوث التربوية***، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- طارق محمد عامر (٢٠٠٥). بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- عادل محمد العدل (٢٠٠٠). أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية معالجة المعلومات على الذاكرة العاملة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس،٣(٢٤).
- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣). أساليب التفكير لستزنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، ٢٧(٢)، ٩ - ٨٦.
- عزة محمد جاد النادي (٢٠٠٩). "أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية"، ***مجلة دراسات تربوية واجتماعية***، ١٥(٣)، ٣١٣- ٣٤٩ .
- عزة محمد حله (٢٠١٠). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الناقد والتخصص الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٤(٤)، ٢٥٥- ٢٨٤.
- عزه محمد حله؛ خديجة ضيف الله القرشي (٢٠١١). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالسعة العقلية لدى طلاب وطالبات جامعة الطائف. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ٥(٤)،٥٦١- ٥٨٤.
- صالح علي عبد الرحيم، حيدر محمد كطان؛ حيدر هاكم على (٢٠١٣). ***ومضات في علم النفس المعرفي***. عمان: دار الرضوان.

- عواطف محمد حسانين (٢٠٠٩). القبول الاجتماعي ومستوى تجهيز المعلومات في علاقتها بالسلوك الابتكاري. ***المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج***، ٢٥،٣٧- ٧٠.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). ***أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر (دراسة تجريبية)***، سلسلة علم النفس المعرفي (٥)، الجزء الأول، دراسات وبحوث، القاهرة، دار النشر للجامعات، ١٩١- ٢٤٥.
- فؤاد أبو حطب، وسيد عثمان؛ وآمال صادق (١٩٩٧).***التقويم النفسى***، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فوقية عبد الفتاح وجابر عبد الحميد (٢٠٠٥).***علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق***، القاهرة، دار الفكر العربي.
- كريمان عويضة منشار (٢٠٠٤). دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، عين شمس، ٢٨(٤)، ١٧١- ٢٠٩.
- الكيال، مختار أحمد (٢٠٠٣). البنية النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقتها بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي دراسة عاملية توكيدية. ***مجلة كلية التربية***، ٢٧(١)،١٥٩- ٢٠٨.
- محسن محمد أحمد (٢٠٠٩). ***علم النفس التربوي***، الدمام، مكتبة المتنبي.
- محمد رشدي أبو شامة (٢٠١١). أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستوى تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ***مجلة كلية التربية جامعة المنصورة***، ٢٢(٢) ٧٤- ١٤١.
- محمد محمود عبد النبي (٢٠٠١). تجهيز المعلومات اللغوية لمستويات التقريب التتابعية، ***مجلة كلية التربية جامعة القاهرة فرع الفيوم، المؤتمر العلمي الثالث "التربية والثقافة في عالم متغير"*** في الفترة من ٢٧- ٢٨ أكتوبر، ٦٨٢- ٧٠٢.
- محمد نوفل وفريال أبو عواد (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية السيطرة لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٣(٢)، ١٤٣- ١٦٣.
- هانم أبو الخير الشربيني (٢٠١٠). بعض عوامل الحمل وظروف الولادة وعلاقتهما بسرعة ومستوى معالجة المعلومات لدى عينة من أطفال الروضة، ***مجلة البحوث النفسية***،(١)، ١٥٠- ١٨٤.
- يوسف قطامي، ونايفة قطامي (٢٠٠٠). ***سيكولوجية التعلم الصفي***. عمان، دار الشروق.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Cano,G. & Hewitt, E. (2000). Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Inter-elationship and Influence on Academic Achievement. Educational Psychology, 20(4), 413-430.
- Entwistle, N.& Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. British Journal of Psychology, 58, 258-265.
- Hergenhahn, B. & Olson, M. (1993). An introduction to theories of Learning. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

- Herrmann, N. (1989). The Creative Brain. Lake Lure, North Carolina: Brain Books .
- Judi, I. (2006). An Investigation of Thinking Styles and Learning Approaches of University Students in Nigeria, Education-tests-and-Measurments, DISS. ABST. INT. 67(05A), 1707.
- Keefe, J. (1987). Learning styles theory and practic. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, A. & Kolb, D.(2005). The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 - 2005 Technical Specifi cations, Experience Based Learning Systems, Inc. Kolb learning,www.hayresourcesdirect.haygroup.com.
- Medin, D.; Ross, B. & Markman, A. (2001). Cognitive Psychology. 3ed, Orlando, arcourt College publishers.
- NCATE. (1999). NCATE 2000 standards. Washington DC. Retrieved in June 20, 2009, from website: www.ncate.org
- Passer, M.& Smith, R. (2004). Psychology, the science mind and behavior, New York.
- Roberts, T. & Dyer, J. (2005). The influence of learning styles on student attitudes and achievement when an illustrated web lecture is used in an Online learning environment. Journal of Agricultural Education, 46 (2), 1-11.
- Romero, J. & Tepper, B. (1992). Development and validation of new scales to measure Kolb's (1985). Learning Style Dimensions, Educational and Psychological Measurement, 52,(1): PP. 171-180.
- Voges, A. (2005). An evaluation analysis of a whole brain learning programme for adults. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pretoria.

البحث الثالث :

" أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالسعادة الزوجية لدى المعلمين والمعلمات "

إعـــداد :

د/ نايف بن محمد الحربي أ/ نهال بنت إبراهيم الحريقي

قسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة طيبة

" أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالسعادة الزوجية لدى المعلمين والمعلمات "

د/ نايف بن محمد الحربي أ/ نهال بنت إبراهيم الحريقي

- **مستخلص الدراسة** :

هدف البحث إلى الكشف عن مدى انتشار أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالسعادة الزوجية، لدى عينة بلغت (٤٣٦) من معلمي ومعلمات المدينة المنورة، طبق عليها مقياس أزمة منتصف العمر، ومقياس أسباب أزمة منتصف، ومقياس السعادة الزوجية، ومقياس سمات الشخصية،وأسفرت النتائج عن غياب أزمة منتصف العمر لدى العينة، وارتباطها سالبا مع السعادة الزوجية،وعدم وجود فروق جوهرية تبعا للنوع أو العمر في أزمة منتصف العمر، بالإضافة إلى وجود فروق جوهرية في الأزمة تبعا للدخل الأسري لصالح ذوي الدخل الأدنى؛ وفروق جوهرية تبعا لعدد الأبناء لصالح العدد (١- ٢)، وكذلك عن وجود فروق في أزمة منتصف العمر تُعزى للحالة الاجتماعية لصالح الأرامل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في سمة العصابية لصالح مرتفعي الأزمة، وفي بقية السمات (الانبساطية، المقبولية، الضمير اليقظ، الانفتاح) لصالح منخفضي الأزمة، وأخيرا أسفرت النتائج عن وجود أثر دال إحصائيا للأسباب المهنية والنفسية والاجتماعية والفسيولوجية والأسرية في ارتفاع أزمة منتصف العمر.

الكلمات المفتاحية: أزمة منتصف العمر، السعادة الزوجية، سمات الشخصية.

" Mid Life Crisis and its relation with Marital Happiness among Teachers "

Abstract:

M*idlife is one of the critical turning points in our lives. This study aims to measure the prevalence of midlife crisis and its relation to marital happiness in middle aged adults. An additional objective is to investigate the demographic and personal differences in terms of the given variable. To achieve such objectives, several scales (MCS, TLMC, MHS, and PTS) were applied to a sample of (436) teachers aged (35-60) years old in Al-Medina Al-Monawara. The analysis of the collected data revealed that there is no sign of a midlife crisis in teachers. Furthermore, the two variables are negatively correlated with a great significance. The analysis also indicated that the midlife crisis affects individuals who earn low income, have fewer children or suffer from widowhood. However, It has been found that midlife crisis is not influenced by age or gender. Not to mention the fact that personality traits have a significant effect. Neuroticism has a positive impact on the midlife crisis. On the other hand, the other big five factors, namely: extraversion, conscientiousness, agreeableness and openness have a negative influence on midlife crisis. Last but not least, midlife becomes a crisis due to professional, psychological, social, physiological and familial triggers.*

Keywords: Midlife Crisis, Marital Happiness, Personality Traits.

- **مقدمة** :

تعتبر "هوية الأنا" Ego Identity أحد جوانب النمو التي بلورها أريكسون Erikson (1964;1968;1980;1982) ضمن نظريته في النمو النفسي

الاجتماعي، وترجمها مارشاMarcia (1966; 1967; 1988) ضمن نموذجه عن رتب الهوية. وقد أكد أريكسون Erikson على أن الهوية تمثل حالة داخلية للفرد تتضمن إحساسه بالتفرد والوحدة والتماثل والاستمرارية (المجنوني، ٢٧١:٢٠١٠).

وتهتم نظرية أريكسون بما يسمى بأزمة الهوية، حيث يواجه الفرد أثناء تشكيل هوية الأنا ما يسمى بـ "الأزمات النفسية"،والتي تعد نتاجا للأنا، والجسد، والمجتمع (الشيخ وعطاالله، ٢٠٠٩: ٨٤؛595 :Zhang, 2010). ولا يقصد بالأزمة كارثة من نوع ما، بل هي بمثابة نقطة تحول تُعد إما مصدرا لنشأة قوة الفرد وتكامله، أو لسوء توافقه (أبو أسعد، ٢٠١٠: ١٢١)، حيث يتخذ التعبير عن هذه الأزمات أحد اتجاهين أحدهما يتضمن خاصية مرغوبة، والأخر ممقوتة، وهذه الأخيرة هي المسئولة عن استحداث العديد من المشكلات، التي يتوقف على حلها انتقال الفرد إلى المرحلة العمرية التالية (زهران، ٢٠٠٥ أ: ٨٧). فالأزمة هي عملية البحث في الذات، من خلالها يواجه الفرد هويته الفعلية، والهويات البديلة المتاحة (Shanahan & Pychyl, 2007: 903)، مما قد يوقعه ضحية لها.

وتُمثل أزمة منتصف العمر الأزمة السابعة من أزمات النمو الثمانية وفقاً لأريكسون Erikson (1982: 32-33)، والتي تظهر ضمن مرحلة "الإنتاجية مقابل الركود"، المعروفة بـ "منتصف العمر" (Erikson, 1980: 103؛ الغامدي، ٢٠١٠ ب: ١٩؛ علاونة، ٢٠١٢: ٢٦٤)، أو كما أطلق عليها صادق وأبو حطب (١٩٩٨: ٤٧) مرحلة "بلوغ الأشد". استنادا إلى وصفه تعالى لأوجها حيث يقول ﷻ: ﴿حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً﴾ (الأحقاف: ١٥).

وبالرغم من أن الإنتاجية هي القطب المرغوب لهذه المرحلة (ألين،٢٩٣:٢٠١٠)،وبه تكتسب الأنا فاعليتها، إلا أن اضطراب نمو الأنا قد يتجه نحو المبالغة في الإنتاجية بدرجة غير تكيفية (سوء التكيف) (الغامدي، ٢٠١٠ أ:٣٧)، والأسوأ من ذلك هو سيطرته في القطب الممقوت متمثلا في الركود (الشذوذ)، والذي ينجلي في انغماس الفرد في ذاته، واهتمامه فقط براحته (الزهراني، ٢٠٠٥: ٤١). وتجدر الإشارة إلا أن أريكسون Erikson (1982: 32) أطلق على قطبي المرحلة بفعاليتها ومقابلها المرضي المتمثل في سوء التكيف أو الشذوذ مصطلح "أزمة"، إلا أن بعض الباحثين أفرد الضد المرضي ليندرج تحت مصطلح "أزمة منتصف العمر "midlife crisis (Jaques, 1965; Shek, 1996) - وهو نطاق البحث الحالي - الذي تناولته الدراسات عبر التاريخ بمسميات مختلفة كأزمة الهوية الثانية (Comfort, 1980: 69)، أو سن اليأس (١) (Werner, climacteric 1939: 1441).ومهما اختلفت المسميات فلا خلاف لدى الباحثين في تعدد العوامل التي قد تؤثر على حدتها كالنوع (محمود، ٢٠٠٨)، وسمات الشخصية (Lachman & Bertrand, 2001)، والحالة الاجتماعية (McFadden & Rawson Swan, 2012) وغيرها. وأيضا مهما اختلف الأثر فالمشكلة في أنه قد

(١) مصطلح طبي فيسيولوجي يُطلق على فترة انقطاع الحيض وتوقف الإنجاب لدى الإناث. وعليه يعد قاصراً في وصف مرحلة منتصف العمر لدى الذكور (النيال، ٢٠٠٨: ١٥)، وغير دقيق كفاية في وصفه لها لدى الإناث (السيد، ٢٠٠١: ٧٥٩؛ أحمد، ٢٠٠٩: ١٣٨٣).

يمتد ليطال بعض الأبعاد في حياة الفرد كسعادته بشكل عام أو سعادته الزوجية بشكل خاص، الأمر الذي حدا بالباحثين لدراسة الموضوع، ومحاولة الكشف عن حقيقته والأسباب الكامنة خلفه إن ثبت وجود الأزمة.

- **مشكلة البحث** :

يوجد العديد من المؤشرات التي تعكس وجود أزمة يعاني منها العرب في منتصف حياتهم، فمن جهة وجه الإعلام موجة كبيرة من الإدانات حول ما تخلفه هذه الأزمة من مشكلات تضر بالكيان الأسري بشكل عام (بيطار، ٢٠٠٩؛ الجابر، ٢٠١٠؛ الفيصل، ٢٠١١؛ بهاء الدين، ٢٠١٢). ومن جهة أخرى تناولتها الدراسات في السياقين المباشر و غير المباشر. ففي السياق الأول قامت النيال (٢٠٠٨) بالتحقق من وجودها لدى الذكور، أما محمود (٢٠٠٨) فقد حددت الفروق الكامنة بين النوعين عند حدوثها. أما في السياق الثاني فقد تناولت بعض الدراسات مشكلات العنف (الزعبي، ٢٠٠٩؛ آل سعود، ٢٠١١)، والطلاق (الغامدي، ٢٠٠٩؛ الخطيب، ٢٠٠٩)، والتفكك الأسري (قازان، ٢٠٠٥؛ الحربي وعبدالمعطي، ٢٠١١) والخيانة الزوجية (ربيع وحبيب، ٢٠٠٩)، والاضطرابات الأسرية (الجهني، ٢٠٠٨؛ الصويان، ٢٠٠٩)، وغيرها. حيث يرى الباحثان أن السبب الكامن خلف هذه المشكلات في منتصف العمر تحديدا، قد يرجع إلى إخفاق أحد الوالدين أو كلاهما في تجاوز هذه الأزمة، والذي قد يظهر جليا في الأسر التي صمدت لعشر سنواتٍ أو أكثر دون مشاكلٍ تُذكر، فأزمة منتصف العمر هي نتاجا للعديد من المشكلات، وقد تكون سببا لها، ولذلك فالباحثان يهدفان إلى الكشف عن حقيقة وجود أو عدم وجود أزمة في منتصف العمر والكشف عن الأسباب التي تكمن خلفها وعلاقتها بالسعادة الزوجية لدى الأفراد إن وجدت. وبالتالي يمكن صياغة تساؤلاتها كما يلي:

- هل توجد أزمة منتصف العمر لدى المعلمين والمعلمات؟
- هل توجد فروق في أزمة منتصف العمر تبعا لكل من: النوع، الدخل الأسري، وجود أبناء مراهقين، العمر، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء.
- هل توجد فروق في أزمة منتصف العمر تبعا للعوامل الخمس الكبرى للشخصية (الإنبساطية/ العصابية/ الضمير اليقظ/ المقبولية/ الانفتاح)؟
- ما أسباب أزمة منتصف العمر لدى المعلمين والمعلمات؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات المعلمين والمعلمات في أزمة منتصف العمر والسعادة الزوجية؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

- مدى انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين والمعلمات؟
- الفروق في أزمة منتصف العمر تبعا لكل من: النوع، الدخل الأسري، وجود أبناء مراهقين، العمر، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء.
- الفروق في أزمة منتصف العمر تبعا للعوامل الخمس الكبرى للشخصية (الإنبساطية/ العصابية/ الضمير اليقظ/ المقبولية/ الانفتاح)؟
- أسباب أزمة منتصف العمر لدى المعلمين والمعلمات؟

- العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمين والمعلمات في أزمة منتصف العمر والسعادة الزوجية؟

- **أهمية البحث** :

لم يحدد المجتمع السعودي موقفه من أزمة منتصف العمر بين المجتمعات العالمية التي تناولتها بالبحث، فبينما توصل المفدى (١٩٩٥) ـ الذي اقتصر في دراسته على الذكور دون الإناث . إلى عدم وجودها، إلا أنه أكد على أن الأزمة قد تتواجد في مراحل متقدمة من حياة الأفراد. وعليه يمكن تحديد الأهمية الرئيسة لهذا البحث في محاولته الكشف عن حقيقة وجود أو عدم وجود أزمة منتصف العمر لتحديد موقف المجتمع المحلي منها بشكل أدق، مما قد يساعد في الحد من الصراع القائم بين الباحثين حول هذه الأزمة الذي بدأ منذ الستينيات (Jacques, 1965). وكونها تهتم بشكل خاص بمُربِّي الأجيال، الذين ألقي على عاتقهم مهمة رعاية وتوجيه شباب الغد وعماد المستقبل في الإطارين الوالدي أو التعليمي، يضفي لأهميتها قيمة إضافية. كما أن لتزايد عدد الدراسات التي تُسلط الضوء على الاضطرابات المصاحبة لمنتصف العمر، دورا في تصعيد أهمية البحث. فهي تارة تؤكد على تزايد حالات الانفعال والقلق (Huffman et al, 2005: 48)، وتارة على المزاجية وعدم الرضا (Evans, 2008)، وتارة على الإجهاد والإحباط (Kowalczyk et al., 2008: S151)، وأخرى على الشعور بالندم وانخفاض تقدير الذات (Carr, 2005: 240)، وعلى مختلف المشاكل التكيفية (Chandra, 2011: 18).

كما تتزايد أهمية هذا البحث لمحاولته الكشف عن علاقة أزمة منتصف العمر بالسعادة الزوجية، والتعرف على إحدى العقبات التي قد تقف حائلاً دون تكوين أسر سعيدة منتجة، قد تؤثر على بناء المجتمع بشكل عام إذا ما أظهرت النتائج فعليا وجود الأزمة.

- **مصطلحات البحث** :

- **مرحلة منتصف العمر (الرشد)** Midlife (Adulthood) :

عرف كاتشيادورين Katchadourian (1978) ـ في كتاب الرشد Adulthood الذي حرره أريكسون . هذه المرحلة بأنها مرحلة النضج والنمو الكامل، أي أنها المرحلة التي يبلغ فيها الفرد أقصى حجم وقوة وإنتاجية مقارنة بباقي مراحل حياته، وفيها تزداد قدرته على تحمل المسئولية والتعامل مع المسائل الشخصية. بينما عرفها أريكسون Erikson (1968) على أنها القدرة على رعاية الأفراد الذين يرتبط معهم في وحدة متكاملة.

ويعرف الباحثان هذه المرحلة إجرائياً بأنها الفترة من الحياة التي تنحصر ما بين سن (٣٥) وحتى (٦٠) عاما والتي يرافقها غالبا تغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية، وتتميز بتفردها بهويتها الخاصة التي تتمثل في الرعاية والاهتمام،والتي تُقدر من خلال استجابة الأفراد على استمارة البيانات الأولية المستخدمة في البحث.

• **أزمة منتصف العمر** Midlife Crisis :

تؤكد بيرتني (2011) Bertini على ضرورة التفريق بين المرحلة الانتقالية لمنتصف العمر midlife transition وأزمة منتصف العمر، فبينما تستغرق الأولى فترة طويلة من حياة الإنسان، يُفترض بالثانية أن تتخللها. وبالرغم من أن أزمة منتصف العمر ما هي إلا فترة قصيرة يمر بها الفرد في مرحلة الرشد المتوسط،إلا أن لها تأثيرا قويا عليه. وعلى ذلك يعرف كل من جابر وكفافي (١٩٩٢) أزمة منتصف العمر على أنها أزمة تحدث خلال سنوات منتصف العمر، تتمثل في المشكلات الصحية والاهتمامات الجنسية والتهديد الذي يمثله العاملون الأصغر سنا. بينما عرفتها بوستن (2005)Boston على أنها الوقت الذي يشكك فيه الفرد في القيم القديمة، ويسعى وراء اتجاهات جديدة.

ويعرف الباحثان أزمة منتصف العمر إجرائياً على أنها حالة من الاضطراب النفسي تصيب الأفراد في منتصف العمر، تتغير فيها أولوياتهم وقناعاتهم، وقد تصدر عنهم سلوكيات غير توافقية مقارنة بمن حولهم أو ممن هم في مثل سنهم، والتي تُقدر من خلال الدرجة التي يحصلون عليها عند تطبيق مقياس أزمة منتصف العمر المستخدم في البحث، بحيث تشير الدرجة العليا إلى ارتفاع حدة الأزمة، والدرجة الدنيا إلى انخفاضها.

• **السعادة الزوجية** Marital Happiness :

عرف سمرز- فلانجين (2012) Sommers-Flangan السعادة الزوجية على أنها شعور الفرد بأنه ذو قيمة وأهميه بالغة بحيث لا يمكن الاستغناء عنه. أما كريغ Craig (2012) فيعرف السعادة الزوجية على أنها العثور على شخص يلتزم بالحياة الزوجية وتبعاتها طوال عمره.

ويعرفها الباحثان إجرائياً على أنها مقدار سعادة الفرد في جُملة الأبعاد المتعلقة بالحياة الزوجية كالحب، والتفاهم، والعلاقة الزوجية، والعادات الشخصية للشريك وتحمل المسئولية، والتواصل، واتخاذ القرارات، وقضاء أوقات الفراغ، والعلاقة الجنسية، وتربية الأبناء، وغيرها والتي تُقدر من خلال الدرجة التي يحصل عليها عند تطبيق مقياس السعادة الزوجية المستخدم في البحث، بحيث تشير الدرجة العليا إلى ارتفاعها والدرجة الدنيا إلى انخفاضها.

• **أدبيات البحث** :

• **أولاً : أزمة منتصف العمر** :

في الستينيات والسبعينيات ظهر مفهوم أزمة منتصف العمر نتيجة للمغالاة في أهمية العوامل البيولوجية من جهة، ونتيجة لزيادة شعبية مدرسة التحليل النفسي من جهة أخرى، وعليه تأرجحت ظاهرة وجود ما يسمى بأزمة منتصف العمر ما بين المؤيدين والمعارضين منذ ذلك الوقت وحتى الآن (Wahl & Kruse, 2005: 24). فمن جهة أكد جاكيوس Jacques (1965: 502) على أن هناك لحظات حرجة تمر بالأفراد خلال مراحل حياتهم، ومن بينها أزمة منتصف العمر التي قد تستمر لعدة سنوات. كما أكد ليفنسون وآخرون Levinson et al (1978: 19) في دراساتهم على أن غالبية الأفراد يمرون بمرحلة انتقالية في منتصف العمر midlife transition، والتي تظهر ما بين سن الأربعين وحتى

الخامسة والأربعين، وتستمر ما بين أربع إلى خمس سنوات. أما جولد Gould (1978: 310) فأكد على أن الأفراد قد يمرون بأزمة منتصف العمر منذ سن الخامسة والثلاثين وحتى الخامسة والأربعين، والذي يظهر في شعورهم بضيق الوقت المتبقي لهم في الحياة، وقرب انتهائه من غير تحقيق أهدافهم. ويتفق مع من سبق فرانزوي Franzoi (2011: 287) بتأكيده على أن أزمة منتصف العمر ليست خرافة، فعلى الأقل واحد من عشر أفراد يعانون من أزمة تتعلق بالعمر،والتي تستمر في الذكور من (٣) وحتى (١٠) سنوات، أما الإناث من سنتين وحتى (٥) سنوات. كما أفاد كل من الحبيب (٢٠١٢)، والمطوع (٢٠١٣ ب) بأن أزمة منتصف العمر تشيع لدى كثير من أفراد المجتمع المحلي.

ومن جهة أخرى يرى وايتن وآخرون .Weiten et al (2009: 351) أنه منذ بداية الدراسات حول موضوع أزمة منتصف العمر فشلت الكثير من الأبحاث في رصد أي تغيرات نفسية أو انفعالية للأفراد في منتصف العمر، وأن ما اعتمد عليه ليفنسون Levinson وجولد Gould في دراستيهما كان معتمدا على خرافات وأساطير، أثبتت دلالاتها لدى حالات فردية. وهذا ما أكده أيضا كل من هيدليند وإبرسولHedlund & Ebersole (1983) في دراستهما التي عمدا فيها إلى اختبار نظرية ليفنسون Levinson في إعادة تقييم الحياة في منتصف العمر،حيث توصلا إلى أن ما يسمى بأزمة منتصف العمر لا علاقة لها بمرحلة منتصف العمر، وقد عزو ما توصل له ليفنسون إلى بعض المواقف الحياتية الحرجة. كما يؤكد برنامج الأبحاث التابع لمؤسسة ماك آرثر والخاص بالنمو الناجح لمرحلة منتصف العمر (MIDMAC) على أن مرحلة منتصف العمر فترة حميدة، قد تنتهي بالعديد من الاحتمالات (Anderson et al., 2012: 243).

وبالرغم من كل الاهتمام الذي لقيته ظاهرة أزمة منتصف العمر في بحوث ودراسات الغرب إلا أن الأبحاث التي تدعمها ما تزال ضعيفة إلى حد ما (Hermans & Oles, 1999: 1403). ولذلك يرى العديد من الباحثين أن مفهوم أزمة منتصف العمر ما هو إلا أسطورة ظهرت نتيجة المبالغة في تبسيط الأنماط المختلفة لغالبية الأفراد الذين لا يعانون من اضطرابات حقيقية (Gaudette & Courter: 2011: 30)، وأن هذه الأزمة ما هي إلى مُخترع ثقافي أنتجه الأمريكيون (Cavanaugh & Blanchard-Fields, 2011: 337).

ويستخدم مصطلح أزمة منتصف العمر لوصف العديد من التجارب الشائعة في هذه المرحلة، من اضطرابات في الشخصية وتغيرات مفاجئة في الأهداف ونمط الحياة، والتي تنتج عن إدراك الأفراد بتقدمهم في العمر وتأخر الوظائف الجسدية والتزامهم بأدوار مزعجة أو حتى غير مرغوبة (Wethington, 2000: 86). وعلى ذلك يعرفها ليفنسون Levinson بأنها محاولة الفرد لإعادة تقيم حياته وترتيب أولوياته، والتي تحدث نتيجة لتغير نظرة الفرد نحو إنجازاته،ومدى قيمتها وأهميتها في إطار الحياة التي عاشها وما تبقى منها للعيش (Staudinger & Bluck, 2001: 12). أما جعفر (٢٠٠٧: ١٥٨) فيعرفها بأنها حالة تحدث فيها العديد من التغيرات العقلية والنفسية والاجتماعية والفسيولوجية، وهي المرحلة التي تتراجع فيها قدرة الفرد على تعلم الأشياء الجديدة وتزداد رغبته في الوحدة.

وعرفها أندرسون وتايلر Andersen & Taylor (2008: 376) على أنها صدمة يمر بها الفرد، تحدث نتيجة شعوره بأن هناك نقصا في حياته، تجعله يركز على ما فشل في تحقيقه على الصعيدين المهني والأسري، أو أن تسلط تركيزه على أشياء لم يسعى أساسا إلى تحقيقها. أما وولف وآخرون Wolfe et al. (1990: 958) فيعتقدان أنها الجسر الذي يربط ما بين مرحلتين مهمتين في الحياة وهما الشباب ومنتصف العمر، ويعرفانها على أنها الفترة الحرجة التي تؤثر بشكل كبير على مهنة الفرد، وأسرته، وشعوره نحو ذاته، ومجتمعه، وهي فترة التغيرات والنمو في بناء الحياة.

إن غالبية التعريفات السابقة إن لم يكن جميعها تعكس التأثيرات السلبية لهذه الأزمة، وهو ما يتوافق مع نظرة المجتمع لها. حيث وصف معظم أفراد العينة في دراسة لويتنجتن وآخرون Wethington et al. (2004: 597) أزمة منتصف العمر بمجموعة من التعبيرات السوداوية السلبية، وفي ذلك يقول ستون Stone (2008: 27):

"إن الغرض من وجود أزمة منتصف العمر هو تقوية الفرد لا إضعافه، فحينما يدرك مدى تقدمه في حياته، وعندما تتغير نظرته للمستقبل لنظرة إيجابية،سيشعر بطاقة وحيوية أكبر لممارسة ما تبقى له."

كما يؤكد المطوع (٢٠١٣ ب) على أن مرحلة منتصف العمر هي مرحلة نعمة وليست أزمة فقد أسماها القران بـ "مرحلة الشكر" وليس بأزمة منتصف العمر،حيث يقول /: ﴿حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ﴾ (الأحقاف: ١٥)، فبسبب هذه المرحلة تنتاب الأفراد مخاوف كثيرة كالشيخوخة والموت والإصابة بالأمراض والفزع من التغيرات الفسيولوجية وعدم تحقيق الأهداف، وحتى لا يميل سلوك الفرد نحو الطلاق أو الانحراف أو ارتكاب المحرمات يحتاج إلى الشكر والصبر والدعاء والتعامل مع هذه المرحلة بحكمة وإيمان.

ولقد لخصت كولين Collin (1979: 145-148) في دراستها الأسباب الكامنة خلف أزمة منتصف العمر، يأتي في مقدمتها الخوف من الموت وإدراك حقيقية الفناء، ومن ثم الإحساس بضيق الوقت وقلة الإنجازات أو عدم الرضا عنها،والبحث عن أهداف جديدة، وظهور بعض الغرائز الغائبة، وتغير الأدوار الاجتماعية، والإحساس بالتقدم في العمر وتأثيره على الجوانب الجنسية. وتضيف ليير Lear (1973) إلى هذه القائمة تدني الإفرازات الهرمونية، وسقوط الشعر، وتضاؤل القدرة الجنسية،وكثرة الضغوط، واستقلال الأبناء، ووفاة الآباء،وتدني قيمة العمل، ومرض الأصدقاء، وضياع الفرص، والإمكانات التي لم تُشبع. ويرجع الفضل لمحمود (٢٠٠٨) في تقسيم هذه الأسباب وتفنيدها في (٦) أبعاد رئيسية في مقياسها الذي أطلقت عليه مسمى "محدثات أزمة منتصف العمر"، وهي:

- أسباب مهنية: والتي تشمل جميع الضغوط الخاصة بالعمل من ضغوط، وأعباء، وفقدان الوظيفة أو الانتقال منها، والتقاعد، وتدني الأداء الوظيفي، وغياب الثناء والتقدير.

- أسباب أسرية: والتي تشمل استقلال الأبناء، والخيانة الزوجية، وممارسة أدوار الآخرين، والشعور الزائد بالمسؤولية، والخلافات الأسرية، وعقوق الأبناء.
- أسباب فسيولوجية: والتي تشمل انقطاع الحيض للإناث، والضعف الجنسي وتدهور الصحة العامة وفقدان الخصوبة وعدم القدرة على الإنجاب،وكذلك تشمل الأسباب الفسيولوجية التغيرات الجسمية من ترهلات وتجاعيد وسمنة وظهور الشيب، وفقدان الهمة والنشاط.
- أسباب اجتماعية: وتشمل خيانة أحد الأصدقاء، واليأس من الآخرين، وتغير مجرى الحياة والشعور بمرارة الواقع، وفقد المساندة الاجتماعية، والعزوبة أو العنوسة.
- أسباب نفسية: وتشمل التوتر الدائم، وفقدان معنى الحياة، والفشل في تحقيق الأهداف، وانعدام الطموح، والفراغ العاطفي، والفتور الجنسي، والخوف من الشيخوخة والتقدم في العمر، والإحساس بالعجز، والخوف من الموت، وصراع القيم والمبادئ.
- أسباب صدمية: وتشمل الإصابة بمرض مزمن، أو استئصال أحد الأعضاء، أو الطلاق أو الترمل أو وفاة أحد الأبناء أو الوالدين أو أحد الأصدقاء.

وقد اختلف توجه كل من بريفرمن وباريس Braverman & Paris (1993: 652)، والنيال (٢٠٠٨: ٣١)، والحسيني (٢٠٠٢: ٧٨) عن غالبية المنظرين. فالأولان ركزا على مرحلة الطفولة وهما يؤكدان على أن سبب الأزمة يرجع إلى الحرمان في هذه المرحلة، وأن الإنجازات التي حققها الأفراد في منتصف عمرهم ما هي إلا حيلة دفاعية لتعويض هذه المشاعر، إلا أن هذه الحيلة ما تلبث أن تتبعثر عند مواجهة واقع التقدم في العمر، وأن أزمة منتصف العمر ليست فقط انعكاسا للبحث عن الشباب الضائع، بل إنها صرخة يائسة لطفولة منبوذة. أما الثانية فقد ركزت على مرحلة المراهقة، فهي ترى أن السبب في أزمة منتصف العمر يكمن في فشل الفرد في تكوين هويته في مرحلة المراهقة، والذي يعمل كعاملا مرسبا في تكوين الأزمة بسبب ما يقع فيه من تشتت للدور أو تميعه والذي عزته إلى وجهة نظر مارشا Marcia في فشل المراهق الذي يؤخذ أربعة أوجه، يشكل تميع الدور Role Confusion أحدها. وعزت الأخيرة سبب أزمة منتصف العمر إلى مرحلة الشباب، حيث تؤكد على أن سبب الأزمة يرجع إلى أسطورة النضج Maturity Myth؛ فمنذ الصغر يقود الآباء والمعلمون أبنائهم إلى الاعتقاد بأن الخيارات الصحيحة تضمن لهم حياة مريحة مما يقودهم بالتأكيد إلى النضج، ووفقا لهذه الأسطورة فإن حياة الفرد الناضج ستكون مستقرة بسبب كافة الخيارات الصحيحة والجيدة، التي اتخذت باستحسان من الأسرة والمجتمع، ومن هنا تنبثق العديد من الأزمات والضغوط بسبب مجموعة الآمال والتطلعات التي قد لا تكون حقيقية، فقد تختلف جوانب هذه المرحلة عما كان متوقعا لها في فترة العشرينات.

وتتجلى أعراض أزمة منتصف في انعدام الهدف، وفقد المتعة في الحياة،والإحساس بالفراغ والريبة، وانعدام التركيز، والحزن (Collin, 1979: 144)، والاكتئاب المستمر، والأرق، وشدة الانفعال، والبحث عن المتعة والمرح طوال

الوقت، والهوس بالجنس (Arterburn & Shore, 2008: 24-29)، وانعدام المسئولية الذي غالباً ما يظهر في سلوك البذخ (Adler, 2007: 106).

وقد يتصابى الذكور بحثاً عن مخرج، فيميلوا إلى معاكسة الفتيات، وارتداء ملابس الشباب، واستخدام النكت التي تُظهر الرجولة والقدرات الجنسية العالية،وطرح موضوع تعدد الزوجات بين الحين والآخر، والتفكير في الحصول على زوجة مثيرة ذات رغبة في الاستمرار بالحياة، وعليه قد تسلك الزوجة سلوكاً تحاول من خلاله إثبات أنها ما زالت صغيرة بالتصرف بصبيانية، أو أنها قد تصبح أكثر عناداً وتشبثاً برأيها (أبو أسعد والشمالي، ٢٠١٢: ١٢٣- ١٢٦).

ويرى عبدالرحمن (٢٠٠٨: ٣١٩) أن هناك اختلافاً بين الأفراد في أعراض الأزمة، والتي تظهر ضمن أحد الأشكال التالية:

- الشعور بألام الأزمة والتحمل في صمت، وظهور أعراض نفس جسمية مثل آلام في البطن، أو المفاصل أو الصداع.
- العزلة والإنطواء، وممارسة الواجبات في أدنى مستوى ممكن.
- الزهد في الحياة والإنصراف للعبادة.
- الاستغراق في العمل والنشاط والنجاح، على أمل تعويض الإحباط والفشل في الحياة الماضية، بإنجازات حاضرة.
- التصابي وتقليد المراهق في ملبسه أو سلوكياته.
- الأمراض النفسية كالقلق والاكتئاب، والجسدنة.. الخ.

- **ثانياً : السعادة الزوجية :**

يعد مصطلح "السعادة" و"النجاح" و"الرضا" و"التوافق" من أكثر المصطلحات استخداماً لوصف العلاقة الزوجية (Al-Othman, 2012: 218). والسعادة الزوجية على وجه الخصوص هي بمثابة إقرار من الزوجين بمدى جودة الحياة التي تشاركاها منذ إعلانهما زوجاً وزوجة، كما أنها تعبر عن الحالة الذهنية التي يمران بها، والتي تعبر عن منافه الزواج من وجهة نظريهما (Fincham, 2009: 594). والزواج السعيد يهيئ لكلا الطرفين بيئة تتسم بالحنان والفهم،ويعطي للزوجين فرصة الوصول إلى توافق ناضج وعلاقات دافئة، وتحقيق الذات والإشباع الكامل والحفاظ على الكرامة، والحد من الخلافات، كما أنه يساهم في النمو السوي للشخصية، ويهيئ للطفل الفرصة لكي يختبر السلطة والنظام في صورة مقبولة، ويسهل عليه عمليتي التوحد الأنثوي والذكري بشكل سليم (باشا، ٢٠١٠: ١٣).

وتحتاج السعادة الزوجية إلى سعي دؤوب وجهد متواصل من كلا الزوجين،ليس فقط لتحقيقها، وإنما لتغذيتها وإطالتها (المطوع، ٢٠١٣ أ). وفي ذلك يؤكد كفافي (٢٠٠٢: ٢٣) على أن السعادة الزوجية ليست عملية عشوائية ولا تتحقق بالمصادفة، فهي ثمرة سلوك قصدي وعمدي في معظمه، يصدر عن كل زوج يهدف إلى إسعاد الزوج الآخر، فالشعور بالسعادة الزوجية هو شعور انفعالي داخلي، منفصل إلى حد ما عن الانفعال والأساليب السلوكية الواجبة التي يقوم بها كل من الزوجين تجاه الآخر، فهي شعور يترتب على الأعمال التي

يقوم بها كل من الزوجين، وعلى إدراك كل منهما للدوافع والنيات التي تقف وراء سلوك الطرف الآخر وأعماله.

وتعد السعادة الزوجية أمراً ذاتياً، وعليه يصعب تحديدها أو قياسها أو تقديرها كميا أو الحسم قطعيا في ماهيتها على مستوى عالمي، فالسعادة تعني شيء مختلف للأفراد (Harvey, 2008: 19). إلا أن الدراسات حاولت وضع تعريف لهذا المفهوم، حيث يرى آماتو Amato (2007: 61) أنه مصطلح يستخدم لوصف جودة العلاقة الزوجية، وهو الشرط الأساسي لعلاقة زوجية عالية الجودة. أما القطاع (٢٠٠٩: ١٠٠) فعرفت السعادة الزوجية على أنها حالة تنشأ في أساسها عن إشباع الرغبات الإنسانية كما وكيفا، وقد تسمو إلى مستوى الرضا الروحي ونعيم التأمل. كما عرفتها بليمهوب (٢٠١٢: ١٩) على أنها انعكاس لدرجة الرضا عن الحياة الزوجية، أو أنها انعكاسات لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، ومدى شدة هذه الانفعالات.

والمتتبع لمصطلح السعادة الزوجية في أدبيات الدراسات بشكل عام يجد تداخلاً كبيرا بينه وبين مفاهيم أخرى كالتوافق الزواجي Marital Adjustment، والاستقرار الزواجي Marital Stability، والنجاح الزواجي Marital Success (القشعان، ٢٠٠٨: ٤٦). إلا أن أبو أسعد (٢٠٠٥: ١٥) يؤكد على اختلاف هذه المفاهيم الثلاث وهو يرى أن التوافق الزواجي يضم تحت مظلته مفهومي السعادة الزوجية والرضا الزواجي Marital Satisfaction، والذي يتمثل في الاختيار المناسب والاستعداد للحياة الزوجية والدخول فيها والحب المتبادل بين الزوجين والإشباع الجنسي، وتحمل المسئوليات الزوجية، والقدرة على حل المشكلات، والاستقرار الزواجي. بينما يعد الرضا الزواجي أحد أبعاد التوافق الزواجي الأربع التي ذكرها سباينر Spanier والتي تشمل إلى جانب الرضا،الانسجام الزواجي، والتماسك الزواجي، والتعبير عن المحبة والعطف (أبو أسعد، ٢٠٠٧: ٢٦٤). وفيما يتضمن التوافق الزواجي التحرر النسبي من الصراع والاتفاق على المواضيع المشتركة، يشير النجاح الزواجي إلى تحقيق واحد أو أكثر من الأهداف التالية: الدوام، والرفقة، وتحقيق التوقعات، أما السعادة الزوجية فهي استجابة عاطفية للفرد، أي أنها ظاهرة فردية بعكس التوافق والنجاح اللذان يُعدان إنجازا ثنائيا (Amato et al., 2007: 43؛ الخولي،١٨٠:٢٠١١).

وتفرق العبيدلي (٢٠٠٧: ١٨.١٩) بين هذه المفاهيم الثلاث، فهي ترى أن التوافق الزواجي عبارة عن نمط من التوافقات الاجتماعية يهدف من خلالها الفرد إلى إقامة علاقات منسجمة مع قرينه، وهذا يشمل شعور كلا الزوجين بإشباع حاجاتهما الجسمية والعاطفية والاجتماعية، مما ينتج عنه حالة الرضا عن الزواج أو الرضا الزواجي، فالرضا الزواجي هو المحصلة النهائية، بينما التوافق الزواجي يشمل المحصلة إلى جانب العوامل والأسباب المؤدية لها، وتعتبر السعادة الزوجية هي نتاج لهذه المحصلة، فهي نتاجاً للرضا الزواجي والتوتر الزواجي، اللذان يحددان مستويات السعادة الزوجية، وعليه يعتبر الرضا والسعادة الزوجية نتائج لوجود التوافق الزواجي، وما يؤثر على التوافق سواء بالسلب أو الإيجاب يؤثر أيضا على كل من الرضا والسعادة الزوجية.

وتتأثر السعادة الزوجية بالعديد من العوامل، حيث يعتقد ماسلو Masloe أن إشباع الحاجات الأساسية البيولوجية والنفسية والاجتماعية ومواجهة الصعاب تعتبر مصدرا أساسيا للشعور بالسعادة بشكل عام (اليحفوفي،٢٠٠٦:٩٤٦)،ويصعب على الزوجين الوصول إلى السعادة الزوجية إذا لم يتوافر الحد الأدنى من الاحتياجات المادية كالمأكل والمشرب والملبس، والاحتياجات المعنوية كالشعور بالحب والطمأنينة والشعور بالانتماء إلى الجماعة (الخطيب، ٢٠٠٧: ١٦٠).

وقد أظهرت الدراسات أن هناك فرضاً أساسياً تُبنى عليه بقية العوامل المؤثرة على السعادة الزوجية، وهو يتعلق بمتصل ذي قطبين متعاكسين يتراتب الزوجان عليه فيما بينهما، كالأثرة ومقابلها الإيثار، أو الأنانية ومقابلها الآخرية، أو رعاية النفس ومقابلها رعاية الآخر، حيث يرتبط بهذه المشاعر تحمل الزوجين لمسئولياتهما عن مشاعرهما وسعادتهما مما يترتب عليه عدم الحاجة إلى الالتزام أو الإجبار، فالعطاء النابع من نفس الزوجين والاتصال القائم على الايجابية والتفاهم والمشاركة في اتخاذ القرارات، توفر للزوجين المزيد من الحرية والاستقلال لمقابلة احتياجاتهما ورغباتهما لأن أفعالهما اختيارية وليست إجبارية، والعكس صحيح (جامع، ٢٠١٠: ٤٠٩).

وفيما يختص بالعوامل التي تلعب دوراً فعالا في تعزيز السعادة الزوجية لدى الزوجين، فتشمل وصول الزوجين إلى درجة معقولة من النضوج العاطفي، والذي يتضمن الانفصال العاطفي عن الوالدين وتحرير النفس من الاستغراق في الذات وتوسيعها لتشمل الشعور بالشريك والأبناء وحاجاتهم، والاحترام المتبادل والتحمل والصبر، وإدارة الضغوط ببراعة، وتشجيع الزوجين لبعضهما، واستمرار الشعور بالحب، وتمكين العلاقة من مواجهة التغييرات الطارئة، والانسجام والتجديد والإبداع الجنسي (عيسى، ٢٠٠٨: ٧١- ٧٢؛ Yount, 2010: 134)،وتَوفر الظروف الجيدة التي تكفل للزوجين الصحبة الطيبة، وتمكنهما من مساندة بعضهما لتحقيق النجاح والشعور بالأمن، وإدراك الخبرات السارة التي من شأنها تعزيز الروابط وإشعارهما بالمتعة والسرور، وأن يعمل كلا الزوجين يدا بيد من أجل تحقيق أهدافهما وأحلامهما في الحياة، وأن يساندا بعضهما لمواجهة أي صعوبات وتحديات تقف حائلا دون انجاز ما يريدان، والسعي للتوفيق بين الواقع والمتوقع منعاً للشعور بالإحباط والأذى، وتحقيق النجاح الزواجي بمستوى عال مما يزيد من شعورهما بالكفاءة والجدارة وتقدير الذات (البلهانً والناصر،٢١:٢٠٠٧- ٢٢). كما تضمن المشاركة في المهام المنزلية وتربية الأبناء السعادة لدى الزوجين (Brym& Lie, 2010: 305).

إن جميع ما ذكر أعلاه يتضمن العوامل التي تتفاعل مع السعادة الزوجية إيجابيا، بينما هناك عوامل تتفاعل معها سلبيا وفي مقدمتها المشكلات الجنسية. حيث يؤكد المهدي (٢٠١٣) أن العلاقة الزوجية ليست كلها علاقة جنسية، إلا أن جميع الخلافات الظاهرية أو السطحية هي مشكلات ثانوية، والمشكلة الأساسية غالبا ما تتعلق بالعلاقة الجنسية، حيث ترجع (٧٠٪) من المشكلات الزوجية إلى مشكلات في العلاقة الجنسية، فالنجاح في هذه العلاقة يعكس حالة من الارتياح والرضا لدى الزوجين، يتغاضيان على إثرها عن باقي الخلافات بسبب حالة الاكتفاء والارتواء. ويتفق معه خليل (٢٠١٢) الذي يعتقد بأن

الثقافة الجنسية هي مفتاح السعادة الزوجية، وهو يؤكد على ضرورة التجديد،والتخلص من التوتر، ومراعاة الفارق في حدة الرغبة والتزامن الجنسي،وتحرر المرأة من اعتقادها الخاطئ بأنها أداة لمتعة الرجل عن طريق معانقة هويتها الجنسية والتعبير عن حاجاتها، وضرورة إحياء اللحظات التي تلي العلاقة بالحب والمودة والرحمة.

- **ثالثاً : الأزمة والسعادة الزوجية في منتصف العمر :**

لقد قسم كل من ويلز وجيوبر Wells & Gubar (1966: 355) مراحل تطور الأسرة إلى ستة أقسام، تبدأ بالعزوبة، فالمتزوجون حديثاً، فالعش المليء (١)،فالعش المليء (٢)، فالعش الخالي (١)، فالعش الخالي (٢)، وأخيرا الناجي الوحيد. وعليه تتصادف مرحلة منتصف العمر إما مع العش المليء (٢) أو العش الخالي (١)، وهو ما أكدت عليه الخولي (٢٠١١: ٣٠١) إلا أنها فضلت إطلاق مصطلح "ما بعد الأبوة Post Parental" على هذه المرحلة.

ومع هذا التسلسل في المراحل تتأرجح السعادة الزوجية ما بين القمة والقاع،حيث يرى أبو أسعد (٢٠٠٧: ٢٦٣) أن السعادة في بداية الحياة الزوجية تكون في قمة توقدها ويقضي الزوجان وقتا لا بأس به بالحديث وتبادل الأفكار والتخطيط لحياتهما المستقبلية، وبعد فترة يبدأ الزوجان بالاعتياد على بعضهما، وتبدأ حالة من الروتين تتكون لديهما، ويستمر مستوى السعادة الزوجية بالانحدار إلى أن يصل أدنى مستوياته في منتصف العمر حيث يكون الأبناء في مرحلة المراهقة، مما يترتب عليه العديد من الضغوطات النفسية والمادية، ثم تعود للتوقد مرة أخرى عند استقلال الأبناء بحياتهم.

إلا أن الدراسات الحديثة كشفت عن وجود مسارات مختلفة للسعادة الزوجية بخلاف المسار الوحيد الذي وصفه أبو أسعد، حيث تنوعت ما بين المسار الثابت المرتفع، أو المعتدل، أو المتدرج المنخفض، أو المنحني (Anderson et al., 2010; Birditt et al., 2012). وأن هناك تفاوت في مستوى الرضا والسعادة ما بين ارتفاع وانخفاض خاصة في السنوات المتأخرة من الحياة الزوجية، كما أن الضغوط الحياتية التي يشعر بها الأفراد خلال السنوات المبكرة من الحياة الزوجية قد تتناقص في منتصف العمر (عبد الغني، ٢٠٠٩: ٧١). أي أن انخفاض السعادة الزوجية في مرحلة منتصف العمر لا يعد سمة ثابتة للمرحلة.

وبالرغم من أن العلاقات الزوجية في منتصف العمر تختلف عن العلاقات في بداية الزواج نظرا لتكيف الأزواج في هذه المرحلة بعد تخطي المرحلة الانتقالية (Bramlett & Mosher, 2002)، إلا أن رعاية الزوج لزوجته والزوجة لزوجها تجعلان العلاقة الزوجية والجنسية والإحساس بالسعادة يستمر مدى الحياة،بشرط أن تتوفر الرعاية الأسرية والنفسية والصحية بشكل صحيح (الزراد، ٢٠٠٣: ٢٥). وما قد يحصل في حياة الزوجين من فتور قد يرجع إلى انشغال الزوجين بالأبناء ومشاغلهم على حساب العلاقة الزوجية، وكذلك حال الأسر التي ليس لها أبناء فهي قد تعاني من الملل والروتين (العيسوي، ٢٠٠٣: ٧٧).

وتؤكد سليمان (٢٠٠٦: ٤٤) على احتمالية شعور الأفراد في مرحلة منتصف العمر بالضيق والفتور في العلاقات الأسرية والذي قد يفضي بالزوجين للبحث

عن علاقات جديدة، خاصة الذين تزوجوا في سن مبكرة، مما قد ينعكس على ميل الأفراد للتألق والمبالغة في العناية بالملبس والمظهر الخارجي، كما قد يميل الأفراد إلى مغازلة النوع الآخر في محاولة لملء حياة الرتابة بالإثارة. فقد يبحث الرجل عن زوجة ثانية صغيرة السن في محاولة لإثبات قوته ورجولته، فتبدأ مراهقته إما كرد فعل لمراهقة الابن الذي يعكس مظاهر الشباب والحيوية،فيوقظ في والده شبابه الضائع، ليتمرد بطريقته الخاصة على الشعر الأبيض وعلامات التقدم في السن، أو نتيجة لتقبل زوجته المبالغ فيه للتقدم في السن وتعدي مرحلة الخصوبة، مما يغضب الزوج الذي يرفض الاعتراف بالشيخوخة ويرى في زوجته ما يذكره بالواقع، وهو ما يثير المشاكل الزوجية بينهما، حيث تتهمه هي بالتصابي، وهو يرى أنها استسلمت لبوادر الشيخوخة (الشرابي، ٢٠١٢). كما يشيع في منتصف العمر ظهور الطلاق العاطفي emotional divorce وهو أحد نواتج الزواج غير السعيد، والذي يعكس حالة من الجفاف العاطفي والانفصال الوجداني بين الزوجين، وبعد كل منهما عن الآخر في أغلب أمور الحياة، في حالة أشبه ما تكون بالمرض المزمن الطويل، بعكس الطلاق الذي يكون أقرب للموت (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ١١؛ سليمان، ٢٠١٢: ٨٩).

ولعل ما ذكر آنفاً يحدث فقط لمن يعانون من مشكلات أو اضطرابات متعلقة بهذه المرحلة، ضمن ما أطلق عليه العلماء "أزمة منتصف العمر". حيث يرى ليفنسون وآخرون Levinson et al. (1978: 107) أن هؤلاء الأفراد تزوجوا قبل أن يهيئوا إلى دخول العلاقة الزوجية، فهم غير مستعدون إلى تقديم التزاما دائما لزوجاتهم وعائلاتهم، كما أنهم غير قادرين على الخوض في علاقات تنطوي على قدر عالٍ من المحبة والعلاقة الحميمة، وخالية من الاتصال الجنسي.

وبالرغم من احتمالية مواجهة هذه الصعوبات، إلا أن الواقع يؤكد على أن المحبة بين الزوجين ليست حكرا على مرحلة الشباب والتي تمثل الحقبة الذهبية من العمر، لأن الاستمتاع في الحياة يتعدى المتعة الجسدية (رياض، ٢٠٠٦: ٦٥). وأن مرحلة منتصف العمر لا تستحضر مشاكل جديدة إنما تؤكد ما كان موجود منها إلا أنه تم تأجيلها إلى حين استقلال الأبناء (لوشان، ١٩٩٧: ١٠٥). ولضمان استمرار السعادة الزوجية إلى ما بعد منتصف العمر لابد للزوجين من إعادة ضبطٍ تركيزهما، والتخطيط لحياتهما واتخاذ قرارات من شأنها أن تضفي مزيدا من الإنتاجية والرضا، والموازنة ما بين الحياة العملية وشريك الحياة، واستغلال أوقات الفراغ بأنشطة اجتماعية نافعة، وإيجاد هويتهما (بادويلان، ٢٠٠٧: ٧٥).

ويشمل التغيير في العلاقة الزوجية الجانبين الشخصي والجنسي، نتيجة للتغيرات التي تطرأ في منتصف العمر، فقد يصبح الزوج خاملا تجاه علاقته بسبب البعد العاطفي، وقد يستهلك طاقته العاطفية في رعاية الآباء والأبناء،أما الزوجة فتبدأ بتبني مجموعة من المفاهيم الخاطئة حول أنوثتها وأدائها الجنسي وبالتالي هويتها (أبو أسعد والشمالي، ٢٠١٢: ١٢٥). وبالرغم من الاعتقادات السائدة حول تدني مستوى الاهتمامات الجنسية في هذه المرحلة

وارتباطها سلبياً مع التقدم في العمر، إلا أن المعلومات الجنسية لهذه المرحلة تعتبر متدنية مقارنة بالمعلومات الخاصة بمرحلتي المراهقة والرشد المبكر، ويسود الاعتقاد أن هذا التدني يرتبط بحصر المهمة الارتقائية للأفراد في منتصف العمر في التعامل مع التغيرات الجسدية، والاجتماعية، والبحث عن معنى لحياتهم التي أدركوا قرب انتهائها (سميث، ٢٠٠٩: ٥٨٨).

وخلافاً لما هو شائع فقد أثبتت دراسات حديثة أن ممارسة الجنس يمثل طموحا لقطاع كبير من المتقدمين في العمر، وأن السبب الكامن في انتشار النظرة المضادة لهذا الواقع هي الصورة التي بثتها وسائل الإعلام من ارتباط واحتكار النشاط الجنسي على الأفراد الأصغر سنا، إلى جانب الأفكار الاجتماعية المتجمدة التي تتبنى فكرا ساخرا حول ممارسة الكبار للجنس، والتي بدأت بالتبدد نتيجة للحركات التحررية في المجتمعين الأمريكي والأوربي، والطموح أن يطال التحرر في هذا الموضوع بلادنا العربية (قناوي، ٢٠٠٤: ٩٤).

- **عينة من البحوث السابقة** :

عمد الباحثان إلى اختيار الدراسات التي تناولت موضوع أزمة منتصف العمر إما بالوصف أو التحقيق، وبعض الدراسات التي تناولت مظاهرها، أو أثرها وتأثُرها ببعض العوامل الأخرى، وهي كما يلي:

أولى هذه الدراسات هي لفاريل وروزينبرج Farrell & Rosenberg (1981) اللذان هدفا في دراستهم "الرجال في منتصف العمر: أنماط النمو لدى الرجال في مرحلة منتصف العمر (Men at Mid-life: Patterns of Development in Middle-age Men)" إلى الكشف عن حقيقية الفرضيات المتعلقة بمنتصف العمر. وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (٢٠٠) ممن يبلغون (٢٥- ٣٠) و(٣٠٠) ممن يبلغون (٣٨- ٤٨). وقد طبق على كلا الشريحتين العمريتين مقياس تكامل الهوية Identity IntegrationScale لكينستون Keniston (1965)، ومقياس الشذوذ Anomie Scale لنيتلرNettler (1978)، ومقياس أزمة منتصف العمر للباحثان. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود ما يسمى بأزمة منتصف العمر حيث لم تسفر الاختبارات عن أي تحركات منتظمة للاغتراب ترتبط بدخول الأفراد لمرحلة منتصف العمر، ويختلف هذا التوجه عن دراستهما عام (1976) التي سايرت الركب وهدفت إلى رسم نموذج للأزمة وغض النظر عن مدى واقع وجودها.

كما هدف كل من أوكنروولف O'Connor & Wolfe (1991) في دراستهما "من الأزمة إلى النمو في منتصف العمر: التغييرات في نموذج الشخصية (From Crisis to Growth at Midlife: Changes in Personal Paradigm)" إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أزمة منتصف العمر والنمو الشخصي في منتصف العمر، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٦٤) من الذكور والإناث ما بين (٣٥- ٥٠) عاما. وقد تم استخدام العديد من الأدوات شملت المقابلة الشخصية،والمراجعة العيادية، ومقياس لمعرفة التوجهات الداخلية والخارجية للأفراد لسكوت Schott (1981)، ومقياس لقضايا الحياة الشخصية، واختبار المهنة Career Inventory لبوجليتي Bocialetti (1984)، واختبار إكمال الجمل

Sentence Completion Inventory للـوفينجر Loevinger (1976). وقـد أسـفرت النتـائج عـن وجـود تغـييرات في نمـوذج الشخصـية تـزداد مـع التقـدم إلى المرحلة الانتقالية لمنتصف العمر، وبالتالي يمر الأفراد بأزمة تؤدي إلى تشكيكهم في معتقـداتهم وأولويـاتهم. وفي خضـم هـذه الأزمـة قـد يميـل الـبعض إلى هجـر المبـادئ والأولويـات القديمـة، وبنـاء توجهـات جديـدة تتماشـي مـع التغـييرات الحاصلة في حياتهم، أما البعض الآخر فيرفض التغيير بشكل قطعي، ويستمر في ممارسة ما اعتاد عليه. وبناء عليه لم تسفر الدراسة عن وجود ارتباط بين أزمة منتصف العمـر والنمـو في مرحلةٍ منتصف العمـر، أي أن إصـابة الفـرد بالأزمـة لاينتج عنه بالضرورة نموا شخصيا في حياة الفرد.

أما دراسة المفدى (١٩٩٥) "أزمة منتصف العمر: مقارنة عمرية على عينة من المجتمع السعودي"، والتي كانت الدراسة السعودية الوحيدة . التي عثر عليها الباحثان . فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق بين ثلاث فترات عمرية في مرحلة الرشد في حدة أزمات النمو على المقياس بشكل كلي، وأبعاده الفرعية (الجسمي المهني، الأسري، الحياة)، من خلال مقياس أزمة منتصف العمر من إعداد الباحث، والذي طبق على عينة من المتزوجين الذكور تتراوح أعمارهم بين (٢٦) و (٥٥)، إلا أنه لم يحدد قوامها. وبالرغم من أن الدراسة لم تحقق الفرضين الأساسيين منها، إلا أنها أظهرت فروق في جانب الحياة لصالح الرشد المتوسط عند مستوى (٠,٨). وقد عزى المفدى غياب الفروق الدالة إلى أن أزمة منتصف العمر إما أن تكون ظاهرة ثقافية تتعلق بالغرب، أو أن زمن ظهور الأزمة قدٍ يتفاوت من مجتمع لأخر، أي أن الأزمة تحدث لكن في مرحلة عمرية أخرى. أيضا أفاد المفدى أن غياب الفروق قد يرجع إلى احتمالية ميل الأفراد إلى إنكار وجود هذه الأزمة وخاصة في مرحلة الرشد المتوسط.

أما شيك Shek (1996) فقد هدف في دراسته "أزمة منتصف العمر لدى الصينيون والصينيات (Midlife crisis in Chinese Men &Women)" إلى الكشف عن أزمة منتصف العمر لدى المجتمع الصيني تبعا لمتغيري العمر والنوع حيث طبق مقياس أزمة منتصف العمر الصيني Chinese Midlife Crisis Scale (C-MCS) من إعداد شيك وآخرون Shek et al.(1993)، على عينة بلغت (١٥٠١) من الأزواج، ما بين (٣٠- ٦٠) عاما. وقد أسفرت النتائج عن عدمٍ وجود دلالات إحصائية لأزمة في منتصف العمر بشكل عام، أو فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيري الدراسة. إلا أن الدراسة أسفرت عن ارتفاع معدل القلق والمخاوف المتعلقة بالشيخوخة لصالح الإناث وذلك باستخدام المزيد من الأساليب الإحصائية.

وفي بداية عام (1999) هدف أولز Oles في دراسته "نحو نموذج نفسي لأزمة منتصف العمر (Towards a Psychological Model of Midlife Crisis)" إلى تقديم نموذج لأزمة منتصف العمر، وتحديد المتغيرات التي تؤثر في الانتقال إلى مرحلة منتصف العمر لدى البولنديين. حيث طبقت الدراسة على (١٤٤) مفردة من الذكور في بولندا تبلغ من العمر ما بين (٣٥- ٤٥) عاما. وباستخدام استبانه أزمة منتصف العمر Midlife Crisis Questionnaire (MCQ) للباحث

(Oles, 1994)، ومقياس التوجه نحو الوقتTime Orientation Scale لنوزل Nosal (1993)، وقائمة الصفات Adjective Check List لجوف وهايلبرن Gough & Heilbrun (1983)، والنسخة المعدلة لقائمة طرق التكيف Ways of Coping Checklist لفولكمانولازروس Folkman & Lazarus (1980)، واستبانة تقدير الأزمات Value Crisis Questionnaire للباحث (Oles, 1991)، أسفرت النتائج عن أن أزمة منتصف العمر تتكون من ثلاث أبعاد مستقلة نسبيا،وهي:شدة الأعراض المتركزة على تغييرات في مفهوم الذات، والنضج النفسي، وتقبل مرور الوقت والموت. كما أسفرت النتائج على أن تقدير الأزمة يرجع إلى الصعوبات المتراكمة، وكذلك إلى صعوبات في التكامل والاندماج وإدراك القيم، كما يزداد شعور الفرد بالانطواء والانفتاح على الخبرات، إلى جانب يقظة الضمير.

أما في عام (1999) هدف روزنبيرج وآخرون Rosenberg et al. في دراستهم "إعادة النظر في أزمة منتصف العمر (The Midlife Crisis Revisited)" إلى التحقيق في مدى واقعية أزمة منتصف العمر عن طريق مراجعة الدراسات والنظريات التي تناولت أزمة منتصف العمر بما في ذلك الدراستين التي نفذها مع زميله فاريل عامي (١٩٧٦) و(١٩٨١)، واستعراض موضوع أزمة منتصف العمر كما ظهر في الستينيات والسبعينيات، وأخيرا زيارة مجموعة من الذكور ممن قابلوهم في بداية السبعينيات. وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن التحول الذي يحدث للأفراد في منتصف العمر يظهر في غالبا في الخمسينات، وأن أزمة منتصف العمر عبارة عن نموذج متسلسل وليست حدثا واحدا، وهي تؤثر على استقرار الفرد وثباته، فتظهر إما على شكل عاطفي بطولي أو إنكاري درامي، وهي أزمة مؤقتة تُغير من منظور الفرد لذاته وحياته ومستقبله المحدود. كما أكدا على أن أزمة منتصف العمر التي وصفها ليفنسون Levinson متعلقة بجيل معين أو مجموعة الذكور الذين عاصروا الحرب العالمية الثانية والحرب الكورية، حيث أن الأزمة الخاصة بعقدي الستينيات والسبعينيات تعكس رغبة الفرد للهروب من هوية مستبدة تمنعه من الشعور بذاته، أما الأزمة الخاصة بعقدي الثمانينيات والتسعينيات تتضمن سعي الشاب في اكتساب هوية الراشد.

كما هدفت ويتنجتون Wethington (2000) في دراستها "توقع الضغوط:الأمريكيون وأزمة منتصف العمر (Expecting Stress: Americans and the Midlife Crises)" إلى اختبار وجهات النظر المتضاربة بين الأبحاث العلمية والعامة حول مرحلة منتصف العمر والأزمة المرافقة له، والكشف عن مفهوم الأمريكيين للأزمة، وتحليل الإقرار الذاتي لإصابتهم بها. حيث بلغ أفراد عينة الدراسة (٧٢٤) مفردة مستمدة من قاعدة الاتصال الرقمي العشوائي Random Digit Dial (RDD)، وهي قاعدة تابعة لعينة المسح الوطني للنمو في مرحلة منتصف العمر (MIDUS)(٢)،وقد انحصر عمر العينة ما بين (٢٨-٧٨)

---

(٢) بلغ عدد مفردات عينة المسح (٣٠٣٢)ما بين (٢٥-٧٤) عاماً لمقارنة الأفراد في منتصف عمرهم بمن هم أصغر وأكبر منهم سناً (Brim et al., 2004: 7). وعلى ذلك طبق الباحثان نفس المنهج المتبع في هذا المسح، حيث اعتمدا عمراً أقل لمقارنته بعينة البحث.

عاماً،كما تم اختبارهم بتوجيه أسئلة تتعلق عن ماهية الأزمة، وموعد حدوثها،وسببها عن طريق المقابلات الهاتفية. وقد أسفرت النتائج عن تميز (٩٠٪) من العينة لمفهوم الأزمة كما ورد في النظريات النفسية والتحليلية. كما أفاد (٢٦٪) منهم ممن بلغوا سن (٤٠) فما فوق ذكوراً وإناثاً بمرورهم بأزمة منتصف العمر، وأفاد أكثر من (٥٠٪) ممن هم أقل من (٤٠) وأكبر من (٥٠) بإصابتهم بها. كما أسفرت النتائج على أن السبب الكامن وراء الأزمة هو الأحداث الحرجة في حياة الفرد والتي قد تحصل في منتصف العمر، وليس بسبب الانتقال لسن الأربعين، أو منتصف العمر.

في حين هدف ألدوينوليفنسون Aldwin & Levenson(2001) في دراستهما "الضغوط والمواجهة والصحة في منتصف العمر: منظور نمائي (Stress, Coping, and Health at Mid-life: A Developmental Perspective) " إلى الكشف عن حقيقة وجود أزمة في منتصف العمر، والأحداث المسببة لها، ومن ثم تحديد الأثر الفارق الذي تحدثه في منتصف العمر مقارنة بالرشد المبكر، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة الضغوط في المرحلتين عن طريق مراجعة الأدبيات السابقة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود أزمة متعلقة بمنتصف العمر بشكل خاص، وأن الدراسات التي أثبتت وجودها ما تزال قليلة في الحقل النفسي، إلا أنهما يؤكدان على أن مرحلة منتصف العمر فترة تغيير يصاحبها العديد من الأحداث والضغوط، وعليه فإن ما يحدث للفرد في هذه المرحلة إنما هو نتيجة للأحداث وليس العمر بحد ذاته.

وقد قامت مينون Menon(2001) بتطبيق دراسة عبر ثقافية "منتصف العمر من منظور عبر ثقافي: المتخيل والواقع في ثلاث ثقافات (Middle Adulthood in Cultural Perspective: The Imagined and the Experienced in Three Cultures)". حيث هدفت من خلالها إلى الكشف عن حقيقة الثقافة الوهمية السائدة لأزمة منتصف العمر في ثلاث ثقافات مختلفة. وباستخدام البيانات المتوفرة والمتعلقة بالطبقة الوسطى للأنجلو الأمريكيين Anglo-Americans، والطبقة الوسطى لليابانيين، والطبقة العليا للريفيين في الهند،أسفرت دراستها عن أن أزمة منتصف العمر إنما هي ظاهرة ثقافية تتعلق بالمجتمع الغربي فقط. وقد عزت ذلك إلى ميل الغرب للتأكيد على وجود أزمة في منتصف العمر ضمن ثقافة مرحلة الرشد لديهم. والجدير بالذكر أن الباحثة توصلت إلى وجود اتفاق لدى الثقافات الثلاث في وصف مرحلة منتصف العمر بمرحلة نضوج الفكر والقدرة على اتخاذ القرارات، وكذلك على أن المرحلة الانتقالية في منتصف العمر ترتبط بالضرورة بتغييرات في النشاط الجنسي، ومستوى التعليم، ووجود طفل مراهق ضمن أفراد العائلة.

أما لاكمانوبيرتراند Lachman & Bertrand (2001) فقد هدفا في دراستهما "الشخصية والذات في منتصف العمر (Personality and the Self in Midlife)" إلى الكشف عن طبيعة الشخصية والذات في منتصف العمر، وإلى التحقق من وجود ثبات في سمات الشخصية لدى الأفراد عبر هذه المرحلة، ودراسة بعض المكونات المتعلقة بالذات كمفهومها، والهوية، والذوات المتعددة، والشعور

بالسيطرة، والسعادة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التاريخي،واستعراضا تاريخ النظريات والنتائج التجريبية التي تناولت منتصف العمر، وكذلك المفاهيم الرئيسية والقضايا المتعلقة بالشخصية والذات في هذه المرحلة. وقد أسفرت الدراسة عن إمكانية التنبؤ بمرحلة منتصف العمر من خلال بعض الأبعاد المتعلقة بالشخصية كالصحة والسعادة، إلا أنهما يؤكدان على قلة الدراسات التي تناولت منتصف العمر، وضرورة القيام بدراسات أخرى.

كما هدف أليدا وهورن Almeida &Horn (2004) في دراستهما "هل الحياة اليومية أكثر إجهادا وضغوطا خلال منتصف العمر؟ (Is Daily Life More Stressful During Middle Adulthood?)" إلى الكشف عن الفروق في مستوى الضغوط اليومية التي يتعرض لها الفرد في منتصف عمره مقارنة بمرحلتي الشباب والشيخوخة. حيث بلغ حجم العينة (١٠٣١) مفردة، (٥٦٢) منهم من الإناث، و(٤٦٩) من الذكور، وهي العينة التابعة للدراسة الوطنية للخبرات اليومية National Study of Daily Experiences(NSDE) التي تعد أحد الدراسات التابعة لمؤسسة ماك آرثر التي تُعنى بالدراسات الخاصة بالنمو في مرحلة منتصف العمر (ICPSR, 2012)، وقد استخدم فيها اختبار الضغوط اليومية The Daily Inventory of Stressful Events (DISE) لأليدا وآخرون Almeida , et al. (2002). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا للضغوط اليومية لصالح مرحلتي الشباب والرشد المتوسط مقارنة بالشيخوخة، وأن هذه الضغوط تؤثر سلبا على الروتين اليومي للأفراد. كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا للضغوط التي تتعلق بالأبناء أو المخاطر الاقتصادية لصالح منتصف العمر مقارنة بمرحلتي الشباب والشيخوخة. من ناحية أخرى أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا للضغوط وفقد السيطرة لصالح مرحلتي الشباب والشيخوخة مقارنة بمنتصف العمر، أي أن مرحلة منتصف العمر هي أكثر المراحل التي تتزايد فيها قدرات الفرد وسيطرته على الأمور. وبالتحليل الكيفي للنتائج أسفرت عن انخفاض معدل الضغوط اليومية في مرحلة الشباب، وصولا إلى مرحلة منتصف العمر، فالشيخوخة، وفي المقابل ازدياد معدل الضغوط المتعلقة بالعلاقات الشخصية على نفس المسار. وبشكل عام توجد فروق كمية دالة إحصائيا للضغوط لصالح منتصف العمر مقارنة بالشيخوخة، وفروق كيفية لصالح منتصف العمر مقارنة بالشباب.

وفي عام (2004) أجرت لاكمان Lachman دراسة "النمو في منتصف العمر (Development in Midlife)" هدفت من خلالها إلى تلخيص نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالمواضيع الأساسية والقضايا البارزة في مرحلة منتصف العمر كالتعامل مع الأسرة والعمل والموازنة بينهما في خضم التغيرات الجسدية والنفسية المرتبطة بالتقدم في العمر، وعرض الآراء المتضاربة حول مرحلة منتصف العمر وهل هي أزمة أم ذروة الأداء الوظيفي. وقد أسفرت نتائج دراستها عن أن (٢٦٪) من الراشدين يعانون من أزمة منتصف العمر، والذي قد يرجع إلى الخوف من الموت، أو الأحداث الحرجة في الحياة كالطلاق أو المرض، واللذان لا يرتبطان بالضرورة بمرحلة منتصف العمر. أما غالبية الأحداث التي وُصِفت بأنها "أزمة منتصف العمر" تتعلق بفقدان الوظيفة والمشاكل الاقتصادية

والمرض. كما أسفرت الدراسة على أن بعض سمات الشخصية تلعب دوراً بارزاً في تهيئة الفرد للإصابة بالأزمات وخاصة العصابية. وبينما تميل الإناث للإصابة بأزمة منتصف العمر في الثلاثينات، يميل الذكور للإصابة بها في الأربعينات،وعليه فهناك أزمة متعلقة بفترة الثلاثينات أطلق عليها لاحقا بأزمة ربع العمر quarter-life crisis(٣).

وبالعودة إلى الوطن العربي قامت النيال (٢٠٠٨) بدراسة "أزمة منتصف العمر:دراسة مقارنة عبر مرحلة الرشد"، هدفت من خلالها إلى وضع أداة عربية لقياس أزمة منتصف العمر، والكشف عن الاتجاه الإرتقائي لأزمة منتصف العمر عبر ثلاث فترات عمرية من مرحلة الرشد، وأخيرا إلى الكشف عن العلاقة بين أزمة منتصف العمر وكل من التوكيدية، والتوجه نحو الإنجاز، والشعور بالأمان أو عدمه. وقد استخدمت النيال عدة أدوات وهي مقياس أزمة منتصف العمر من إعدادها، ومقياسي التوكيدية Assertiveness والتوجه نحو الإنجاز Ambition المتضمنين في مقياس ويلسون وأيزنك للشخصية Eysenck Personality Profiler (EPP) (1991)، وأخيرا اختبار الأمان/ عدم الأمان Security-Insecurity Inventory (S-I Inventory) (اختبار الصحة النفسية Mental Health) من إعداد ماسلو Maslow(1952) وتعريب عبد الرحمن عسيوي (د.ت.). وطبقت هذه المقاييس على عينة بلغت (٥٥١) مفردة من الذكور الراشدين، تم اختيارهم من قطاعات تعليمية ومهنية مختلفة. وقد أسفرت الدراسة عن إمكانية تعرض الفرد لأزمة في منتصف عمره، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أزمة منتصف العمر وكل من التوجه نحو الإنجاز،وعدم الشعور بالأمان.

أما محمود (٢٠٠٨) فقد هدفت في دراستها "أزمة منتصف العمر:المحدثات،الأعراض المصاحبة، عمليات التحمل والمواجهة" إلى الكشف عن الفروق النوعية في أزمة منتصف العمر، والمحدثات التي تفجرها، وكذلك إلى تحديد الأعراض التي تصاحبها، وطبيعة العمليات التي يتبناها الأفراد في مواجهتهم لها على اختلاف النوعين. وقد طبق في الدراسة ثلاث أدوات، وهي قائمة محدثات أزمة منتصف العمر من إعدادها، وقائمة الأعراض (SCL-90) من إعداد ديروجاتس وآخرون(1973) Derogatis, Lipman & Covi وتعريب عبد الرقيب البحيري (١٩٨٤)، ومقياس عمليات تحمل الضغوط من إعداد لطفي عبدالباسط (١٩٩٤). وتكونت عينة الدراسة من موظفين بجمهورية مصر العربية بلغت (٤٠٠) مفردة من النوعين، ما بين (٤١- ٦٠) عاما. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في محدثات أزمة منتصف العمر الفسيولوجية والنفسية والأسرية لصالح الإناث دون الذكور، وعدم وجود فروق مشابهة في المحدثات الصدمية، إلا أن هناك ارتفاع في المتوسطات الحسابية بفروق غير دالة

---

(٣)أزمة ربع العمر ***the quarter-life crisis*** هي الأزمة التي تحدث عند الانتقال من العالم الأكاديمي إلى العالم الحقيقي، وغالباً ما تكون ما بين أزمتي المراهقة ومنتصف العمر نتيجة للأحداث المتعلقة بهذه المرحلة والتي تشمل اختيار المهنة المناسبة، والأمور المالية، والحالة المعيشية، والعلاقات الشخصية، وغيرها من المسئوليات التي تُشعر الأفراد بقلة الحيلة والذعر. وبالرغم من أن أزمة ربع العمر ومنتصف العمر تنبعان من نفس الأساس، إلا أن نتاجهما مختلفاً تماماً (Robbins & Wilner, 2001: 2).

إحصائياً لصالح الذكور في المحدثات المهنية والاجتماعية. وكذلك أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا في قائمة الأعراض في جميع أبعادها لصالح الإناث،فيما عدا البارانويا التخيلية paranoid ideation كانت لصالح الذكور.

وفي محاولة للحد من التعارض القائم حول "أزمة منتصف العمر" هدف كل من فرويند وريتر Freund & Ritter(2009) في دراستهما "أزمة منتصف العمر:المناظرة (Midlife Crisis: A Debate)" إلى محاولة التوفيق بين المؤيدين والمعارضين لوجود أزمة في منتصف العمر، عن طريق مراجعة الدراسات التي تناولتها إما بالتنظير أو التجريب. وقد أسفرت دراستهما عن استحالة دحض مفهوم "أزمة منتصف العمر" بشكل كلي. وعليه يُوصي الباحثان بضرورة تبني مفهوم أكثر تساهلا ومرونة لأزمة منتصف العمر. فعلى الصعيد النظري سيتوافق مفهوم الأزمة مع القواعد المسلمة للنمو التي تؤكد على أهمية التفاعل بين التوقعات المجتمعية والأهداف الشخصية للفرد، أما على الصعيد التجريبي فالتعريف المتساهل سيعمل على تحفيز الباحثين لإتباع توجهات جديدة تُجسد عمليات التفاعل بين المجتمع والفرد بدلاً من عزلهما.

وقد هدفت ويفر Weaver (2009) في دراستها "منتصف العمر: وقت أزمة أم إمكانيات جديدة (Mid-Life – A Time of Crisis or New Possibilities)" إلى مقارنة وجهة نظر فرويد Freud نحو منتصف العمر، وأفكار يونج Jung للفردية،واعتقادات فرانكل Frankl حول الإرادة والمعنى، ومبادئ روجرز Rogers في النمو الشخصي، بالإضافة إلى منظور كل من أريكسون Erikson وبيك Peck حول منتصف العمر كمرحلة في دورة حياة النمو. وقد أسفرت دراستها على أن انعكاسات الفرد وإعادة تقيمه لحياته لا تعكس بالضرورة وجود أزمة أو خبرات سلبية، وعلى الرغم من أن تشكيك الفرد بنفسه لا يعد سهلا، لأن الفرد يقارن واقع ما أصبح عليه بما يجب أن يكون، إلا أنه قد يفتح آفاق جديدة، فالفرد في منتصف العمر يجب أن يبحث عن معنى حياته من خلال الإبداع في العمل والحب، وتقبل الذات وامتلاكها.

كما هدف كفاليون Cavaglion (2010) في دراسته "التفسير اليونغي للإدمان الجنسي: دراسة حالة لأزمة منتصف العمر (A Jungian Interpretation of Sexual Addiction: A Case Study of Mid-Life Crisis)" إلى تفسير الإدمان الجنسي لدى أحد الذكور الإسرائيليين والذي كان في منتصف الأربعينات، وباستخدام منهج يونجJung في تفسير المرحلة الثانية من العمر،ومفهوم "الظل shadow" تحديدا، أسفرت النتائج على أنها حالة واضحة من الاكتئاب في منتصف العمر، وأن الإدمان نحو الجنس يعود إلى امتلاك الفرد للمكونات الخام المكبوتة في الظل، والذي أدى إلى ظهور السلوك الجنسي بتطرف.

كما عمد كل من ماكفادين وراوسون سوان McFadden & Rawson Swan (2012) في دراستهما "النساء في منتصف العمر: انتقال أم أزمة؟ (Women During Midlife: Is It Transition or Crisis?)" إلى التحقق من صحة الأعراض والتغييرات المصاحبة لأزمة منتصف العمر عن طريق مراجعة الأدبيات والبحوث التي تناولتها. وقد توصل الباحثان إلى أن النشاط الاجتماعي

للمرأة في منتصف العمر يقل، فيما عدا علاقتها بوالديها، كما أسفرت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً للأصدقاء دون الأقرباء على سعادة المرأة في منتصف العمر، ووجود فروق دالة إحصائيا في السعادة تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث،وأخيرا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا للدخل الأسري،والتعليم،والحالة الاجتماعية والتدين على السعادة في منتصف العمر.

- **تعقيب على البحوث السابقة** :

من مجموعات البحوث السابقة يمكن أن نستخلص ما يلي:

١- انقسمت الدراسات في توصيفها لمرحلة منتصف العمر إلى قسمين :

- أن مرحلة منتصف العمر هي مرحلة الاستقرار، والنضج الفكري، واتخاذ القرارات، والقدرة على مواجهة المسئوليات الشخصية والاجتماعية والمهنية،وهي مرحلة ازدياد السيطرة، والإنتاجية، والكفاءة، مثل دراسة مينون Menon (2001)، ودراسة أميدا وهورن Almeida &Horn (2004).
- أنها مرحلة زيادة الضغوط، والمسئوليات، والمشكلات، وضيق الوقت، مثل دراسة أولزOles (1999)، ودراسة ألدوين وليفنسون Aldwin & Levenson (2001)، ودراسة لاكمان Lachman (2004).

٢- انقسمت الدراسات في نظرتها لأزمة منتصف العمر إلى ثلاث أقسام :

- القسم الأول يرى أنه لا وجود لما يسمى بأزمة منتصف العمر، وأنه لا توجد مشكلات تتعلق بدخول الأفراد لهذه المرحلة على وجه الخصوص، مثل دراسة فاريلوروزينبرج Farrell & Rosenberg (1981) ، ودراسة المفدى (١٩٩٥).
- القسم الثاني يرى أن هذه المرحلة قد ترافقها ضغوط أو مشكلات إلا أنها لا تصل إلى الحد الذي يستدعي أن يطلق عليها "أزمة"، وأن التغيرات الحاصلة في منتصف العمر تندرج ضمن ما يسمى بالمرحلة الانتقالية لمنتصف العمر، مثل دراسة شيك Shek (1996)، ودراسة ويفر Weaver (2009).
- القسم الثالث يرى أن مرور الأفراد بأزمة منتصف العمر هو أمر حتمي، والخلاف الوحيد يكون في مدتها، وشدتها، وأسباب حدوثها، مثل دراسة ويتنجتون Wethington (2000)، ودراسة النيال (٢٠٠٨)، ودراسة محمود (٢٠٠٨)، ودراسة فرويند وريتر Freund & Ritter (2009).

٣- علاقة أزمة منتصف العمر بالثقافة :

- بينما يؤكد البعض على أن أزمة منتصف العمر ظاهرة تتعلق بالغرب،يؤكد بعض الغربيون بأنه لا وجود لأزمة في منتصف العمر، وما يحدث من اضطرابات إنما يتعلق بالأحداث التي يَصْدف أن تشيع في منتصف العمر، مثل دراسة ويتنجتون Wethington (2000)، ودراسة ألدوين وليفنسون Aldwin & Levenson (2001).
- الأزمة ظاهرة حتمية في أحد مراحل الرشد، إلا أن وقت ظهورها وحدتها يتباينان من ثقافة لأخرى مثل دراسة المفدى (١٩٩٥).
- تختلف شدة الأزمة ومظاهرها تبعا لاختلاف الثقافة، مثل دراسة مينون Menon (2001).

- تختلف الأزمة من جيل إلى جيل، حيث تعكس أزمة السبعينيات رغبة الفرد للهروب من هوية مستبدة، أما أزمة التسعينيات فتتضمن سعي الشاب في اكتساب هوية الراشد، وهو ما أسفرت عنه دراسة روزنبيرج وآخرون Rosenberg et al. (1999).

٤- علاقة أزمة منتصف العمر بالعمر :

- تصاب الإناث بأزمة منتصف العمر في الثلاثينات، أما الذكور فغالباً في الأربعينات، وهو ما أسفرت عنه دراسة لاكمان Lachman (2004).
- تختلف شدة الإصابة بأزمة منتصف العمر تبعاً لسنوات منتصف العمر المختلفة، مثل دراسة أليدا وهورن Almeida &Horn (2004).

٥- علاقة أزمة منتصف العمر بالنوع :

- تختلف الدراسات في حدة الأثر الذي تخلفه أزمة منتصف العمر بشكل عام تبعاً لمتغير النوع، إلا أن الغالبية كانت تشير إلى ارتفاعها لدى الإناث أكثر من الذكور، مثل دراسة Shek (1996)، ودراسة النيال (2008).
- تختلف المسببات والأعراض المصاحبة لأزمة منتصف العمر بين النوعين وهو ما يجب مراعاته عند تصميم مقياس لأزمة منتصف العمر.

٦- علاقة أزمة منتصف العمر بالشخصية :

- أثر الشخصية على الأزمة: يوجد أثر للشخصية على أزمة منتصف العمر،مثل دراسة لاكمان وبيرتراند Lachman & Bertrand (2001)،ودراسة لاكمان Lachman (2004).
- أثر الأزمة على الشخصية: غالبية الدراسات أسفرت عن عدم وجود أثر لأزمة منتصف العمر على الشخصية مثل دراسة أوكنروولف O'Connor & Wolfe (1991)، ودراسة . إلا أن القليل منها أسفر عن وجود فروق في الانطواء، والانفتاح ويقظة الضمير، والتوجه نحو الإنجاز مثل دراسة أولزOle (1999)، ودراسة النيال (٢٠٠٨).

✓ علاقة الأزمة بالحالة الاجتماعية: إن الدراسات التي تناولت الحالة الاجتماعية كمتغير مؤثر في الأزمة قليلة، ولم يتضح اتجاه هذا الأثر.

✓ من مجمل الدراسات السابقة يمكن تحديد أشكال وأعراض أزمة منتصف العمر كما يلي: الاكتئاب، والملل، والقلق، والاغتراب، والصراع مع الهوية وتغير مفهوم الذات، وإنكار المشاعر، والتسلط، والانغماس في العمل، وإدراك التقدم في العمر وضيق الوقت، والخوف من الشيخوخة، وارتفاع مستوى التعزيز السلبي.

✓ من مجمل الدراسات السابقة يمكن تحديد العوامل المؤثرة في أزمة منتصف العمر كما يلي: خبرات الطفولة، وصعوبات الاندماج والتكامل، والمستوى التعليمي، والتدين، ودخل الأسرة، والعمر، والأصدقاء، ووجود طفل مراهق ضمن العائلة، والأحداث الحرجة في الحياة (المرض، الطلاق، الموت، الضغوط المهنية)، والتغير في النشاط الجنسي، والمشكلات البيولوجية والفسيولوجية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية، وأخيرا الدعم الاجتماعي.

- ✓ وفقاً لمبادئ النمو لدى أريكسون فإن إنكار الفرد لإصابته بالأزمة يترتب عليه ظهور أزمات لاحقه في حياته وهو ما أسفرت عنه دراسة ويفر Weaver (2009).
- ✓ تتناول الأبحاث أزمة منتصف العمر بمعزل عن المجتمع، وهو ما يتعارض مع القواعد الأساسية للنمو، وهو ما أسفرت عنه دراسة فرويند وريتر Freund & Ritter (2009).
- ✓ يلاحظ كبر حجم العينات في غالبية الدراسات التي تناولت أزمة منتصف العمر.

- **فروض البحث** :

بعد استعراض الدراسات أعلاه واستقراء نتائجها، يمكن التأكيد على وجود أزمة في منتصف العمر وإن صُنفت لدى البعض ضمن إطار المشكلات والعقبات المصاحبة للمرحلة، حيث تناولت غالبيتها شيوع العديد من الاضطرابات النفسية، والفسيولوجية، والأسرية، والاجتماعية. ويكمن الخلاف بين هذه الدراسات في المسمى label، والذي قد يرجع إلى حساسية الأفراد والمجتمع نحو المسميات السلبية وما يلحق بأفرادها بعد وسمهم بها.

وعلى ذلك تتأثر أزمة منتصف العمر بعاملين رئيسين، أولاً: رد فعل الأفراد تجاه المشكلات والاضطرابات المصاحبة للأزمة والذي يشكل دوراً كبيراً في تحديد شدتها، إلى جانب الأساليب المستخدمة في مواجهتها، مما يؤثر على نظرتهم ونظرة الباحثين إليها؛ وثانياً: دور البيئة الثقافية في تشخيص وجود أزمة منتصف العمر، التي قد تتشابه في سماتها إلا أن المجتمعات تباينت في نظرتها، حيث مالت العديد من الثقافات إلى إنكارها بالرغم من وجود دراسات أخرى تشير إلى الكثير من أعراضها، أي أن هناك تشابه في الجوهر إلا أن ما اختلف هو المظهر.

وبناء على ما سبق وفي ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته وأهدافه وفي ظل الدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث كما يلي:

- ◄◄ لا توجد أزمة في منتصف العمر لدى المعلمين والمعلمات .
- ◄◄ توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط أزمة منتصف العمر تبعاً لكل من: النوع، الدخل الأسري، وجود أبناء مراهقين، العمر، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء .
- ◄◄ توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط أزمة منتصف العمر تبعاً للعوامل الخمس الكبرى للشخصية (الإنبساطية/ العصابية/ الضمير اليقظ/ المقبولية/ والإنفتاح)" .
- ◄◄ يمكن الكشف عن أسباب أزمة منتصف العمر لدى المعلمين والمعلمات.
- ◄◄ توجد علاقة ارتباطية بين درجات المعلمين والمعلمات في مقياس أزمة منتصف العمر ومقياس السعادة الزوجية".

- **إجراءات البحث** :
- **مجتمع البحث وعينته** :

يتمثل مجتمع البحث في المعلمين والمعلمات المنتسبين لمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة بقسميه، والذين تنحصر أعمارهم ما بين (٣٥) وحتى (٦٠) عاماً،حيث يبلغ إجمالي حجم المجتمع (٢٠٥٩٤) مفردة، منهم (٩١٦٦) مفردة من الذكور (الذبياني، ٢٠١٣)، و(١١٤٢٨) مفردة من الإناث (الخربوش، ٢٠١٣). أما عينته فقد كانت عينة عشوائية طبقية مكونة من طبقتين إحداهما للذكور وأخرى للإناث، وهي على نوعين:

- العينة الأساسية: بلغ عدد أفراد العينة من الذكور (٢٠٥) معلم، ومن الإناث (٢٣١) معلمة انحصرت أعمارهم ما بين (٣٥- ٦٠) عاماً، وعليه بلغ الإجمالي (٤٣٦) مفردة.
- عينة المقارنة: تضمن البحث أيضاً (١٣٤) مفردة منهم (٧٢) معلم و(٦٢) معلمة ممن هم أقل من سن (٣٥) أي أنهم في مرحلة الشباب، بهدف مقارنة نتائجهم مع أفراد العينة الأصلية.

- **أدوات البحث** :

شمل البحث على أربع أدوات بالإضافة إلى استمارة البيانات الأولية،وهي:

١- **مقياس أزمة منتصف العمر** Midlife Crisis Sclae (MCS) :

حاول الباحثان الحصول على مقياس لأزمة منتصف العمر يناسب بيئة البحث وتتوفر فيه الشروط اللازمة، وكانا أمام خيارين: الأول هو مقياس المفدى (١٩٩٥) والذي لم يتم الحصول عليه لعدم توفره لدى الباحث، والآخر مقياس النيال (٢٠٠٨) والذي تم استبعاده بسبب كثرة عباراته.وعليه تم التوجه نحو إعداد مقياس لأزمة منتصف، بلغ عدد عباراته (١٢) عبارة. وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ (٠,٦٢٦). أما الصدق فعن طريق صدق المحكمين، إلى جانب حساب الاتساق الداخلي والذي تراوح في معظم العبارات ما بين (٠,٣٨٥) و(٠,٥٨٧)، والملحق رقم (١) يبين المقياس.

٢- **قائمة محدثات أزمة منتصف العمر** Triggers List of Midlife Crisis (TLMC) :

تعد هذه القائمة صورة مختصرة لقائمة محمود (٢٠٠٨)، والتي شملت على (٨٠) عبارة تمثل (٦) أبعاد، وهي: المحدثات المهنية، والأسرية، والصدمية، والنفسية، والاجتماعية، والفسيولوجية، حيث يمكن تحديد الأسباب الكامنة خلف أزمة منتصف العمر، من خلال المجموع الكلي لدرجات كل محور على حده. وقد تكونت القائمة في صورتها النهائية من (٢٠) عبارة، وهي قائمة ثنائية يتم من خلالها حساب درجة واحدة لكل بند تم اختياره، ثم تجمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية لكل محور على حده. وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ البالغ (٠,٧١٣) والملحق رقم (٢) يبين المقياس.

٣- **مقياس السعادة الزوجية** (Marital Happiness Scale (MHS :

نظرا لعدم وجود مقياس معرب للسعادة الزوجية فيما عدا مقياس البلهان والناصر (٢٠٠٧) والذي لم يكن متوفرا لدى الباحثان، تم تعريب مقياس هيدبرغ Hedberg (2010) للسعادة الزوجية، والذي صمم لقياس (١٠) أبعاد للعلاقة الزوجية، ويستجاب لكل عبارة في هذا المقياس من خلال تدرج خماسي،يمكن من خلاله حساب درجة السعادة الزوجية في بعد معين، أو تجميع الدرجات وحساب مستوى السعادة الزوجية بشكل عام. وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ (٠,٩٦٢). أما الصدق فعن طريق الصدق الذاتي والذي بلغ (٠,٩٨٠)، بالإضافة إلى حساب الاتساق الداخلي والذي تراوح في معظم العبارات ما بين (٠,٨٢٢) و(٠,٨٩٧) والملحق رقم (٣) يبين المقياس.

٤- **مقياس سمات الشخصية** (Personality Traits Scale (PTS :

قام كل من الشوربجي والحربي (٢٠١١) ببناء المقياس من منظور نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وقد تم التأكد من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ (٠,٧٧١) للانبساطية، و(٠,٦٧٧) للعصابية،و(٠,٦٨٧) للضمير اليقظ، و(٠,٧١١) للمقبولية، و(٠,٦٨٧) للانفتاح، أما الصدق فباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:
- **لاختبار الفرض الأول ونصه** :

"لا توجد أزمة في منتصف العمر لدى المعلمين والمعلمات" تم مقارنة متوسط العينة التجريبي بالمتوسط النظري (الافتراضي)، وهو متوسط الدرجات المحتملة في مقياس أزمة منتصف العمر والتي تمتد من (١٢) وحتى (٣٦) وقيمته تساوي (٢٤)، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، والجدول رقم (١) يبين النتائج:

جدول (١): نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عن وجود أزمة منتصف العمر

ن	المتوسط	قيمة (ت)	درجات الحرية	دلالة (ت)	الفروق في المتوسطات
٤٣٦	٢٠,٩٥	١٩,٤٠٨	٤٣٥	٠,٠٠٠	٣,٠٤٦-

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط العينة الأصلي (٢٠,٩٥) والمتوسط النظري (٢٤) في أزمة منتصف العمر لصالح المتوسط النظري، وهذا يعني أن مستوى أزمة منتصف العمر لدى العينة أقل من المتوسط، مما يشير إلى عدم وجود أزمة في منتصف العمر لدى العينة، وبالتالي تحقق الفرض الأول. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من لوينثال وتشيريبوجا Lowenthal & Chiriboga (1972)، وكوستا وآخرون .Costa et al (1986)، ومينيون Menon (2001)، والمفدى (١٩٩٥) الذي لم يجد أثر لأزمة منتصف العمر على مجموعة الذكور السعوديين التي قام بدراستها. إلا أنها تتعارض مع دراسة النيال (٢٠٠٨) ومحمود (٢٠٠٨)، وليفنسونLevinson (1977) وشالين Schalin (1985)، وغيرهم.

وعلى الأرجح يُعزى غياب الفروق الدالة بين المتوسطين الأصلي والنظري إلى عدم وجود فعلي لأزمة منتصف العمر، وأن غالبية الأفراد متوافقين وراضين عن حياتهم. إلا أن غياب الفروق قد يرجع أيضا إلى أسباب أخرى؛ كالطبيعة البشرية عامة والعربية خاصة التي لا تعترف بوجود النقص، وغالبا ما تدعي الكمال. كما قد يرجع ذلك إلى توافق البعض مع أعراض هذه الأزمة، بسبب تنميطها كتصرفات مقبولة لدى المجتمع المصغر المحيط، فالتصابي نادرا ما يُستنكر، ورواية القصص الجنسية أصبحت طابعا للجلسات، وانشغال أحد الأبوين عن مسئولياتهما بات سمة للمجتمع. كما أن هذه الفئة العمرية تتمتع باستقلالية تقيها من أحكام آبائهم ونقد أبنائهم. ويرى الباحثان أنه على الرغم من كون الفروق بين المتوسطين الأصلي والنظري غير دالة، إلا أنها ليست كبيرة، والناظر إلى الواقع يجد آثرا لبعض أعراض أزمة منتصف العمر، التي وُضعت ضمن إطار السلوكيات الطبيعية لدى الغالبة، كما دل التحليل الإحصائي لباقي الفروض إلى وجود فروق دالة في أزمة منتصف العمر تبعا لبعض المتغيرات الديموجرافية وفي كافة سمات الشخصية، مما يشير إلى وجود علاقة بين هذه المتغيرات وأزمة منتصف العمر، وبالتالي يدل على وجودها بطريقة أو بأخرى.

- **لاختبار الفرض الثاني ونصه** :

توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط أزمة منتصف العمر تبعاً لكل من: النوع، الدخل الأسري، وجود أبناء مراهقين، العمر، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء" تم تقسيمه إلى عدة أجزاء كما يلي:

- **أزمة منتصف العمر والنوع** :

لمعرفة الفروق في أزمة منتصف العمر تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث باعتبارهما المتغير المستقل، ودرجات أزمة منتصف العمر باعتبارها المتغير التابع، والجدول رقم (٢) يبين النتائج:

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق في أزمة منتصف العمر في ضوء كل من العمر والدخل والأبناء المراهقين

مصدر التباين	قيمة (ف)	دلالة (ف)	درجات الحرية	قيمة (ت)	دلالة (ت)
النوع	٠,٥٣٣	٠,٤٦٦	٤٣٤	١,٩٥١	٠,٠٥٢
الدخل الأسري	٠,٠٠٥	٠,٩٤٥	٤٣٤	٣,٠٢٦	٠,٠٠٣
وجود أبناء مراهقين	١,١٩٢	٠,٢٧٥	٤٣٤	-٠,٦٠٥	٠,٥٤٥

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أزمة منتصف العمر تُعزى لمتغير النوع حيث بلغ حد الدلالة لـ (ت) (٠,٠٥٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شيك Shek (1995)، وتختلف مع دراستي واسكيل Waskel (1995)، وسميث وآخرون .Smith et al (2012) الذين توصلوا إلى وجود فروق دالة لصالح الإناث.

وقد يُعزى غياب الفروق الدالة إلى تشابه معاناة الأفراد في هذه المرحلة،وتلاقي المسببات والمحفزات التي تؤدي إلى ظهورها، وعليه يكمن الخلاف في رد فعل

الأفراد نحوها أو أعراضها، لا في شدتها. وتشير الفروق الغير دالة إلى ارتفاع متوسط أزمة منتصف العمر لدى الذكور مقارنة بالإناث، والذي قد يُعزى إلى غلبة الروتين وانعدام التجديد، والميل نحو الانعزالية وتدني مستوى التواصل والمشاركة الأسرية بشكل عام، فغالبا ما تكون الأنثى أكثر إسهاما في المسئوليات الأسرية مقارنة بالذكر، كما يميل الذكور إلى الانفصال عن حياة الأبناء بعد تقديم متطلبات الرعاية لهم وهم صغار، بينما تستمر الأنثى بالشعور بالمسئولية والرابطة بينها وبين أبنائها حتى بعد أن يستقلوا بذاتهم. ولزيادة اهتمام الذكر بالنواحي الجنسية مقارنة بالأنثى دور في تصعيد مشاعر القلق والتوتر لديه،خاصة في ظل الضغوط الاجتماعية التي تفرض على الذكر المحافظة على مستوى قدراته وطاقته الجنسية، وفي ظل تدني القدرات الوظيفية التي تشكل له تهديدا كبيرا ولذلك غالبا ما يبحث عن أساليب تعويضية في هذا الاتجاه. والأنثى التي تعاني من تواجد الأزمة ليست بأحسن حال من الذكر، فهي إما أن تُهمل ذاتها وتستسلم لمشاعر الحزن والكآبة فتبدو كما لو كانت على بوادر الشيخوخة، أو أن تتصابى لتتراجع نحو مرحلة الشباب.

- **أزمة منتصف العمر والدخل الأسري** :

لمعرفة الفروق في أزمة منتصف العمر تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسط درجات الدخل الأدنى (أقل من ١٠,٠٠٠) ومتوسط درجات الدخل الأعلى (أكثر من ١٠,٠٠٠) باعتبارهما المتغير المستقل، ودرجات أزمة منتصف العمر باعتبارها المتغير التابع، والجدول رقم (٢) أعلاه يبين النتائج.حيث يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في أزمة منتصف العمر تُعزى للدخل الأسري حيث بلغ حد الدلالة لـ (ت) (٠,٠٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما يوضح الجدول رقم (٣) اتجاه الفروق:

جدول (٣): متوسط درجات الأفراد في أزمة منتصف العمر تبعاً للدخل الأسري

	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
أقل من (١٠,٠٠٠)	٥٨	٢٢,١٦	٣,٢٤٩
أكثر من (١٠,٠٠٠)	٣٧٨	٢٠,٧٧	٣,٢٤٦

يتضح من الجدول أن الفروق الدالة كانت لصالح ذوي الدخل الأدنى، وهو ما يتفق مع جميع الدراسات التي تناولت هذا المتغير والتي تحصل عليها الباحثان، وهي دراسة ليفنسون Levinson (1977)، ودراسة أميدا وهورن Almeida & Horn (2004)، ودراسة لاكمان Lachman (2004) التي عزت أزمة منتصف العمر للمشكلات الاقتصادية، وأخيرا ماكفادين وراوسون سوان McFadden & Rawson Swan (2012). وقد يرجع سبب ظهور الفروق الدالة إلى رغبة الأفراد في هذه المرحلة بامتلاك المسكن، وضمان المستقبل وهو ما يشكل هاجسا كبيرا بالنسبة للسعوديين، إلى جانب كثرة الالتزامات والمصروفات الملقاة على عاتق الأبوين في ظل غلاء المعيشة، وقد تزداد وطأة المشكلات الاقتصادية عند محاولة الأبويين توفير وسيلة نقل لأبنائهما والتي أصبحت ضرورة لكل ابن على حده أو تزويج أحدهم. وقد تشكل رغبة الفرد أو الأسرة ككل

في السمو إلى حياة أكثر رفاهية مما يمكن توفيره في حدود الدخل المتاح أحد المشكلات المتعلقة بمستوى الدخل الأسري.

- **أزمة منتصف العمر ووجود أبناء مراهقين** :

لمعرفة الفروق في أزمة منتصف العمر تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسط درجات العينة التي لديها أبناء مراهقين ومتوسط درجات العينة التي ليس لديها أبناء مراهقين باعتبارهما المتغير المستقل،ودرجات أزمة منتصف العمر باعتبارها المتغير التابع، والجدول رقم (٢) أعلاه يبين النتائج. حيث يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أزمة منتصف العمر تُعزى لوجود الأبناء المراهقين حيث بلغ حد الدلالة لـ (ت) (٠,٥٤٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهو ما لا يتفق مع دراسة مينون Menon (2001) والتي أسفرت عن وجود أثر للأبناء المراهقين على زيادة معدل الأزمة. وقد يرجع غياب الفروق الدالة إلى عدم وجو فروق في كم المسئوليات الملقاة على عاتق الوالدين،فكما أن للمراهق متطلبات، للصغار كذلك متطلبات قد لا تقل كما عن متطلبات المراهق، مما يضيق هوة الفروق، كما قد يرجع السبب إلى التفكك الأسري الذي انتشر في الكثير من المنازل، مما أدى إلى انفصال غالبية أفراد الأسرة عن الأنشطة الجماعية، وتدني قوة العلاقات والروابط الأسرية.

- **أزمة منتصف العمر والعمر** :

قبل اختبار صحة الفرض تم تضمين عينة البحث الأساسية إلى جانب عينة المقارنة، ومن ثم تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات الفئات العمرية الأربع وهي: (أقل من ٣٥/ ٣٥- ٤٤/٤٥- ٥٤/٥٥- ٦٠) باعتبارها المتغير المستقل، ودرجات أزمة منتصف العمر باعتبارها المتغير التابع، والجدول رقم (٤) يبين النتائج:

جدول (٤): نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق في أزمة منتصف العمر

مصدر التباين	قيمة(ف)	دلالة (ف)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات
العمر	٠,٠٣٨	٠,٩٩٠	٣	١,٣٤١	٠,٤٤٧
الخطأ			٥٦٦	٦٦٤٦,٩٩١	١١,٧٤٤
الحالة الاجتماعية	٥,٩٦٤	٠٠١,	٣	١٨٥,٧٦٤	٦١,٩٢١
الخطأ			٤٣٢	٤٤٨٥,٣١٨	١٠,٣٨٣
عدد الأبناء	٢,٦٦٩	٠,٠٤٧	٣	٨٤,٩٨٦	٢٨,٣٢٩
الخطأ			٤٣٢	٤٥٨٦,٠٩٦	١٠,٦١٦

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أزمة منتصف العمر تُعزى لمتغير العمر، حيث بلغ حد الدلالة (٠,٩٩٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. وتتفق هذه النتيجة مع شيك Shek (1996) وألدوين وليفنسون Aldwin & Levenson (2001)، وأليد وهورن Almeida & Horn (2004) الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق كمية دالة إحصائياً للضغوط بين مرحلة الشباب ومنتصف العمر، إلا أن الفروق الدالة كانت كيفية، أي أن مقارنة مرحلة الشباب بمنتصف العمر لن تُسفر عن وجود فروق وهو ما اتفقت عليه جميع الدراسات التي تناولت هذا الجانب. وقد يرجع ذلك إلى أن مرحلة الشباب تختص بدورها

بأزمة تتعلق بالجوانب المهنية والاقتصادية والعلاقات الشخصية وغيرها من الضغوط التي أدرجت ضمن ما أطلق عليه بأزمة ربع العمر، وهي مساوية كما لا كيفا لأزمة منتصف العمر. وبناء على ذلك يتطلب التوصل إلى الفروق بين الأزمتين استخدام مقاييس سيكومترية تتناول الجانب الكيفي، أو مقاييس إكلينيكية يمكن من خلالهما توضيح جوانب الخلاف بينهما.

وتشير الفروق الغير دالة إلى تدرج الأزمة من الفئة العمرية الأولى (أقل من ٣٥)، فالفئة الثالثة (٤٥ .٥٤)، فالفئة الثانية (٣٥ .٤٤)، فالفئة الرابعة (٥٥ .٦٠) حيث بلغت قيمة متوسطاتها (٢٠,٨٦)، (٢٠,٩٢)، (٢٠,٩٦)، وأخيرا (٢١,٢٠) على الترتيب. أي أن أزمة منتصف العمر تظهر في أعلى حالاتها في الفترة العمرية من (٥٥ .٦٠)، وهو ما يتفق مع دراسة المفدى (١٩٩٥) الذي توصل إلى وجود ارتفاع غير دال إحصائيا للأفراد الذين يبلغون (٥٦ .٦٠) عاما في أزمة منتصف العمر. والأزمة في هذه الفترة قد ترجع إلى قرب وقت التقاعد، وانتهاء الأفراد من تحقيق أهدافهم، وتزويج أبنائهم، إلى جانب الكثير من الأحداث التي عاصروها من آلام ووفاة وأمراض وحوادث وغيرها، مما أثر على الجوانب النفسية لديهم.

أما ارتفاع الأزمة في الفترة ما بين (٤٥ . ٥٤) فقد يرجع إلى بلوغ التغيرات الفسيولوجية ذروتها، وخاصة لدى الإناث اللاتي يصبحن في مواجهة مع فترة ما قبل انقطاع الطمث أو فترة انقطاعه.

- **أزمة منتصف العمر والحالة الاجتماعية** :

لمعرفة الفروق في أزمة منتصف العمر تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات الحالات الاجتماعية الأربع وهي: (أعزب/ متزوج/ مطلق/ أرمل) باعتبارها المتغير المستقل، ودرجات أزمة منتصف العمر باعتبارها المتغير التابع، والجدول رقم (٤) أعلاه يبين النتائج التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا في أزمة منتصف العمر تُعزى للحالة الاجتماعية، حيث بلغ حد الدلالة (٠,٠١) وهي قيمة دالة إحصائيا. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، والجدول رقم (٥) يبين النتائج:

جدول (٥): نتائج الاختبار البعدي لحساب الفروق في الأزمة تبعاً للحالة الاجتماعية

	المتزوجون		المطلقون		الأرامل	
	الفروق في المتوسطات	الدلالة	الفروق في المتوسطات	الدلالة	الفروق في المتوسطات	الدلالة
العزاب	-٠,٦٧١	٠,٨٧١	-٢,٥٧٤	٠,٥٥٩	-٤,٠٢٤	٠,٠٠٧
المتزوجون			-١,٩٠٢	٠,٧١٠	-٣,٣٥٢	٠,٠٠٢
المطلقون					-١,٤٥٠	٠,٨٨٧

يتضح من الجدول أن اتجاه الفروق الدالة كانت بين المجموعة الأولى (العزاب) والمجموعة الرابعة (الأرامل) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٧) لصالح المجموعة الرابعة، وفروق دالة بين المجموعة الثانية (المتزوجون) والمجموعة الرابعة (الأرامل) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٢) لصالح المجموعة الرابعة (الأرامل). كما تشير النتائج إلى وجود فروق غير دالة بين كافة المجموعات، حيث يتدرج

مستوى الأزمة صعوداً تبعاً للحالة الاجتماعية ابتداء بالعزاب فالمتزوجون فالمطلقون فالأرامل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لاكمان Lachman (2004)التي توصلت إلى وجود أثر للحالة الاجتماعية على الأزمة، إلا أنها تختلف معها في تحديدها للطلاق كأبرز أوجه الأزمة، حيث أسفرت نتائج البحث عن انخفاض معدل الأزمة لدى المطلقين مقارنة بالأرامل والمتزوجون،ولعل الخلاف وقع لأن دراسة لاكمان لم تتضمن الأرامل. ويرى الباحثان أن سبب ارتفاع الأزمة لدى الأرامل على وجه الخصوص هو ارتفاع مسئولياتهم الأسرية إلى الضعف، إلى جانب معاناتهم النفسية بسبب فقد شريك حياتهم، وافتقادهم بشكل خاص إلى المساندة الاجتماعية التي لها دور كبير في التخفيف من معاناتهم.

- **أزمة منتصف العمر وعدد الأبناء** :

لمعرفة الفروق في أزمة منتصف العمر تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات العينة حسب عدد أبنائهم والتي تنقسم إلى أربع مجموعات تشمل: (لا يوجد/١- ٢/٣- ٤/٥ فأكثر) باعتبارها المتغير المستقل،ودرجات أزمة منتصف العمر باعتبارها المتغير التابع، والجدول رقم (٤) أعلاه يبين النتائج. حيث يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في أزمة منتصف العمر تُعزى لعدد الأبناء، حيث بلغ حد الدلالة (٠,٠٤٧) وهي قيمة دالة إحصائياً. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام أحد اختبارات المقارنة البعدية وهو اختبار الكشف عن الفروق الدالة الأقل LSD، والجدول رقم (٦) يبين النتائج:

جدول (٦): نتائج الاختبار البعدي لحساب الفروق في الأزمة تبعاً لعدد الأبناء

	١-٢		٣-٤		٥ فأكثر	
	الفروق في المتوسطات	الدلالة	الفروق في المتوسطات	الدلالة	الفروق في المتوسطات	الدلالة
لا يوجد	-٠,٠٩٤	٠,٨٨٤	٠,٥١٣	٠,٣٥٤	١,١٠٤	٠,٠٥١
١-٢			٠,٦٠٧	٠,٢٠٧	١,١٩٩	٠,٠١٥
٣-٤					٠,٥٩٢	٠,١٠١

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الثانية (١- ٢) والمجموعة الرابعة (٥ فأكثر) لصالح المجموعة الثانية، وبشكل عام يتدرج مستوى الأزمة صعوداً من المجموعة الرابعة (٥ فأكثر)، فالثالثة (٣- ٤)، فالمجموعة الأولى (لا يوجد)، فالمجموعة الثانية (١- ٢). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أليدا وهورن Almeida & Horn (2004)، والتي أسفرت عن وجود أثر لضغوط الأبناء على أزمة منتصف العمر، إلا أنها تختلف معها في الاتجاه، فبينما أسفرت دراستهما عن ارتفاع الأزمة بسبب زيادة عدد الأبناء، أسفر البحث عن ارتفاع الأزمة بسبب قلة عدد الأبناء. وقد يرجع ارتفاع الأزمة لدى الآباء الغير منجبين أو ذوي الأبناء الأقل بسبب طبيعة الثقافة العربية التي تميل إلى الأسر الكبيرة، وكثرة الأبناء، وفي ذلك يقول /:﴿الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾ (الكهف: ٤٦).

إن جملة النتائج أعلاه تعني تحقق الفرض الثاني بشكل جزئي، حيث تحقق الفرض فيما يختص بمتغير الدخل الأسري والحالة الاجتماعية وعدد الأبناء،ولم يتحقق فيما يختص بمتغير النوع ووجود الأبناء المراهقين والعمر.

- **لاختبار الفرض الثالث ونصه** :

" توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط أزمة منتصف العمر تبعاً للعوامل الخمس الكبرى للشخصية (الإنبساطية/ العصابية/ الضمير اليقظ/ المقبولية/ والإنفتاح) " تم تقسيم درجات أزمة منتصف العمر إلى مستويين: مرتفع ومنخفض، ومن ثم تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسط درجات المستوى المنخفض للأزمة ومتوسط درجات المستوى المرتفع للأزمة باعتبارهما المتغير المستقل، ودرجات سمات الشخصية باعتبارها المتغير التابع، والجدول رقم (٧) يبين النتائج:

جدول (٧): متوسط درجات الأفراد في سمات الشخصية تبعاً لمستوى الأزمة

		العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
الانبساطية	المستوى المنخفض	١٣٩	١١.٥٧	٢.٠٥٤
	المستوى المرتفع	٢٣٥	١٠.٦٣	٢.٢٣٧
العصابية	المستوى المنخفض	١٣٩	٧.٥٧	١.٧٧٠
	المستوى المرتفع	٢٣٥	٩.١٧	١.٩٧١
الضمير اليقظ	المستوى المنخفض	١٣٩	١١.٧١	١.٨٣٥
	المستوى المرتفع	٢٣٥	١٠.٤٣	١.٨١٦
المقبولية	المستوى المنخفض	١٣٩	١٣.٩٦	١.٢٦٨
	المستوى المرتفع	٢٣٥	١٢.٨٧	٢.٠٦٢
الانفتاح	المستوى المنخفض	١٣٩	١٢.٧٤	١.٦٣٩
	المستوى المرتفع	٢٣٥	١١.٦٩	٢.٢٣١

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً في سمات الانبساطية والضمير اليقظ والمقبولية والانفتاح لصالح منخفضي الأزمة، ووجود فروق دالة إحصائيا في سمة العصابية لصالح مرتفعي الأزمة مما يعني تحقق الفرض الثالث. وتتفق هذه النتيجة مع كافة الدراسات التي تناولت سمات الشخصية كمتغير يرتبط بأزمة منتصف العمر وخاصة دراستي كوستا وماكري Costa & McCrae (1980)، ولاكمان Lachman (2004) اللتان أكدتا على الأثر الكبير لسمة العصابية على احتمالية ظهور الأزمات، بالإضافة إلى دراسة ليفنسون Levinson(1977)، ودراسة انتاراكمبينج وتبونجبكدي Intarakambang & Tbongpukdee (2010). ويُعزى وجود الفروق إلى ميل الشخصية العصابية إلى السوداوية والتشاؤم، والشعور بالقلق، والحيرة والاندفاع، بعكس الشخصيات الأخرى التي تعكس مجموعة من السمات الإيجابية، قد تساعدها في مواجهة الأزمة والتغلب عليها.

- **لاختبار الفرض الرابع ونصه** :

"يمكن الكشف عن أسباب أزمة منتصف العمر لدى المعلمين والمعلمات" تم حساب معامل الارتباط بين مقياس أزمة منتصف العمر ومقياس محدثات الأزمة ككل، والذي أسفر عن وجود ارتباط دال إحصائيا بلغ (٠,٤١٢) عند

مستوى (٠,٠١). وبناء على ذلك تم حساب متوسط درجات أسباب أزمة منتصف العمر للعينة ككل، وحساب متوسط درجات أسباب الأزمة لدى الذكور والإناث كل على حده في كافة أبعاد المقياس الفرعية، والجدول رقم (٨) يبين النتائج:

جدول (٨) : متوسط درجات العينة على مقياس أسباب أزمة منتصف العمر

الأسباب	المهنية	الصدمية	النفسية	الاجتماعية	الفسيولوجية	الأسرية
كافة أفراد العينة: ن= (٤٣٦)						
المتوسط	١.٣٥	٠.٨٠	١.١٠	٠.٧٧	٠.٨٦	٠.٥٨
الانحراف المعياري	٠.٩٧٩	١.٢٤٢	١.١٢٧	٠.٨٥٠	٠.٨٣٣	٠.٨٤٨
عينة الذكور: ن= (٢٠٥)						
المتوسط	١.٢٤	٠.٧٧	١.٠٤	٠.٨٠	٠.٨٣	٠.٥٢
الانحراف المعياري	٠.٩٧٥	٠.٧٨٧	١.٠٧٢	٠.٨٤٤	٠.٨٤٧	٠.٨٤٤
عينة الإناث: ن = (٢٣١)						
المتوسط	١.٤٤	٠.٨٣	١.١٥	٠.٧٤	٠.٨٧	٠.٦٣
الانحراف المعياري	٠.٩٧٥	١.٥٣٩	١.١٧٤	٠.٨٥٦	٠.٨٢٢	٠.٨٥٠

من خلال الجدول يتضح ما يلي:

- جاء ترتيب الأسباب المهنية في الصدارة لدى العينة الكلية، ولدى الذكور والإناث كل على حده.
- احتلت الأسباب النفسية المرتبة الثانية في أسباب منتصف العمر لدى العينة الكلية ولدى الذكور والإناث كل على حده.
- احتلت الأسباب الفسيولوجية المرتبة الثالثة في أسباب منتصف العمر لدى العينة الكلية ولدى الذكور والإناث كل على حده.
- احتلت الأسباب الصدمية المرتبة الرابعة لدى مفردات العينة ككل، ولدى عينة الإناث، بينما احتلت المرتبة الخامسة لدى الذكور.
- احتلت الأسباب الاجتماعية المرتبة الخامسة لدى مفردات العينة ككل، ولدى عينة الإناث، بينما احتلت المرتبة الرابعة لدى الذكور.
- احتلت الأسباب الأسرية المرتبة السادسة في أسباب منتصف العمر لدى عينة البحث الكلية، ولدى الذكور والإناث كل على حده.

ويعزو الباحثان تصدر الأسباب المهنية إلى غلبة روتين العمل في البيئة العربية خاصة لدى المعلمين والمعلمات بسبب تضيق مساحتهم في منهج محدد يتكرر كل عام، بالإضافة إلى كثرة التعاميم، والتوجيهات الخاصة بالتحضير وطرق التدريس والوسائل، وغيرها من الأمور التي تتغير باستمرار مع تغيير المشرفين التربويين. أما غلبة الأسباب النفسية فترجع إلى كثرة الضغوط والمسئوليات والتغييرات الاجتماعية والاقتصادية في ظل غياب دور الأخصائيين والمؤسسات الإرشادية والتوعوية والبرامج النفسية الوقائية خاصة لمن هم في مرحلة منتصف العمر. أما الأسباب الأسرية فقد يرجع سبب إنخفاضها إلى الاستقرار النسبي لدى الأسر نتيجة لغياب المشكلات أو أحيانا الهروب منها والتغافل عنها، في محاولة لتوفير حياة أكثر هدوءا وأمنا. ويكمن الخلاف في

محوريين،أولاً: تصدر الأسباب الاجتماعية لدى الذكور على عكس الإناث، وقد يرجع ذلك إلى ميل الإناث للبحث عن المساندة الاجتماعية على الدوام إما لدى الأقارب أو حتى الصديقات، والاستمرار في عقد علاقات جديدة حتى في مرحلة منتصف العمر،والذي قد يرجع إلى طبيعة فضول المرأة ورغبتها في معرفة أخبار الآخرين، إلى جانب ميل الإناث إلى الفضفضة والتنفيس حتى لمن لا يعرفونهن. بينما يميل الذكور إلى التمسك بجماعة الرفاق الذين اعتادوا الجلوس معهم في أماكن معينة على مر السنوات، وطلب المساندة منهم فقط، والجدير بالذكر أن مساندة الذكور تختلف في طبيعتها عن مساندة الإناث، فقد تشمل مساندتهم الجانبين المادي والمعنوي، إلى أن غالبية المساندة لدى الإناث تتضمن الجانب المعنوي فقط مما قد يحصر الذكور في حلقة ضيقة، ولعل الأمر يرجع كذلك إلى واقع مرونة الإناث مقارنة بالذكور في تقبل ودعوة شخصيات جديدة إلى إطار حياتهن، كما أن قلة مسئوليات المعلمين مقارنة بالمسئوليات المتعددة لدى المعلمات - اللاتي هن أيضا زوجات وأمهاتٍ - قد تُشعرهم بعظم وقت الفراغ وزيادة الملل، والشعور بمرارة الحياة. أما ثانيا: فقد تصدرت الأسباب الصدمية لدى الإناث على عكس الذكور، وقد يرجع السبب إلى صلابة الرجل وقوة احتماله في مقابل ضعف المرأة وزيادة العاطفة لديها، خاصة مع التقدم في العمر.

كما تم الكشف عن دلالة اتجاه الفروق بين النوعين في أسباب الأزمة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لكل بعد على حده، والجدول رقم (٩) يبين النتائج:

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق في أسباب الأزمة تبعاً للنوع

الأسباب	قيمة (ت)	حد الدلالة	متوسط الذكور	الانحراف المعياري للذكور	متوسط الإناث	الانحراف المعياري للإناث
المهنية	-٢,٠٦٦	٠,٠٣٩	١,٢٤	٠,٩٧٥	١,٤٤	٠,٩٧٥
الصدمية	-٠,٥٠٧	٠,٦١٣	٠,٧٧	٠,٧٨٧	٠,٨٣	١,٥٣٩
النفسية	-٠,٩٥٥	٠,٣٤٠	١,٠٤	١,٠٧٢	١,١٥	١,١٧٤
الاجتماعية	٠,٦٧٢	٠,٥٠٢	٠,٨٠	٠,٨٤٤	٠,٧٤	٠,٨٥٦
الفسيولوجية	-٠,٥٠٤	٠,٦١٥	٠,٨٣	٠,٨٤٧	٠,٨٧	٠,٨٢٢
الأسرية	-١,٣٦٢	٠,١٧٤	٠,٥٢	٠,٨٤٤	٠,٦٣	٠,٨٥٠

كشفت النتائج من خلال الجدول أعلاه عن وجود فروق دالة في الأسباب المهنية لصالح الإناث والذي قد يرجع إلى زيادة صرامة النظام التعليمي الإداري الخاص بالبنات مقارنة بالبنين، إلى جانب ضعف شخصية كثير من المعلمات والرضوخ إلى أوامر ومهام ليست من اختصاصهن، تحت مسمى التعاون الذي امتد ليطال مهام خارج أسوار المدرسة! كما أسفرت النتائج عن وجود فروق غير دالة في الأسباب الصدمية والنفسية والفسيولوجية والأسرية لصالح الإناث،ووجود فروق غير دالة في الأسباب الاجتماعية لصالح الذكور.

وعند حساب اتجاه الفروق في أسباب أزمة منتصف العمر تبعاً للعمر باستخدام العينة الأساسية وعينة المقارنة، تم إجراء اختبار تحليل التباين

الأحادي لكل بعد على حده إلى جانب إجراء اختبار LSD للمقارنة البعدية، والجدول رقم (١٠) يبين النتائج:

جدول (١٠) : نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق في أسباب الأزمة تبعاً للعمر

مصدر التباين	درجة (ف)	دلالة (ف)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات
الأسباب المهنية	٣,٨٤٨	٠,٠١٠	٣	٣,٦٧٠	١١,٠١١
الأسباب الصدمية	٢,٥٦٩	٠,٠٥٤	٣	٣,٣٦٠	١٠,٠٨١
الأسباب النفسية	٠,٨١٥	٠,٤٨٦	٣	١,١١٤	٣,٣٤٢
الأسباب الاجتماعية	٠,٨٦٣	٠,٤٦٠	٣	٠,٦٤٣	١,٩٣٠
الأسباب الفسيولوجية	٣,٠٥٩	٠,٠٢٨	٣	٢,١٤١	٦,٤٢٤
الأسباب الأسرية	٠,٦٠٧	٠,٦١١	٣	٠,٤٤٨	١,٣٤٣

كما يتضح من الجدول أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً للأسباب المهنية لصالح الفترة العمرية (٣٥- ٤٤) ولعل ذلك يرجع إلى كثرة المسئوليات الشخصية والأسرية في هذه الفترة مما يزيد من عبء المتطلبات المهنية، وعن وجود فروق دالة إحصائيا للأسباب الفسيولوجية لصالح الفترة العمرية (٤٥- ٥٤) وهي الفترة التي تتضح فيها التغييرات الجسدية والفسيولوجية بشكلٍ كبير كما تم التنويه سابقا عند حساب الفروق في أزمة منتصف العمر تبعا للعمر. ولم تسفر النتائج عن وجود فروق في الأسباب الصدمية أو النفسية أو الاجتماعية أو الأسرية تبعا لنفس المتغير.

وللتعرف على الأسباب الجوهرية لأزمة منتصف العمر تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسط درجات المستوى المنخفض للأزمة ومتوسط درجات المستوى المرتفع للأزمة باعتبارهما المتغير المستقل، ودرجات أسباب أزمة منتصف العمر لكل بعد باعتبارها المتغير التابع، والجدول رقم (١١) يبين النتائج:

جدول (١١) : متوسط درجات الأفراد في أسباب أزمة منتصف العمر تبعاً لمستواها

		العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
الأسباب المهنية	المستوى المنخفض	١٣٩	١,٠٣	٠,٩٤٠
	المستوى المرتفع	٢٣٥	١,٤٨	٠,٩٩٣
الأسباب الصدمية	المستوى المنخفض	١٣٩	٠,٨٢	١,٨٩٧
	المستوى المرتفع	٢٣٥	٠,٨٣	٠,٧٧٩
الأسباب النفسية	المستوى المنخفض	١٣٩	٠,٥٥	٠,٨٣٦
	المستوى المرتفع	٢٣٥	١,٤٦	١,١٦٣
الأسباب الاجتماعية	المستوى المنخفض	١٣٩	٠,٤٠	٠,٦٨٨
	المستوى المرتفع	٢٣٥	٠,٩٥	٠,٨٦١
الأسباب الفسيولوجية	المستوى المنخفض	١٣٩	٠,٥٨	٠,٧٠٢
	المستوى المرتفع	٢٣٥	١,٠٣	٠,٨٧٩
الأسباب الأسرية	المستوى المنخفض	١٣٩	٠,٣٠	٠,٦٤٤
	المستوى المرتفع	٢٣٥	٠,٧٧	٠,٩٤١

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً في الأسباب المهنية والنفسية والاجتماعية والفسيولوجية والأسرية لصالح مرتفعي الأزمة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأسباب الصدمية، ويعني وجود الفروق الدالة إلى الأثر الكبير

للأسباب المهنية من ضغوط في العمل وغياب للثناء والتقدير، وتدني مستوى الأداء الوظيفي، والأسباب النفسية من اكتئاب وقلق وتوتر وفراغ عاطفي وفتور جنسي وانعدام للطموح والخوف من التقدم في العمر والشيخوخة ونحوها،والأسباب الاجتماعية من يأس وفقد للمساندة والشعور بمرارة الواقع واليأس من الآخرين على أزمة منتصف العمر وارتفاعها لدى الأفراد، إلى أن غياب الفروق في الأسباب الصدمية والتي تتضمن الطلاق أو الترمل أو وفاة أحد الوالدين أو الأبناء فقد يرجع إلى البيئة الإسلامية التي تحث على الصبر والاحتساب عند نزول المصائب.

- **لاختبار الفرض الخامس ونصه** :

"توجد علاقة ارتباطية بين درجات المعلمين والمعلمات في مقياس أزمة منتصف العمر ومقياس السعادة الزوجية" تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في كل من مقياس أزمة منتصف العمر ومقياس السعادة الزوجية،والجدول رقم (١٢) يبين النتائج:

جدول (١٢): قيمة معامل الارتباط بين أزمة منتصف العمر وأسبابها والسعادة الزوجية

المتغير	معامل الارتباط	حد الدلالة	حجم العينة
أزمة منتصف العمر	-٠.٣٦٦	٠.٠٠٠	٤٣٦
محدثات أزمة منتصف العمر	-٠.٢٩٧	٠.٠٠٠	
الأسباب المهنية	-٠.٠٧٢	٠.١٣٦	
الأسباب الصدمية	-٠.٠٦٥	٠.١٧٤	
الأسباب النفسية	-٠.٢٣٢	٠.٠٠٠	
الأسباب الاجتماعية	-٠.٣٠٠	٠.٠٠٠	
الأسباب الفسيولوجية	-٠.١٥٧	٠.٠٠١	
الأسباب الأسرية	-٠.٢٧٥	٠.٠٠٠	

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين المتغيرين،حيث بلغ معامل الارتباط (- ٠,٣٦٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). وهذا يعني أنه كلما ارتفعت أزمة منتصف العمر انخفضت السعادة الزوجية، والعكس صحيح، مما يدل على تحقق الفرض الخامس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من جولد Gould (1972)، وجوتمان Gutmann (1976)،وكوادريو Quadrio (1986)، وويتنجتون وآخرون Wethington et al. (1997)، ومروزيك وكولارز Mroczek & Kolarz (1998)، وأربانانتايكول Arpanantikul (2004)، وعبدالمعطي (٢٠٠٤)، وكامب داش وآخرون Kamp Dush et al. (2008)، وسمكري (٢٠٠٩)، وونج وآخرون Wong et al. (2012).

ويؤكد ارتباط أزمة منتصف العمر بالسعادة الزوجية على ما جاء به زهران (٢٠٠٥ ب: ٩) من ارتباط الصحة النفسية بسعادة الأفراد مع أنفسهم ومع الآخرين، وهو ما يقودنا إلى ضرورة تأهيل الأفراد نفسيا واجتماعيا للدخول إلى هذه الفترة، ليس فقط لسعادته الشخصية، بل لسعادته الزوجية التي بدورها تؤثر في وظيفته كزوج أو زوجة، أو أم أو أب، عوضًا عن تأثيرها على باقي جوانب حياته. ويضفي ارتباط متغيري البحث معا بعدا جديدا لأهميتها، وذلك بسبب العلاقة التي تربط السعادة الزوجية بالكثير من المتغيرات، فالخوف أن يؤدي

الوقوع في أحد هذه الأبعاد الثلاث (أزمة منتصف العمر، انخفاض السعادة الزوجية، والمشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالسعادة والتوافق) إلى تشكيل حلقة مفرغة من المآسي والإضرابات.

وللكشف عن أكثر أسباب أزمة منتصف العمر تأثيراً على السعادة الزوجية،تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في مقياس محدثات الأزمة بشكل كلي ومقياس السعادة الزوجية، والذي تتضح نتيجته في الجدول رقم (١٩) أعلاه، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وقد بلغ معامل الارتباط (- ٠,٢٩٧). أما عن علاقة كل محور من محاور مقياس محدثات الأزمة بمقياس السعادة الزوجية، فقد أسفرت النتائج عما يلي:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأسباب المهنية والسعادة الزوجية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العثمان Al-Othman (2012)، إلا أنها تختلف مع دراسة البقمي (٢٠٠٤)، ودراسة سيرنيفاسان Srinivasan (2010). والذي قد يعزى إما لمهارة الأفراد في الفصل بين حياتهما الشخصية والمهنية، أو عدم إعطاء الضغوط المهنية حيزا كبيرا في علاقة الزوجين ببعضهما؛ أي أن الزوجان لا يتشاركان القصص والأخبار المتعلقة بوظيفتهما.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسباب الصدمية والسعادة الزوجية، ولعل ذلك يرجع إلى نفس السبب الذي احتلت فيه هذه الأسباب ترتيبا متأخرا في أكثر الأسباب تأثيرا على أزمة منتصف العمر، وهو الصبر والاحتساب.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الأسباب النفسية والسعادة الزوجية. وتتفق هذه النتيجة مع كافة الدراسات المدرجة وهي دراسة عبدالمعطي (٢٠٠٤)، ودراسة سمكري (٢٠٠٩)، ودراسة بليمهوب Belmihoub (2010)، ودراسة سميث وآخرون .Smith et al (2012). والذي يعزى إلى أهمية الجوانب النفسية والاستقرار النفسي بشكل خاص في السعادة الزوجية.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين الأسباب الاجتماعية والسعادة الزوجية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخرعان (٢٠١٠)، إلا أنها تختلف مع دراسة العمران (٢٠٠٧). أيضا أثبتت بعض الدراسات كدراسة كل من تاكازاوا وآخرون .Takizawa et al (2006)، ومحمود (٢٠٠٨)، وانتاراكمبينج وتبونجبكدي Intarakambang & Tbongpukdee (2010)، وماكفادين وراوسون سوان McFadden & Rawson Swan (2012) على ارتباط الجوانب الاجتماعية بالضغوط والمشكلات في منتصف العمر والذي يؤثر بدوره على السعادة الزوجية لارتباط الأخيرين معا. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية الدعم الأسري والاجتماعي والأخلاء بشكل عام لمواجهة كافة المشكلات ومنها المشكلات الزوجية، والذي يتضح بشكل أكبر في اتخاذه جل في علاه خليلا، حيث يقول /:﴿واتخذ الله إبراهيم خَلِيلاً﴾(النساء: ١٢٥).
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين الأسباب الفسيولوجية والسعادة الزوجية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من كوادريو Quadrio

(1986)، والعمـــران (٢٠٠٧)، وميتشـــل Mitchell (2010)، والعثمـــان Al-Othman (2012)، كما توصلت روسي Rossi (1980) في دراستها إلى أهمية هذا الجانب في التغيرات التي تطرأ على الأفراد في منتصف العمر. وقد يعزى ذلك إلى رغبة الأفراد الفطرية بالتحلي بالجمال والصحة واللياقة، حيث تشكل مرحلة منتصف العمر أول التغيرات الفسيولوجية العكسية في حياتهم،والتي يترتب عليها اضطرابات تنال الجوانب الأخرى، خاصة لدى الأنثى التي تطمح في الإبقاء على إعجاب زوجها بها في ظل الانفتاح الإعلامي الذي يمثل أحد أبرز التهديدات بالنسبة إليها.

- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين الأسباب الأسرية والسعادة الزوجية، والذي يُعزى إلى اختلاط الأدوار والمسئوليات وتعددها، في مجتمع يغلب عليه الفوضوية وعدم ترتيب الأولويات، كما أن لاستقلال الأبناء دور في زيادة وقت الفراغ والذي يزيد من تصادم الزوجين وبالتالي مشكلاتهما.

- **الخاتمة والتوصيات** :

لقد غفلت البيئة العربية عن الدراسات التي تتعلق بمرحلة منتصف العمر،على الرغم من إدراك العامة لوجود مشكلات تتعلق بها، وعلى الرغم من كونها إحدى المراحل الحرجة في حياة الأفراد. وقد يرجع ذلك إلى توجه غالبية الباحثين نحو الاعتقاد بأنها مرحلة الاتزان الانفعالي والاستقرار والنضج. ولعل الحال كان كذلك، إلا أن عصر الانفتاح زاد من هذه المشكلات في كمها وكيفها، حتى أصبحت حديث المجالس والصحف. ويكمن الحرج في هذه المرحلة في جمعها بين نقيضين، فمن جهة هي مرحلة بلوغ الأشد والاتزان والنضج، ومن جهة أخرى هي مرحلة الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية. وقد يميل البعض نحو الجهة الأولى وهم ممن يجتازون هذه المرحلة بسلام ورضا، والبعض الأخر قد يميل إلى الجهة الأخرى أو قد يجمع بين النقيضين مما قد يوقعه في شباك أزمة المرحلة، التي تظهر على شكل سلوكيات غير مقبولة للمجتمع. وعلى الرغم من أن أزمة منتصف العمر في جوهرها واحدة إلا أنها تختلف في ملامحها ورد فعلها بين الذكور والإناث. وتؤثر أزمة منتصف العمر على السعادة إلزوجية، حيث أكد هذا البحث إلى جانب الكثير من الأبحاث على أن للأزمة دورا في تغيير قوة العلاقة الزوجية وتدني مستواها، والذي يرجع حسب ما أسفرت عنه النتائج إلى التغييرات والاضطرابات التي تطرأ على الأفراد أثناء مرورهم بها.

ومن جملة النتائج التي أسفر عنها البحث، وفي ضوء جوانب النقص التي تم رصدها، تم الخروج بمجموعة من التوصيات قد تساعد في خدمة الفرد - ذكرا كان أو أنثى - سواء كان أبا أو معلما أو زوجا، مما قد ينعكس إيجابا على كافة شرائحه، وهي:

- تثقيف المجتمع بالتغييرات التي تطرأ على الفرد خاصة والعلاقة الزوجية عامة عبر مراحل الحياة، لمواجهة جميع الاحتمالات الممكنة في المستقبل.
- عمل برامج إرشادية للأفراد في منتصف العمر، تؤهلهم لتجاوز عقبات المرحلة قبل الدخول فيها.

- عمل برامج إرشادية وقائية وعلاجية تتناول العلاقة الزوجية للأفراد في منتصف العمر، على غرار البرامج المنعقدة للمقبلين على الزواج.
- إقامة برامج تتضمن توعية كلا الزوجين بحاجات الآخر، وضرورة الشعور به بدلاً من التركيز على مشكلاته فقط.
- تكثيف جلسات الاستشارات الزوجية لحل المشكلات العالقة بين الزوجين أولاً بأول، قبل أن تصل إلى الحد الذي ينقطع فيه الأمل.
- زيادة عدد البرامج المتعلقة بالتثقيف الجنسي لكلا الزوجين، لما لها من أثر إيجابي على الحياة الزوجية.
- تأسيس برامج إرشادية علاجية خاصة بالأرامل، وزيادة الدراسات المتعلقة بهم.
- اهتمام المؤسسة المعنية بالمطلقات ودعمهن معنويا وماديا، وتيسير سبل العيش الرغيد لهن، وتوفير فرص وظيفية لهن خاصة إن كن منجبات وغير عاملات.

- **المراجع** :

- **القرآن الكريم** :

- أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠٠٥). **أثر التكيف الزواجي في التكيف النفسي وتلبية الحاجات النفسية الأساسية لدى الأبناء**. رسالة دكتوراه، عمّان، الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا.
- أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠٠٧). أثر وجود الأطفال وعددهم والمستوى الاقتصادى في الشعور بالتفاؤل والرضا الزواجى. **مجلة كلية التربية، العدد ٣١، الجزء ٣**. القاهرة،جامعة عين شمس.
- أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠١٠). علم نفس الشخصية. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- أبو أسعد، أحمد؛ والشمالي، فايزة (٢٠١٢). **التكيف الزواجي**. الجيزة: دار الراية.
- أحمد، إيمان شعبان (٢٠٠٩). إدارة موارد الأسرة للزوجة العاملة عند سن اليأس وعلاقته بالمساندة الاجتماعية. **المؤتمر السنوي (الدولي الأول- العربي الرابع): الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول"، المجلد ٢**. المنصورة، جامعة المنصورة: كلية التربية النوعية.
- آل سعود، الجوهرة سعود عبدالعزيز (٢٠١١). دور الخدمة الاجتماعية مع حالات العنف الأسري ضد المرأة في محاكم الأسرة بمدينة الرياض. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد ٣٠، الجزء ٥**. حلوان، جامعة حلوان: كلية الخدمة الاجتماعية.
- ألين، بيم (ترجمة: كفافي، علاء؛ والنيال، مايسة؛ وسالم، سهير) (٢٠١٠). نظريات الشخصية: الإرتقاء – النمو – التنوع. عمّان: دار الفكر.
- بادويلان، أحمد بن سالم (٢٠٠٧). **الطريق للسعادة الزوجية (ط ٣)**. الرياض: دار الحضارة.
- باشا، شيماء عزت مصطفى (٢٠١٠). **عزو الأسباب، التفاؤل- التشاؤم: متغيرات معدلة في العلاقة بين الضغوط والرضا الزواجى**. رسالة دكتوراه، حلوان، جامعة حلوان: كلية الآداب.
- البقمى، نورة سعد (٢٠٠٤). **العلاقة بين ضغوط العمل والتوافق الزواجى لدى الزوجات العاملات**. رسالة ماجستير، الرياض، جامعة الملك سعود: كلية التربية.
- البلهان، عيسى محمد؛ والناصر، فهد عبدالرحمن (٢٠٠٧). مقومات السعادة الزوجية كما يدركها الشباب الكويتيون. حوليات الأداب والعلوم الاجتماعية، الحولية ٢٧، الرسالة ٢٥٦. الكويت، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمى.
- بليمهوب، كلثوم (٢٠١٢). الاستقرار الزواجي: دراسة في سيكولوجية الزواج. **شبكة العلوم النفسية العربية: سلسلة الكتاب الالكترونى**، العدد ٢٤. استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١/١٢ من موقع: http://www.arabpsynet.com/apneBooks/index.eBooks.htm.

- بهاء الدين، دعاء (٢٠١٢). زوجات يحددن ملامح "يأس الرجال": عصبية وإحباط نفسي وضعف جنسي. **صحيفة سبق الإلكترونية**، ٢٠ يناير ٢٠١٢، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٠٣/١٣ من موقع: http://sabq.org/8WPo5d.
- بيطار، هيفاء (٢٠٠٩). **مرحلة منتصف العمر: هل هي بداية النهاية أو نهاية البداية؟.** صحيفة العرب، لندن، العدد ٨٣٤٤، ١ ديسمبر ٢٠٠٩، السنة ٣٢.
- جابر، جابر عبدالحميد؛ وكفافي، علاء الدين (١٩٩٢). **معجم علم النفس والطب النفسي: الجزء الخامس**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجابر، مريم (٢٠١٠). أزمة منتصف العمر.. «أم العيال» خائفة والرجل «عينه زايغة». **جريدةالرياض**، العدد ١٥٤٨٩، ٢٠ نوفمبر ٢٠١٠، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٣ من موقع: http://riy.cc/578413.
- جامع، محمد نبيل (٢٠١٠). **علم الاجتماع الأسري وتحليل التوافق الزواجي والعنف الأسري**. الأسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- جعفر، غسان (٢٠٠٧). **سن اليأس عند المرأة والرجل: العوارض، الأمراض، العلاج، الوقاية**. بيروت: رشاد برس.
- الجهني، سميرة سالم عياد (٢٠٠٨). **عدم الإستقرار الأسري في المجتمع السعودي وعلاقته بإدراك الزوجين للمسئوليات الأسرية: دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- الحربي، نايف محمد؛ وعبدالمعطي، حسن مصطفى (٢٠١١). التفكك الأسري وأثره على شخصية الأبناء ومشكلاتهم السلوكية والانفعالية. المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان.
- الحسيني، فريال عبدالسلام (٢٠٠٢). **دراسة نفسية لأزمة منتصف العمر وعلاقتها بممارسة النشاط الرياضي والتغذية المعرفية**. رسالة ماجستير، القاهرة، جامعة عين شمس.
- الخربوش، لولوة، إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة (إدارة شؤون المعلمات) (٢٠١٣)،اتصال شخصي.
- الخرعان، هيا بنت إبراهيم بن عبدالعزيز الخرعان (٢٠١٠). **الرضا الزواجي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة أم القرى**. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- الخطيب، سلوى عبدالحميد (٢٠٠٧). **نظرة في علم الاجتماع الأسري**. الرياض: مكتبة الشقري.
- الخطيب، سلوى عبدالحميد (٢٠٠٩). التغيرات الاجتماعية وأثرها على ارتفاع معدلات الطلاق في المملكة من وجهة نظر المرأة السعودية. **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الأداب والعلوم الإنسانية، المجلد ١٧، العدد ١**. جدة، جامعة الملك عبدالعزيز: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- خليل، مدحت (٢٠١٢). **ثقافتك الجنسية مفتاح السعادة الزوجية**. القاهرة: الدار المصرية للكتاب.
- الخولى، سناء حسنين (٢٠١١). **الأسرة والحياة العائلية**. عمّان: دار المسيرة.
- الذبيانى، سامى، إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة (إدارة شؤون المعلمين) (٢٠١٣)، اتصال شخصي.
- ربيع، هبة بهي الدين؛ وحبيب، نشوى زكي (٢٠٠٩). بعض السمات الشخصية والديمجرافية المنبئة بالخيانة الزوجية عبر الانترنت. مجلة **دراسات عربية في علم النفس (*ASEP*)، المجلد ٨، العدد ٢**. القاهرة، رابطة التربويين العرب.
- رياض، سعد (٢٠٠٦). أزمة منتصف العمر من الشباب إلى سن اليأس: الجزء الخامس. المنصورة: دار الكلمة.
- الزراد، فيصل محمد (٢٠٠٣). أزمة منتصف العمر حقيقة أم وهم. الثقافة النفسية المتخصصة: السمنة وعلاجها النفسى، المجلد ١٤، العدد ٥٣. لبنان، مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية.

- الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٩). العنف الأسري وآثاره على شخصية الآباء والأبناء. **مجلة التربية، العدد ١٦٨**. قطر، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.
- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥ أ). علم نفس النمو (ط ٦). القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥ ب). الصحة النفسية والعلاج النفسى (ط٤). القاهرة:عالم الكتب.
- الزهراني، نجمة عبدالله محمد (٢٠٠٥). **النمو النفس- اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- سليمان، سناء (٢٠٠٦). **أزمة منتصف العمر لدى المرأة والرجل بين اليأس والأمل**. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، سناء (٢٠١٢). **الطلاق: بين الإباحة والصبر والخطر والغدر**. القاهرة: عالم الكتب.
- سمكرى، أزهار ياسين (٢٠٠٩). **الرضا الزواجى وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية والاجتماعية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- سميث، باربرا (ترجمة: الخفش، سامح وديع؛ سليط، محمد صبري) (٢٠٠٩). **سيكولوجية الجنس والنوع**. عمّان: دار الفكر.
- السيد، عزيزة محمد (٢٠٠١). منتصف العمر لدى المرأة والعلاقات الأسرية. **المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسى: الأسرة في القرن ٢١، المجلد ٢**. القاهرة، جامعة عين شمس.
- الشرابى، سلام نجم الدين (٢٠١٢). لماذا يفكر رجل الأربعين بالزواج بأخرى؟ **مركز التنمية الأسرية بالرياض: إرشاد**. استرجعت بتاريخ ١٨/ ١/ ٢٠١٣ من موقع:http://www.ershad.info/post.php?id=111&partid=26.
- الشوربجي، أبو المجد إبراهيم؛ والحربي، نايف محمد (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب وسمات الشخصية والمشاركة في المحاضرة لدى طلاب كلية التربية بجامعة طيبة. **دراسات تربوية ونفسية، العدد ٧٢**. الزقازيق، جامعة الزقازيق: كلية التربية.
- الشيخ، فضل المولى عبد الرضا؛ وعطا الله، صلاح الدين فرح (٢٠٠٩). أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعات. شؤون اجتماعية، العدد ١٠٢. الشارقة، جمعية الاجتماعيين والجامعة الأمريكية.
- صادق، آمال؛ وأبو حطب فؤاد (١٩٩٨). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الصويان، نورة عبدالله (٢٠٠٩). **اضطرابات الوسط الأسري وعلاقتها بانحراف الفتيات في المجتمع الأسري**. رسالة دكتوراه، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود: كلية العلوم الاجتماعية.
- عبدالرحمن، على إسماعيل (٢٠٠٨). الطب النفسى بين القديم والحديث. المنصورة: دار اليقين.
- عبدالغنى، رباب رشاد حسين (٢٠٠٩). أنماط التعلق وعلاقتها بالرضا عن الحياة وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من الزوجات في منتصف العمر بمدينتى مكة المكرمة وجدة. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- عبدالمعطى، حسن مصطفى (٢٠٠٤). المناخ الأسرى وشخصية الأبناء. القاهرة: دار القاهرة.
- العبيدلى، نورية محمد طيب عبدالله (٢٠٠٧). صعوبات التعبير العاطفى والرضا الزواجى عند الإناث في ضوء بعض المتغيرات بدولة الإمارات. رسالة ماجستير، إربد، جامعة اليرموك: كلية التربية.
- علاونة، شفيق فلاح (٢٠١٢). سيكولوجية التطور الإنسانى من الطفولة إلى الرشد. عمّان:دار المسيرة.

- العمران، هناء عبدالرحمن إبراهيم (٢٠٠٧). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الزواجى لدى عينة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير،الرياض،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: كلية العلوم الإجتماعية.
- العيسوى، رحاب (٢٠٠٣). التفاعل الزوجى والفروق في أساليب التفاعل الزواجى في مرحلة منتصف العمر بين الأزواج والزوجات المنجبين وغير المنجبين. رسالة ماجستير،القاهرة،جامعة عين شمس: كلية الآداب.
- عيسى، إنعام محمد (٢٠٠٨). التوافق واللاتوافق. بيروت: عالم الكتب.
- الغامدى، حسين عبدالفتاح (٢٠١٠ أ). مقياس النمو النفس- اجتماعى: مقياس لتقييم طبيعة حل أزمات النمو وفق نظرية أريكسون. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: مركز الدراسات والبحوث.
- الغامدى، حسين عبدالفتاح (٢٠١٠ ب). مقياس فاعليات الأنا: مقياس لتقييم نمو فاعليات الأنا من منظور أريك أريكسون. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: مركز الدراسات والبحوث.
- الغامدى، محمد سعيد محمد (٢٠٠٩). التكيف الاجتماعى والاقتصادى والنفسى للمرأة السعودية المطلقة في محافظة جدة. مجلة جامعة أم القرى للعوم الاجتماعية، المجلد ١،العدد ٢. مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- الفيصل، أسامة (٢٠١١). كل الوطن تفتح ملف أزمة منتصف العمر لدى الرجال والنساء. كل الوطن، ٢٤ نوفمبر ٢٠١١، استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٠٣/١٣ من موقع:http://goo.gl/eOZZu.
- قازان، عبدالله محمد (٢٠٠٥). إدمان المخدرات والتفكك الأسرى: دراسة سوسيولوجية. عمّان: دار الحامد.
- القشعان، حمود فهد (٢٠٠٨). مدى الارتباط بين التدين والرضا الزواجى ومدى تأثير بعض المتغيرات في كل منهما: دراسة ميدانية مقارنة بين الذكور والإناث في المجتمع الكويتى. دراسات الطفولة، المجلد ١١، العدد ٣٩. القاهرة، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- القطاع، سها محمد (٢٠٠٩). منهج القران الكريم في تحقيق السعادة الزوجية: دراسة موضوعية. رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية: كلية أصول الدين.
- قناوى، جعفر (٢٠٠٤). سن اليأس للرجل والمرأة. الجيزة: هلا للنشر والتوزيع.
- كفافي، علاء الدين (٢٠٠٢). التوافق سر السعادة الزوجية. الثقافة النفسية المتخصصة:سيكولوجية الأزمات، المجلد ١٣، العدد ٤٩. لبنان، مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية.
- لوشان، إيدا (ترجمة: صبرى، سهير) (١٩٩٧). أزمة منتصف العمر الرائعة. القاهرة: دار شرقيات.
- المجنونى، سلوى عبدالمحسن عبدالله (٢٠١٠). تشكل هوية الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، المجلد ٤، العدد ٣. القاهرة، رابطة التربويين العرب.
- محمود، إجلال فاروق (٢٠٠٨). أزمة متصف العمر: المحدثات، الأعراض المصاحبة، عمليات التحمل والمواجهة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٨، العدد ٥٩. القاهرة،الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- المطوع، جاسم (٢٠١٣ أ). السعادة الزوجية. استرجعت بتاريخ ١٨/ ١/ ٢٠١٣ من موقع: https://twitter.com/drjasem/status/291454980089602049.
- المطوع، جاسم (٢٠١٣ ب). منتصف العمر .. أزمة أم نعمة ! جريدة اليوم السعودية، ٢٢ فبراير ٢٠١٣. استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/٢/٢٢ من موقع: http://www.alyaum.com/News/art/71455.html
- المفدى، عمر عبدالرحمن (١٩٩٥). أزمة منتصف العمر: مقارنة عمرية على عينة من المجتمع السعودي. حولية كلية التربية، العدد ١٢. الدوحة، جامعة قطر.

- المهدى، محمد (٢٠١٣). بهدووء: أزمة منتصف العمر عند المرأة. استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١/١٢ من موقع: http://www.youtube.com/watch?v=Punn2KTesxs.
- النيال، مايسة أحمد (٢٠٠٨). أزمة منتصف العمر: دراسة مقارنة عبر مرحلة الرشد. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- اليحفوفي، نجوى (٢٠٠٧). السعادة والاكتئاب وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديمجرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانيين. دراسات عربية في علم النفس، المجلد ٥، العدد ٤. القاهرة، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم).

- Adler, B., Jr. (2007). **Boys and Their Toys: Understanding Men by Understanding Their Relationship with Gadgets**. New York: AMACOM.
- Aldwin, C. M. & Levenson, M. R. (2001). Stress, coping, and health at mid- life: A developmental perspective. In M. E. Lachman (Ed.), **The Handbook of Midlife** (pp. 188-214). New York: Wiley.
- Almeida, D. M. & Horn, M. C. (2004). Is Daily Life More Stressful During Middle Adulthood? In O. G. Brim; C. D. Ryff & R. C. Kessler (Eds.), **How Healthy Are We? A National Study of Well-Being at Mid-Life** (pp. 425-451). Chicago: University of Chicago Press.
- Al-Othman, H. M. (2012). Marital Happiness of Married Couples in the U.A.E Society: A Sample from Sharjah. **Asian Social Science**, 8 (4). pp. 217-224.
- Amato, P. R. (2007). Studying Marriage and Commitment with Survey Data. In S. L. Hofferth & L. M. Casper (Eds.), **Handbook of Measurement Issues in Family** Research (pp. 53-66). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amato, P. R., Booth, A., Johnson, D. R. & Rogers, S. J. (2007). **Alone Together: How Marriage in America Is Changing.** Cambridge: Harvard University Press.
- Andersen, M. L. & Taylor, H. F. (2008). Sociology: Understanding a Diverse Society (4th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Anderson, J. R., Van Ryzin, M. J. & Doherty, W. J. (2010). Developmental Trajectories of Marital Happiness in Continuously Married Individuals. **Journal of Family Psychology**, 24 (5), pp. 587-596.
- Anderson, M., Goodman, J., & Schlossberg, N. (2012). **Counseling Adults in Transition : Linking Practice with Theory (4th ed.).** New York: Springer.
- Arpanantikul, M. (2004). Midlife experiences of Thai women. **JAN: Journal of Advanced Nursing**, 47 (1), pp. 49-56.
- Arterburn, S. & Shore, J. (2008). **Midlife Manual for Men: Finding Significance in the Second Half.** Bloomington: Bethany House.
- Belmihoub, Keltoum (2010). Factors Contributing in Marital Stability. **Arabpsynet Journal**, 25-26, pp. 168-173. Retrieved ,

Jan. 31, 2013, from: www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ25-26/apnJ25-26.pdf.

- Bertini, K. (2011). **Strength for the Sandwich Generation**. California: Praeger.
- Birditt, K. S., Hope, S., Brown, E. & Orbuch, T. (2012). Developmental Trajectories of Marital Happiness Over 16 Years. **Research in Human Development**, 9 (2), pp. 126-144.
- Boston, G. (2005). Midlife: Change is in ; Women look for happiness in new ways of expression. **Washington Times**, Washington, D.C., D01, Oct. 9 2005.
- Bramlett, M. & Mosher, W. (2002**). Vital Health Statistics, 23 (22): Cohabitation, Marriage, Divorce, and Remarriage in the United States**. Hyattsville: CDC, National Center for Health Statistics.
- Braverman, S. & Paris, J. (1993). The Male Mid-Life Crisis in the Grown-Up Resilient Child. **Psychotherapy**, 30 (4). pp. 651-657.
- Brim, O. G., Ryff, C. D. & Kessler, R. C. (2004). The MIDUS National Survey: An Overview. In O. G. Brim; C. D. Ryff & R. C. Kessler (Eds.), **How Healthy Are We? A national study of well-being at mid-life** (pp. 1-34). Chicago: University of Chicago Press.
- Brym, R. J. & Lie, J. (2010). **Sociology: Your Compass for a New World (2nd ed.).** Belmont: Wadsworth.
- Carr, D (2005). The psychological consequences of midlife men's social comparisons with their young adult sons. **Journal of Marriage and Family**, 67 (1), pp. 240-250.
- Cavaglion, G. (2010). A Jungian Interpretation of Sexual Addiction: A Case Study of Mid-Life Crisis. **Sexual Addiction & Compulsivity**, 17, pp. 185–209.
- Cavanaugh, J. C. & Blanchard-Fields, F. (2011). **Adult Development and Aging (6th ed.).** Belmont: Wadsworth.
- Chandra, P. (2011). Is midlife crisis for real? **Prevention India**, New Delhi, Jun. 2011, pp. 18.
- Collin, A. (1979). 'Mid-life crisis' and its implications in counseling. **British Journal of Guidance & Counseling**, 7 (2), pp. 144-152.
- ***Comfort, A. (1980).*** *Practice of Geriatric Psychiatry.* ***New York: Elsevier.***
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1980). Influence of Extraversion and Neuroticism on Subjective Well-being: Happy and Unhappy People. **Journal of Personality and Social Psychology**, 38, pp. 668-678.
- Costa, P. T., Jr., McCrae, R. R., Zonderman, A. B., Barbano, H. E., Lebowitz, B & Larson, D. (1986). Cross-Sectional Studies of Personality in a National Sample: 2. Stability in Neuroticism,

Extraversion, and Openness. **Psychology and Aging**, 1, pp. 144-149.

- Craig, S (2012). **The 6 Husbands Every Wife Should Have: How couples Who change together stay together**. New York: Simon & Schuster.
- Erikson, E. H. (1964). **Insight and Responsibility**. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). **Identity: Youth and Crisis**. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). **Identity and the Life Cycle**. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). **The Life Cycle Completed**. New York: Norton.
- Evans, P (2008). Midlife metamorphosis. **The Qualitative Report**, 13 (1), pp. 78-99.
- Farrell, M. & Rosenberg, S. (1981). **Men at Mid-life: Patterns of Development in Middle-age Men**. Dover: Auburn House.
- Fincham, F. D. (2009). Marital happiness. In S. J. Lopez (Ed.), **The Encyclopedia of Positive Psychology (Vol. 2)** (p. 594-599). New York: John Wiley.
- Franzoi, S. L. (2011). **Psychology: A Discovery Experience**. Mason: South-Western Cengage Learning.
- Freund, A. M. & Ritter, J. O. (2009). Midlife crisis: A debate. **Gerontology**, 55, pp. 582-591.
- Gaudette, P. & Courter, G. (2011). **How to Survive Your Husband's Midlife Crisis (2nd ed.)**. Lecanto: Home & Leisure Publishing
- Gould, R. L. (1972). The Phases of Adult Life: A Study in Developmental Psychology. **The American Journal of Psychiatry**, 129 (5), pp. 521-531.
- Gould, R. L. (1978). **Transformations: Growth and Change in Adult Life**. New York: Simon and Schuster.
- Gutmann, D. (1976). Individual adaptation in the middle years: Developmental Issues in the masculine mid-life crisis. **Journal of Geriatric Psychiatry**, 9 (1), pp. 41-59.
- Harvey, P. R. (2008). **The Investigation of Voluntarily Childless Married Couples and Marital Satisfaction**. Master Thesis, Edmond, University of Central Oklahoma.
- Hedberg, A. G. (2010). **Forms for the Therapist: practical resources for the mental health professional**. Waltham: Academic Press.
- Hedlund, B. & Ebersole, P. (1983). A Test of Levinson's Mid-Life Re-Evaluation. **The Journal of Genetic Psychology**, 143, pp. 189-192.

- Hermans, H. J. M. & Oles, P. K. (1999). Midlife Crisis in Men: Affective Organization of Personal Meanings. **Human Relation**, 52, pp. 1403-1426.
- Huffman, S. B., Myers, J. E, Tingle, L. R. & Bond, L. A (2005). Menopause symptoms and attitudes of African American women: Closing the knowledge gap and expanding opportunities for counseling. **Journal of Counseling & Development**, 83, pp. 48-56.
- Intarakambang, U. & Tbongpukdee, T. (2010). Effects of Self Managing Life Crisis Based on the Oriental towards Life Crisis and Well-being of Married Women. **International Journal of Psychological Studies**, 2 (2), pp. 170-178.
- Jaques, E. (1965). Death and the mid-life crisis. **The International Journal of Psycho-Analysis**, 46, pp. 502-514.
- Kamp Dush, C. M., Taylor, M. G. & Kroeger, R. A. (2008). Marital Happiness and Psychological Well-Being Across the Life Course. **Family Relations**, 57 (2), pp. 211–226.
- Katchadourian, H. A. (1978). Medical Perspectives on Adulthood. In E. H. Erikson (Ed.), **Adulthood** (pp. 33- 60). New York: Norton.
- Kimmel, M. S. & Aroson, A. (2004). **Men & Masculinities: A Social, Cultural, and Historical Encyclopedia (Vol. 1: A-J).** Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Kowalczyk, R., Nowosielski, K., Folwarczny, W., Szpak, R. & Skrzypulec, V. (2008). Influence of partner on alleviation of menopause symptoms in women - preliminary questionnaire study. Sexologies, 17, Supplement 1, pp. S151.
- Lachman, M. E. (2004). Development in Midlife. Annual Review of Psychology, 55, pp. 305-331.
- Lachman, M. E., & Bertrand, R. B. (2001). Personality and the self in midlife. In M. E. Lachman (Ed.), The Handbook of Midlife (pp. 279-309). New York: Wiley.
- Lear, M. W. (1973). Is There a Male Menopause? The New York Times. New York, 28 Jan. 1973.
- Levinson, D. (1977). The mid-life transition: A period in adult psychosocial development. Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes, 40 (2), pp. 99-112.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. (1978). The Seasons of a Man's Life. New York: Ballantine Books.

- Lowenthal, M. F. & Chiriboga, D. (1972). Transition to the Empty Nest: Crisis, Challenge or Relief? Arch Gen Psychiatry, 26 (1), pp. 8-14.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3 (5), pp. 551-558.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. Journal of Personality, 35 (1), pp. 118-133.
- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches (pp. 211-225). New York: Springer-Verlag.
- McFadden, J. R. & Rawson Swan, K. T. (2012). Women during midlife: Is it transition or crisis?. Family & Consumer Sciences Research Journal, 40 (3), pp. 313-325.
- Menon, U. (2001). Middle Adulthood in Cultural Perspective: The imagined and the experienced in three cultures. In M. E. Lachman (Ed.), The Handbook of Midlife (pp. 40-74). New York: Wiley.
- Mitchell, B. A. (2010). Midlife marital happiness and ethnic culture: a life course perspective. Journal of Comparative Family Studies, 41 (1), pp 167-183.
- Mroczek, D. K., & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. Journal of Personality & Social Psychology, 75, pp. 1333-1349.
- O'Connor, D. & Wolfe, D. M. (1991). From crisis to growth at midlife: Changes in personal paradigm. Journal of Organizational Behavior, 12, pp. 323-340.
- Oles, P. K. (1999). Towardsa Psychological Model of Midlife Crisis. Psychological Reports, 84, pp. 1059-1069.
- Quadrio, C. (1968). Education Update: The Middle Years. The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 7 (1), pp. 33-37.
- Robbins, A. & Wilner, A. (2001). Quarterlife Crisis: The Unique Challenges of Life in Your Twenties. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Rosenberg, S. D. & Farrell, M. P. (1976). Identity and Crisis I Middle Aged men. International journal of Aging and Human Development, 7 (2), pp. 153-170.

- Rosenberg, S. D., Rosenberg, H. J. & Farrell, M. P. (1999). The Midlife Crisis Revisited. In S. L. Willis & J. D. Reid (Eds.), Life in the Middle: Psychological and Social development in middle age (pp. 47- 73). San Diego: Academic Press.
- Rossi, A. S. (1980). Life-Span Theories and Women's Lives. Signs, 6 (1), pp. 4-32.
- Schalin, L. (1985). On the Normal and Pathological Middle-age Crisis: Erich Maria Remarque, a lost survivor. The Scandinavian Psychoanalytic Review, 8, pp. 115-139.
- Shanahan, M. J. & Pychyl, T. I. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. Personality and Individual Differences, 43 (4), pp. 901-911.
- Shek, D. T. L. (1996). Midlife crisis in Chinese men and women. Journal of Psychology, 130 (1), pp. 109-119.
- Smith, D. A., Breiding, M. J. Papp, L. M. (2012). Depressive Moods and Marital Happiness. Journal of Family Psychology, 26 (3), pp. 338-347.
- Sommers-Flanagan, J. & Sommers-Flanagan, R. (2012). Counseling and Psychotherapy Theories in Context and Practice: Skills, strategies, and techniques (2nd Ed). New York: Wiley.
- Srinivasan, P. (2010). The Relationship between Work Environment Stress and Marital Happiness among Software Professionals. Sunway Academic Journal, 7, pp. 105-118.
- Staudinger U. M &Bluck S (2001). A view on midlife development from life-span theory. In M. E. Lachman (Ed.), Handbook of Midlife Development (pp. 3-39). Hoboken: Wiley.
- Stone, J. B. (2008). Have a Great Midlife Crisis. Raleigh: Lulu.com.
- Takizawa, T., Kondo, T., Sakihara, S., Ariizumi, M., Watanabe, N. & Oyama, H. (2006). Stress buffering effects of social support on depressive symptoms in middle age: Reciprocity and community mental health. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 60, pp. 652-661.
- Wahl, H., & Kruse, A. (2005). Historical Perspectives of Middle Age Within the Life Span. In S. L. Willis & M. Martin (Eds.), Middle Adulthood: A lifespan perspective (pp.3- 34). Thousand Oaks: Sage.
- Waskel, S. (1995). Temperament Types: Midlife Death Concerns, Demographics and Intensity of Crisis. Journal of Psychology, 129 (2), pp. 221-233.

- Weaver, Y. (2009). Mid-Life: A Time of Crisis or New Possibilities? Existential Analysis, 20 (1), pp. 69-78.
- Weiten, W., Loyd, M. A., Dunn, D. S. & Hammer, E. Y. (2009). Psychology Applied to Modern Life: Adjustment in the 21st Century. Belmont: Wadsworth.
- Wells, W. D & Gubar, G. (1966). Life Cycle Concept in Marketing Research. Journal of Marketing Research, 3 (4), pp. 355- 363.
- Werner, A. A. (1939). The male climacteric. JAMA, 112 (15), pp. 1441-1443.
- Wethington, E. (2000). Expeting Stress: Americans and the Midlife Crisis. Motivation and Emotion, 24 (2), pp. 85-103.
- Wethington, E., Cooper, H. & Holmes, C. (1997). Turning Points in Midlife. In I. Gotlib & B. Wheaton (Eds.), Stress and Adversity over the Life Course: Trajectories and Turning Points (pp. 215-231). New York: Cambridge University Press.
- Wethington, E., Kessler, R. C. & Pixley, J. E. (2004). Turning Points in Adulthood. In O. G. Brim; C. D. Ryff & R. C. Kessler (Eds.), How Healthy Are We? A national study of well-being at mid-life (pp. 586-613). Chicago: University of Chicago Press.
- Wolfe, D., O'Connor, D. & Crary, M. (1990). Transformation of Life Structure and Personal Paradigm During the Midlife Transition. Human Relations, 43 (10), pp. 957- 973.
- Wong, L. P., Awang, H. & Jani, R. (2012). Crisis Perceptions, Experiences, Help-Seeking, and Needs Among Multi-Ethnic Malaysian Women. Women & Health, 52, pp. 804–819.
- Yount, D. (2010). Making a Success of Marriage: Planning for Happily Ever After. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Zhang, L. (2010). Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. Learning and Individual Differences, 20 (6), pp. 593-603.

البحث الرابع :

" تنمية التحصيل والتذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي "

إعـــداد :

د/عبداللطيف عبدالقادر علي أبوبكر
أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية المساعد
كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

" تنمية التحصيل والتذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي "

د / عبداللطيف عبدالقادر علي أبوبكر

- **مستخلص الدراسة** :

استهدف هذا البحث بناء برنامج لتنمية التحصيل والتذوق الأدبي والاتجاه نحو مقرر البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وكذلك إعداد استراتيجية توفيقية مقترحة لتدريس البرنامج .وفي سبيل ذلك قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي ، ومقياس لتذوق الأدبي ، ومقياس اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو البلاغة .وقد انتهى هذا البحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها ما يأتي :وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي ، وذلك لصالح التطبيق البعدي .وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس التذوق الأدبي ، وذلك لصالح التطبيق البعدي .وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو البلاغة ، وذلك لصالح التطبيق البعدي .

" The development of achievement, literary appreciation and attitudes secondary the study of rhetoric among first graders of " towards the school

Abstract

This research aimed at developing a programme for the development of achievement, literary appreciation and attitudes towards the study of rhetoric among first graders of the secondary school as well as the preparation of an eclectic strategy for teaching the suggested program. To that end, the researcher prepared an achievement test, a scale for measuring literary appreciation, and a scale for measuring first secondary graders' attitudes towards rhetoric. The research revealed the following findings: (1) the existence of significant differences between the experimental group students' scores on the pre and post applications of the test for the sake of the post application, (2) the existence of significant differences between the experimental group students' scores on the pre and post applications of the literary appreciation scale for the sake of the post application, and (3) the existence of significant differences between the experimental group students' scores on the pre and post applications of the attitudinal scale towards rhetoric for the sake of the post application.

- **مقدمة** :

يتذوق الإنسان الطعام ، فلماذا لا يتذوق الكلام ؟ هاجس يؤرق المهمومين والمنشغلين بتعليم اللغة العربية عامة ، وبتدريس البلاغة على وجه الخصوص ، خاصة بعد التردي الملحوظ الذي أصاب لغة الضاد على ألسنة السواد الأعظم من أبناء العربية وفي كتاباتهم .

إن من أكبر التأثيرات في عدم التمكن من البلاغة ، أن اللغة ـ بحكم طبيعتها . سمة إنسانية، وسلوك مكتسب ، يتلقاها الفرد تلقائيا من البيئة التي

نبت فيها، ومن المجتمع الذي يعيش فيه ، ولكون المجتمع الحالي يعاني ضعف الأداء اللغوي ، فإن البلاغة لم تسلم - هي الأخرى . من هذا الوهن في ألسنة المتحدثين بالعربية ، وفي كتاباتهم ، ومن ثم غاب التمكن من البلاغة ، وبالتالي تخلف التذوق الأدبي المترتب على دراستها .

كما أن اكتمال صرح البلاغة على يد القدامى جعل الابتكار في البلاغة أمرا بعيد المنال ، وقريبا من المحال ، حتى صارت البلاغة قواعد أشبه بقواعد النحو والصرف ، صيغت في قوالب منطقية جافة باعدت بينها وبين وظيفتها من إرهاف الحس وإمتاع النفس وتربية الذوق وتنمية الملكات ، مما أدى إلى ضعف النظرة إلى البلاغة و تشجيع ثقافة الذاكرة مقابل ثقافة الإبداع ، مما دفع بالطلاب إلى التعامل مع البلاغة بأهداف قصيرة المدى (الاختبارات) بدلا من أهداف بعيدة المدى (تنمية الذائقة والقدرات العقلية) ، بل ضعف التحصيل ، وتكونت اتجاهات سالبة نحو البلاغة (٢٤) .

وفي سبيل التحول من " دلائل العجز" إلى" دلائل الإعجاز" ، ومن "أسرار الركاكة " إلى " أسرار البلاغة "، كان لابد من دراسة البلاغة دراسة تذوقية تأملية ، تؤدي إلى تحقيق بهجة التعلم ، ومتعة المتعلم ، لذلك كان الهدف الرئيس من تدريس البلاغة هو تنمية التذوق الأدبي، نعم يمثل التذوق الأدبي أحد النتاجات النهائية المهمة من تعليم البلاغة العربية وتعلمها ، بل إن كثيراً من المتخصصين ينظر إلى التذوق الأدبي باعتباره مهارة لغوية رئيسة لاتقل أهمية عن مهارات اللغة الأخرى ، يتعين تنميتها لدى الطلاب من خلال تدريس موضوعات البلاغة المسكونة بنصوص أدبية تشوق وتروق ،"حتى تمكنهم من إدراك نواحي الجمال والتناسق في تلك النصوص ، وتكسبهم القدرة على تحليلها وتذوقها ، والتمييز والمفاضلة بينها واحتذاء أسلوبها الراقي في تعبيراتهم " (٧ : ٤٨) .

على الرغم من أن هناك قاسمًا مشتركًا بين الأجناس الأدبية المختلفة فى مهارات التذوق الأدبى ، إلا أن لكل جنس أدبى مهاراته الخاصة به أيضًا.

لقد بات فى حكم المؤكد وجود تنوع فى مهارات التذوق الأدبى تختلف باختلاف المحتوى الأدبى وجنسه.إذا كان المحتوى البلاغي متمثلا فى الشعر مثلا، فإن مهارات التذوق المرتبطة بها ستتمثل فى: الإحساس بالإيقاع والموسيقى، وأثر القافية فى الإيقاع، وفهم مكونات الصورة الشعرية، وترتيب القصائد والأبيات وفقا لجودتها .. إلخ . وإذا كان المحتوى البلاغي متمثلا فى القصة فإن مهارات التذوق المرتبطة بها ستدور حول فهم الحبكة القصصية، وحل عقدة القصة، واستخلاص أثر البيئة فى تكوين شخوص القصة، والتمييز بين الشخصية الرئيسة والثانوية، وتحديد مكان وزمان القصة .. إلخ. من هنا يؤكد البعض تعدد الطرق وتنوعها فى تذوق فنون الأدب وأجناسه المختلفة (٢١: ٥٦).

وكذلك إذا كان المحتوى البلاغي متمثلاً فى الطرائف الأدبية، فإن مهارات التذوق المرتبطة بها ستتمثل فى : استخلاص المغزى الساخر من الطرفة، وفهم الطرفة فى ضوء السياق الاجتماعى الذى وردت فيه ، وإدراك موقع الطرفة من

حياة الأشخاص ، وفهم النكتة....إلخ على النحو الذى أورده الباحث فى قائمةٍ مهارات تذوق الطرائف الأدبية والتى بلغت (٢٥) مهارة ، والأمر ينسحب أيضا على الأجناس الأدبية الأخرى من مقالة ومسرحية ومقامة ... إلخ .

ومهما يكن من شىء فإن من يستعرض نتائج الدراسات والبحوث السابقة يجدها تؤكد وجود ضعف شديد لدى الدارسين فى المراحل التعليمية عامة،وفى المراحل الثانوية خاصة فى السيطرة على مهاراتٍ التذوق الأدبى، التى تنتمى لمختلف الأجناس الأدبية، كما نلاحظ ضعفاً فى تحصيل الطلاب فى البلاغة،مع وجود اتجاهات سالبة نحو دراستها سماح محب (٢٠٠٧) ، وسلوى بصل (٢٠٠٨)، وأحمد رضوان (٢٠١١).

من هنا رأى الباحث أهمية إجراء هذا البحث أملا في تقديم إضافة مع أحد مجالات اللغة المسكوت عنها – إلى حد ما – في المعالجات التربوية وهي البلاغة ووظيفتها الرئيسة في تكوين الذائقة الأدبية لدى الدارسين .

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالى فى وجود ضعف شديد لدى طلاب المرحلة الثانوية فى السيطرة على البلاغة نتيجة عرضها بطريقة جافة لا تسمح بمعالجتها بصورة تأملية تذوقية ، بما ترتب عليه من ضعف في التمكن من مهارات التذوق الأدبي ، ومن ثم وجود اتجاهات سالبة نحو البلاغة ؛ إذ تكاد تجمع الدراسات الميدانية التي أجريت في هذا المجال على أن مقرر البلاغة لا يحقق الأهداف المرجوة من تدريسه ، حيث إن الضعف يبدو واضحا في تحصيل الطلاب في مقرر البلاغة ، بالإضافة إلى عدم قدرة المقرر على تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى الطلاب ، وقد ساعد على ذلك غياب روح الابتكار والتجديد في مقررات البلاغة ، وعدم تبني استراتيجيات تدريس تساعد المعلم في القيام بدوره ، وتحقيقه لأهداف المقرر ناصرالمخزومي (٢٠٠٢) ، زهور فودة (٢٠٠٦) ،سماح محب (٢٠٠٧) ، أحمد رضوان (٢٠١١) .

وللتصدي لحل هذه المشكلة فإن مهمة البحث الحالى هى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى ؟
- ما صورة برنامج في البلاغة لتنمية مهارات التذوق الدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟
- ما أثر البرنامج المقترح في البلاغة في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما أثر البرنامج المقترح في البلاغة في تنمية الاتجاه نحو البلاغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما أثر البرنامج المقترح في البلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

- **حدود البحث** :

يقتصر هذا البحث على الحدود الآتية :

- عينة من طلاب الصف الأول مدرسة " الفاروق عمر" ، محل إقامة الباحث لتيسير متابعة إجراءات تطبيق تجربة البحث ، وذلك بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٢ / ٢٠١٣) .
- -مهارات تذوق الطرائف الأدبية المتضمنة في مقرر البلاغة ، حيث إنه على الرغم من وجود قواسم مشتركة بين بعض مهارات التذوق الأدبى التى تنتمى للأجناس الأدبية المختلفة إلا أن التمايز والاختلاف هو الأغلب والأعم بين تلك المهارات .

- **فروض البحث** :

تتمثل فروض البحث الحالي فيما يأتي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى وذلك لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه وذلك لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التذوق الأدبي وذلك لصالح التطبيق البعدى .

- **تحديد مصطلحات لبحث** :

- **البلاغة** :

يدور أصل كلمة البلاغة حول وصول الشيء إلى غايته ونهايته ، نقول : بلغ الشيء بلوغا وبلاغا إذا وصل وانتهى إلى غايته (١) .

وتعرف البلاغة اصطلاحا بأنها : مطابقة الكلام لمقتضى حال من يخاطب به ،مع فصاحة مفرداته وجمله ، وإصابة مواقع الاقتناع من العقل ، والتأثير من القلب . وهو ما يؤكد دور البلاغة في تنمية الذائقة اللغوية ، لذا يعرفه (طعيمة ومناع ٢٠٠٠) بأنه : مجموعة الأسس الجمالية التي يستعان بها في الحكم على قيمة عمل أدبي معين .

- **التذوق الأدبى** :

هو النشاط الإيجابى الذى يقوم به المتلقى استجابة للتأثر بنواحى الجمال الفنى فى نص ما ، بعد تركيز انتباهه إليه ، وتفاعله معه عقليا ووجدانيا ، على نحو يستطيع به تقديره له، والحكم عليه، ويتخذ هذا النشاط أشكالا بارزة ومتنوعة من السلوك، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه، وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى الطلاب بطريقة موضوعية. (٥ : ١٠٣).

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية هذا البحث فيما يلي :

- تقديم قائمة بمهارات التذوق الأدبى ، تم بناؤها فى ضوء مقرر البلاغة بحيث تناسب طلاب المرحلة الثانوية عامة ، والصف الأول الثانوى خاصة ، حتى يتم تقديم النصوص البلاغية التى تعالج تلك المهارات .
- تقديم برنامج فى البلاغة يسهم بشكل فاعل ومؤثر فى تنمية التذوق الأدبى لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، كما يمكن الاهتداء به عند إعداد كتب البلاغة والأدب والنصوص .
- تقديم العون لدارسى البلاغة العربية من طلاب المرحلة الثانوية وغيرهم للنهوض بمهارات التذوق الأدبى لديهم .
- فتح المجال للقيام بالمزيد من الدراسات التربوية فى مجال البلاغة العربية ،والأدب والنصوص عامة ، والتذوق الأدبى فى مراحل دراسية أخرى .

- **الدراسات السابقة والإطار النظري** :
- **أولا** : **الدراسات العربية** :

في هذا السبيل أجريت مجموعة من الدراسات التي رأى الباحث إدماجها في محور واحد نظراً لجمع معظم هذه الدراسات بين متغيرات البحث (البلاغة،التذوق الأدبي) .

فقد استهدفت دراسة أحمد عوض (١٩٩٢) : بناء تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي والتحقق من أثره في تنمية مهارات التذوق الأدبي ، وقد انتهت الدراسة إلى أن التصور المقترح قد أسهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب (٢) .

كما استهدفت دراسة مختار عطية (٢٠٠١) : التحقق من أثر بناء برنامج لتدريس النصوص باستخدام الحاسب في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وانتهت إلى أثر البرنامج في تنمية تلك المهارات لدى التلاميذ (٢٣) .

كما استهدفت دراسة وليد الكندري (٢٠٠١) : التحقق من فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي ، وانتهت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية (٣٠) .

كما استهدفت دراسة وائل جمعة (٢٠٠٣) : بناء برنامج لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب كلية التربية ، وقد تحققت الدراسة من فعالية البرنامج في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب(٢٨) .

كما استهدفت دراسة عزمية طنطش (٢٠٠٤) : التحقق من أثر برنامج قائم على التحليل البلاغي في تنمية التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد انتهت الدراس إلى التحقق من فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه (١٣).

كما استهدفت دراسة أحمد محمد (٢٠٠٥) : التحقق من أثر وحدة في التاصيل والتجديد في تنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لدى طلاب الصف

الأول الثانوي الأزهري ، وقد انتهت الدراسة إلى فعالية الوحدة المقترحة في تحقيق أهدافها (٤) .

كما استهدفت دراسة سميا العفيف (٢٠٠٥) : التحقق من أثر استراتيجية الأنشطة البنائية في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحة الثانوية ،وانتهت الدراسة إلى أن الوحدة المقترحة قد أسهمت في تحقيق أهدافها (١٢) .

كما استهدفت دراسة نايل الحجايا (٢٠٠٥) : التحقق من فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه (٢٥) .

كما استهدفت دراسة قطنة مستريحي (٢٠٠٦) : التحقق من أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالأردن ، وقد توصلت الدراسة إلى أثر البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه (١٦) .

أما دراسة زهور فودة (٢٠٠٦) : فقد استهدفت التحقق من فعالية برنامج قائم على الفهم النحوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه (٩).

أما دراسة نجاح الظهار (٢٠٠٦) : فقد استهدفت التحقق من أثر استخدام نظرية النظم في تنمية التذوق البلاغي لدى طالبات اللغة العربية ، وقد انتهت الدراسة إلى أثر النظرية المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب (٢٦) .

أما دراسة سماح محب (٢٠٠٧) : فقد استهدفت التحقق من فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الفني ، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الأنشطة المستخدمة في تحقيق أهداف الدراسة (١١) .

أما دراسة سلوى بصل (٢٠٠٨) : فقد استهدفت التحقق من أثر استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد توصلت الدراسة إلى أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التذوق الدبي لدى عينة البحث (١٠) .

أما دراسة عصام مقداد (٢٠٠٨) : فقد استهدفت تحديد مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية ، وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم ، وقد انتهت الدراسة إلى وجود علاقة مباشرة بين مهارات التذوق الأدبي لدى المعلمين ، وما لديهم من ثقافة إسلامية (١٤) .

أما دراسة محمد عيسى (٢٠٠٩) : فقد استهدفت التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية ، وقد توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي المقترح قد ساعد الطلاب المعلمين على التمكن من مهارات تدريس البلاغة (١٨).

أما دراسة محمد موسى(٢٠٠٩) : فقد استهدفت قياس أثر استراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية بجامعة الحصن بدولة الإمارات ، وقد توصلت الدراسة إلى أن توظيف الاستراتيجية المقترحة للتدريس قد أسهم في سيطرة الطلبة على المفاهيم البلاغية وتمكنهم منها (١٨) .

أما دراسة محمد مشاجع (٢٠٠٩) : فقد استهدفت التحقق من مدى تمكن طلاب المرحلة الثانوية من المفاهيم البلاغية بتذوق النصوص الأدبية ،وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلبة القسم العلمي على طلبة القسم الأدبي في السيطرة على مهارات التذوق الأدبي (١٩) .

أما دراسة أحمد محمد أحمد رضوان (٢٠١١) : فقد استهدفت التحقق من أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوى وقد توصلت الدراسة إلى فعالية استخدام ى التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة في تنمية التذوق الأدبي لدى عينة البحث (٣) .

أما دراسة فاطمة عبدالنبي (٢٠١٢) : فقد استهدفت التحقق من فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس علم البيان لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى الطالب المعلم ، وقد انتهت الدراسة إلى تقدم المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية ومقياس التذوق الأدبي مقارنة بالتطبيق القبلي (١٧) .

أما دراسة نسرين الفار(٢٠١٢) : فقد استهدفت التحقق من فعالية استخدام العصف الذهني في تنمية مستويات الأداء البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية،وقد انتهت الدراسة إلى أن استخدام العصف الذهني قد أسهم في تنمية جميع مستويات الأداء البلاغي بمعاييره الثلاثة لدى طلاب الصف الأول الثانوي (٢٧).

- **ثانيا : الدراسات الأجنبية :**

دراسة (2000).W Archipald فقد استهدفت تنمية مهارات الكتابة والبلاغة من خلال الإنترنت وتوصلت إلى تنمية مهارات الكتابة البلاغية من خلال الإنترنت عن طريق إعطاء صورة بلاغية لاستحضار ذهن الطالب للكتابة حولها (31) .

دراسة (2000) . Cahyono . B وقد استهدفت اقتراح استراتيجيات لتعليم البلاغة من خلال كتابة المقالات الإقناعية والتعبير عن أنفسهم من خلال التواصل مع الآخرين ، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية الاستراتيجيات المقترحة في تعليم البلاغة(32) .

دراسة (2003) Hinck , J.M التي اهتمت بتنمية المهارات البلاغية بشكل فعال لدى القادة العسكريين وذلك لتحسين مهارات القيادة لديهم ، وقد توصلت

الدراسة إلى أن تنمية المهارات البلاغية الفعالة يعد عنصرا مهما لتحقيق الامتياز في ممارسة فنون القيادة العسكرية (33) .

- **أهداف تدريس البلاغة** :

يمكن إجمال أهداف تدريس البلاغة على ما تحدده المصادر المختلفة فيما يأتي :

- مساعدة الطلاب من التمكن من استخدام اللغة استخدامًا يعينهم على ترجمة أفكارهم ومشاعرهم ، نقلها إلى القارئ أو السامع بسهولة ويسر،يستطيع معها إدراكها ، وتمثلها تمثلا كاملا
- إقدار الطلاب على فهم النصوص الأدبية وتذوق معانيها ، وإدراك خصائصها ومزاياها الفنية ، والوقوف على أسرار جمالها
- الاستمتاع بألوان الأدب المختلفة من قصيدة ، أو قصة أو أقصوصة ، أو تمثيلية، أو مقالة ؛ وذلك عن طريق فهم الخصائص الفنية لكل منها،وإدراك ما فيها من قيم فنية وجمالية .
- تزويد الطلاب بالأدوات والمعايير ، التى تعينهم على إنتاج أدب له خاصية الإمتاع والتأثير ، وتكون لديهم ملكة النقد ؛ فيتمكنون من التمييز بين الأدباء والمفاضلة بينهم ، وتقويم نتاجهم الأدبى تقويما فنيا سديدا .
- تبين سر إعجاز القرآن الكريم من حيث بلاغته وفصاحته ، والتمكن من التذوق الجمالى للأحاديث النبوية الشريفة ، والكلام العربى الفصي شعرًا ونثرًا .
- البحث فى مقومات الجمال الفنى فى الأدب ، وكشف أسرار هذا الجمال،ومصدر تأثيره فى النفس
- الوقوف على ضروب المهارات الفنية التى يمتاز بها الأديب ، وما يصوره من نفسيته ولون عاطفته
- ترقية الذوق الأدبى للطلاب ؛ بما يمكنهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرءون من النماذج الأدبية ، ومحاكاتها فى إنتاجهم اللغوى تحدثا وكتابة (٨) .

- **إشكاليات تدريس البلاغة** :

على الرغم مما تمثله البلاغة باعتبارها إحدى ضرورات "تنمية القدرة على التعبير السليم والمؤثر المؤدي إلى تنمية الإبداع اللغوي وتنمية مهارات التذوق الأدبي ، قد أشار كل من ناصرالمخزومي (٢٠٠٢) ، محمود الناقة (٢٠٠٩) إلى مجموعة من الأسباب أدت إلى تراجع مستوى الطلاب في البلاغة كان من أهمها ما يأتي :

- عرض دروس البلاغة في جداول ترسم على السبورة ، بما يقود إلى تمزيق الأمثلة وتشويه جمالها ، ومن الطبيعى أن هذا المسلك لا يمس البلاغة بمعناها الصحيح.
- تجنب النصوص الخصبة ، والالتجاء إلى الأمثلة المقتضبة المصنوعة،والمنزوعة من سياقها، للتخفيف من عبء الشرح ، وللوصول في سرعة إلى تحديد الألوان البلاغية .

- عدم التوجه فى معالجة النصوص البلاغية إلى تفهم معناها أولاً ، ثم إعادة النظر فيها ؛ لبيان أثر فنون البلاغة فى تحقيق الجمال الفنى وروعة الأسلوب والتأثير والإقناع ، بعيدا عن الإسراف فى إنفاق الوقت والجهد فى تفهم القواعد النظرية .
- محاولة استخراج الأساليب البلاغية من النصوص قبل أن يفهم الطلاب معنى تلك النصوص.
- عدم إحكام الصلة بين الوحدات أو المباحث البلاغية ، أو بين عناصر كل وحدة أو مبحث، فضلا عن غياب هذا الربط بين البلاغة وفروع اللغة الأخرى .
- عدم وجود أمثلة كافية للموازنة بين الصور البلاغية.
- غياب التطبيق التربوي على القواعد البلاغية من خلال أمثلة حديثة والاكتفاء بالأمثلة القديمة .
- تحول البلاغة إلى مجرد قواعد وقوانين صيغت في قوالب منطقية جافة باعدت بينها وبين وظيفتها من إرهاف الحس وإمتاع النفس وتربية الذوق وتنمية الملكات ،على الرغم من أن البلاغة عبارة عن ضرب من القواعد مجاله التطبيق لا التنميق
- إن اللغة عبارة عن نظام متناسق محكم ينطوي على أنظمة فرعية في داخله:صرفية ، ودلالية ، وصوتية ، وتركيبية، ودراسة هذا النظام على أساس من التجزئة بين مكوناته يؤدي إلى حدوث اختلال في المتعمق ، والبلاغة تعتمد التلاعب التركيبي والدلالي بصورة رئيسة ، وضعف التمكن في أحد أنظمة اللغة يؤدي وشيكا إلى ضعف التمكن في علم البلاغة
- إن اللغة سمة إنسانية وسلوك مكتسب ، ومن ثم فهي مرتبطة بنمو الإنسان فكريا واقتصاديا واجتماعيا، ويتلقاها الطفل تلقائيا من المجتمع الذي يعيش فيه، ولكون المجتمع الحالي يعاني ضعف الأدائي اللغوي سواء على مستوى النحو أو غيره ، فإن البلاغة لم تسلم هي الأخرى من هذا الوهن في ألسنة المتحدثين بالعربية ، وبالتالي ما الطالب إلا أحد أفراد المجتمع الذي بعد عن السلامة اللغوية وعن اللغة ذات الذوق الفني .
- إن التوسع فى المصطلحات البلاغية ، والبحث عنها والاحتفال بها وحفظها،من الأمور التي لاتجدي فى تكوين الذائقة الأدبية .
- على الرغم من أن العملية التربوية هي عملية نقل أثر التعلم ، فإن الطلبة يتجهون إلى التعامل مع البلاغة بأسلوب الحفظ وهو أمر لا يجدي في التعامل مع البلاغة .
- جيع ثقافة الذاكرة على حساب ثقافة الإبداع مما دفع بالطلاب إلى التعامل مع البلاغة بأهداف قصيرة المدى (الاختبارات) بدلا من أهداف بعيدة المدى (تنمية القدرات العقلية وتنمية التذوق الأدبي)
- وجود حاجز نفسي وحالة من الرهبة لدى الطلاب من القواعد البلاغية مما أدى بهم إلى حفظها وتطبيقها وعدم استعمالها في الكتابات، أو الأداء اللغوي بشكل عام .
- ضعف الذوق الأدبي عند الطلاب فاصبحوا يميلون إلى اللغة المباشرة الواضحة والاهتمام بما يناسب التفكير بالأفكار لا التفكير بطريقة الأداء أو البناء الفصيح للغة .

- ضعف الوزن النسبي لحصص البلاغة قياسا بغيرها من الفروع اللغوية الأخرى .
- غياب الأنشطة اللغوية المثيرة للطلاب والتي ترغبهم في الإقبال على دراسة البلاغة ، مثل مسرحة موضوعات البلاغة .
- الشواهد البلاغية والأمثلة بعيدة جدا عن روح العصر ومتكررة ولا يوجد تجديد فيها .
- قلة المواقع المتخصصة على الشبكة المعلوماتية في مجال علوم البلاغة على الرغم من كونها إحدى أهم مصادر المعرفة في الألفية الثالثة .
- عدم الربط الوثيق بين النصوص الأدبية والبلاغة بل اعتماد الفصل ولو بصورة غير متعمدة إلى البلاغة إحدى ضرورات "تنمية القدرة على التعبير السليم والمؤثر المؤدي تنمية الإبداع اللغوي وتنمية مهارات التذوق الأدبي .
- غض النظر عن توظيف نظريات التعلم الحديثة في معالجة المادة التعليمية من أمثال: نظرية التعلم المبني على الدماغ ، والتعلم بالاكتشاف وغيرها،مما يجعل توصيل المعلومة أكثر صعوبة .
- عدم الاهتمام بمراعاة الخصائص السلوكية والنفسية المتعلقة بالمتعلمين .

- **مصادر تكوين التذوق الادبي** :

ثمة مجموعة من المصادر التى تسهم فى تكوين الذائقة الأدبية لدى المتلقى من أهمها ما يأتي :

- وجود إطار مرجعى وتصور شامل لكبريات قضايا الوجود التى يتعامل معها الإنسان، وهى قضايا الألوهية والكون والإنسان والحياة وما بينها من علاقات وارتباطات (علي مدكور : ١٨٧)
- العقل المتزن الذى يحكم التناسب والقصد والترتيب للعلائق المشتركة بين السبب والنتيجة، وبين الطريقة والغاية، كما يقوم بإيضاح الحقائق والاقتناع بحجج الناقد استحسانا ورفضا .
- العاطفة وهى تشير إلى الشعور الواقع فى النفس مباشرة عن طريق الحواس نتيجة استقبال مادة الأدب ومضمونة.
- مخالطة الصفوة من رجال الأدب وغشيان مجالسهم وحضور ندواتهم ولقاءاتهم، وقراءة نماذج من البيان الخالد، والاطلاع على اتجاهات النقاد وأذواقهم وممارساتهم وتطبيقاتهم.

- **جوانب التذوق الأدبى** :

- الجانب العقلى : وهو يشير إلى قدرة القارئ على فهم الأفكار الواردة فى النص الأدبى، وإدراك المعانى التى يوحى بها، وما فى النص من عمق أو سطحية أو تناقض. فالمتذوق لا بد أن يتمتع بكفاية عقلية مناسبة، نظرا لأن التذوق يتطلب إصدار أحكام تقويمية على الأعمال الفنية المختلفة، ولا نغالى إذا قلنا: إن الكفاية العقلية التى يتطلبها التذوق، قد تكون – أحيانا – أعلى من تلك التى يتطلبها الإبداع الفنى نفسه.
- الجانب الوجدانى : وهو يشير إلى السمات الشخصية والدوافع والقيم والميول والاتجاهات الخاصة بالإنسان، والجانب الوجدانى فى النص الأدبى يقصد به

"تمثل القارئ لأحاسيس الشاعر أو الأديب، وقدرته على أن يستشف الحالة النفسية التى يعبر عنها فى نصه الأدبى (٧ : ١٣٩).

- الجانب الجمالى : ويشير إلى مجموعة من الاستعدادات والعمليات مثل حب الاستطلاع والاستكشاف، والإيقاع الشخصى ، أى السرعة فى الأداء،والاستجابة والتشكيل ، والميل للبسيط أو المعقد ، وتفضيل الألوان والأحجام ، والمغلق أو المفتوح .. إلخ.

إن وجود الاستعدادات والعمليات فى قضية التذوق من الأمور الثابتة التى أكدتها الدراسات، وهى العمليات التى ينخرط فيها المبدع متمثلة فى :

- مرحلة الاستعداد: أى التهيؤ للوقوف بباب العمل لعله يسمح له بالدخول.
- مرحلة الاختمار (الحضانة) : وهى المرحلة التى تمر قبل أن يحدث اندماج مع موضوع العمل الأدبى.
- مرحلة الإشراق: وتعنى حدوث انفتاح أو فيض يسمح بنوع من الفهم والاستيعاب لمضمون العمل
- مرحلة التحقيق : وهى التى ينتهى المتلقى من خلالها إلى قرار وحكم يخص العمل الأدبى.

إن مرور المتلقى بهذه العمليات يعنى أن يقوم بجهد تشكيلى ، ومن ثم فهو يعيد بناء العمل الفنى مرة أخرى من خلال السير فى نفس الدرب الذى سار فيه المبدع .

البعد الاجتماعى : إن نمط الثقافة والتربية والتطبيع تسهم بقدر كبير فى تشكيل وجدان الإنسان وقيمه، وتمده بالنماذج المختارة، وتقدم له أصول تفضيلاته، وهو ما يؤدى فى النهاية إلى تكوين شبكة من المتغيرات يصعب الانفكاك منها فيما بعد .

على أن حقيقة التذوق الأدبى تؤكد أنه كل متكامل وأن إحكام الصلة بين هذه الأبعاد أمر لا شك فيه ، حيث يقوم المتلقى بعملية التذوق دون النظر إلى بعد من الأبعاد (٢٣) فالقارئ للنص يتذوق ما به من أفكار تحملها كلمات موحية جميلة، ويتمثل أحاسيس الشاعر أو الأديب وحالاته النفسية، ويستشف عاطفته، وفوق ذلك يتذوق أثر كل جزئية من أجزاء العمل الأدبى من جمال الفكرة، وصدق الإحساس فى إطار من ثقافته وأفكاره واتجاهاته (٢٩ : ١٠١) .

- **أهمية التذوق الأدبى** :

إن تربية أذواق البشر من أهم ما تتجه إليه شعوب العالم المتحضر الآن ، فلم تعد النظرة إلى التذوق مجرد نظرة إلى شىء يدخل فى دائرة الترف باعتباره وسيلة تسلية للإنسان، وإنما النظرة إليه تؤكد أنه شىء من مقومات وجوده،بحيث يستحيل أن يكون الإنسان إنسانا دون تذوقه لمفردات الكون من حوله .

ويشير "طعيمة" إلى أهمية التذوق بقوله : إن القدرة على التفكير العلمى،والقدرة على تذوق جمال الكون والاستمتاع بالفنون الأدبية، أمران

أساسيان فى حياة كل فرد، وضروريان لتكامل شخصيته، واستمتاعه بآدميته،ومخطئ من يظن أن الحضارة الحديثة علم وتكنولوجيا فقط، أو تقاس بهما فحسب،فالحضارة الحديثة كما تقاس بهما، تقاس بمدى تذوق شعوبها للفن،واستمتاعه به، وإبداعه له (٦ : ٢) .

والشخص الذواقة يسيطر ذوقه على كل شىء فى حياته، بل فى حياة المحيطين به، فذوقه ينعكس على اختياره للأشياء، وتفضيله بينها وتمييز جيدها من قبيحها، مما يجعل له بين المحيطين به مِنزلة تفوقهم، وتعلو به عليهم، فإذا ما فقد الشخص قدرته على التذوق، فقدْ فقدَ كل شىء، وعلى رأس هذه الأشياءِ فقدان السعادة. وهو ما يقرره "دارون" بقوله: كنت وأنا تلميذ أجد سروراً عميقاً فى نفسى عند قراءة أشعار شكسبير، وعند الاستماع للموسيقا ورؤية الرسوم الفنية، وعندما كنت فى الثلاثين كانت أشعار ملتون وبيرون وشيلى .. تثير فى نفسى البهجة، ولكن الآن – ومنذ سنين – لم أعد أطيق قراءة بيت من الشعر .. وفقدت الذوق للموسيقا والرسوم الفنية، وفقدانى لهذا الذوق هو فقدان للسعادة، وربما يكون أيضاً مضراً بالذهن، بل والمرجح أنه يضر بالأخلاق، لأنه يضعف الناحية العاطفية فى طبيعتنا (٧ : ٢) .

وتتأكد قيمة التذوق الأدبى من نظرتنا العميقة للأدب نفسه باعتباره يمثل قيمة كبيرة فى حياتنا، إن لم يكن هو الحياة ذاتها، يقول "بنيت" : "إن الأدب هو الحياة نفسها، وإن فهم الأدب معناه فهم الحياة وأن معرفة قيمة الأدب هى معرفة قيمة الحياة، وبدون الأدب لا يستطيع الإنسان أن يحيا حياة سعيدة طيبة .. فالأدب ليس شيئا إضافيا، إنما هو شرط أساسى للحياة الكاملة. (٥ : ٢) .

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولاً : إعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي الواجب مراعاتها عند بناء برنامج البلاغة ، وقد تم ذلك على النحو الآتي :**

١- تحديد الهدف من القائمة :

وقد تمثل فى تحديد أهم مهارات التذوق الأدبي المطلوب تنميتها من خلال تدريس برنامج البلاغة .

٢- تحديد مصادر بناء القائمة :

وقد تم ذلك من خلال :

- دراسة طبيعة مهارات التذوق الأدبي وضرورة مراعاتها فى تدريس الأدب .
- دراسة طبيعة البلاغة العربية ودورها في تنمية التذوق الأدبي .
- دراسة طبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائص نموهم .
- دراسة آراء الخبراء والمتخصصين المهتمين بتعليم اللغة العربية بصفة عامة البلاغة على وجه الخصوص .
- دراسة الأدبيات والبحوث التى اهتمت بمعالجة النص الأدبى البلاغي .
- دراسة قوائم مهارات التذوق الأدبى التى تم بناؤها فى البحوث والدراسات السابقة.

٣- وصف القائمة :

اشتملت القائمة على مقدمة تبين للمحكمين الهدف من الدراسة الحالية،والهدف من إعداد القائمة ، وقد تكونت القائمة من خانتين رئيستين،يعبر المحكمون من خلال الأولى عن مدى انتماء المهارة للمحور الذي ترتبط به من عدمه ، بينما يعبرون من خلال الثانية عن مدى مناسبة تلك المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي من عدمه .

٤- صدق القائمة :

وقد تم ذلك بعرض القائمة على مجموعة من الخبراء ، بلغ عددهم (١٢) من المتخصصين فى اللغة العربية ، وفى طرائق تدريسها ، وفى علم النفس المعرفى ، وممن لهم إسهامات علمية فى مجال التذوق الأدبى، وقد اشتملت القائمة – فى صورتها المبدئية – على (٢٦) مهارة ، وقد أبدى بعض هؤلاء المحكمين ملاحظات بشأن استبعاد بعض المهارات، ودمج بعضها الآخر، ومن هذه الملاحظات استبعاد إحدى المهارات على اعتبار أنها أكثر ارتباطا بالإبداع منها بالتذوق ، وقد قام الباحث باستبعاد تلك المهارة، بالإضافة إلى إعادة صياغة عدد من المهارات، وبذلك تصبح القائمة – فى صورتها النهائية – مكونة من (٢٥) مهارة.

- **ثانياً : بناء التصور المقترح في البلاغة في ضوء قائمة مهارات التذوق الأدبي السابقة وذلك على النحو الآتي** :

تحديد مكونات التصور المقترح في البلاغة في ضوء قائمة مهارات التذوق الأدبي ، وذلك من خلال :

١- تحديد أهداف التصور :

حيث قام الباحث بتحديد مجموعة من الأهداف العامة فى بداية التصور ، ثم ترجمتها إلى أهداف إجرائية خاصة بكل درس من الدروس التى استعرضها الباحث . وقد تم تحديد هذه الأهداف فى ضوء :

- أهداف تعليم البلاغة الغربية .
- ما انتهت إليه نتائج الدراسات والبحوث السابقة .

وقد راعى الباحث فى هذه الأهداف ما يأتي :

- أن تصاغ بشكل إجرائى يجعلها قابلة للقياس .
- أن تكون واضحة ومحددة وقابلة للتحقق .
- أن تكون متنوعة وشاملة لجوانب النمو المختلفة للطلاب .

٢- تحديد محتوى التصور :

وقد تم تحديده على النحو الآتي :

- تحديد الموضوعات الرئيسة .
- تحديد العناصر المتضمنة فى كل موضوع رئيس والمرتبطة به .

وقد روعى فى موضوعات المحتوى ما يأتي :

- أن ترتبط بشكل مباشر بأهداف التصور وتسهم فى تحقيقها .
- أن ترتبط مفردات المحتوى بميول واهتمامات طلاب المرحلة الثانوية .

- أن تتضمن موضوعات المحتوى نماذج لأجناس أدبية تنسجم مع التذوق الأدبي.
- بالإضافة إلى عدد آخر من الموضوعات المرتبطة بالنقد الأدبي .

٣- تحديد طرائق وأساليب التدريس :

وقد تمثلت فيما يأتي :

- طريقة القصة .
- طريقة الحوار والمناقشة .
- أسلوب الأسئلة .
- لعب الأدوار .

٤- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية :

حيث استعان الباحث بما يأتي :

- تصميم بعض الرسومات والأشكال والصور المرتبطة بالموضوعات المقررة .
- إعداد بعض الشفافيات وتضمينها بعض مفردات المحتوى المقرر .
- تصميم بعض الملصقات والبطاقات التى تتضمن أمثلة ترتبط بالموضوعات المقررة.
- الاستعانة بالحاسوب وجهاز العرض العلوى .

٥- تحديد أساليب التقويم :

وقد تمثلت فيما يأتي :

- التقويم المبدئى : وقد تمثل فى التطبيق القبلى مقياس التذوق الأدبي،وللاختبار التحصيلى ، ومقياس الاتجاه نحو البلاغة ، وذلك لتحديد المستوى الذى وصل إليه الطلاب .
- التقويم التكوينى : وقد تمثل فى المناقشات ، والأسئلة ، والتغذية الراجعة التى تتم أثناء تطبيق تجربة الدراسة
- التقويم الختامى : وقد تمثل فى التطبيق البعدى لمقياس التذوق الأدبي وللاختبار التحصيلى ومقياس الاتجاه نحو البلاغة .

- **ثالثًا** : **إعداد أدوات القياس والتقويم** :

- **إعداد الاختبار التحصيلى** :

وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية :

١- تحديد الهدف من الاختبار:

وقد تمثل فى قياس مدى سيطرة طلاب الصف الأول الثانوى على موضوعات البلاغة المتضمنة بالبرنامج .

٢- مكونات الاختبار :

وقد تكون الاختبار من :

- **ورقة التعليمات** :

ويوجد بها مجموعة من التوجيهات التى تحدد للمتعلم الهدف من الاختبار ،وكيفية الإجابة عن أسئلته ، فى عبارات واضحة ، وذلك على النحو الآتى :

أمامك عدد من الأسئلة ، والمطلوب منك الآتى :

- كتابة اسمك وصفك ومدرستك .
- قراءة الأسئلة جيدا قبل الإجابة عنها .
- عدم البدء بالإجابة قبل أن يُسمح لك .
- الإجابة عن جميع الأسئلة فى ورقة الإجابة المنفصلة .

• **كراسة الأسئلة** :

وتتضمن مفردات الاختبار ، والأماكن المخصصة للإجابة عن كل سؤال .

٣- بناء الاختبار :

تمت صياغة مفردات الاختبار فى صورة الاختيار من متعدد ، والتتمة ، وبعض الأسئلة المقالية القصيرة ، بحيث تعكس مهارات التذوق الأدبي التى تم التوصل إليها.

خمس دقائق أخرى لتقديم المقياس واستثارة دافعية الطلاب نحو الإجابة .

٤- صدق الاختبار:

التحقق من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار وقد تم ذلك من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، وذلك لاستطلاع رأيهم فى وضوح تعليمات الاختبار ، ودقة وسلامة مفرداته ، وارتباط أسئلته بالأهداف ، ومناسبته لطلاب الصف الأول الثانوى ، مدى معالجة الاختبار لموضوعات البلاغة .

مدى مناسبة الاختبار لطلاب الصف الأول الثانوى . وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات على بعض مفردات الاختبار ، وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات فى ضوء ملاحظات المحكمين ، ليصبح الاختبار بذلك صالحا للتطبيق على العينة الاستطلاعية .

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق هذه التجربة على عينة مكونة من (٣٢) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة " الفاروق عمر " وذلك بهدف:

- تحديد زمن الاختبار : وقد تمثل فى (٥٠) دقيقة ، وهى متوسط الوقت بين أسرع طالب (٥٥) دقيقة ، وأبطأ طالب (٤٥) دقيقة .
- حساب ثبات الاختبار : وقد تم ذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية تبين أن معامل ثبات الاختبار قد بلغ ٧٧٪ ، وهو معامل ثبات يمكن الاطمئنان إليه .

٦- الصورة النهائية للاختبار :

فى ضوء صدق الاختبار وثباته أصبح الاختبار فى صورته النهائية الصالحة للتطبيق .

• **إعداد مقياس التذوق الأدبى** : **وقد تم بناء هذا المقياس على النحو الآتي** :

١- تحديد الهدف من المقياس :

وقد تمثل الهدف فى قياس مدى سيطرة طلاب الصف الأول الثانوى على مهارات تذوق الطرائف الأدبية من عدمه.

٢- تحديد مصادر إعداد المقياس :

وقد تمثلت تلك المصادر فى :

- قائمة مهارات التذوق الأدبى السابقة.
- قراءات فى التراث الأدبى لاستخلاص بعض الطرائف التى تعالج مهارات التذوق الأدبى.
- دراسة المقاييس والاختبارات التى تناولت قياس التذوق الأدبى.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين والمهتمين بالتذوق الأدبى، ومن لهم تجارب مشابهة فى تصميم مثل هذه المقاييس ، وإجراء مقابلات معهم.
- نتائج البحوث والدراسات السابقة التى تعرضت للتذوق الأدبى وطرق قياسه وتنمية مهاراته.
- المصادر والمراجع التى اهتمت بالتقويم اللغوى عامة، وما يختص بتقويم وقياس التذوق الأدبى على وجه الخصوص.

٣- وصف المقياس :

روعى فى تصميم هذا المقياس ما يأتي :

- أن يتصدره صفحة الغلاف متضمنة عنوانه بخط واضح مع بعض البيانات الخاصة بالطلاب ، وذلك لتيسير إجراءات التصحيح والمقارنة والتشخيص .
- أن يُقدم – فى الصفحة التالية – تمهيد للمقياس يتضمن نبذة مختصرة عن التذوق ، وأهميته ، ومكانته فى منظومة العربية ، وضرورة تنميته وقياسه، وذلك لتحفيز الطلاب، وإثارة دافعيتهم للإجابة عن أسئلة المقياس بتلقائية منهم، على اعتبار أن قياس أية مهارة يجب أن يشتمل على دفع الفرد إلى السلوك المرتبط بهذه المهارة.
- أن يحدد الهدف من المقياس للطالب ، وتشجيعه على التدفق والاسترسال فى الإجابة بكامل الحرية، مع التأكيد على عدم وجود أية صلة بين أسئلة هذا المقياس والامتحانات المدرسية أو نتائج نهاية العام.
- وضع تعليمات الإجابة عن أسئلة المقياس: وقد تم ذلك فى عبارات واضحة ومحددة وذلك على النحو التالى : أمامك عدد من الأسئلة ، والمطلوب منك اتباع ما يأتي :
  - ✓ أن تكتب اسمك وفصلك ومدرستك.
  - ✓ أن تقرأ كل سؤال بشكل جديد قبل البدء فى الإجابة.
  - ✓ أن تقوم بالإجابة عن جميع الأسئلة فى الورقة الخاصة بالإجابة.
  - ✓ لا تبدأ الإجابة حتى يسمح لك.

٤- محتوى المقياس :

وقد تمثل فى (٣٤) سؤالاً يعالج من خلالها (٢٥) مهارة . بعض هذه المهارات عولجت بأكثر من طرفة، وفى حين أمكن معالجة أكثر من مهارة من خلال طرفة محددة.

وقد روعى فى اختيار محتوى هذه الطرائف ما يأتي :

- أن يتم تقديم هذه الطرائف الأدبية من خلال مجموعة من الموضوعات البلاغية .

- أن تعالج هذه الطرائف مهارات التذوق الأدبى التى تم تحديدها من قبل .
- أن يتم تنويعها بحيث تشمل (الأجوبة المسكنة – طرائف البخلاء – طرائف الحمقى والمغفلين ، طرائف الظرفاء – طرائف الطفيليين – الحكم التى ترد على ألسنة عقلاء المجانين) .
- أن يتم وضع الأسئلة بطريقة موضوعية "الاختيار من متعدد" حيث أكدت نتائج عدد كبير من الدراسات جدوى هذه الطريقة فى قياس التذوق لدى الدارسين .
- أن تكون الطرائف مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى .

٥- صياغة مواقف المقياس وبدائله :

فى ضوء ما سبق قام الباحث بصياغة المقياس فى ضوء المواقف التى تنطوى عليها الطرائف والتى بلغ عددها (٣٤) موقفا، وتحت ل موقف تم وضع ثلاثة بدائل ، وقد روعى فى تصميم المقياس وبدائله ما يأتي :

- أن تكون المواقف وبدائلها صالحة لمعالجة المهارة المطلوب سيطرة الطالب عليها.
- أن تكون البدائل واضحة المعنى، تدور حول فكرة معينة.
- أن تكون البدائل قصيرة إلى حد ما.
- ألا تكون البدائل مرتبة بطريقة واحدة فى جميع المواقف، وذلك تفادياً للتخمين فى استجابات الطلاب.

٦- الصورة المبدئية للمقياس :

وقد تم ذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف التأكد من :

- مدى مناسبة أسئلة المقياس وطرائقه لمعالجة مهارات التذوق الأدبى وارتباطها بها.
- مدى مناسبة طريقة عرض المواقف والأسئلة وصياغتها.
- مدى مناسبة تعليمات المقياس ووضوحها.
- مدى مناسبة الأسئلة والمواقف لطلاب الصف الأول الثانوى من حيث دقة اللغة وسلامتها ووضوحها.
- مدى ملاءمة مفتاح التصحيح وتقدير الدرجات.
- مدى ارتباط مواقف المقياس بالبدائل التابعة لها.

هذا وقد تم إجراء التعديلات المناسبة للمقياس، فى ضوء آراء المحكمين الذين أبدوا اعتراضهم على بعض الطرائف التى يتضمنها المقياس، من حيث الصعوبة والغموض فى اللغة، وكذلك إمكانية قدرة بعض الطرائف على معالجة أكثر من مهارة، واختصار فى بعض المواقف، حتى لا تكون مدعاة لملل الطلاب وتشتت أذهانهم، وإيضاح الألفاظ التى تحتاج إلى شرح، واستبدال بعض المواقف والأسئلة الجديدة بتلك التى أشار الخبراء باستبعادها. وبذلك أصبح المقياس صالحا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

٧- التجربة الاستطلاعية للمقياس :

وقد قام الباحث بتطبيق هذه التجربة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى بلغ عدها (٦٥) تلميذا وتلميذة بمدرسة الإسماعيلية الثانوية، وذلك بهدف :

- تحديد زمن المقياس: وقد تم التحقق منه بحساب متوسط الوقت بين أسرع طالب فى الإجابة وأبطأ طالب، فكان متوسط الوقت بينهما (١٢٠) دقيقة. بالإضافة إلى حساب خمس دقائق لكتابة البيانات، وقراءة التعليمات .
- حساب صدق المقياس : وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وممن لهم خبرة بمجال التذوق، وكذلك من المتخصصين الأكاديميين فى البلاغة العربية ،وعلم النفس، وقد أقر المحكمون بصلاحية المقياس للتطبيق .
- حساب ثبات المقياس : وقد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين ،ومن ثم حساب نسبة الثبات التى بلغت (٨٣ر) وهى نسبة مقبولة .

٨- **الصورة النهائية للمقياس** :

بعد انتهاء الباحث من إجراء التعديلات على المقياس فى ضوء آراء المحكمين، وبعد توفر الشروط العلمية الواجب مراعاتها فيه من الصدق والثبات، أصبحت الصورة النهائية للمقياس متمثلة فى :

- كراسة مواقف المقياس : وتشمل تعليمات المقياس ومواقفه التى بلغت (٣٤) موقفا، والبدائل الثلاثة لكل موقف.
- ورقة الإجابة : وفيها يدون كل طالب إجابته عن كل موقف من مواقف المقياس.
- مفتاح التصحيح : وعن طريقه يتم رصد درجات كل طالب عن إجابته عن مواقف المقياس فى ضوء ما اختاره من البدائل.

- **إعداد مقياس الاتجاه** :

وقد تمثلت خطوات إعداد المقياس فيما يأتي :

١- **تحديد الهدف من المقياس** :

وقد تمثل فى تعرف مستوى اتجاه طلاب الصف الأول الثانوى نحو البلاغة،مع تحديد مقدار التغير الذى طرا على اتجاه الطلاب بعد تدريس التصور الذي تم بناؤه ، وكذلك تحديد مقدار التغير فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالتغير لدى طلاب المجموعة الضابطة بعد تطبيق تجربة الدراسة.

٢- **تحديد أبعاد المقياس** :

وقد تم ذلك من خلال دراسة بعض البحوث التى اعتنت بقياس اتجاه الطلاب نحو دراسة البلاغة ، والاطلاع على ما تضمنته من مقاييس ، وفى ضوء ذلك تم استخلاص المحاور الآتية :

- أهمية البلاغة بموضوعاتها وكتابها .
- طبيعة البلاغة .
- معلم البلاغة .

وهذه المحاور يمكن تنميتها من خلال مراعاة الاهتمام بتنمية مهارات التذوق الأدبي، والاستراتيجية المقترحة للتدريس فى ضوء تلك المهارات، وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية المستخدمة .

٣- تحديد الأهمية النسبية لأبعاد المقياس :

حيث تتطلب عملية بناء المقياس تحليل ميدانه ، وتقسيمه إلى محاور ، وبيان الأجزاء التى ينطوى عليها كل محور ، مع تحديد الأوزان النسبية لأهمية كل منها ، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (١) : الأهمية النسبية لأبعاد مقياس الاتجاه نحو البلاغة

م	البعد	عدد المواقف	الأهمية النسبية
١	أهمية مقرر البلاغة بموضوعاتها وكتابها	١٢	٤٠٪
٢	طبيعة مقرر البلاغة	٨	٢٦,٧٪
٣	معلم البلاغة	١٠	٣٣,٣٪

٤- صياغة عبارات المقياس :

تم وضع عدد من المواقف حول أبعاد المقياس ، وروعى فيها الآتى :

- أن تصاغ فى صورة جدلية ، بحيث تختلف وجهات النظر حولها .
- أن ترتبط المواقف بالبعد الذى تنطوى تحته .

٥- وضع تعليمات المقياس :

تم وضع تعليمات المقياس ، وطريقة الإجابة عنه فى عبارات واضحة محددة،وذلك على النحو الآتي :

أمامك مجموعة من المواقف ، والمطلوب منك ما يأتي :

- تدوين اسمك وصفك ومدرستك .
- قراءة كل موقف بما ينطوى عليه من استجابات بشكل جيد قبل الإجابة .
- الإجابة عن مواقف المقياس فى الورقة المخصصة لذلك .
- لا تبدأ الإجابة حتى يسمح لك .

٦- صدق المقياس :

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ممن لديهم الخبرة فى إعداد مقاييس الاتجاه من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس عامة، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية خاصة، وفى علم النفس وذلك لإبداء الرأى فى كل مواقف المقياس، وقد اقترح المحكمون عمل بعض التعديلات وقد قام الباحث بإجراء عدد من التعديلات فى ضوء تلك المقترحات .

التجريب الاستطلاعى للمقياس : حيث تم تطبيق المقياس فى صورته المبدئية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة الفاروق عمر " بمحافظة الإسماعيلية مكونة من (٣٥) طالبا ويمثلها فصل (٤/١) وذلك بهدف:

٧- حساب ثبات المقياس :

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة " كرونباخ " معامل ألفا ، وكانت قيمته "٠,٧٦ " ، وهو معامل موثوق به ، بما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية .

٨- حساب زمن المقياس :

وجد أن الزمن المناسب لتطبيق المقياس هو (٤٥) دقيقة ، وهى متوسط الزمن بين أسرع وأبطأ طالب فى الانتهاء من الإجابة .

٩- الصورة النهائية للمقياس :

بعد التحقق من صدق المقياس وثباته أصبح فى صورته النهائية ، وقد بلغ عدد مواقف المقياس بعد إجراء التعديلات السابقة عليه "٣٠ " موقفا، وقد أعطى للإجابة المتضمنة اتجاها موجبا " ثلاث درجات " ،وللإجابة المتضمنة اتجاها محايدا "درجتان" أما الإجابة المتضمنة اتجاها سالبا فقد أعطيت "درجة واحدة "؛ وبذلك تكون الدرجات النهائية للمقياس "٩٠" درجة ، والدرجة الصغرى "٣٠" درجة .

وقد توزعت مواقف المقياس على أبعاده على النحو التالى :

- أهمية البلاغة : ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٢ .
- طبيعة البلاغة : ١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ .
- معلم البلاغة : ٢ ، ٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٠ .

وبذلك يكون المقياس صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة .

- **إجراءات تطبيق تجربة الدراسة** :

وقد تطلب تطبيق تجربة الدراسة القيام بالإجراءات الآتية :

١. **تحديد استراتيجية التدريس وذلك من خلال** :

- **أولا** : **أسس استراتيجية تدريس النصوص البلاغية** :

- الصف المثالي يتعلم فيه الطلاب كيف يعملون بطريقة تعاونية مع الآخرين،كما يتعلمون كيف يعملون بشكل مستقل بمفردهم .
- تكييف الدرس– في ضوء الاستراتيجية المقترحة – بما يتناسب مع خصائص وحاجات الطلاب .
- تحديد أهداف تدريس النص قبل البدء في تدريسه .
- توفير جو من الحرية والنشاط لكي يبدي التلاميذ آراءهم بحرية .
- التنويع في طرائق التدريس المستخدمة على حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي .
- استخدام وسائط تعليمية متنوعة ومشوقة ومناسبة للمرحلة الثانوية .
- التركيز على الأنشطة اللغوية والقراءات الخارجية التي يقوم بها الطلاب .
- التنوع في أساليب التقويم .
- تقسيم النص عند الشرح إلى وحدات أو فقرات .
- التركيز على فهم النص أولا ثم على تذوقه .
- التركيز على الجانب الفكري ، والعاطفي ، والخيالي والفني في النص .
- تجنب إصدار الأحكام العامة على النص .

- **ثانيا** : **خطوات استراتيجية تدريس النصوص البلاغية** :

يتم يتناول الموضوع البلاغي وفقا للمراحل الآتية (٢٩) :

- **مرحلة التخطيط** :

وهي المرحلة التي تسبق عملية تنفيذ الدرس ، وفي هذه المرحلة يتم الآتي :

- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلال تدريس التصور المقترح،وصياغتها بصورة إجرائية تجعها قابلة للقياس .

- تحديد الخبرات التعليمية للبلاغة والمطلوب اكتسابها من قبل الطلاب،وكتابتها في دفتر التحضير بشكل مرتب يناسب ترتيب الأهداف .
- وضع إطار تنظيمى للخبرات التعليمية .
- تنظيم إجراءات التدريس على نحو يساعد على حدوث التعلم ، ويسهم في تنمية التذوق الأدبي
- تحديد الطرق والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي سيستعين بها المعلم.
- تحديد المعلم للعناصر الرئيسة للدرس .
- يختار التمهيد المناسب لدرسه .
- يراعي المعلم في كل ما سبق القواعد البلاغية في إعداده .

- **مرحلة عرض النص (التنفيذ)** :

تضم هذه المرحلة خطوات عديدة ، هي (٢٩) :

١- إثارة الدافعية (والتمهيد للنص) :

ويمكن أن تتم باستخدام أحد الأساليب الآتية :

- تقديم النص من خلال أكثر عناصر التشويق فيه ، مثل: قائل النص(الشاعر) ، عصره ، مدرسته ، موضوع النص أو الغرض منه .
- ربط موضوع النص بموضوعات سبق دراستها.
- ربط موضوع النص بالأحداث الجارية.
- عرض مشكلة من مشكلات الطلاب تؤدي إلى موضوع النص.

٢- تقديم النص :

- يكلف المعلم طلابه بفتح الكتاب على النص المراد تدريسه ، ويقوم بالآتي :
- يكلف الطلاب بقراءة النص قراءة صامتة .
- يقوم المعلم بقراءة النص قراءة جهرية وبصوت واضح ومعبر عن مضمون الأبيات.
- يناقش المعلم الطلاب في الفكرة العامة للنص وما فهموه من قراءاتهم الصامتة .
- بعد المناقشة، يكلف المعلم عدداً من الطلاب بقراءة النص قراءة جهرية .

٣- تقسيم النص:

يقوم المعلم مع طلابه بتقسيم النص إلى وحدات فكرية، بحيث تضم كل وحدة عدداً من الأبيات التي تدور حول فكرة واحدة.

٤- عرض وحدات النص :

يتم تناول كل وحدة من وحدات النص على النحو التالي:

- يقرأ المعلم الوحدة (الأبيات المحددة) قراءة جهرية.
- يكلف المعلم تلاميذه بقراءة الوحدة قراءة صامتة مع تحديد المفردات الغامضة المعنى.
- يناقش المعلم مع طلابه الفكرة العامة للوحدة.

- يناقش المعلم الطلاب في المفردات اللغوية المستخدمة وتحديد ما توحيه هذه المفردات.
- يناقش مع طلابه الصور البيانية والمحسنات البديعية، وتحديد قيمتها في بناء النص.
- يناقش مع طلابه العاطفة السائدة في الأبيات، وبيان مدى تأثيرها في اختيار المفردات المعبرة في النص .

وبعد تناول كل وحدات النص بنفس الطريقة السابقة ، يقوم المعلم بربط وحدات النص بعضها ببعض ، ثم يحاول مساعدة كل طالب على أن:

- يستنبط القيم والأفكار الرئيسة في النص.
- يربط بين النص ومواقف من حياته.

- **مرحلة المعالجة التقويمية الناقدة للنص** :

في هذه المرحلة يُقوّم المعلم طلابه في :

- مدى اكتسابهم المفردات.
- مدى معرفتهم للأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.
- الصور الفنية والجمالية والمحسنات البديعية وبيان قيمتها في بناء النص
- مدى تحديدهم للعاطفة السائدة في النص ومدى تأثيرها في بناء النص.

- **مرحلة الأنشطة** :

في هذه المرحلة يكلف المعلم طلابه بأنشطة عديدة، مثل:

- استخراج الصور التي يمكن ترجمتها إلى لوحات مرسومة.
- البحث عن أبيات لشعراء آخرين متشابهة في المعنى مع أبيات النص.
- كتابة تقرير عما أعجبه وما لم يعجبه في النص .

١- اختيار عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة " الفاروق عمر" بطريقة عشوائية ، وقد تكونت العينة من فصل (٢/١) كمجموعة تجريبية درست البرنامج المقترح .

٢- تحديد التصميم التجريبى :

تبنى الباحث التصميم التجريبى القائم على نظام المجموعة التجريبية الواحدة ، وفى هذا التصميم تم تطبيق مقياس التذوق الأدبي والاختبار التحصيلى ومقياس الاتجاه على طلاب المجموعة قبليا ، ثم تم تدريس البرنامج المقترح لطلاب المجموعة التجريبية فى ، ثم أعيد تطبيق الأدوات مرة أخرى على طلاب المجموعة التجريبية .

٣- ضبط المتغيرات :

حاول الباحث – قدر المستطاع – ضبط بعض العوامل والمتغيرات المتداخلة،وذلك على النحو الآتى :

- العمر الزمنى : نظراً لوجود علاقة بين التحصيل والعمر الزمنى فقد استبعد الباحث الطلاب صغار وكبار السن .

- القائم بالتدريس : تم تدريب أحد المعلمين على القيام بالتدريس بمفرده،وكذلك تطبيق أدوات الدراسة ، وذلك حتى لا تتأثر النتائج باختلاف القائم بعملية التدريس .
- أدوات التقويم : اهتم الباحث بتطبيق الأدوات تحت ظروف واحدة فى التطبيقين القبلى والبعدى ، كما حرص على التزام الدقة والموضوعية بقدر الإمكان – فى عملية التطبيق ، وفى رصد درجات الطلاب بحيث تعبر عن الأداء الفعلى لهم .

- **تطبيق تجربة الدراسة** :

وقد مر ذلك بالخطوات الآتية :

- **التطبيق القبلى لأدوات الدراسة** :

حيث تم تطبيق مقياس التذوق الأدبي ، والاختبار التحصيلى ومقياس الاتجاه على مجموعة البحث ، وقد تمثل الهدف من هذا التطبيق فى التحقق من فعالية تدريس التصور المقترح فى تحقيق أهدافه ، وذلك عند مقارنة نتائج الطلاب فى التطبيق القبلى بنتائجهم فى التطبيق البعدى . وعند التطبيق تم تعريف الطلاب بأدوات الدراسة ، والهدف منها ، كما تم التأكد من وضوح تعليماتها ، وسلامة مفرداتها ، وصحة صياغتها .

- **تدريس التصور المقترح للمجموعة التجريبية** :

قبل إجراء تجربة البحث بأسبوعين التقى الباحث المعلم الذى تولى القيام بعملية التدريس ، بهدف تعريفه بالهدف من الدراسة ، والفلسفة التى يقوم عليها ، واستراتيجية التدريس المقترحة ، وقد زود المعلم الباحث بنسخة من البرنامج المقترح ، ودليل يتضمن أهداف تدريس البرنامج ،ومحتواه،واستراتيجية تدريسه ، وأساليب تقويمه ، وقد استغرقت عملية التدريس ثمانية أسابيع .

- **التطبيق البعدى لأدوات الدراسة** :

حيث أعيد تطبيق مقياس التذوق الأدبي والاختبار التحصيلى ومقياس الاتجاه على طلاب المجوعة التجريبية فى ثلاثة أيام متتالية ، بعد الانتهاء مباشرة من تدريس البرنامج ثم رصد الدرجات بعد ذلك وتم التعامل معها ومعالجتها احصائيا .

- **عرض نتائج الدارسة وتفسيرها** :

فيما يلى عرض لنتائج الدارسة التى تم التوصل إليها فى ضوء الإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فروضه ، وذلك باستخدام اختبار (ت) لتحديد الفروق بين نتائج طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي .

- **أولاً : للتحقق من صحة الفرض الأول** :

من فروض البحث ، فقد استخدم الباحث اختبار (ت) لتحديد الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى ، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٢) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى

البيان / التطبيق	ن	م ف	مج ح^{2} ف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
قبلى	٤٠	٢,٥	٣٩,٤	١٥,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
بعدى					

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٥,٧٩) وهى بذلك أكبر من قيمة (ت) الجدولية. وهذا يؤكد تفوق المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ، مما يؤكد أهمية الاستراتيجية المقترحة ودورها الفاعل فى التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، ومن ثم قبول الفرض الأول من فروض البحث والذى ينص على ما يأتي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى وذلك لصالح التطبيق البعدى .

- **ثانياً : للتحقق من صحة الفرض الثانى :**

من فروض البحث ، فقد استخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين ، والجدول الآتى يوضح ذلك .

جدول (٣) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه

البيان / التطبيق	ن	م ف	مج ح٢ ف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
قبلى	٤٠	١,٨٧	٥٧,٩٠	٩,٧٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
بعدى					

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٩,٧٠) ، وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على زيادة النمو فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو البلاغة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه ، مما يؤكد أيضا أثر الاهتمام بمعالجة مهارات التذوق الأدبي ومراعاتها فى تنمية الاتجاه الموجب نحو البلاغة .

وبالتالى يتم قبول الفرض الثانى من فروض البحث ، والذى ينص على ما يأتي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه وذلك لصالح التطبيق البعدى .

- **ثالثاً : للتحقق من صحة الفرض الثالث :**

من فروض البحث ، فقد استخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين ، والجدول الآتى يوضح ذلك .

جدول (٤) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التذوق الأدبى

البيان / التطبيق	ن	م ف	مج ح٢ ف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
قبلى	٤٠	٢,٧٥	٣٤,٨٣	١٨,٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
بعدى					

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٨,٤٥) ، وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على زيادة تمكن طلاب المجموعة التجريبية من مهارات التذوق الأدبي، مما يؤكد فعالية التصور المقترح لمقرر البلاغة ومعالجته لتلك المهارات ، وكذلك استراتيجية التدريس المستخدمة في تدريس البرنامج .

وبالتالى يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث ، والذى ينص على ما يأتي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التذوق الأدبي وذلك لصالح التطبيق البعدى .

- **تعقيب على نتائج البحث** :

ويمكن إرجاع هذه النتيجة في زيادة التحصيل الدراسي إلى أن معالجة المحتوى في ضوء مهارات التذوق الأدبي قد ساعد الطلاب على تنظيم الأفكار وتتابعها وترابطها مما يقلل الحاجة إلى تذكر معلومات متفرقة متباعدة ، أي أنه ساعدعلى تنظيم المعلومات في البنية المعرفية للمتعلم ومن ثم زيادة التحصيل وإدراك العلاقات بين مفردات المحتوى التعليمي، مما يساعد على حدوث التعلم القائم على المعنى من خلال استنفار مسارات الذاكرة المختلفة التي تم تنشيطها من خلال موضوعات المحتوى المرتبطة بها جميعا ، مثل الشعر والقصص والطرائف .

هذا وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كل من (Luchte& Parker 2000 ، وليد الكندري ""٢٠٠١، ومختار عطية "٢٠٠١ "، ووائل جمعة "٣٠٠٢"،وسماح محب "٢٠٠٧" ، وسلوى بصل "٢٠٠٨" ، وأحمد رضوان ٢٠١١")

في حين جاءت هذه النتيجة مختلفة مع دراسة (محمد الشاجع ٢٠٠٩) التي توصلت إلى عدم تفوق المجموعة التجريبية عى المجموعة الضابطة في تذوق النصوص الأدبية من خلال دراسة المفاهيم البلاغية على ما توقعه من الافتراضات التي قام عليها البحث ، ولعل ذلك يرجع إلى وجود اختلاف في عينة كل الدراسة ، وكذلك الظروف التي واكبت إجراءات تطبيق تجربة البحث .

- **توصيات الدراسة** :

فى ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج تؤكد فعالية تدريس البلاغة في ضوء الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل والاتجاه نحو البلاغة ، فإن الباحث يوصى بما يأتي :

- إعادة بناء مناهج البلاغة والنصوص الأدبية بما يساعد على تنمية مهارات التذوق الأدبي ، مع توظيف طرائق التدريسية التى تمكن الطلاب من تلك المهارات .
- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تحليل النصوص البلاغية تحليلا تذوقيا تأمليا ، وتجنب الاعتماد على الأحكام الأدبية المحفوظة والمألوفة كالمتانة ورقة الألفاظ وسهولة التعبير .

- تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية فى تخصص اللغة العربية على مراعاة مهارات التذوق الأدبي فى تدريس الأدب والبلاغة من خلال التربية العملية ،وعلى تصميم الأنشطة التعليمية المتسقة مع طبيعة هذه المهارات، ومع طبيعة المحتوى التدريسى .
- ضرورة مراعاة ميول الطلاب وحاجاتهم وخصائص نموهم عند اختيار النصوص الأدبية المقررة عليهم .
- أهمية الاستعانة بقائمة مهارات التذوق الأدبي ، بحيث يتم اختيار النصوص وتصميم التدريبات والأنشطة فى ضوئها .
- الاهتمام بمهارات التذوق الأدبي والتأكيد عليها من خلال النصوص المختارة والعمل على تأكيدها ونموها لدى التلاميذ من خلال دراستهم لهذه النصوص .
- ضرورة مراجعة محتوى كتب البلاغة ، مع مراعاة أسس اختيار النصوص الأدبية المتضمنة بها ، ومعايير النص الجيد .
- ضرورة الاهتمام بوضع اختبارات موضوعية وخاصة في الامتحانات الشهريةٍ والنهائية والتي تقيس مهارات التذوق لدى التلاميذ بمستوياتها المتعددة بدلاً من قياس الحفظ .
- ضرورة الاهتمام بالنصوص التي تقدم للطلاب بحيث تحقيق الهدف من الدرس البلاغي .
- الاتجاه في تعليم النصوص البلاغية إلى غرس الاتجاهات السلوكية السليمة، وإلى تكوين المهارات والقدرات التي تحول هذه النصوص من مجرد التحصيل والحفظ إلى التفكير والاستنباط والتحليل والربط والتعبير والتذوق المناسب.

- **دراسات مقترحة** :

استكمالا لنتائج البحث ، وامتداداً للإفادة من الدراسة الحالية يمكن اقتراح ما يأتي :

- دراسة عن أثر استخدام مدخل النماذج البلاغية العامية في تمكن الطلاب من المفاهيم البلاغية .
- دراسة أثر تدريس البلاغة في ضوء استراتيجيات تشفير المعلومات فى تنمية الثروة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة تقويمية لمقررات البلاغة والنصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية فى ضوء مهارات التذوق الأدبي .
- بناء برنامج لتدريب معلمى اللغة العربية على مراعاة مهارات التذوق الأدبي من خلال توظيف بعض الاستراتيجيات التدريسية فى تدريس البلاغة والنصوص الأدبية
- دراسة نمائية تقيس تطور نمو الطلاب فى التحصيل وتنمية اتجاهاتهم نحو الأدب فى المراحل الدراسية المختلفة والعوامل المؤثرة فى هذا النمو.

- **المراجع** :
- **أولا : المراجع العربية** :

-ابن منظور(د. ت) : **لسان العرب**، ج ١ ، تحقيق عبدالله الكبير ، محمد حسب الله ، هاشم الشاذلي ، القاهرة ، دار المعارف .

-أحمد عبده عوض (١٩٩٢) : تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره علي تنمية .

-**مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

- أحمد محمد أحمد رضوان (٢٠١١) : **أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوى** رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة سوهاج .

-أحمد محمد عبد الرحيم محمد (٢٠٠٥) : **أثر وحدة مقترحة في التأصيل والتجديد في تنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري** . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

-أرنولد بينيت (د. ت) : **الذوق الأدبي ، كيف يتكون** ؟ ترجمة علي الجندي ، القاهرة ، مكتبة مصر .

-حسني عبدالباري عصر (١٩٩١) : مستويات تعقد أسلوب الشعر وأثرها على مستويات التمكن من مهارات تذوقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي ، المجلد الثالث (٤ – ٨) أغسطس .

-رشدي أحمد طعيمة (١٩٧١) : **وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية**،رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس .

-رشدي طعيمة ، محمد مناع (٢٠٠٠) : **تعليم العربية والدين بين العلم والفن** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

-زهور محمد محيي الدين محمد فودة (٢٠٠٦) : **فعالية برنامج قائم علي الفهم النحوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي** . رسالة ماجستير (غيرمنشورة) كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

-سلوى حسن محمد بصل (٢٠٠٨) : **استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة علي التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها علي تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

-سماح محب عبده (٢٠٠٧) : **فاعلية استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الفني** . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

-١٢. سميا أحمد حمدان العفيف (٢٠٠٥) : **أثر استخدام استراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن** . كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- عزمية إسحاق يوسف طنطش (٢٠٠٤) : **أثر برنامج تعليمي مقترح قائم علي التحليل البلاغي في تنمية التذوق الأدبي للنصوص الأدبية والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية** ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- عصام علي مقداد (٢٠٠٨) : **مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم** . رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

- علي أحمد مدكور(١٩٩١) : **تدريس فنون اللغة العربية** ، الرياض ، دار الشواف .

- قطنة أحمد مستريحي (٢٠٠٦) : **أثر برنامج تعليمي قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

- فاطمة حسني عبدالنبي (٢٠١٢) : **فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس علم البيان لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى الطالب المعلم** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بالسويس ، جامعة قناة السويس .

- ١٨. محمد أحمد أحمد عيسى (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليةالتربية، **مجلة القراءة والمعرفة**،الجزء الثاني ، العدد ٩٥، سبتمبر .

- محمد علي مهدي الشاجع (٢٠٠٩) : **مدى تمكن طلبة المرحلة الثانوية من المفاهيم البلاغية بتذوق النصوص الأدبية** ، رسالة (ماجستير) غير منشورة ، جامعة صنعاء، اليمن.

- محمد محمود محمد موسى (٢٠٠٩) : أثر استراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية بجامعة الحصن بدولة الإمارات العربية المتحدة ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجزء الثاني ، العدد٩٥، سبتمبر .

- محمود ذهني (١٩٨٥) : **تذوق الأدب ، طرقه ووسائله**، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

- محمود كامل وآخرون (٢٠٠٩) : **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢- ٢٠٠٩م.

- مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية (٢٠٠١) : **برنامج مقترح لتدريس النصوص الأدبية باستخدام الحاسوب " الكمبيوتر" وأثره علي التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي** . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي.

- ناصر المخزومي (٢٠٠٢): **معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن**، صـ٩٣- ١٢٦، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد٨٣.

- نايل محمد سليمان السراحين الحجايا (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

-نجاح أحمد عبد الكريم الظهار (٢٠٠٦) : أثر استخدام نظرية النظم عند الشيخ عبد القاهر الجرجاني في تنمية التذوق البلاغي لدى طالبات اللغة العربية . جامعة طيبة ، مركز البحوث التربوية .

- نسرين أحمد محمد الفار (٢٠١٢) : فعالية استخدام العصف الذهني في تنمية مستويات الأداء البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بالسويس ، جامعة قناة السويس .

-وائل جمعة أحمد أحمد (٢٠٠٣) : برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي لدى طلاب كلية التربية . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

-وحيد السيد إسماعيل حافظ (١٩٩٧) : تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي العام في ضوء مقومات التذوق الأدبي . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية،جامعة بنها.

-وليد أحمد محمد مراد الكندرى (٢٠٠١) : فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

- **ثانيا : المراجع الأجنبية :**

- Archipald W. (2000) : Writing on – line the lnter of Rhetoric Technology and Community in the composition Class room . **ERIC No 9986526 .**

- Cahyono . B . (2000) : Rhetorial Strategies in the English and Introduction Persuasive Essays Of Indonesian University Student .**ERIC No 678123**

-Hinck , J.M (2003) : The Military Leader and Effective Rhetorial Skills Abstract of Master's thesis , Jun 2003 . Retrieved dec 22.2008,form:http://www.stormingmedia.us/29/2986/A2986/A298614.html? Search terms = rhetoric .

-Luchte ; parker , J.(2000): **Creativity processes and rhetorical invention ",**Ph.D. dissertation , university of Georgia.

****

البحث الخامس :

" الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة"

إعـــداد :

أ / رؤى بنت فؤاد محمد باخدلق

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

المملكة العربية السعودية

" الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة"

أ / رؤى بنت فؤاد محمد باخدلق

- **مستخلص الدراسة** :

هدف البحث إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة من وجهة نظرهن، ومعرفة الفروق في درجة الامتلاك تبعا لعدد من المتغيرات وهي (المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية ، نوع التعليم)، وتم اعداداستبانه تقيس درجة توافر الكفايات،تكونت من (١٩) كفاية للعرض و(٧٧) كفاية للإنتاج، وتم التحقق من صدقها وثباتها باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ الذي بلغ (٠,٩٧)، كما تم تطبيقها على عينة مكونة من (١١٧) معلمة أحياء بالمرحلة الثانوية،وأظهرت نتائج البحث توافر الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض الوسائط المتعددة لدى عينة البحث بدرجةٍ عالية، في حين تتوافر كفايات الانتاج بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة امتلاك عينة البحث للكفاياتٍ تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع التعليم) في حين توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الدورات التدريبية، وقد أوصت الباحثة بإثراء برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة وتدريبهن أثنائها بموضوعات متنوعة عن الكفايات التكنولوجية التعليمية، وتشجيع المعلمات على التوظيف الفعال لتقنية الوسائط المتعددة.

" Educational Technology Competencies of Multimedia Display and Production which Makkah Secondary School biology Female Teachers Should possess "

Abstract :

Goals of Study is To identify the availability level of the educational technology competencies of multimedia display and production which Makkah secondary school biology female teachers should posses from the teachers' viewpoint in light of different variables (academic qualification, experience years, training courses, Type of education) , Questionnaire was prepared to identity the availability level of the educational technology competencies consisted of (19) competencies for display and (77) competencies for production, Alpha Kronbakh Coefficient which reached (0.97) and it was used to verify the validity of study results, The coefficient was applied to the sample consisting of 117 secondary school female teachers.Search results showed that the availability level of the educational technology competencies of multimedia display was high, While The availability level of Multimedia production efficiencies was intermediate, and There were no statistical differences of the possession of competencies that could be attributed to academic qualification variable, or experience years, or Type of education, While There were statistical differences could be attributed to training courses variable, the researcher recommended to Improve and develop teacher preparation programs and train them on using different educational technology competencies, and Encourage the teachers to use effectively multimedia technology.

• **المقدمة** :

انعكس التقدم العلمي والتكنولوجي بشكل واضح على مختلف ميادين الحياة ومنها التربية، الأمر الذي وضع على عاتقها ضرورة اللحاق به، وأصبح دخول التقنيات في مجال التعليم بكل مستحدثاتها من أجهزة ومواد تعليمية ضرورة وليس ترفا، وذلك بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية والرفع من كفاءتها وزيادة فعاليتها، وتقديم طرق متنوعة في التعليم تتناسب مع الفروق الفردية للمتعلمين وتدعم دور المعلم وترفع من كفاءته.

ويعد الحاسب الآلي ناتجاً من نواتج التقدم العلمي والتقني، كما أصبح استخدامه يعد معياراً للحكم على مدى حداثة وجدية عملية التعليم برمتها (عبود،٢٠٠٧م، ص٣٦). وعليه بدأ المهتمون بالتربية والتعليم بالاستفادة من قدرات الحاسب وإمكاناته في خدمة العملية التعليمية عن طريق تطوير العديد من الأدوات المختلفة والمستخدمة في إيصال المعلومة للطلاب، وأهمها تلك التي تستخدم عدة وسائط كالصوت والصورة والنص والحركة والأفلام والتي تعرف بالوسائط المتعددة (عيادات،٢٠٠٤م،ص٢٠٦).

هذا وتعتبر الوسائل وتقنيات التعليم حلقة في منظومة تكنولوجيا التعليم،وهي تشتمل على ثلاث مكونات: العنصر البشري، والأجهزة، والمواد التعليمية (صبري،١٤٣٠هـ،ص١٠٧).

ويمثل المعلم العنصر البشري في منظومة تكنولوجيا التعليم ويرى (سالم،٢٠٠٤م) ضرورة اشتمال برامج إعداد المعلم وتدريبه على الكفايات المهنية وبشكل خاص كفايات تكنولوجيا التعليم (ص٢٥٩)، إن هذا المفهوم الجديد للكفايات يمكن المعلم من القيام بعملية استخدام الأجهزة والمواد التعليمية المناسبة، وإنتاج المواد والبرمجيات التعليمية المختلفة، ومتابعة الابتكارات في تكنولوجيا التعليم، وهذا الدور الجديد للمعلم يساهم في تحقيق تعلم ذي معنى لدى التلاميذ. (عوض،٢٠٠٣م،ص٢- ٤).

أما العنصر الآخر في منظومة تكنولوجيا التعليم فهو الأجهزة التعليمية وتستخدم لعرض المواد التعليمية، فقد أصبحت تمثل أكثر الوسائل التعليمية استخداما في المؤسسات التعليمية لما تحدثه من الإثارة والتشويق وجذب انتباه الطلاب، والوسائط المتعددة من المواد التعليمية التي تُعرض باستخدام أجهزة العرض الضوئية داخل الفصل الدراسي وتعمل على تعزيز عملية التعليم، سواء كان العرض لمجموعات كبيرة أو صغيرة، أو كان بطريقة فردية.

وتمثل المواد التعليمية عنصراً مهماً من عناصر منظومة تكنولوجيا التعليم، لذا يرى(إبراهيم،٢٠٠٢م،ص٣٨٨- ٣٨٩) أنه يجب تضمين برامج إعداد وتأهيل المعلمين تدريبا منظما ومخططا على مهارات إنتاج المواد التعليمية واستخدامها في حجرات الدراسة، وفيما يخص إنتاج الوسائط المتعددة يشير (إسماعيل،٢٠٠١م) إلى أن برامج الوسائط المتعددة في السابق كان ينفذها مبرمجون محترفون بواسطة لغات البرمجة الراقية، أما الآن فقد مكنت برامج تأليف برمجيات الوسائط المتعددة المعلمين وأخصائي تكنولوجيا التعليم من إعداد برامج وسائط متعددة تعليمية ذات كفاءة عالية (ص١٨١).

وبناءً على ما تقدم يعتبر العرض والإنتاج مجالين مهمين من مجالات تكنولوجيا التعليم، يوفران ميزات عدة في التعليم داخل الفصول لجميع المواد الدراسية عامة، ولمادة العلوم والأحياء بشكل خاص، حيث تساعد الوسائط المتعددة في تعليم وتعلم العلوم بثلاث طرق على الأقل، كرؤية المتعلمين للظواهر التي تحدث في الطبيعةٍ إما بسرعة عالية أو ببطء شديد كالبرق أو نمو النبات أو ظواهر خطيرة جدا كالفيضانات، وكذلك تساعدهم على توضيح بعض المفاهيم العلمية الصعبة، وفي إجراء بعض التجارب التي يستحيل عملها بطرق أخرى (قنديل،٢٠٠٦م،ص١٩١).

وقد أجري عدد من الدراسات لمعرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم، منها دراسة(حسينة المليجي،١٩٩٢م) التي استهدفت معرفة مدى فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة(شمس الدين،١٩٩٥م) التي استهدفت بناء نظام تعليمي لتدريس الفيزياء باستخدام الوسائط المتعددة، ودراسة سوان ومسكيل(Swan&Meskill ,1995) التي استهدفت معرفة أثر استخدام الوسائط في تدريس العلوم على تنمية الميول وعادات العمل لدى الطلاب، ودراسة جلاسونوماكنزي(Glasson& Mckenzie,1999) التي استهدفت تطوير تدريس العلوم باستخدام الوسائط المتعددة، وأظهرت جميع تلك الدراسات نتائج إيجابية أكدت على أهمية استخدام الوسائط المتعددة وفعاليتها في تدريس العلوم.

ومن منطلق أهمية الوسائط المتعددة كتقنية مستخدمة في التعليم والتوجه الكبير نحو قيام المعلمين بعرض المادة العلمية وإنتاجها في صورة برمجيات وسائط متعددة لجميع المواد الدراسية وبخاصة الأحياء، فقد هدف البحث الحالي إلى معرفة درجة امتلاك معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة.

- **مشكلة البحث** :

إن الوسائط المتعددة باعتبارها تقنية مستخدمة في التعليم يقوم المعلم بدور أساسي في عملية التدريس بواسطتها، ويتطلب دمجها في العملية التعليمية توفر كفايات معينة لدى المعلم مرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم تمكنه من استخدام الأجهزة والآلات لعرضها، بالإضافة إلى توفر كفايات تمكنه من إنتاج ما يقوم بتدريسه من موضوعات في صورة برمجيات متعددة الوسائط.

وقد أفادت مديرة مركز تقنيات التعليم(❖)بوجود نقص في عدد فنيات تكنولوجيا التعليم بالمدارس الثانوية، الأمر الذي يتطلب من المعلمة امتلاك الكفايات اللازمة التي تؤهلها لاستخدام الأجهزة والآلات لعرض المواد التعليمية،كما أفادت بعدم توفر برمجيات وسائط متعددة تعليمية لمادة الأحياء نهائيا، الأمر الذي اضطر بعض المعلمات إلى استخدام برمجيات جاهزة لا تحقق الأهداف التعليمية للمادة تم إنتاجها من قبل أشخاص فنيين غير تربويين ،وقيام البعض الآخر من المعلمات بإنتاج برمجيات خاصة بهن ولكن بطريقة عشوائية غير مخطط لها.

كما قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات التي أجريت على معلمي التعليم العام وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لمعرفة درجة امتلاكهم للكفايات التكنولوجية التعليمية، وبعد مراجعة مراكز مصادر المعلومات البحثية بالمملكة، لم تجد الباحثة على حد علمها أي دراسة تعرضت بشكل خاص للكفايات التكنولوجية اللازمة لمجالي العرض والإنتاج أو دراسة متعلقة بكفايات لازمة لتقنية معينة كالوسائط المتعددة أو غيرها.

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فيما يلي :

- ما الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفايات العرض والانتاج تعزى إلى كل من متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، نوع التعليم) ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- إعداد قائمة بالكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية.
- التعرف على درجة امتلاك معلمات الأحياء للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة.
- التعرف على درجة امتلاك معلمات الأحياء للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة في ضوء عدد من المتغيرات وهي : المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية ، نوع التعليم.
- وفاء بنت معتوق عجيب: مديرة مركز تقنيات التعليم بإدارة التربية والتعليم بمكة، تم استشارتها في شهر شوالفي الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية البحث الحالي من كونها قد تفيد في التالي:

- وضع قائمة بالكفايات التكنولوجية التعليمية اللازم توفرها لدى المعلمات لتمكنهن من عرض وإنتاج الوسائط المتعددة.
- الإسهام في تشخيص حاجات معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية من الكفايات التكنولوجية في مجالي العرض والإنتاج للوسائط المتعددة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف بما يعمل على تحقيق الأهداف التعليمية.
- تزويد الجهات القائمة على برامج إعداد المعلمات وبرامج التدريب بنتائج الدراسة للمساعدة في تطوير تلك البرامج.
- إثراء مجال البحث التربوي في مجال الكفايات التكنولوجية التعليمية ومجال عرض وإنتاج الوسائط المتعددة، وبخاصة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية للنهوض بالعملية التعليمية.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على :

- الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج برامج الوسائط المتعددة التعليمية الحاسوبية لدى معلمات الأحياء في التعليم الأهلي والحكومي في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، في ضوء متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، نوع التعليم) وتحديد درجة امتلاك المعلمات لها من وجهة نظرهن الشخصية.
- طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الكفايات** Competencies :

تُعرف باتريسا كايKay .P الكفايات بأنها: "الأهداف السلوكية المحددة بشكل واضح ودقيق للتدريس، وذلك في جوانب الخبرة التي تشتمل على المعارف والمهارات والاتجاهات، وأنها ضرورية لإظهار قدرة المعلم على التدريس الفعال". نقلاً عن (زين الدين،٢٠٠٧م،ص٥١).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: "القدرات التي تمتلكها المعلمة معرفياً ومهارياً ووجدانياً والتي تظهر في سلوكها بمستوى معين ومرض من الإتقان، يمكنها من القيام بدورها المنوط بها في الموقف التعليمي بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة".

- **تكنولوجيا التعليم** Instructional Technology :

عرّف (عوض،٢٠٠٣م) تكنولوجيا التعليم بأنها: "نظرية وممارسة لتصميم العمليات والمصادر واستخدامها وإنتاجها وإدارتها وتقويمها من أجل تحقيق تعلم فعّال"(ص١٨).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: "منظومة متفاعلة متكاملة لها مدخلات وعمليات ومخرجات تعمل بالتفاعل بين العناصر البشرية والأجهزة والمواد التعليمية على تحقيق الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي".

- **الكفايات التكنولوجية التعليمية** Instructional Technolog competencies:

يُعرِّف (الشريف،٢٠٠٥م) الكفايات التكنولوجية التعليمية بأنها:"المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بمجال تكنولوجيا التعليم، اللازمةللعنصرالبشري ليصل إلى درجة الإتقان في أداءه لمهام وظيفته" (نت ١).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: "القدرات التي تمتلكها المعلمة معرفياً ومهارياً ووجدانياً في مجال تكنولوجيا التعليم، والتي تمكنها من استخدام الأجهزة والآلات لعرض الوسائط المتعددة الحاسوبية وإنتاجها بدرجة مرضية من الإتقان؛ بغرض توفير عنصر التفاعل في الموقف التعليمي مما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية".

- **العرض** Display :

يعرِّف (صبري وفايزة مغربي،٢٠٠٥م) العرض بأنه: "عملية تستهدف تقديم نمط أو شكل منظم من البيانات للمتعلم بطريقة ملموسة يتفاعل معها بالملاحظة المباشرة"(ص٢٨).

ويُعرَّف إجرائياً بأنه:"عملية تقديم المادة العلمية المعروضة من خلال برنامج الوسائط المتعددة لمجموعة من المتعلمين بواسطة جهاز عرض البيانات الملحق بالحاسب الآلي في حالة العرض الجماعي، أو تقديمه للمتعلم على شاشة الحاسب الآلي مباشرة في حالة العرض الفردي".

- **الإنتاج** Production :

يعرِّف (صبري،٢٠٠٢م) الإنتاج بأنه: "صنع الشيء من عناصره وأجزائه ومواده وفقاً لإجراءات وقواعد محددة" (ص١٣٥).

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: "كافة المراحل والخطوات التي تتبعها المعلمة عند بناء برنامج الوسائط المتعددة ابتداءً بالتخطيط ومروراً بالتنفيذ (إعداد العناصر، كتابة السيناريو، استخدام برنامج التأليف) وانتهاءً بالتجريب والتقويم والتطوير، وتكون تبعاً لمعايير فنية وتربوية محددة، وتختلف هذه العملية تبعاً لنوع المادة العلمية وخصائص الفئة المستهدفة".

- **الوسائط المتعددة** Multimedia :

يُعرِّفها خميس (٢٠٠٦م) بأنها: "منظومة تعليمية كاملة تتكون من ثلاثة وسائل على الأقل قد تشمل المكتوبة والمسموعة والمرسومة والمصورة والمتحركة متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض في نظام واحد، يتفاعل معها المتعلم إيجابياً لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة" (ص١٩).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: "نوع من البرمجيات التعليمية الحاسوبية تشتمل على عدة عناصر تعمل على تقديم المحتوى العلمي للمادة في صورة مسموعة ومرئية الأساس فيها التكامل والتفاعل، تقوم المعلمة بعرضها باستخدام الحاسب الآلي وأجهزة العرض الضوئية، وإنتاجها باستخدام برمجيات تأليف الوسائط المتعددة، تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية".

- **الاطار النظري والدراسات السابقة** :
- **أولاً** : **الاطار النظري** :
- **برامج إعداد المعلم القائمة على أساس الكفاية** (CBTE) :

ظهر اتجاه إعداد المعلم القائم على أساس الكفايات Competency Based Teacher Education (CBTE) كرد فعل للأساليب التقليدية في عملية إعداد المعلم والتي تعتمد على إكساب المعرفة (نشوان والشعوان،١٩٩٠م،ص١٠٣)، بينما تقوم فكرة إعداد المعلم على أساس الكفايات على تحليل الوظائف والمهام المطلوبة من المعلم بعد تخرجه إلى مجموعة من الكفايات يجب على الطلاب المعلمين إتقانها قبل التخرج (زين الدين،٢٠٠٧م،ص٦٠- ٦١).

وتُعرِّفها (سهيلة الفتلاوي،٢٠٠٣م) بأنها: "تلك البرامج التي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة" (ص٣٢).

- **مفهوم تكنولوجيا التعليم** :

يعرف (زيتون، ١٤٢٨هـ ، ص١١٦) تكنولوجيا التعليم بأنها "منتجات و عمليات معا غايتها تطوير النظام التعليمي ورفع فعاليته وكفاءته وجودته وحل مشكلاته بغية تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة" .

- **أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية** :

إن الهدف الأساسي لتكنولوجيا التعليم هو تحقيق الأهداف التعليمية وزيادة فاعلية الموقف التعليمي، وتتضح أهمية تكنولوجيا التعليم من خلال ما توفره من خصائص ومميزات للموقف التعليمي مما يعمل على الرفع من مستوى كفاءته وجودته، ويرى (عبد السميع وآخرون ،٢٠٠٤م، ص٢١) أن أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية تكمن فيما يلي:

- تساعد تكنولوجيا التعليم على استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجاته للتعلم.
- تساعد على زيادة خبرة الطالب مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.
- تساعد على إشراك أكبر عدد من حواس الطالب في عملية التعليم.
- تساعد على تفادي الوقوع في اللفظية وهي الكلمات التي تختلف في دلالاتها.
- تراعي الفروق الفردية وتؤكد على مبدأ التعلم الذاتي و تفريد التعليم (محمد، ١٩٩٧م،ص٢٦).
- تحقق مبدأ التفاعل بين الطالب وبين الوسائل المعروضة (فتح الله،٢٠٠٧م،ص١٦٣).
- تقلل من الوقت والتكلفة وتسرع في عملية التعلم (الجقندي، ٢٠٠٨م ص٣٤٢،٣٤٣).
- قدمت حلولاً عملية لعديد من المشكلات التعليمية، منها مشكلة عدم قدرة المناهج على ملاحقة التطورات والتغيرات المتسارعة في العلوم والمعارف، وتوفير الفرص التعليمية لأكبر عدد ممكن من السكان، وتضخم الأعباء الإدارية على المعلمين.... (زيتون،٢٠٠٥م،ص٤٦- ٥٠)

- **دور المعلم في عصر تكنولوجيا التعليم**:

ويحدد كلٌّ من (سلامة، ٢٠٠٦م، ص٢٣- ٢٤) و(الحيلة، ٢٠٠١م،ص٨٠- ٨٢) دور المعلم في عصر تكنولوجيا التعليم فيما يلي :

- المعلم مديرٌ للتعليم ومستشارٌ وموجهٌ يخطط لاستخدام المواد التعليمية وتشغيلهاواختيار الأفضل الذي يتناسب مع الأهداف المخطط لها.
- المعلم موصل تربوي ومطور تعليمي لديه معرفه بالوسائل التعليمية والأجهزة والبرمجيات، وكيفية تشغيلها وخصائصها، ومصادرها، بالإضافة لقدرته على إنتاج البرمجيات البسيطة، وتقويم الوسائل التعليمية.
- المعلم قائد ومحرك للمناقشات الصفية يساعد على نقل الأفكار والمعلومات ووجهات النظر المختلفة بين المتعلمين، كما يتولى قيادة المناقشة وتوجيهها باستخدام أفضل الوسائل وتكنولوجيا التعليم.
- المعلم عضو في فريق تعليمي لإنتاج البرمجيات التعليمية، وقد يكون ملماً بجميع مهام الفريق.

- دور الشارح باستخدام الوسائل التقنية لتوضيح المادة التعليمية، وتشجيع الطلاب على التفاعل في العملية التعليمية، وعلى توليد المعرفة والإبداع (Brown &Henscheid, 1997).

نجد أن تكنولوجيا التعليم لا تلغي دور المعلم وإنما أحدثت فيه بعض التغيرات، فأصبح من الضروري على المعلم أن يوظف التكنولوجيا في الصف ليجعل منه بيئة تعلم نشطه، كاستخدام الحاسوب والبرمجيات التعليمية المتعددة الوسائط والاهتمام بعرض المادة التعليمية وإخراجها بطريقة ممتعة وجذابة تثير دافعية الطلاب.

- **الكفايات التكنولوجية التعليمية** :

ويُعرِّف (الشريف،٢٠٠٢م) الكفايات التكنولوجية التعليمية على أنها: "مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في الموقف التعليمي لتمكنه من القيام بمهامه التعليمية بفاعلية وإتقان" (ص١٤).

وقد اقترح (سالم،٢٠٠٤م،ص٢٦٠) بعض كفايات تكنولوجيا التعليم الرئيسة اللازمة للمعلم وهي كالتالي:

- الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم.
- كفايات تكنولوجيا التعليم الأدائية في المجالات التالية :
  - ✓ تصميم استراتيجيات التعليم المفرد.
  - ✓ إدارة المواقف التعليمية وتنظيمها.
  - ✓ استخدام الأجهزة لعرض المواد التعليمية.
  - ✓ إنتاج واختيار المواد التعليمية.
  - ✓ استخدام شبكة المعلومات الدولية.
  - ✓ صيانة المواد والأجهزة التعليمية.
  - ✓ مجال خدمة المجتمع.

- **الوسائط المتعددة** :

تعتبر برامج الحاسب الآلي أحد الأدوات التعليمية التي تضع المتعلم في موقف تفاعلي إيجابي، ويُمكن توظيف هذه التقنية لمساعدة الطلاب على اكتساب وتنمية مهارات التفكير المتنوعة، عن طريق استغلال الإمكانات الهائلة التي يوفرها بصورة إيجابية، ومن هذه الإمكانات الوسائط المتعددة التي تسمح بتوظيف وافٍ للمعلومات في أقل الحدود وتربط بين معلومات مخزنة تُعرض بعدة أشكال وأنماط تناسب قدرات المتعلم (نصر، ٢٠٠٨م،ص١٧٤).

ويعرف (الفار،٢٠٠٤م) الوسائط المتعددة بأنها: "برمجيات تتضمن من ناحية: الصور الثابتة Images والمتحركة Cartoon & 3d-Movie، لقطات الفيديو Video Clip، الألوان المختلفة وأشكال ظهور النصوص Text Font، المؤثرات الصوتية Audio، تنوع المثيرات كالألعاب التعليمية Games Instruction والمحاكاة Simulation بالإضافة لتنوع الأمثلة والتدريبات وتنوع وشمولية التمارين، ومن ناحية أخرى إجراءات التشخيص والعلاج والإثراء وطرق مختلفة وشاملة للتقويم" (ص١٥٨) .

- **عناصر الوسائط المتعددة** :

لإنتاج برنامج متعدد الوسائط يجب توفر مجموعة من العناصر، وهي : النصوص المكتوبة Text، الرسوم الخطية والصور الثابتة Graphics & Images، الأصوات Sound، الرسوم المتحركة Animation، الصور المتحركة Video، الواقع الافتراضي Virtual Reality، الواجهة Interface، التنقل Navigation وتعدد هذه العناصر أمر مطلوب حتى تنطبق على البرنامج صفة التعددية (فتح الله، ٢٠٠٩ م، ص١٧٧- ١٧٩) ، (شمى وإسماعيل، ٢٠٠٨م، ص٢٦٩٢٧٢).

العناصر السابقة الذكر هي جميع عناصر برامج الوسائط المتعددة التي يتم استخدامها لمخاطبة جميع حواس المتعلم، ولا يعني ذلك بالضرورة استخدامها جميعها تجنباً لازدحام العرض بالعناصر مما قد يشتت الطالب، مع مراعاة ألا يقل العدد عن ثلاثة.

- **أهمية التعلم بالوسائط المتعددة** :

ويرى بعض التربويون أن أهمية التعلم بالوسائط المتعددة تكمن فيما يلي:

- توفر تكنولوجيا الوسائط المتعددة بيئة تعلم متنوعة تتمثل في تعدد مستويات المحتوى وأساليب التعلم، ومصادر المعلومات، وأنماط الأنشطة التعليمية والمواد والاختبارات.
- تساعد المتعلم على المرور بخبرات واقعية من خلال تكنولوجيا الواقع الافتراضي.
- تلغي قيود الزمان والمكان، وتوفر بالتالي الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.
- تساعد على تفريد التعليم للتغلب على الفروق الفردية والوصول بجميع التلاميذ لحد الإتقان.
- يزود المتعلم بتغذية راجعة فورية، يمكنه من التعرف على مستواه فتصبح أداة للتقويم الذاتي.
- إثراء التعلم من خلال استخدام الحاسب الذي يساعد على تقريب المعلومة وتوضيح الأفكار ويعطي مجالاً للإبداع والابتكار والاكتشاف، فيحقق المتعة والتشويق ويعمل على جذب انتباه الطلاب وتكوين اتجاهات إيجابية وتوليد الدافعية نحو التعلم.
- استخدام عروض الوسائط المتعددة داخل الفصل بطريقة جماعية يوفر بيئة تفاعلية ويعزز دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى الطلاب.
- تعطي الوسائط المتعددة المتعلم درجة من الحرية إذا عرضت بطريقة فردية من حيث عرض محتوى المادة والتجول بداخله، واختيار البدائل المناسبة لإمكانياته.
- إكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمي ومهارات تفعيل التكنولوجيا، والقدرة على حل المشكلات، كما ينمي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم. (شمى وإسماعيل، ٢٠٠٨م، ص٢٧٣- ٢٧٥) ، (المحيسن،٢٠٠٥م، ص٢٥٩).

- **عرض الوسائط المتعددة** :

تُعرِّف (نجاح النعيمي،١٩٩٥م) العرض بأنه: "تقديم مادة تعليمية لمجموعة من المتعلمين إما عن طريق أجهزة عرض كهربائية ضوئية، أو عن طريق العرض المباشر للمادة التعليمية ويختلف ذلك حسب المادة العلمية، وأسلوب التعلم".

ويرى (سرايا،٢٠٠٨م،ص٣٥- ٣٨) أنه عند عرض المادة التعليمية يجب توفر أربعة عناصر أساسية متفاعلة وهي: المادة التعليمية، وجهاز العرض التعليمي، ومهارات وفنيات عرض، وبيئة عرض مناسبة.

ومن خلال إطلاع الباحثة على عدد من المراجع في مجال تقنيات التعليم وطرق التدريس، وجدت بأن جهاز الحاسب الآلي هو جهاز العرض الرئيس للوسائط المتعددة، ويمكن استخدام أجهزة عرض أخرى لتوسيع نطاق العرض كجهاز عرض البيانات، ولكنها تعتبر أجهزة ملحقة بالحاسب الآلي.

استخدام الحاسب في عملية التعليم والتعلم كوسيلة تعليمية يسمى التعليم المعزز بالحاسوب (Computer Assisted Instruction (CAI، أو التعليم بمساعدة الحاسوب ، ويتم ذلك بعدة طرق كالتعليم الجماعي Group Instruction والتعليم الفردي Individualized Instruction و غيرها (عبود ٢٠٠٧م، ص١٢٧).

- **طرق عرض برمجيات الوسائط المتعددة** :

تختلف طريقة عرض مادة الوسائط المتعددة داخل الفصل الدراسي، ويعود تحديد طريقة العرض المناسبة للمعلم، حيث يمكن أن تُعرض الوسائط المتعددة بطريقة جماعية أو بطريقة فردية ، كما يلي :

- **طريقة العرض الجماعية** :

حيث يقوم المعلم بعرض برمجية الوسائط المتعددة على مجموعة كبيرة أو صغيرة من الطلابباستخدام أجهزة العرض الجماعية كجهاز عرض البيانات،كما يمكن أن يكون لمجموعات صغيرة باستخدام جهاز حاسب آلي واحد لكل مجموعة صغيرة من الطلاب (قنديل،٢٠٠٦م، ص١٨٥).

وهذا النوع من العرض يسمى العرض الضوئي من الحاسوب، وهو ما يعرف بأنه أسلوب لعرض أو إسقاط المواد التعليمية عبر أشعة الضوء من خلال أجهزة تعرف بأجهزة الإسقاط الضوئي (صبري و فايزة مغربي،٢٠٠٥م،ص٢٨).

- **جهاز عرض البيانات** Data Show :

وهو ما يسمى أيضا جهاز عرض الوسائط المتعددة Multimedia Projector ويستخدم لعرض شاشة الحاسوب على شاشة كبيرة ليتمكن عدد كبير من المشاهدين من رؤيتها .

ويحدد كلٌ من (صبري وفايزة مغربي،٢٠٠٥م، ص٥٧-٥٩) مراحل وخطوات العرض الضوئي كالتالي:

- مرحلة التخطيط للعرض: من حيث تحديد المادة التعليمية التي سيتم عرضها، واختيار المكان المناسب للعرض وتنظيمه، وتحديد الأنشطة التي سيقوم بها المتعلمين بعد الانتهاء من العرض.

- مرحلة إجراء العرض: وتتضمن التمهيد للعرض والحرص على جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم للمادة، وعرض المادة التعليمية في الوقت والمكان المناسبين لها، مع التأكد من تفاعل الطلاب ومشاهدتهم جميعهم للعرض، وتجنب التطويل الممل، واستقبال جميع استفسارات الطلاب حول المادة، وعدم إبقاء أجهزة العرض والمادة التعليمية أمام التلاميذ لتجنب انشغالهم بها.
- مرحلة ما بعد العرض: ويتم فيها مناقشة الطلاب حول العرض، وتقويم مدى تحقيق البرمجية للأهداف المطلوبة، وحفظ المادة التعليمية وأجهزة العرض بعد صيانتها.

- **طريقة العرض الفردية** :

حيث يوفر المعلم برمجية وسائط متعددة جاهزة أو يقوم بإعدادها، ويترك للطالب حرية التنقل فيها حسب رغبته باستخدام جهاز الحاسب الآلي ويتعامل المعلم مع الطلاب فرديا.

ويسمى ذلك بالتعليم الفردي المعزز بالحاسوب، كما يسمى هذا النوع من العرض بالعرض الإلكتروني على شاشة الحاسب الآلي، ولا يستخدم فيه أجهزة عرض ملحقة، فيمكن للحاسب أن يعرض البرمجيات التعليمية المعدة بنظام الوسائط المتعددة على الشاشة، كما يمكن توصيله مباشرة بكاميرا التصوير الفوتوغرافي، وكاميرا التصوير الفيديو الرقمية (صبري وفايزة مغربي،٢٠٠٥م،ص٣٠٢).

- **إنتاج الوسائط المتعددة** :

يُعرِّف (صبري،٢٠٠٢م) عملية إنتاج البرامج بأنها: "كافة الخطوات والإجراءات والمراحل التنفيذية التي يتم اتخاذها منذ التخطيط لأي برنامج وحتى الانتهاء من تنفيذه، ويشمل إنتاج أيّ برنامج جانبين: الأول: الإنتاج المادي ويشير إلى تكلفة تنفيذ البرنامج واحتياجاته، والثاني: الإنتاج الفني ويشير إلى قواعد وأسس تنفيذ وإخراج البرنامج وفقاً للمعايير الفنية والتربوية المتعارف عليها" (ص١٣٥).

- **متطلبات إنتاج الوسائط المتعددة** :

لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة، ينبغي توافر عدة متطلبات وقد حددها كل من (قنديل،٢٠٠٦م، ص١٧٥- ١٧٨) و (علي،٢٠٠٥م، ص٣٠٣- ٣٠٥) بالتالي:

١ - **المحتوى** Content:

ويقصد به المعلومات التي تكوّن قاعدة بيانات علمية للوسائط تخص موضوع معين، و يُمثل المحتوى بعدة أشكال فقد يكون على شكل: نصوص، رسوم، صور ثابتة، متحركة ومصحوبة بمثيرات صوتية.

٢- **الوسط** Medium :

وهو الذي يستخدم لتخزين المحتوى عليه لحين الحاجة إليه، وتستخدم حاليا الوسائط التي تخزن البيانات والمعلومات بالليزر مثل اسطوانات الفيديو Videodiscs، أو بالضوء مثل الأسطوانات المدمجة CD-ROM، و حاليا يستخدم Digital Video Discs (DVD) كوسط يساعد على ضغط البيانات بشكل أكبر.

٣- **البرامج** Software :

وهي برامج تعمل كوسيط بين جهاز الحاسب الآلي ووسط التخزين لتنفيذ الوظائف التي يطلبها المستخدم كعرض نص أو شكل أو تحريك أي منها، فهي تعمل على توجيه الجهاز للوصول للمحتوى ومن أمثلتها: Hyper Card , Tool Book وغيرها.

٤- **الأجهزة** Hardware :

والمقصود بها جهاز الحاسب الآلي والأجهزة الملحقة به .

- **خطوات إنتاج برنامج الوسائط المتعددة** :

تمر عملية إنتاج برنامج الوسائط المتعددة بعدة مراحل هي كالتالي (الفار،١٩٩٩م، ص٥٧ . ٦٩) ، (علي،٢٠٠٥م،ص٣٠٦ .٣١٣):

١- **مرحلة التخطيط** :

وهيا لمرحلةالتييضع المعلم فيها تصوراً كاملاً لمشروع البر مجية وما ينبغي أن تحتويه من أهداف، ومادة علمية وأنشطة وتدريبات ، وتمر هذه المرحلة بالخطوات التالية :

- **تخطيط المقرر الدراسي** :
  - تحديدالأهدافالتعليمية للمقرر الدراسي المستهدف.
  - تحديدالموضوع التي يتضمنها المقرر الدراسي.
  - تحديداستراتيجيات التعليم وأنشطته المصاحبة.
  - تحديدخصائص الفئة الطلابية المستهدفة.
  - تحديدالاختبارات التي تطبق على الفئة الطلابية قبل دراسة المقرر للتعرف على مستواهم.
- **تخطيط موضوع البرمجية** :
  - صياغةالأهداف التعليميةلموضوع البر مجية.
  - تحليل محتوى موضوع البر مجية لمعرفة المفاهيم والمهارات الرئيسة.
  - إعادة تنظيم محتوى موضوع البر مجية.
  - تقسيم موضوع البر مجية إلى عدة دروس.
  - تحديد المراجع ومصادر التعلم المناسبة لموضوع البر مجية.
  - اختيار عناصرالوسائط المتعددة التي ينبغي أن تتضمنها البر مجية.
  - تحديد أساليب التقويم الملائمة لموضوع البر مجية.
- **تخطيط الدرس** :
  - صياغة محتوى الدرس بهدف تحديد أو جه التعلم المراد إكسابها للطلاب.
  - تقسيم الدرس إلى مجموعة فقرات.
  - تحديد نوع كل فقرة (فقرات النصوص، فقرات التمارين والأسئلة).
  - إعداد رسم تخطيطي(الخريطة الانسيابية) Flow Chart لتوضيح تتابع شاشات البر مجية .
- **تخطيط فقرات الدرس** :
  - تحديد فقرات النصوص و التمارين ومفردات الأسئلة وأنواعها المعنية بالعرض.

- تحديد استراتيجيات التعزيز والتغذية الراجعة.
- تحديد المؤثران جذب انتباه المتعلم واستثارة دافعيته كالألوان والصور والحركة والأصوات.
- تحديد مفاتيح التحكم التفاعلية لعناصر شاشات البرمجية.
- تحديدحركة الانتقال بين شاشات البرمجية.
- تحديد عدد الشاشات وتسلسلها، وكذا السلوك المتوقع للمتعلم عند التعامل مع كلمنها.

٢- **مرحلة تجهيز وإعداد عناصر الوسائط المتعددة** :

وهذه المرحلة يضيفها (إسماعيل،٢٠٠١م،ص١٨١-١٨٢) ويتم فيها تجهيز عناصر الوسائط المتعددة قبل البدء في عملية التنفيذ، وهي تتضمن الآتي:

- إعداد الرسومات البيانية والتخطيطية اللازمة لشرح الأفكار وعرض المعلومات وتنسيقها.
- إعداد الرسوم المتحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد.
- إعداد الصور الثابتة باستخدام الكاميرا الرقمية، وذلك لتقريب المعلومات لأذهان التلاميذ.
- تجميع الأفلام التعليمية وتخزينها بجهاز الحاسب الآلي.
- إعداد الأصوات الطبيعية والصناعية وتعليقات المعلم وتخزينها بالحاسب الآلي.

٣- **مرحلة كتابة السيناريو** :

وهي المرحلة التي يتم فيها ترجمة الخطوط العريضة إلى إجراءات تفصيلية على نماذج من الورق تشبه تماما شاشة الحاسب وتعرف بنماذج السيناريو، ويتم في هذه المرحلة ما يلي:

- تحديد المواقع على الشاشة التي ستكتب فيها معلومات معينة مع مراعاة أبعاد الشاشة.
- تحديد تتابع ظهور المعلومات والفواصل الزمنية بين كل معلومة وأخرى داخل الشاشة الواحدة.
- تحديدالمعلومات التي ينبغي أن تظل على الشاشة لفترة معينة،وتلك التي ينبغي اختفاؤها في أوقات محددة.
- اختيار عناصر الوسائط المتعددة المناسبةلمحتوى فقرات البرمجية.
- تحديد عدد الأمثلة والأسئلة في التدريبات ومواقع عرضهاعلى الشاشة، وكذا نوع المعلومات التي ينبغي توفيرها عقب الانتهاء من التدريب.
- تحديد نوع التغذية الراجعة التي ستظهر بعد استجابة المتعلم للأسئلة التي تعرض عليه.
- تحديد أساليب جمع البيانات الخاصة بالأداءحسب التصميم الموضوع.

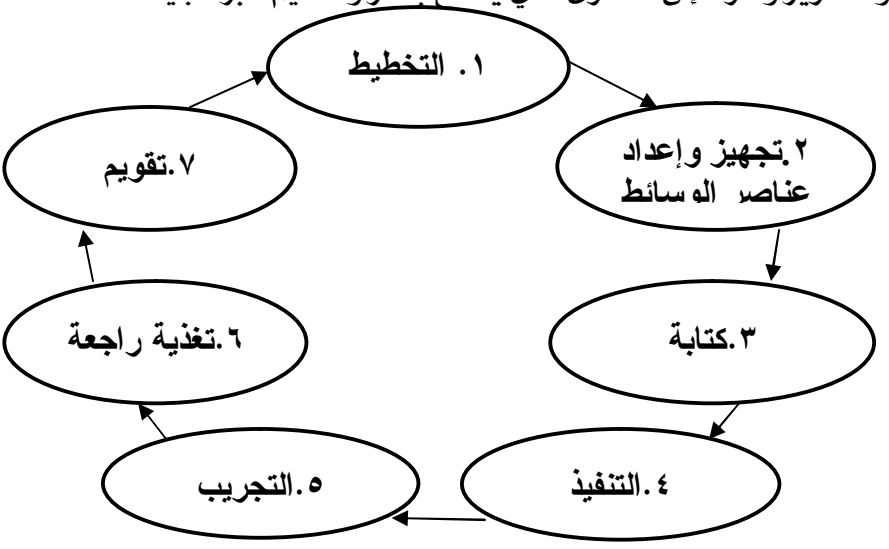
٤- **مرحلة التنفيذ** :

ويتم في هذه المرحلة تنفيذالسيناريو في صورة برمجية وسائط متعددة، ويسميها بعض التربويين مرحلة استخدام برنامج التأليف، ويرى (فتح الله،

٢٠٠٩م، ص١٩٣) أنه على مصمم البرمجية اختيار برنامج التأليف الذي يتقنه ويُجيد التعامل مع أدواته بكفاءة وفعالية.

٥- مرحلة التجريب والتطوير :

وهي المرحلةالتي يتم فيهاعرض البرمجية بعد الانتهاء من تنفيذها على مجموعة من المحكمين بهدف التحسين والتطوير، كموجهي مادة التخصص، وأساتذة المناهج و طرق التدريس و علم النفس التربوي؛لطرح آراءهم حول صلاحيةالبرمجيةللاستخدام، وفيضوءذلك تتم عمليات التعديل و التحسين والتطوير وصولا إلى المستوىالذي يسمح بنشر و تعميم البرمجية.



❖ شكل (٢) : يوضح مراحل إنتاج برمجيات الوسائط المتعددة، من إعداد الباحثة.

- **ثانياً :الدراسات السابقة** :

أجرت (سمر زمزمي،٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المهارات اللازمة لإنتاج الرسوم التعليمية لدى معلمات المرحلة الابتدائية، ولتحقيق اهداف الدراسة أعدت الباحثة بطاقة لمواصفات البرنامج التدريبي المقترح وفق مواصفات إنتاج برامج الوسائط المتعددة، واعتمدت في بنائها على الاحتياجات التدريبية للمعلمات، وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بإنتاج المعلمات للبرامج القائمة على الوسائط المتعددة.

كما أجرى (العمري، ٢٠٠٩م) دراسة كان من أهم أهدافها معرفة درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة بتصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية، واستخدم الباحث الاستبانه لجمع البيانات وتكونت في مجملها من (٤٥) كفاية مقسمة على أربعة محاور منها (٧) كفايات لمحور تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عينة

البحث تتوافر لديهم كفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط إجابات مجتمع الدراسة تعزى لمتغير التخصص أو لمتغير الدورات التدريبية في حين توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمين الأحدث خدمة. (نت٢)

وفي دراسة أجراها (المومني،٢٠٠٨م) هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة إربد بالأردن ودرجة ممارستهم لها، وأثر متغير (الجنس، المؤهل العلمي،سنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) مشرفا ومشرفة، قام الباحث بتطوير إستبانه تكونت من (٣٣) فقرة موزعة على أربع مجالات: مجال المهارات الحاسوبية، واستخدام الحاسب في العملية التعليمية، والوسائل التعليمية، ووسائل الاتصال، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات كانت عالية، ومن أهمها كفايات متعلقة باستخدام البرامج الحاسوبية لإنتاج وتصميم بعض الرسومات والصور، وكفايات متعلقة باستخدام الأجهزة والمعدات في الموقف التعليمي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ومتغير المؤهل العلمي بين الدبلوم العالي والماجستير لصالح حملة درجة الماجستير، وبين الماجستير والدكتوراه لصالح حملة الدكتوراه، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. (نت٣)

في حين أجرى (النجدي،٢٠٠٨م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع امتلاك الطالب المعلم للكفايات التكنولوجية التعليمية الخاصة بإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية ومدى استخدامه للكفايات التي يمتلكها وأثر متغير التخصص على ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث إستبانه مقسمة لمجالين هما الإنتاج والاستخدام، وخلصت الدراسة إلى أن درجة امتلاك الطلاب المعلمين لكفايات الإنتاج ضعيفة ولكفايات الاستخدام متوسطة، في حين أن درجة ممارستهم لهذه الكفايات ضعيفة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (نت٤).

كما أجرى (كنسارة،٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها في ضوء متغير التخصص (تربوي،غير تربوي)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٨) عضو هيئة تدريس بجامعة أم القرى، واستخدم الباحث استبانه تكونت من (٥٧) فقرة موزعة على سبعة مجالات: تصميم التعليم، والأساليب والأنشطة، واختيار المواد والأجهزة، واستخدام التقنيات، وتشغيل الأجهزة التعليمية، وخدمات مركز تقنيات التعليم، والتقويم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون الكفايات التكنولوجية بدرجة كبيرة ويمارسونها بدرجة متوسطة ومن أهمها الكفايات في مجال تشغيل الأجهزة التعليمية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة والامتلاك تعزى لمتغير التخصص لصالح التربويين (نت ٥).

أجرت (أميمة فلمبان،٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح على تنمية المهارات (المعرفية والأدائية) لاستخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية لدى المشرفات التربويات بمدينتي مكة المكرمة وجدة، وتمتطبيق أدوات الدراسةالمكونة من اختبار المتطلبات المعرفية وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام الوسائط المتعددة على عينةالبحث وذلك قبل البرنامج وبعده، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبارالمتطلبات المعرفية وبطاقةالملاحظة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح ، وأوصت الباحثة بالاهتمام بإدخال التكنولوجيا في تدريس العلوم الطبيعية سواءمن خلال الاستعانة بالأجهزة أو البرمجيات التعليمية.

أما دراسة (الشريف،٢٠٠٥م) فقد هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية التعليمية ودرجة ممارستهم لها، بالإضافة لمعرفة أثر بعض المتغيرات كالجنس وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث إستبانه تكونت من (٤٠) كفاية موزعة على خمسة مجالات: التصميم، والإنتاج، والاستخدام، والإدارة، والتقويم، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة امتلاكٍ المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة للكفايات التكنولوجية هي عالية جدا ومن أهمها القيام بإنتاج بعض الوسائل التعليمية البسيطة، ودرجة ممارستهم لها عالية ومن أهمها القيام بعرض الوسيلة التعليمية بطريقة واضحة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في التدريس، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح الأفراد الذين قاموا بحضور دورة تدريبية طويلة (نت١).

كما أجرى (لال،٢٠٠٤م) دراسة كان من أهم أهدافها استقصاء فعالية برنامج تكنولوجي متعدد الوسائط في تنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتيا لدى طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث بطاقة ملاحظة لتقييم أداء الطلاب في مهارات تصميم وإنتاج الشرائح قبل دراسة البرنامج وبعده، وقد تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من مجموعتين تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التكنولوجي ذي الوسائط المتعددة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة المعتمدة على الجانب اللفظي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية مهارات إنتاج الشرائح،وأوصى الباحث باستخدام البرامج التكنولوجية ذات الوسائط المتعددة نظرا لفعاليتها وقدرتها على تنمية المهارات العملية المتنوعة.

كما أجرت (فائزة مغربي،٢٠٠٢م) دراسة كان من أهدافها التعرف على أهم كفايات عرض وإنتاج المواد التعليمية التي ينبغي إكسابها للطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بالطائف، ومستواهن في تلك الكفايات بجانبيها المعرفي

والمهاري والذي يشمل (تشغيل أجهزة عرض المواد التعليمية وإنتاجها)،واستخدمت الباحثة عدة أدوات منها إستبانه لاستطلاع آراء المختصين والخبراء حول تحديد أهم كفايات عرض وإنتاج المواد التعليمية، واختبار لقياس الجوانب المعرفية بالإضافة لبطاقة ملاحظة لتحديد مستوى الطالبات في الجوانب المهارية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كفايات عرض المواد المبرمجة آليا تحتل المرتبةٍ الأولى و كفايات إنتاجها تحتل المرتبة الثانية، كما أظهرت النتائج انخفاضا شديدا في مستوى عينة البحث في الكفايات بجانبيها المعرفي والمهاري.

أما دراسة (القثامي،٢٠٠١م) فقد هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التقنية التعليمية ومدى ممارستهم لها في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧٣) عضو هيئة تدريس، و قام الباحث بإعداد قائمة مكونة من (٥٦) كفاية تقنية تعليمية موزعة على خمسة مجالات وهي تصميم التعليم، وتطوير التعليم، وتنفيذ التعليم، والإدارة في التعليم وتقويم التعليم، وخلصت الدراسة إلى أن درجة امتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين للكفايات التقنية كانت كبيرة بشكل عام،ومن أهمها كفايات عرض المواد التعليمية من خلال الأجهزة المختلفة، أما كفايات إنتاج بعض المواد التعليمية البسيطة فقد كانت درجة امتلاكهم وممارستهم لها متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الامتلاك والممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه مقابل حملة الماجستير والبكالوريوس، ولصالح حملةٍ الماجستير مقابل حملة البكالوريوس، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الأكثر من ٥ سنوات مقابل أصحاب الخبرة الأقل من ٥سنوات،في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغير التخصص.

كما أجرى سكيفلير (Scheffler,1999) دراسة مسحية للتعرف على الكفايات التكنولوجية اللازمة للطلبة الخريجين، وقد اشتملت الإستبانة على (١٥) كفايات تكنولوجية مهمة، تم تطبيقها على (١١٠) من المشرفين و(٦٥) من الطلاب الخريجين، ثم تم رصد الإجابات وتحليلها إحصائيا وترتيب الكفايات التكنولوجية المهمة تصاعديا حسب النسب المئوية، وخلصت الدراسة إلى أن ما نسبته ١٠٠٪ من الإجابات اتفقت على مجموعة من الكفايات كان من ضمنها: استخدام الوسائط المتعددة، واتخاذ القرارات حول استخدام الوسائط التكنولوجية الأفضل، وما نسبته ٧٥٪ ـ ٩٨ ٪ من الإجابات اتفقت على بعض الكفايات كان منها: عمل العروض التقديمية، والقدرة على عرض المواد المحوسبة (نت٦).

وفي دراسة قام بها بيتر (Bitter,1996) هدفت إلى تدريب المعلمين على إنتاج ما يقومون بتدريسه من موضوعات في صورة برمجيات متعددة الوسائط باستخدام نظم التأليف وأثر ذلك على كفاءاتهم التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (٣) معلمين من معلمي مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المعلمين قبل البرنامج التدريبي

وبعده، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي لبعض الكفايات التدريسية للمعلمين لصالح التقييم البعدي (نت ٧) .

كما أجرى وايت (White,1996) دراسة هدفت إلى تنمية وتطوير كفايات المعلمين التدريسية من خلال تدريبهم على إنتاج برمجيات متعددة الوسائط،وتكونت عينة الدراسة من (٦) من المعلمين والمعلمات بإحدى المدارس الابتدائية بكندا، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة للملاحظة أداء المعلمين قبل البرنامج وبعده وكذلك اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقدم ملحوظ في أداء أفراد العينة في بعض كفاياتهم التدريسية، وذلك طبقاً لنتائج الاختبار التحصيلي .

وفي دراسة أجراها ونتر وبراسيس(Winter&Prasses,1995) هدف الباحثان إلى تنمية الكفايات التدريسية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية عن طريق إنتاج مايقومون بتدريسه لتلاميذهم من موضوعات في مادة الرياضيات في صورة برمجيات وسائط متعددة، وتكونت عينة الدراسة من (٧) معلمين، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلمين قبل البرنامج التدريبي وبعده، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الأداء القبلي والبعدي للمعلمين في خمسة كفاءات مستهدفة، وقد عزا الباحثان ذلك إلى ما اتسمت به برمجيات الوسائط من إضفاء جو من الإثارة والإبداع على بيئة التعلم والتعليم بالإضافة لزيادة الممارسة والفعالية من جانب المعلمين.

أما دراسة جرين وكودي (Greene&Cody,1995) فقد هدفت إلى تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على إنتاج ما يقومون بتدريسه من موضوعات في صورة برمجيات وسائط متعددة وأثر ذلك على كفاياتهم التدريسية، وقسم الباحثان عينة الدراسة المكونة من (١٧) معلم ومعلمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة دربت المجموعة التجريبية على إنتاج برمجيات تعليمية متعددة الوسائط، في حين تلقى أفراد المجموعة الضابطة ورش عمل لتطوير ثمانٍ من كفاياتهم التدريسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء أفراد العينة التجريبية والضابطة في جميع الكفايات المستهدفة وكذا في الأداء ككل لصالح المجموعة التجريبية، وقد عزا الباحثان ذلك إلى طبيعة التدريب الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية المحفز للعمل والمثابرة والتجريب.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي لكونه أكثر ملائمة لطبيعة البحث لمعرفة الكفايات التكنولوجيا التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة، ومن ثم جمع بيانات كمية من عينة الدراسة (معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية) لتحديد درجة امتلاكهن للكفايات موضع الدراسة.

- **مجتمع البحث** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة واللاتي على رأس العمل في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣١/١٤٣٠هـ، وقد بلغ عددهن (١١٧) معلمة في (٦٣) مدرسة ثانوية، موزعة على خمسة مناطق تعليمية تبعا للإحصائيات التي تم الحصول عليها من إدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول رقم (١) : توزيع عينة الدراسة تبعاً للمناطق التعليمية

م	المنطقة	عدد المعلمات	النسبة المئوية من المجتمع
١	منطقة وسط مكة المكرمة	٢٣	١٩,٦٦٪
٢	منطقة شرق مكة المكرمة	١٨	١٥,٣٨٪
٣	منطقة غرب مكة المكرمة	٣١	٢٦,٥٪
٤	منطقة جنوب مكة المكرمة	٢١	١٧,٩٥٪
٥	منطقة شمال مكة المكرمة	٢٤	٢٠,٥١٪
	المجموع الكلي	١١٧	١٠٠٪

بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٨٢) استبانه، وهي تمثل نسبة (٧٠,١٪) من الاستبانات التي تم توزيعها، وبلغ عدد الاستبانات الغير مسترجعة (٣٥) استبانه تمثل ما نسبته (٢٩,٩٪) من الاستبانات التي تم توزيعها.

والجداول التالية تصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (٢– أ) : توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير (المؤهل العلمي)	العدد	النسبة٪
بكالوريوس	٧٩	٩٦,٣٪
ماجستير وأكثر	٣	٣,٧٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

جدول رقم (٢– ب): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير (سنوات الخبرة)	العدد	النسبة٪
أقل من ٥ سنوات	٢٠	٢٤,٤٪
أكثر من ٥ سنوات	٦٢	٧٥,٦٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

جدول رقم (٢– ج): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المتغير (الدورات التدريبية)	العدد	النسبة٪
لم أحضر دورات تدريبية ذات صلة بالموضوع.	٤٩	٥٩,٨٪
حضرت دورات تدريبية ذات صلة بالموضوع.	٣٣	٤٠,٢٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

جدول رقم (٢– د): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع التعليم (أهلي و حكومي)

المتغير (نوع التعليم)	العدد	النسبة
أهلي	٢٠	٢٤,٤٪
حكومي	٦٢	٧٥,٦٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

- **أداة البحث** :

تم الاعتماد علىالاستبانه كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة؛ لتحقيق هدف الدراسة وهو معرفة درجة امتلاك معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة.

- **إجراءات البحث** :

- مراجعة العديد من أدبيات التربية من مراجع ودوريات ومجلات ودراسات وأبحاث محكمة مرتبطة بموضوع البحث، بالإضافة إلى مقابلة العديد من ذوي الاختصاص في مجال تكنولوجيا التعليم.
- تم تحديد الهدف من الاستبانه وهو:
  - ✓ معرفة درجة امتلاك معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة.
  - ✓ الكشف عن الفروق في إجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الدراسة وهي: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، نوع التعليم.
- إعداد قائمة بالكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة، ومن ثم استخدامها عند إعداد الاستبانه.
- إعداد الاستبانه في صورتها الأولية وقد اشتملت على (٢٣) فقرة لكفايات العرض، و(٨٧) فقرة لكفايات إنتاج الوسائط المتعددة.
- عرض الاستبانه على عدد من المختصين في المجال بلغ عددهم (٢٢) محكما،لإبداء آرائهم من حيث درجة الوضوح (واضحة ، غير واضحة) والانتماء للكفاية (تنتمي، لا تنتمي) ، والأهمية (مهمة ، غير مهمة) والتعديل المقترح.
- تم التعديل وفق آراء المحكمين وأصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانه (١٩) فقرة في كفايات العرض، و(٧٧) فقرة لكفايات الإنتاج، وهي مقسمة إلى جزئين :
  - ✓ الجزء الأول: معلومات عامة عن المعلمة مرتبطة بمتغيرات الدراسة وهي المؤهلالعلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، ونوع التعليم.
  - ✓ الجزء الثاني: قائمة الكفايات وهي مقسمة إلى محورين رئيسيين:
  - ✓ المحور الأول: الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض الوسائط المتعددة وتتضمن (١٩) فقرة أخذت الأرقام من(١) إلى (١٩) .
  - ✓ المحور الثاني: الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لإنتاج الوسائط المتعددة وهي بدورها موزعة إلى خمسة كفايات أساسية (التخطيط، الإعداد، كتابة السيناريو، استخدام برنامج التأليف، التجريب والتطوير) ويندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية، بلغت في مجملها (٧٧) فقرة أخذت الأرقام من (١) إلى (٧٧).

وتم استخدام المقياس الثلاثي لقياس درجة توافر الكفايات بحيث تعطى الدرجة (١) عندما تكون درجة التوافر منخفضة، والدرجة (٢) عندما تكون درجة التوافر متوسطة، والدرجة (٣) عندما تكون درجة التوافر عالية.

أما تصحيح الاستجابات على أداة البحث فكانت كالتالي:

المدى = ١- ٣= ٢

ومدى كل مستوى = ٢ ÷ ٣ = ٠,٧

وعلى ضوء الخطوتين السابقتين تم تحديد المعيار التالي للحكم على درجة توافر الكفايات:

قيمة المتوسط الحسابي من (١) إلى أقل من (١,٧) درجة : تكون درجة التوافر منخفضة.

قيمة المتوسط الحسابي من(١,٧)إلى أقل من (٢,٤) درجة : تكون درجة التوافر متوسطة.

قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٤) إلى (٣) درجة : تكون درجة التوافر عالية.

- **صدق أداة البحث** :

تم تحكيم أداة الدراسة على مرحلتين كالتالي:

- تم عرض أداة الدراسة على عدد من المختصين من أساتذة في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم ومشرفات تربويات للتأكد من صدقها عن طريق صدق المحكمين Trustees Validity، ومن ثم تم وضع الأداة في صورتها النهائية.
- لحساب الصدق الذاتي تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) معلمة أحياء من غير عينة الدراسة الحالية، وتم حساب الصدق الذاتي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وعن طريق حساب الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات الذي بلغ (٠,٩١) وقيمة الجذر التربيعي بلغت (٠,٩٥) وهي درجة مقبولة من الثبات، مما يدل على أن الأداة أصبحت صالحة للتطبيق.

- **ثبات أداة البحث** :

تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronpach لحساب ثبات أداة البحث وبلغت قيمة معامل الثبات العام للأداة (٠,٩٧) وهي قيمة عالية وبناءً على ذلك يمكن الاعتماد على نتائج البحث :

جدول رقم (٣) : يوضح قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
المحور الأول (العرض)	١٩	٠,٩٢٩
المحور الثاني (الإنتاج)	٧٧	٠,٩٦٥
المجموع	٩٦	٠,٩٧

- **عرض النتائج ومناقشتها :**

- **أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** :

ما درجة امتلاك معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض الوسائط المتعددة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل مهارة متضمنة في المحور الأول، والذي يقيس درجة امتلاك معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض الوسائط المتعددة ، وحساب المتوسط العام لها، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (٤) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الأحياء حول درجة توافر الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض الوسائط المتعددة لديهن.

الترتيب	رقم الفقرة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	١٧	التخطيط للعرض من حيث (تحديد المادة التعليمية و الأنشطة ، مكان العرض..)	٢,٧٢	٠,٥٩	عالية
٢	١٦	تنظيم مكان العرض من حيث (مكان جهاز العرض ، شاشة العرض ، المسافة بين الجهاز والشاشة ، التهوية والإضاءة)	٢,٧١	٠,٥٨	عالية
٣	٢	ضبط وضوح الصورة المعروضة باستخدام عدسة العرض.	٢,٦٦	٠,٥٩	عالية
٤	١	تشغيل جهاز Multimedia Projector (الداتا شو).	٢,٦٢	٠,٦٢	عالية
٥	١٨	تقسيم زمن العرض تبعاً للمواد والأنشطة و الاستفسارات ...	٢,٦٢	٠,٦٢	عالية
٦	١٠	التأكد من توافق جهاز الحاسب الآلي مع جهاز العرض .	٢,٥٩	٠,٦٧	عالية
٧	١٥	استخدام جهاز العرض كجهاز تفاعلي بغرض إشاعة التعاون بين الطالبات.	٢,٥٧	٠,٦٩	عالية
٨	٧	إعداد التوصيلات الخاصة بتشغيل/إيقاف الجهاز (التأكد من فرق جهد التيار الكهربائي، الأسلاك ، توصيل / فصل التيار الكهربائي ...الخ).	٥٤,٢	٠,٦١	عالية
٩	١٩	متابعة وتوجيه وإرشاد الطالبات أثناء التعلم الفردي على جهاز الحاسب .	٢,٥٤	٠,٧١	عالية
١٠	٣	ضبط زاوية عرض الجهاز على الشاشة .	٢,٥٠	٠,٧١	عالية
١١	٨	إعداد التوصيلات المختلفة مع الجهاز (التوصيل بشاشة التلفاز، و بالحاسب الآلي و الكاميرا الرقمية وجهاز الفيديو كاسيت...).	٢,٥٠	٠,٧١	عالية
١٢	٤	التعامل مع أزرار قائمة التحكم العليا (التشغيل ، الزوم ، الصوت ، الفيديو.. الخ).	٢,٤٨	٠,٧١	عالية
١٣	٩	التأكد من توافق إصدار البرمجية مع الإصدار الموجود بالحاسب	٢,٤٦	٠,٧٤	عالية
١٤	١١	إعداد نسخة احتياطية للبرمجية التعليمية المتعددة.	٢,٤٣	٠,٧٩	عالية
١٥	١٤	مراعاة عنصر الأمن والسلامة عند استخدام الجهاز.	٢,٤٣	٠,٧٢	عالية
١٦	١٢	التغلب على المشاكل الفنية الشائعة عند استخدام الجهاز(عدم وجود صورة، صورة مشوهة، صورة مقلوبة أو معكوسة، عدم وجود صوت...الخ).	٢,٢٩	٠,٧١	متوسطة
١٧	٥	معرفة الاستخدامات المختلفة للمداخل input والمخارج Output الموجودة في الجهة الخلفية للجهاز.	٢,٢٨	٠,٧٩	متوسطة
١٨	٦	استخدام جهاز التحكم عن بعد Remote Control.	٢,٢٨	٠,٧٦	متوسطة
١٩	١٣	صيانة جهاز العرض (تنظيف العدسات ، تنظيف فلتر الهواء ...الخ)	٢,١٨	٠,٨٣	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام =	٢,٥٠	٠,٥٠	عالية

تشير نتائج الجدول أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بوجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة حول درجة توافر الكفايات اللازمة لعرض الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية قد تراوحت بين (٢,٧٢) إلى (٢,١٨) أي أنها تتراوح بين العالية والمتوسطة وفقا للمقياس الثلاثي، كما يلاحظ أن درجة التوافر كانت عالية في (١٥) عبارة، أعلاها مهارة: (التخطيط للعرض) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٢) وأدناها مهارة: (مراعاة عنصر الأمن والسلامة عند استخدام الجهاز)بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٣).

ويدل تحليل بيانات البحث أن درجة توافر الكفايات اللازمة لعرض الوسائط المتعددة كانت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٠) وهي قيمة عالية ، ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة التقنيات التربوية التابعة لإدارة التربية والتعليم للبنات بمكة قد عملت على توفير جهاز عرض البيانات لجميع المدارس والذي يستخدم لعرض البرامج التعليمية؛ الأمر الذي فرض على المعلمات

معرفة كيفية التعامل مع هذا الجهاز وكيفية استخدامه بطريقة صحيحة لتوظيفه في العملية التعليمية، ومما عزّز ذلك قلة عدد فنيات تكنولوجيا التعليم بالمدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وهو الأمر الذي ألزم المعلمة بمعرفة كيفية التعامل مع الأجهزة المختلفة المستخدمة لعرض المواد التعليمية المختلفة ومنها الوسائط المتعددة كجهاز عرض البيانات وجهاز الحاسب الآلي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (المومني، ٢٠٠٨م)، و(الشريف،٢٠٠٥م) و(القشامي، ٢٠٠١م) والتي توصلت إلى أن عينة الدراسة تمتلك الكفايات التكنولوجية التعليمية بدرجة عالية ومن أهمها الكفايات المتعلقة باستخدام الأجهزة لعرض المواد التعليمية.

- **إجابة السؤال الثاني** :

ما درجة امتلاك معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لإنتاج الوسائط المتعددة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة متضمنة في المحور الثاني والذي يقيس درجة امتلاك معلمات الأحياء في المرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لإنتاج الوسائط المتعددة، وحساب المتوسط العام لها، والجدول التالي يوضح ذلك :

- **كفاية التخطيط** :

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الأحياء حول درجة توافر الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لإنتاج الوسائط المتعددة لديهن.

الترتيب	رقم الفقرة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٧	تحديد الخصائص العمرية والمرحلية والعقلية للطالبات (الفئة المستهدفة).	٢,٧٤	٠,٥٤	عالية
٢	٨	تحديد محتوى كل فقرة (فقرة عرض للمادة العلمية ، فقرة انشطة وتدريبات ، فقرة تغذية راجعة ، تعزيز)	٢,٦٨	٠,٥٢	عالية
٣	٦	صياغة الأهداف التعليمية الخاصة لموضوع البرمجية صياغة إجرائية.	٢,٦٧	٠,٦١	عالية
٤	٩	توضيح العلاقة بين الفقرات في الدرس الواحد وبين الدروس مع بعضها البعض وبين الوحدات .	٢,٦٠	٠,٦٥	عالية
٥	١	تحديد الهدف من استخدام الوسائط المتعددة.	٢,٥٤	٠,٦٣	عالية
٦	١٣	تحديد الوسائط المناسبة لموضوع البرمجية.	٢,٤٨	٠,٥٩	عالية
٧	١٢	اختيار المراجع ومصادر التعلم المناسبة والمتاحة.	٢,٤٦	٠,٦٥	عالية
٨	٥	ترتيب فقرات الدرس حسب التسلسل المنطقي للدرس.	٢,٤٣	٠,٧٢	عالية
٩	٣	تحليل محتوى البرمجية إلى مفاهيم وحقائق ومهارات.	٢,٤٠	٠,٧٥	عالية
١٠	٤	تقسيم المحتوى إلى وحدات ، والوحدة إلى دروس والدرس إلى فقرات.	٢,٤٠	٠,٧٣	عالية
١١	١٥	تحديد طرق التقويم البنائي والتجميعي الملائمة.	٢,٣٩	٠,٧٢	متوسطة
١٢	١٦	اختيار برنامج تأليف برنامج الوسائط المتعددة .	٢,٣٩	٠,٧٢	متوسطة
١٣	١٠	بناء اختبار قبلي للتعرف على مستوى الطالبات.	٢,٣٥	٠,٧٤	متوسطة
١٤	١٤	تحديد الأجهزة اللازمة لإنتاج الوسائط .	٢,٣٤	٠,٧٢	متوسطة
١٥	٢	تحديد موضوع البرمجية.	٢,١٣	٠,٨١	متوسطة
١٦	١٧	اختيار البرامج المساعدة على إنتاج البرمجية بشكل جيد مثل : برامج تحرير الصورة ، والصوت والأفلام .	٢,١٠	٠,٧٨	متوسطة
١٧	١١	تحديد طرق واستراتيجيات التعليم المناسبة.	٢,٠١	٠,٧٣	متوسطة

- **كفاية تجهيز وإعداد عناصر الوسائط المتعددة** :

الترتيب	رقم الفقرة	الكفاية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر
١٨	٢٠	تسجيل وحفظ الصوت والمؤثرات الصوتية في الحاسب الآلي.	٢,٧٦	٠,٥٦	عالية
١٩	١٩	تنسيق النص من حيث (الحجم ، اللون ، المكان)	٢,٧٢	٠,٥٥	عالية
٢٠	٢٥	توصيل الكاميرا الرقمية بالحاسب لتنزيل الصور عليه .	٢,٥٩	٠,٦٨	عالية
٢١	٢٧	الحصول على لقطات الفيديو بواسطة كاميرات الفيديو الرقمية أو اسطوانات الفيديو الرقمية DVD أو التلفاز أو الانترنت.	٢,٥٥	٠,٦٥	عالية
٢٢	١٨	كتابة النص التعليمي في الحاسب الآلي.	٢,٤٠	٠,٧٥	عالية
٢٣	٢٩	التحكم في مقاطع الفيديو من حيث : السرعة ، الإبطاء...الخ.	٢,٤٠	٠,٨	عالية
٢٤	٢٤	الحصول على صور ثابتة بواسطة الانترنت أو الكاميرا الرقمية.	٢,٣٤	٠,٧٤	متوسطة
٢٥	٢٦	إدخال صور ثابتة للحاسب باستخدام الماسح الضوئي .	٢,٣٤	٠,٨٣	متوسطة
٢٦	٢١	استخدام أصوات ومؤثرات صوتية موجودة على مشغل اسطوانات CD , DVD	٢,٣٣	٠,٧٦	متوسطة
٢٧	٢٢	إنتاج رسومات خطية بالحاسب الآلي.	٢,٣٢	٠,٨١	متوسطة
٢٨	٢٣	تنسيق الرسوم الخطية من حيث : جعلها ثنائية أو ثلاثية الأبعاد ، ذات ظلال ، تلوينها ، تغيير القيم والمسميات بها.	٢,٣٠	٠,٧٩	متوسطة
٢٩	٢٨	تنزيل مقاطع الفيديو على الحاسب الآلي.	٢,٢٩	٠,٨٤	متوسطة
٣٠	٣٠	إنتاج رسوم متحركة باستخدام برامج الحاسب الآلي .	٢,١٠	٠,٧١	متوسطة
٣١	٣١	تخزين كل عناصر الوسائط التي تم تجهيزها في ملف خاص بالحاسب الآلي.	١,٧٦	٠,٨٤	متوسطة

- **كفاية كتابة السيناريو** :

الترتيب	رقم الفقرة	الكفاية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر
٣٢	٣٢	إعداد رسم تخطيطي متكامل لشكل البرمجية بالرموز والأشكال (الخريطة الانسيابية).	٢,٥٩	٠,٦٨	عالية
٣٣	٤٢	اختيار نوع الوسائط التي ستعرض في كل فقرة .	٢,٤٣	٠,٧٤	عالية
٣٤	٤٨	تحديد موقع عرض كل نشاط و تدريب على الشاشة.	٢,٤٣	٠,٧٠	عالية
٣٥	٤١	تحديد المدة الزمنية لعرض كل معلومة.	٢,٣٥	٠,٧٤	متوسطة
٣٦	٤٤	تحديد موقع عرض الوسائط في كل فقرة .	٢,٣٥	٠,٧٤	متوسطة
٣٧	٤٠	تحديد تسلسل ظهور المعلومات على الشاشة.	٢,٣٣	٠,٧٤	متوسطة
٣٨	٤٣	تحديد عدد الوسائط في كل فقرة .	٢,٣٢	٠,٧٥	متوسطة
٣٩	٤٥	تحديد توقيت ظهور الوسائط.	٢,٣٢	٠,٦٦	متوسطة
٤٠	٤٦	تحديد الأنشطة و التدريبات التي ستعرض في كل فقرة.	٢,٣٢	٠,٧٣	متوسطة
٤١	٤٧	تحديد عدد الأنشطة و التدريبات التي ستعرض في كل فقرة.	٢,٣٢	٠,٨	متوسطة
٤٢	٣٩	تحديد موقع كل معلومة ستكتب على الشاشة.	٢,٣٠	٠,٧٣	متوسطة
٤٣	٥١	تحديد موقع عرض التغذية الراجعة على الشاشة.	٢,٢٨	٠,٧٦	متوسطة
٤٤	٥٠	تحديد التغذية الراجعة التي ستقدم لكل استجابة يعطيها المتعلم.	٢,٢٧	٠,٧٤	متوسطة
٤٥	٥٤	تحديد التفاعل المتوقع من المتعلم إصداره مع كل شاشة.	٢,٢٣	٠,٧٧	متوسطة
٤٦	٣٨	تحديد نوع كل معلومة ستكتب على الشاشة.	٢,٢١	٠,٧٢	متوسطة
٤٧	٣٦	تحديد عدد الشاشات التي ستعرض في البرمجية التعليمية.	٢,١٨	٠,٧٢	متوسطة
٤٨	٥٢	تحديد بيانات كل سؤال (الرقم، الوقت ، التعليمات).	٢,١٨	٠,٨	متوسطة
٤٩	٥٣	تحديد كيفية رصد نتائج التقويم البنائي و التجميعي (يدوياً أو آليا).	٢,١٧	٠,٧٨	متوسطة
٥٠	٣٥	توضيح تتابع شاشات البرمجية التعليمية المتعددة.	٢,١٣	٠,٧٧	متوسطة
٥١	٣٧	تحديد التقسيمات الرئيسة والتنسيقات على كل الشاشة.	٢,١٢	٠,٧٨	متوسطة
٥٢	٤٩	تحديد عدد أسئلة التقويم البنائي والتجميعي .	٢,٤	٠,٧٢	متوسطة
٥٣	٣٣	كتابة نماذج السيناريو.	١,٩٨	٠,٧٩	متوسطة
٥٤	٣٤	تحديد نوع كل شاشة معروضة : شاشة تقديم ، مراجعة ، إرشادية...الخ	١,٨٤	٠,٨١	متوسطة

- **كفاية استخدام نظام تأليف برمجيات الوسائط المتعددة** :

الترتيب	رقم الفقرة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٥٥	٥٨	معرفة نوع برنامج تأليف برمجيات الوسائط المتعددة المناسب لمواصفات الحاسب.	٢,٧٤	٠,٥٦	عالية
٥٦	٦٥	إضافة حركات لكل ما يظهر على الشاشة.	٢,٦١	٠,٥٦	عالية
٥٧	٦٧	إدراج حركة انتقال بين الشاشات.	٢,٦١	٠,٦٤	عالية
٥٨	٦٠	استخدام البرامج المساعدة على إنتاج البرمجية بشكل جيد.	٢,٥٥	٠,٦٣	عالية
٥٩	٥٩	تشغيل برنامج تأليف برمجيات الوسائط المتعددة مثل (Power Point, Front Page , Director)	٢,٥٠	٠,٧١	عالية
٦٠	٦٩	وضع طريقة عرض تعليمات البرنامج.	٢,٥٠	٠,٧١	عالية
٦١	٦٨	إضافة أزرار التحكم التفاعلية لشاشات البرنامج.	٢,٤٨	٠,٧١	عالية
٦٢	٦٤	تحديد مساحة كل معلومة أو فقرة تعرض على الشاشة بشكل منسق.	٢,٤٠	٠,٧٣	عالية
٦٣	٦٦	تحديد توقيت ظهور الحركة ونهايتها.	٢,٤٠	٠,٧٣	عالية
٦٤	٧٠	وضع طريقة للخروج من البرنامج في أي وقت.	٢,٤٠	٠,٧٥	عالية
٦٥	٧١	حفظ برنامج الوسائط المتعددة.	٢,٣٠	٠,٨٣	متوسطة
٦٦	٥٧	معرفة مكونات ومحتويات الحاسب من : أجهزة ملحقة ، مكتبة الصور ، مكتبة الأصوات ، مكتبة لقطات الفيديو.	٢,٢٩	٠,٧٧	متوسطة
٦٧	٦٢	وضع النص التعليمي على الشاشة في المكان وبالتنسيق المحددين.	٢,٢٨	٠,٧١	متوسطة
٦٨	٥٥	معرفة كيفية تشغيل الحاسب الآلي.	٢,٢٣	٠,٧٧	متوسطة
٦٩	٦٣	إدراج عناصر الوسائط -المخزنة مسبقا- في برنامج التأليف بالمكان المحدد لها.	٢,٢٣	٠,٧٣	متوسطة
٧٠	٦١	تصميم شاشة البرنامج باختيار قالب أو تصميم قالب جديد.	٢,٢٠	٠,٨٠	متوسطة
٧١	٥٦	معرفة مواصفات الحاسب الذي تتطلبه عملية إنتاج البرمجية.	٢,١٥	٠,٨٠	متوسطة

- **كفاية التجريب والتقويم والتطوير** :

الترتيب	رقم الفقرة	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٧٢	٧٣	عرض البرمجية على كل من المتخصصين في المادة العلمية وتقنيات التعليم.	٢,٥٠	٠,٧٤	عالية
٧٣	٧٢	تجريب البرمجية بعد الانتهاء من عملية الإنتاج.	٢,٤٠	٠,٧٥	عالية
٧٤	٧٤	تجريب البرمجية على عينة من الطالبات تمثل المجتمع الأصلي.	٢,٢٤	٠,٨٢	متوسطة
٧٥	٧٦	تعديل البرمجية في ضوء نتائج التقويم.	٢,١٢	٠,٨٢	متوسطة
٧٦	٧٧	نشر وتعميم البرنامج لمستخدميه.	٢,١٠	٠,٨٤	متوسطة
٧٧	٧٥	التقويم المستمر للبرمجية بهدف تطويرها.	١,٩٠	٠,٨٣	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام =	٢,٣٣	٠,٤٦	متوسطة

تشير نتائج الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بوجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة حول درجة توافر الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية كانت متوسطة في (٤٦) عبارة، أعلاها مهارة: (تحديد طرق

التقويم البنائي والتجميعي الملائمة) ومهارة: (اختيار برنامج تأليف برنامج الوسائط المتعددة) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٩) لكل منها، وأدناها مهارة: (تخزين كل عناصر الوسائط التي تم تجهيزها في ملف خاص بالحاسب الآلي) بمتوسط حسابي بلغ (١,٧٦)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣٣) وهي قيمة متوسطة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى حداثة مفهوم الكفايات التكنولوجية التعليمية في برامج إعداد المعلمات والذي بدأ تطبيقه في السنوات القليلة الماضية، ونظرا لبلوغ نسبة المعلمات اللاتي تجاوزت خبرتهن التدريسية الخمس سنوات (٧٥,٦٪) من مجمل عينة الدراسة وهن اللاتي لم يحظين بإعداد في مجال الكفايات التكنولوجية التعليمية قبل الخدمة، أدى ذلك لخفض درجة توافر الكفايات للمتوسطة، بالإضافة إلى حداثة مفهوم (إنتاج البرامج التعليمية) والذي لم يكن معروف لدى المعلمات حتى وقت قريب، أيضا عدم التركيز في برامج إعداد المعلمات على الجانب الأدائي التطبيقي للكفايات التكنولوجية التعليمية بقدر كاف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العمري، ٢٠٠٩م) ودراسة (كنسارة، ٢٠٠٧م) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة عينة الدراسة لكفايات تكنولوجيا التعليم كانت متوسطة ومن ضمنها الكفايات في مجال الإنتاج.

- **إجابة السؤال الثالث** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفاية العرض تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney Test للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر كفاية عرض الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦) :متوسط الرتب وقيمة (ف) حول أثر متغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد عينة الدراسة في كفاية العرض.

الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U (مان وتني)	Wilcoxon W (ولكوكسون)	قيمة (ف)	Sig الدلالة
بكالوريوس	٧٩	٤٠,٩٦	٣٢٣٥,٥٠	٧٥,٥٠٠	٣٢٣٥,٥٠٠	-١,٠٦٥	٠,٢٨٧
ماجستير وأكثر	٣	٥٥,٨٣	١٦٧,٥٠				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (١,٠٦٥-) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين في كفاية العرض تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **إجابة السؤال الرابع** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفاية الإنتاج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney Test للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر كفاية إنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧) : متوسط الرتب وقيمة (ف) حول أثر متغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد عينة الدراسة في كفاية الإنتاج.

الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U (مان وتني)	Wilcoxon W (ولكوكسون)	قيمة(ف)	Sig الدلالة
بكالوريوس	٧٩	٤١,٥٠	٣٢٧٨,٥٠	١١٨,٥٠٠	١٢٤,٥٠٠	٠,٠٠٠١	١,٠٠٠
ماجستير وأكثر	٣	٤١,٥٠	١٢٤,٥٠				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (٠,٠٠٠١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين في كفاية الإنتاج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **التعليق على نتائج السؤالين الثالث والرابع** :

يلاحظ من نتائج الجدولين (٧ ، ٨) أن درجة توافر كفايات عرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء لا تتأثر بالمؤهل العلمي للمعلمة، وقد يكون السبب في ذلك هو قلة عدد عينة الدراسة من الحاصلات على درجة الماجستير وأكثر، بالإضافة إلى كثرة الدورات التدريبية وورش العمل التي تقوم بها إدارة التدريب التربوي في مجال استخدام الأجهزة التعليمية كالحاسب الآلي وأجهزة العرض الجماعية، وإنتاج العروض التقديمية المتعددة الوسائط والتي تُلزَم المعلمات بحضورها، الأمر الذي يسمح للمعلمات الحاصلات على شهادة البكالوريوس بالتساوي مع المعلمات الحاصلات على مؤهل علمي أعلى من البكالوريوس، في تطوير مهاراتهن والرفع من كفاءتهن في المجالين المعنيين، وهي في ذلك تختلف مع النتيجة التي توصلت لها دراسة كلٍّ من (المومني،٢٠٠٨م) و (القثامي،٢٠٠١م) .

- **إجابة السؤال الخامس** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفاية العرض تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر كفاية عرض الوسائط المتعددة لدى المعلمات والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٨): متوسط الرتب وقيمة (ف) حول أثر متغير سنوات الخبرة في استجابات أفراد عينة الدراسة في كفاية العرض.

الخبرةالتعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U (مان وتني)	Wilcoxon W (ولكوكسون)	قيمة (ف)	Sig الدلالة
٥ سنوات فاقل	٢٠	٤٥,٢٠	٩٠٤,٠٠	٥٤٦,٠٠٠	٢٤٩٩,٠٠	-٠,٨٠١	٠,٤٢٣
أكثرمن ٥سنوات	٦٢	٤٠,٣١	٢٤٩٩,٠٠				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (٠,٨٠١-) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين في كفاية العرض تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **إجابة السؤال السادس** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفاية الإنتاج تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney Test للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر كفاية إنتاج الوسائط المتعددة لدى المعلمات والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لعينتين مستقلتين، كما يلي:

جدول رقم (٩) : متوسط الرتب وقيمة (ف) حول أثر متغير سنوات الخبرة في استجابات أفراد عينة الدراسة في كفاية الإنتاج.

الخبرةالتعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U (مان وتني)	Wilcoxon W (ولكوكسون)	قيمة (ف)	Sig الدلالة
٥سنوات فاقل	٢٠	٥١,٤٣	١٠٢٨,٥٠	٤٢١,٥٠٠	٢٣٧٤,٥٠٠	-٢,١٤٤	٠,٠٣٢
أكثرمن ٥سنوات	٦٢	٣٨,٣٠	٢٣٧٤,٥٠				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (٢,١٤٤-) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فروق بين المجموعتين في كفاية الإنتاج تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة من خمس سنوات وأقل، مقابل المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من خمس سنوات.

- **التعليق على نتائج السؤالين الخامس والسادس** :

يلاحظ من نتائج الجدولين (٩ ، ١٠) أن درجة توافر كفاية عرض الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء لا تتأثر بسنوات الخبرة للمعلمة، وقد يكون السبب في ذلك هو أن كفاية العرض تعتبر من الكفايات التي يسهل على المعلمة امتلاكها وممارستها مهما اختلفت عدد سنوات خبرتها سواءً كانت أقل أو أكثر من خمس سنوات، وما يدعم ذلك توافر كفاية العرض لدى المعلمات بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من (المومني،٢٠٠٨م) و (الشريف،٢٠٠٥م) .

في حين تتأثر درجة توافر كفاية الإنتاج بسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة من خمس سنوات وأقل، مقابل المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من خمس سنوات، وقد يكون السبب في ذلك هو أن عملية إنتاج الوسائط المتعددة تتطلب من المعلمة معرفة باستخدام الحاسب الآلي وبرمجيات التصميم المختلفة، والحصول على بعض الدورات التدريبية حتى تستطيع إنتاج هذا النوع من البرمجيات، وذلك ما تميل إليه المعلمات ذوات الخبرة من خمس سنوات فأقل، في حين تميل المعلمات ذوات الخبرة الأكثر إلى استخدام بعض الوسائل التعليمية البسيطة،وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (العمري،٢٠٠٩م) و (عوض،٢٠٠٣م) وتختلف مع دراسة (القشامي، ٢٠٠١م) التي كان الفرق بها لصالح ذوي الخبرة التدريسية الأكثر.

- **إجابة السؤال السابع** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفاية العرض تعزى إلى متغير حضور الدورات التدريبية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) T - Test للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر كفاية عرض الوسائط المتعددة لدى معلمات والتي تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية، وذلك لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٠) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر متغير حضور الدورات التدريبية على امتلاك المعلمات لكفاية العرض.

الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافالمعياري	قيمة (ت)	df درجةالحرية	Sig الدلالة
لماحضردوراتتدريبية	٤٩	٢,٣٥	٠,٥٢	-٣,٦٥١	٧٩,٩٩٩	٠,٠٠٠
حضرتدوراتتدريبية	٣٣	٢,٧٠	٠,٣٥			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (-٣,٦٥١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فروق بين المجموعتين في كفاية العرض تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية لصالح المعلمات اللاتي حضرن دورات تدريبية مقابل المعلمات اللاتي لم يحضرن .

- **إجابة السؤال الثامن** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفاية الإنتاج تعزى إلى متغير حضور الدورات التدريبية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) T - Test للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر كفاية إنتاج الوسائط المتعددة لدى المعلمات والتي تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية، وذلك لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١١) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر متغير حضور الدورات التدريبية على امتلاك المعلمات لكفاية الإنتاج.

الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافالمعياري	قيمة (ت)	df درجةالحرية	Sig الدلالة
لماحضردوراتتدريبية	٤٩	٢,١٩	٠,٤٦	-٣,٤٧١	٨٠	٠,٠٠١
حضرتدوراتتدريبية	٣٣	٢,٥٣	٠,٣٨			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (٣,٤٧١-) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فروق بين المجموعتين في كفاية الإنتاج تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية لصالح المعلمات اللاتي حضرن دورات تدريبية مقابل المعلمات اللاتي لم يحضرن.

- **التعليق على نتائج السؤالين السابع والثامن** :

هذه النتيجة هي منطقية لأن حضور المعلمات لدورات تدريبية عن عرض وإنتاج المواد التعليمية يعمل على تزويد المعلمة بمعلومات نظرية مرتبطة بالجانب المعرفي، بالإضافة إلى إكسابهن مهارات عملية مرتبطة بالجانب الأدائي، مما يساعد المعلمة على امتلاك الكفايات اللازمة لعرض وإنتاج المواد التعليمية وبالتالي تستطيع المعلمات توظيفها في الموقف التعليمي من خلال استخدام الأجهزة لعرض المواد التعليمية أو إنتاج عروض ومشاريع الوسائط المتعددة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشريف،٢٠٠٥م) في حين تختلف مع نتيجة دراسة (العمري،٢٠٠٩م) التي أثبتت عدم وجود فروق في درجة امتلاك عينة الدراسة لكفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية.

- **إجابة السؤال التاسع** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفاية العرض تعزى إلى متغير نوع التعليم (أهلي أو حكومي) ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر كفاية عرض الوسائط المتعددة لدى المعلمات والتي تعزى لمتغير نوع التعليم، وذلك لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢): متوسط الرتب وقيمة (ف) حول أثر متغير نوع التعليم (أهلي أو حكومي) في استجابات أفراد عينة الدراسة في كفاية العرض.

نوع التعليم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U (مان وتني)	Wilcoxon W (ولكوكسون)	قيمة (ف)	Sig الدلالة
أهلي	٢٠	٤٦,٩٣	٩٣٨,٥٠	٥١١,٥٠٠	٢٤٦٤,٥٠٠	-١,١٧٤	٠,٢٤٠
حكومي	٦٢	٣٩,٧٥	٢٤٦٤,٥٠				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (١,١٧٤-) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين في كفاية عرض الوسائط تعزى لمتغير نوع التعليم.

- **إجابة السؤال العاشر** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المعلمات لكفاية الإنتاج تعزى إلى متغير نوع التعليم (أهلي أو حكومي) ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney Test للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة توافر كفاية إنتاج الوسائط لدى المعلمات والتي تعزى لمتغير نوع التعليم، وذلك لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٣) : متوسط الرتب وقيمة (ف) حول أثر متغير نوع التعليم (أهلي أو حكومي) في استجابات أفراد عينة الدراسة في كفاية الإنتاج.

نوع التعليم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U (مان وتني)	Wilcoxon W (ولكوكسون)	قيمة (ف)	Sig
أهلي	٢٠	٤٨,٩٨	٩٧٩,٥٠	٤٧٠,٥٠٠	٢٤٢٣,٥٠٠	-١,٦١٥	٠,١٠٦
حكومي	٦٢	٣٩,٠٩	٢٤٢٣,٥٠				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (١,٦١٥-) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين في كفاية إنتاج الوسائط المتعددة تعزى لمتغير نوع التعليم.

- **التعليق على نتائج السؤالين التاسع والعاشر** :

يلاحظ من نتائج الجدولين (١٣ ، ١٤) أن درجة امتلاك معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية لكفايات عرض وإنتاج الوسائط المتعددة لا تتأثر بمتغير نوع التعليم سواءً كان أهلي أو حكومي، وهذه النتيجة تُعارض الفكرة السائدة بأن التعليم الأهلي يُفعّل التقنية أكثر من التعليم الحكومي، كما قد يعود السبب إلى توفير إدارة التقنيات التربوية للأجهزة التعليمية لجميع المدارس الحكومية بالإضافة إلى اهتمام إدارة التدريب التربوي بتدريب المعلمات في القطاع الحكومي على استخدام الأجهزة لعرض وإنتاج المواد التعليمية .

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بما يلي:

- إثراء برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة وتدريبهن أثنائها بموضوعات متنوعة عن الكفايات التكنولوجية التعليمية في كافة مجالاتها، والاستفادة من القائمة التي توصلت لها الدراسة الحالية فيما يتعلق بمجال عرض وإنتاج تقنية الوسائط المتعددة في إعداد هذه البرامج.
- عدم الاقتصار على الجانب النظري والاهتمام بالجانب العملي التطبيقي عند إقامة المشاغل والدورات التدريبية.
- تشجيع معلمات المرحلة الثانوية على التوظيف الفعّال لتقنية الوسائط المتعددة داخل الفصل الدراسي عند تدريس مادة الأحياء أو غيرها من المواد الدراسية من حيث:
  - ✓ التنويع بين طريقة العرض الفردية والجماعية لإثارة دافعية الطلاب نحو التعليم.

- ✓ قيام المعلمات بإنتاج ما يقمن بتدريسه من موضوعات في صورة برمجيات وسائط متعددة .

- **المقترحات** :

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية مستقبلاً وهي:

- دراسات مماثلة تتناول مجالات تكنولوجيا التعليم الأخرى وهي التصميم والتطوير والإدارة والتقويم، لتقنيات تعليمية أخرى كالفيديو التفاعلي والمعامل المحوسبة والمعامل الافتراضية وغيرها.
- دراسات مماثلة تتناول عينات دراسية أخرى مثل: أخصائي تكنولوجيا التعليم المشرفات التربويات ، معلمات التعليم العام في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي.
- دراسات تتناول متغيرات أخرى كالجنس والتخصص.
- إجراء دراسات تجريبية لتدريب المعلمات أو أخصائي تكنولوجيا التعليم على عملية إنتاج الوسائط المتعددة باستخدام برامج تأليف معينة.

- **المراجع العربية** :

-إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٢م): التقنيات التربوية رؤى لتوظيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.
-إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠١م): تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم،القاهرة،عالم الكتب.
-الجقندي، عبد السلام عبد الله (٢٠٠٨م): دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس،دمشق،دار قتيبة.
-الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١م): التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية،العين،دار الكتاب الجامعي.
-خميس، محمد عطية (٢٠٠٦م): تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم،القاهرة،دار السحاب.
-زمزمي، سمر عبد الله (٢٠٠٩م): " تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الوسائط المتعددة لتنمية بعض المهارات اللازمة لإنتاج الرسوم التعليمية لدى معلمات المرحلة الابتدائية " رسالة ماجستير (غ.م)،كلية الآداب والعلوم الإدارية،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.
-زيتون، حسن حسين (١٤٢٨هـ): الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المفهومات الممارسات،الرياض،الدار الصولتية للتربية.
-(٢٠٠٥م): التعليم الالكتروني،الرياض،الدار الصولتية للتربية.
-زين الدين، محمد محمود (٢٠٠٧م): كفايات التعليم الالكتروني،الرياض،خوارزم العلمية.
-سالم، أحمد (٢٠٠٤م): تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني،الرياض،مكتبة الرشد.
-سرايا، عادل (٢٠٠٨م): تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، الرياض،مكتبة الرشد.
-سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٦م): وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم،عمّان،دار الفكر.
-الشريف، خالد عبد الرحيم (٢٠٠٢م): " مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها "، رسالة ماجستير (غ.م)،كلية التربية،جامعة اليرموك،الأردن.
-شمس الدين ، فيصل هاشم (١٩٩٥م): " استخدام الوسائط المتعددة في بناء نظام تعليم في الفيزياء في المدارس الثانوية المصرية،رسالة دكتوراه (غ.م)،كلية التربية،جامعة عين شمس،مصر.

-شمى، نادر سعيد، وإسماعيل، سامح سعيد (٢٠٠٨م): مقدمة في تقنيات التعليم،عمّان، دار الفكر.
-صبري، ماهر إسماعيل (١٤٣٠هـ): من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم،ج٢،الرياض،مكتبة الرشد.
- (٢٠٠٢م): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم،الرياض،مكتبة الرشد.
-ومغربي، فائزة (٢٠٠٥م): تكنولوجيا عرض وإنتاج المواد التعليمية ،الرياض،مكتبة الرشد.
-عبد السميع، مصطفى، وآخرون (٢٠٠٤م): تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات،عمّان،دار الفكر.
-عبود، حارث (٢٠٠٧م): الحاسوب في التعليم،عمّان،دار وائل.
-علي، محمد السيد (٢٠٠٥م): تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية،طنطا،دار ومكتبة الإسراء.
-عوض،منير سعيد علي (٢٠٠٣م): " مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية لكفايات تكنولوجيا التعليم وممارستهم لها من وجهة نظرهم "، رسالة ماجستير (غ.م)،كلية التربية،جامعة اليرموك،الأردن.
-عيادات، يوسف أحمد (٢٠٠٤م): الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية،عمّان،دار المسيرة.
-الفار، إبراهيم عبد الوكيل (١٩٩٩م): إعداد وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية،ط٢ ،طنطا،الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
-(٢٠٠٤م): تربويات الحاسوب،القاهرة،دار الفكر العربي.
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٧م): وسائل وتقنيات التعليم،الرياض،مكتبة الرشد.
- (٢٠٠٩م): وسائل وتكنولوجيا التعليم التفاعلية،ج٢،الرياض، دار الصيمعي.
-الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٣م): كفايات التدريس:المفهوم، التدريب، الأداء ،عمّان،دار الشروق.
-فلمبان، أميمة أيوب (٢٠٠٥م): " فاعلية برنامج مقترح لتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية بمدينتي مكة المكرمة وجدة "،رسالة ماجستير (غ.م)،كلية التربية،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.
-القثامي،غازي بن بهاج (٢٠٠١م): " مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التقنية و ممارستهم لها "،رسالة ماجستير (غ.م) ،كلية التربية،جامعة اليرموك،الأردن.
-قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠٦م): التدريس بالتكنولوجيا الحديثة،القاهرة،عالم الكتب.
-لال، زكريا بن يحي (٢٠٠٤م): " فعالية الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتيا لدى طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية "، مجلة رسالة الخليج العربي،الرياض،مكتب التربية العربي لدول الخليج ،ع(٩٣)،ص ١٣٥- ١٦٣.
-محمد، ناجح محمد حسن (١٩٩٧م): " مقرر مقترح في تكنولوجيا التعليم لطلاب كليات التربية"، رسالة دكتوراه (غ.م)،كلية التربية،القاهرة،جامعة الأزهر.
-المحيسن، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٥م): المعلوماتية والتعليم: القواعد والأسس النظرية، المدينة المنورة،دار الزمان.
-مغربي، فائزة محمد (٢٠٠٢م): " فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض كفايات عرض وإنتاج المواد التعليمية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالطائف "، رسالة دكتوراه(غ.م)،كلية التربية للبنات،وزارة التربية والتعليم،المملكة العربية السعودية.
-المليجي، حسنية محمد (١٩٩٢م):" استخدام مدخل الوسائط المتعددة في تدريس وحدة استثمار الإنسان للطاقة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير (غ.م)،كلية التربية،جامعة أسيوط،مصر.
-نصر، حسن بن أحمد محمود (٢٠٠٨م): تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها، الرياض، خوارزم العلمية.
-النعيمي، نجاح، وعبد المنعم، علي، و عبد الخالق، مصطفى (١٩٩٥م): تقنيات التعليم، الدوحة، دار قطري بن الفجاءة.

• المراجع الأجنبية :

- Brown, B, &Henscheid, J.(1997):The toe dip or the big plunge: Providing Teachers effective strategies for using technology Hecht rends, 42(4),17-21.
- Glasson, G.E. and Mckenzie, W.L. (1999): The Development of a Multimedia portfolio for Enhancing Learning and Assessment in k-8 Science Methods Class, Journal of Science Teacher Education, Vol. 10, No. 4: 335.
- Greene Cynthia Stuart & Cody, Suzanne, (1995): Multimedia: A Tool for Creativity and Teachers Competency Grows; Academic Computing Facility, New York University Press.
- Swan, K. &Meskill, C. (1995): Multimedia and Response-Based Literature Teaching and Learning, U.S New York,: Clearing House.
- White, Heather M.,(1996): Staff to Promote New Technologies to Expedite Change in the Learning Mathematics Environment, University of Waterloo, Canada.
- Winter, Mary &Prasses, Staci, (1995): An Interactive Multimedia Computer Programs and Teachers Competency, the Center for Teaching and Learning, the University of Alabama Press, Tuscaloosa, Alabama, Winter.

• المراجع الإلكترونية :

- الشريف،باسم(٢٠٠٥م): "درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها " من موقع الدكتور عبد الله بن صالح المقبل، تم الدخول للموقع في ١٤٣٠/١٠/٢٧هـ http://www.almegbel.net/inf205/articles.php? action= show&id=38
- العمري، علي مردود (٢٠٠٩م): " كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية " من موقع جامعة أم القرى، تم الدخول للموقع في ١٤٣١/١/١هـ http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/7327.pdf
- المومني، خالد سليمان أحمد (٢٠٠٨م): " الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة اربد من وجهة نظر المشرفين التربويين " من موقع مجلة علوم إنسانية، تم الدخول للموقع في ١٤٣٠/١٠/٢٧هـ http://www.ulum.nl/d58.html
- النجدي، سمير موسى (٢٠٠٨م):"واقعامتلاكالطالبالمعلمبكلياتالمعلمينلكفايات تكنولوجيا التعليم ومدى استخدامه لها " من موقع جامعة أم القرى، تم الدخول للموقع في ١٤٣٠/١٠/٢٧هـ http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind747.pdf
- كنسارة، إحسان محمد عثمان (٢٠٠٧م): " مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها " من موقع معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى، تم الدخول للموقع في ١٤٣١/١/١هـ http:// www.uqu .edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/ 3991672/ 3333.pdf
- Scheffler, Frederick L.(1999): Computer technology in schools: What teachers.should know and be able to do
- من موقع الدكتور عبد الله بن صالح المقبل، تم الدخول للموقع في ١٤٣٠/١١/١٧هـ http://www.almegbel.net/inf205/articles.php?action=show&id=38
- Bitter, Gary G., (1996): The Best Support for Teachers in Teaching: Interactive Experience Working, Arizona State University. تم الدخول للموقع ١٤٣٠|١١|١٧هـ http://tblr.ed.asu.edu/bitter.html

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" برنامج تدريبي الكتروني مقترح قائم على أسلوب النظم لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة "

إعـــداد :

د/ محمد آدم أحمد السيد **د/ جلال جابر محمد عيسي**

قسم تقنيات التعليم بكلية التربية فرع جامعة الملك خالد ببيشة

المملكة العربية السعودية

" برنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم علي أسلوب النظم لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة "

د/ محمد آدم أحمد السيد د/ جلال جابر محمد عيسي

- **مستخلص الدراسة** :

يهدف البحث إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي إلكتروني قائم على اسلوب النظم لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد مهارات تصميم وبناء بورتفوليو إلكتروني لتقويم أداء طلابهم. وقد سعى البحث للإجابة على الأسئلة التالية: ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني ؟ وما خطوات ومراحل تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم طلاب الجامعة ؟ وما مكونات البرنامج التدريبي الالكتروني المقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني، لتقويم أداء طلاب الجامعة؟ وتحقيقا لأهداف البحث تم استخدام كلا من: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، بينما تمت استخدام الاستبانة ومهارات بناء البورتفوليو الإلكتروني، كأدوات للدراسة. وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما تم توزيعهما على عينة عشوائية عدد (٤٠) عضوا، وبعد تحليل البيانات عن طريق استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" تم التوصل إلى عدة نتائج منها: درجة الاحتياج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس في مجال الأسس النظرية للبورتفوليو الإلكتروني كانت بدرجة عالية. ودرجة الاحتياج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام الانترنت وتصميم المواقع الالكترونية كانت بدرجة متوسطة. درجة الاحتياج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني كانت بدرجة عالية. وتم عمل تصور لبرنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم على اسلوب النظم في ضوء الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لإكسابهم مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم بعض التوصيات منها: استخدام البرنامج التدريبي المقترح في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعلمين بالتعليم العام. وتصميم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. وقد قدم البحث بعض المقترحات لإجراء دراسات مستقبلية استكمالا لهذا البحث.

" An electronic training program proposed totogive King Khalid university staff members the skills of design and production of E-Portfolio"

Abstract

This study aimed proposed the electronic training program to give King Khalid university staff members the skills of design and production of E-Portfolio.The issue of the study has been identified in the following question: "What is the electronic training program proposed to give King Khalid university staff members the skills of design and production of E-Portfolio? .To achieve the objectives of the study, the descriptive and quasi-experimental approach was used and the research tools; (thequestionnaire ; and electronic training program), were applied on the sample of the study consisting of (40) (kku) staff members.The results show the following finding : the training needs of the staff members in KKU.for theoretical and principals of E-portfolio are high range needs. the training needs of the staff members in KKU.for designl and productions of E- portfolio are high range needs.the training needs of the staff members in KKU.for using internet and websites design are medium range needs.Amodel training program to fulfill these needs has been suggested.Based on the previous results some recommendations hasbeen suggested.

• **مقدمة** :

لقد تأثرت المناهج الدراسية بظهور المستحدثات التكنولوجية، وشمل هذا التأثير أهداف هذه المناهج ومحتواها وأنشطتها وطرق عرضها وتقديمها وأساليب تقويمها، ولقد أصبح إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي وغرس حب المعرفة وتحصيلها في عصر الانفجار المعرفي من الأهداف الرئيسة للمنهج الدراسي، ويأتي توظيف البورتوفوليو الإلكتروني (ملف الإنجاز) في العملية التعليمية كمستحدث تكنولوجي وكأداة تقويمية موضوعية وفاعلة يمكن الاعتماد عليها في تقويم أداء المتعلم وفقا للمعايير الدولية والمحلية بدلاً من الطرق الذاتية التي كانت تتخذ حتى وقت قريب في تقويمه.

ولقد ازدادت أهمية استخدامه في التعليم ازدياداً مطرداً في الميدان التربوي كونه يوثق الأداء التعليمي للمتعلم ويشجعه على التفكير التأملي، ويعزز النمو المهني لديه، فهو يتيح الفرصة له للرجوع إلى ما مر به من خبرات ، وبالتالي يمده بالتغذية الراجعة.

وللبورتوفوليو الإلكتروني كمستحدث تكنولوجي فوائد تربوية وتعليمية متعددة منها أنه يعزز أداء المتعلم، وينمي لديه مهارات التنظيم ويعزز التقويم الذاتي والتفكير التأملي لدي المتعلمين، كما أنه يحقق الرضا الشخصي بل الابتهاج نتيجة الرضا عن مستواه،كما يعكس التجديد فعملية المراجعة المستمرة للملف تساعد على تحسين الأداء، يشجع المتعلمين على تحمل أكبر قدر من المسئولية، ويجعلهم متمكنين من تعلمهم ونموهم المهني، كما يشجع على التعاون، حيث أنه يعطي الفرصة للمعلم للمشاركة في النقاش مع المتعلمين ويمدهم بالتغذية الراجعة، ويوفر الدليل والبرهان على كيفية الأداء وتطوره، نجد أن معظم الجامعات وكليات التربية والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية و الاوروبية تستخدم الملف الإلكتروني كأداة لتقويم التدريس، حتى أنه أصبح عنصرا رئيسيا ضمن الخطوات التي تستخدمها الهيئة الدولية لمعايير مهنة التدريس ومن هذه الهيئات المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين، والمنظمة الدولية للتقنيات في التعليم.

كما اوصت معظم مؤتمرات التعلم الالكتروني إلي ضرورة العمل به في التعليم ومن هذه المؤتمرات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والذى اوصى بضرورةاستخدام الأساليب العلمية الحديثة في عملية التقويم مثل ,E-Portfolio ملف الانجاز الذاتي المستمر والتقويم الحقيقي وتقويم الأداء بما يضمن تحقيق الأهداف المنهجية .

ولقد أكدت عديد من الدراسات على أهمية التدريب الإلكتروني والذي يعتمد على استخدام مواقع شبكة الإنترنت لتوصيل المعلومات للمتدرب والاستفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع التدريب ودون وجود المدرب والمتدربين في نفس الحيز المكاني مع تحقيق التفاعل ثلاثي الإبعاد (المحتوى التدريبي الرقمي المتدربين . المدرب والمتدربين) وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة، و قد توصلت الدراسات إلى انخفاض تكاليف

الدورات التدريبية باستخدام الشيكات وأن مقدار التعلم وكم ونوع وشكل المحتوى التدريبي يفوق بمراحل ما يتم اكتسابه في التدريب التقليدي بالإضافة إلى انخفاض الوقت التدريبي الذي يرجع إلى تحسن المحتوى التدريبي الإلكتروني وقدرة المتدربين على اختيار معارفهم وتخطى بعض أجزاء التدريب.

وفي ضوء ما سبق وغيره وبظهور الحاجة الملحة لدراسات تجريبية تتناول تدريب الكوادر البشرية من أعضاء هيئة التدريس، فقد جاءت هذه الدراسة استجابة لسد ثغرة في ميدان البحث التربوي والتقني في مجال تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني من خلال برنامج تدريبي إلكتروني قائم على أسلوب النظم وفي ضوء احتياجاتهم التدريبيةومن هنا جاءت هذه الدراسة.

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث السؤال الرئيس: **ما البرنامج التدريبي الالكتروني المقترح القائم على أسلوب النظم لإكساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني
- ما خطوات ومراحل تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم طلاب الجامعة
- ما مكونات البرنامج التدريبي الالكتروني المقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني، لتقويم أداء طلاب الجامعة.

- **أهداف البحث** :

تتمثل أهداف البحث في:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني
- تحديد خطوات ومراحل تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم طلاب الجامعة.
- تصميم وبناء برنامج تدريبي الالكتروني مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني، واستراتيجيات استخدامه لتقويم طلاب الجامعة في ضوء خطوات نموذج تصميم تعليمي قائم على مدخل النظم للبعد عن العشوائية في التصميم.

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث فى أنه:

- يسهم في توظيف مستحدثات تقنيات التعليم الالكترونية في تقويم اداء الطلاب وفق معايير الهيئة الدولية لمعايير مهنة التدريس.

- يسهم في إكساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مهارات تصميم وبناء بورتفوليو الكتروني يوظف لتقويم أداء طلابهم في المقررات الدراسية المختلفة.
- يوفر دليل الكتروني لعضو هيئة التدريس بالجامعة يوضح استراتيجية بناء واستخدام البورتوفوليو الالكتروني
- يفتح المجال أمام الباحثين للقيام ببحوث ودراسات أخرى ترتبط بالمعايير تصميم وبناء البورتوفوليو الالكتروني وتوظيفه لتقويم أداء طلاب التعليم العام و التعليم العالي.

- **اجراءات البحث** :

تتمثل اجراءات البحث في ما يلي:

- **أولاً** : **منهج البحث** :

تم استخدام كل من:

- المنهج الوصفي:استخدم الباحثان المنهج الوصفى و أسلوب النظم، وذلك بإتباع خطوات نموذج التصميم التعليمي " لتحديد لمعايير وخطوات تصميم البرنامج التدريبي الالكتروني المقترح وأهم مؤشراته .
- المنهج التجريبي: كما يتم استخدام المنهج التجريبيوذلك من خلال تصميم وبناء موقع الكتروني علي شبكة الانترنت يوظف لتدريب اساتذة الجامعة بغرض اكسابهم مهارات بناء وتصميم البورتوفوليو الالكتروني ، لتقويم أداء الطلاب في المقررات الدراسية المختلفة.

- **ثانياً** : **أدوات البحث** :

أعد الباحثان الأدوات التالية:

- قائمة مهارات تصميم وبناء البورتوفوليو الالكتروني لدي الاستاذ الجامعي وأهم مؤشراتها .
- خطوات تصميم وبناء برنامج تدريبي الكتروني.
- استبانه لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة.

- **وصف الاستبانة** :

وقد تم تصميمهما حيث الاستفادة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا البحث، بالإضافةإلى خبرة الباحث ون الأكاديمية والميدانية في مجالالت دريس وتقنيات التعليم.

وقد تناولت الاستبانة: الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في مجالات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني، وقد تكونت من قسمين :

- القسم الاول: ويشمل بيانات عامة عن المفحوص وتشمل: الكلية، التخصص، الدرجة العلمية، وهل سبق ان نال دورة تدريبية في مجال بناء وتصميم البوتفوليو الالكتروني، وهل سبق وان شاهد نموذج لبورتفوليو الكتروني، وهل هل سبق ان استخدم البورتفوليو الالكتروني في تقويم طلابه

- والقسم الثاني: يشمل علي ثلاثة محاور تمثل الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني وفي إطارهذه المحاور الثلاثة تضمنت الاستبانة أربعة وخمسون احتياج موزعة علي هذه المحاور الثلاثة. وقدصممت الاستبانةعلى طريقةمقياس ليكرت الثلاثيا لمتدرج من ثلاثة مستويات لدرجة الاحتياج التدريبي وهي (درجة عالية،متوسطة،ضعيفة) وقدأعطيت الدرجات التالية (٣،٢،١) علي الترتيب. كما احتوت الاستبانةعلى سؤ المفتوح في نهاية كل محور من المحاورالثلاثةبغرض التعرف على الاحتياجيات الاخري التي يرغب المفحوص في إضافتها،وقد دونت محاور الاستبانة والاحتياجيات في الجدول رقم (١) .

والجدول رقم (١): يوضح محاوراستبانه الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني

م	اسم المحور	عدد معارف ومهارات الاحتياج
١	الاسس النظرية للبورتفوليو الالكتروني	٩
٢	استخدام الحاسب والانترنت وتصميم المواقع الالكترونية	٢١
٣	تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم الطلاب.	٢٤
	الجملة	٥٤

- **ثبات وصدق الاستبانة** :
- **أولا** : **ثبات الاستبانة** :

لإيجاد ثبات الاستبيان استخدم الباحثان طريقة إعادةالاختبار حيث طبق علي عينة استطلاعية، وتم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة " سيبرمانبراون " ،وبيرسون حيث بلغ (٠,٩٤)،وهويمثل درجة ثبات عالية.

- **ثانياً** : **صدق الاستبانة** :

تم إيجاد صدق الاستبانة بعرضهاعلى مجموعةمن أعضاءهيئةالتدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد بغرض تحكيمها ،وقد قام الباحثان باءجراء التعديلات التي اقترحوها. كما تم حساب الصدق الذاتيالاستبانةعن طريق أخذالجذرألتربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (٠,٩٦)

- **ثالثاً** :**عينة الدراسة** :

تم اختيار عدد (40) عضو هيئة تدريس من كليات فرع جامعة الملك خالد في بيشة، حيث شكلت عينة الدراسة عينة متعددة السمات فيما يتعلق بالجنس، والتخصص، والدرجة العلمية وتوضح الجداول (٢،٣) التالية أعداد المشاركين في البرنامج حسب الجنس والتخصص والمؤهل الدراسي.

جدول (٢) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة إلى متغير الجنسوالدرجة العلمية

الدرجة العلمية	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	٤	٩	١٠	٣	٢٦	٦٥٪
اناث	٤	١٠	–	–	١٤	٣٥٪
المجموع	٨	١٩	١٠	٣	٤٠	١٠٠٪
النسبة المئوية	٢٠٪	٤٨٪	٢٥٪	٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪

جدول (٣) : يوضح توزيع عينة الدراسة بالنسبة إلى متغير التخصص

التخصص	علوم تربوية	علوم طبيعية ورياضيات	حاسوب	لغات	دراسات اسلامية	المجموع
العدد	١٠	٨	٦	٨	٨	٤٠
النسبة المئوية	٢٥٪	٢٠٪	١٥٪	٢٠٪	٢٠٪	١٠٠٪

يلاحظ من الجداول(٢، ٣) السابقة أن أفراد الدراسة متنوعين في السمات والتخصص.

- **مصطلحات البحث** :

فيما يلي تعريف بعض المصطلحات المستخدمة في البحث:

- البرنامج التدريبي: يعرف إجرائيا "بأنه مخطط مصمم يحوي مجموعة من الوحدات التدريبية المصممة وفق اسلوب النظم لتنمية مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ويضم الأهداف التعليمية، المحتوى، الأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وأدوات التقويم".
- اسلوب النظم: بانه طريقة تحليلية للتخطيط تمكن القائم بها من التقدم في عمليات التطبيق نحو تحقيق الاهداف معتمدا على عمل منضبط ومرتب للاجزاء التي يتألف منها النظام كله.
- برنامج تدريبي إلكتروني: ويعرفه الباحثان اجرائياً " بأنه برنامج تدريبي إلكتروني متكامل ومنشور في الموقع الإلكتروني على الانترنت (WWW.kku.portofolio.com)، بهدف تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني" .
- البورتفوليو الإلكتروني: انتقاء متأن لمجموعة من المستندات النموذجية التي تركز على أفضل أعمال المتعلم وإنجازاته، ويختلف عن الملف الورقي في كونه يعتمد على طريقة الوسائط المتعددة التي تسمح للمتعلم بعرض وثائق عمليتي التعليم والتعلم، ووثائق التفكير التأملي في أشكال مختلفة (صوتية، فيديو، بياني ونصي)، ويستخدم فواصل إلكترونية Links بدلا من الفواصل الورقية، وينشر على شبكة الإنترنت".

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **اولا** : **الإطار النظري** :

لقد شهد العصر الحالي بجانب الانفجار المعرفي والمعلوماتي، ظهور المستحدثات التقنية Technological Advancements المرتبطة بالعملية التعليمية، ولقد تأثرت كل عناصر الموقف التعليمي بهذه المستحدثات التقنية فتغير دور المعلم والمتعلم، حيث أصبح المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم، فهو مصمم لبيئة التعلم ويشخص مستويات المتعلمين، ويصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية ويتابع تقدمهم ويرشدهم ويوجههم حتى تتحقق الأهداف المطلوبة، وأصبح دور المتعلم نتيجة ظهور المستحدثات التقنية، نشطا إيجابيا، وأصبح التعلم متمركزا حول المتعلم لا حول المعلم.

ولقد تأثرت المناهج الدراسية أيضاً بظهور المستحدثات التقنية، وشمل هذا التأثير أهداف هذه المناهج ومحتواها وأنشطتها وطرق عرضها وتقديمها وأساليب تقويمها، ولقد أصبح إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي وغرس حب المعرفة وتحصيلها في عصر الانفجار المعرفي من الأهداف الرئيسة للمنهج الدراسي (علي عبد المنعم، ١٩٩٧، ٢٢٢).

كما أصبح توظيف المستحدثات التقنية في برامج إعداد المعلم مطلباً ملحاً له ما يبرره من شواهد وأسانيد عند اعتبار طبيعة العصر الذي نعيش فيه من ناحية، وعند اعتبار متطلبات تربية العصر من جهة أخرى، فقد وضعت المستحدثات التكنولوجية بصمات واضحة على منظومة التعليم بعامة، وعلى برنامج إعداد المعلم بخاصة باعتبارها قوة يصعب إيقافها، تؤثر بالسلب أو الإيجاب في كل جانب من جوانب العملية التعليمية (علي عبد المنعم وآخرون ٢٠٠٢، ٧٣٠)

ويمثل التقويم التربوي إحدى حلقات المنظومة التعليمية التي تأثرت بالمستحدثات التقنية، إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات تأثراً في المنظومة كلها، فالتقويم التربوي يعكس وبشكل مباشر صورة النظام التعليمي، لذلك يعد تطوير التقويم التربوي وأساليبه مدخلاً لتطوير النظام التعليمي بأسره، وعلاجاً لكثير من المشكلات التربوية، فنتائج التقويم التربوي تؤثر في أداء المتعلم الدراسي، وتنمية المسؤولية لديه؛ ثم أن التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي دعت إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، حيث يعد التقويم البديل بجميع أساليبه والتي من بينها البورتفوليو توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات السائدة في قياس وتقويم أداء المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

ويأتي توظيف البورتفوليو الإلكتروني E-Portfolio في العملية التعليمية كمستحدث تكنولوجي، فهو يعد أداة تقويمية موضوعية وفاعلة يمكن الاعتماد عليها في تقويم أداء المعلم وفقاً لمعايير دولية ومحلية بدلاً من الطرق الذاتية التي كانت تتخذ حتى وقت قريب في تقويمه.

يعد مفهوم البورتفوليو من المفاهيم التي تثير كثيراً من الإرباك لدى المربين؛ نظراً لأنه يختلط بمفهوم حوافظ أوراق المتعلمين، أو المطويات، كما يسميه البعض حقيبة وثائقية أو ملف أعمال، أو ملف تقويم، أو ملف أداء، ويحتفظ البعض بالمسمى الشائع "بورتفوليو"، وعلى الرغم من تعدد المسميات وظهور مجموعة كبيرة من التعريفات للبورتفوليو إلا أنها تشترك جميعاً في عناصر معينة.

وتعددت التعريفات الخاصة بالبورتفوليو الإلكتروني، فيعرفه (Bird,1990) بأنه" مجموعة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل والبرهان على كفاية المتعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهارات الداخلة في إطار فن التعليم".

وينظر(Stone,A.;1998:105) للملف على أنه عبارة عن " تجميع لأفضل أعمال المتعلم وإنجازاته على مر الوقت وعبر سياقات متنوعة".

ويعرفه كل من (Mary,D.Wolf,K.:1998:13) بأنه" تجميع لمعلومات تدور حول ممارسة المعلمين، وهذه المعلومات تتمثل في توصيف المقرر (خطة الدراسة)،الاختبارات وأساليب التقويم، نماذج من أعمال الطلبة، صور للحياة داخل الفصل الدراسي، الفلسفة والأهداف، خطابات توصية وشهادات والأشياء المفضلة لدي المعلم".

وأورد (Tarnowski,s.,1998:17) تعريفاً للملف حيث يرى أنه " أداة لتقويم الذات، وتقويم برامج التربية لطلبة البكالوريوس والدراسات العليا، كما أنه أداة تعكس النمو ونقاط القوة وقدرات التنظيم والإبداع في تطبيق المعرفة لدى المتعلم".

أما المنظمة الدولية للتربية (National Educational Association,1999) فتعرفه على أنه " سجل للتعليم يركز على أعمال الطلاب وتأملاتهم الفكرية عن أعمالهم ويتم تجميع محتواه من قبل الطلاب والمعلمين معا، مشيرا إلى التقدم نحو النتائج الجوهرية والأساسية للتعلم"(Morgan,B.;1999: 416).

يعرفه كل من (Fenwick,t.;Parsons,j.,1999 :90-92) بأنه " ملف لتجميع عينات من أعمال المتعلم جمعها عبر فترات زمنية متتابعة، وتعكس هذه العينات محتوى بعض ما درسه، وحلول لمشكلات، ومقالات، وتعيينات منزلية وشرائط فيديو وتقارير عن الأحداث الجارية، والمشروعات، اختبارات وتمارين فضلها المتعلم وتقارير عن منجزات المتعلم التي تم تقييمها من قبل النظراء، وجميع الأعمال التي تثبت مدى تعلم المتعلم ".

وتعرفه (نادية بكار،ومنيرة البسام،٢٠٠١: ١٤٧) على أنه " حقيبة تحفظ أداء المتعلم بهدف إبراز أعماله ومنجزاته التي تشير إلى مدى نموه الطبيعي والاجتماعي والنفسي والأكاديمي والمهاري والإبداعي والثقافي، وأيضا إبراز الحوافز المادية والمعنوية التي منحت له من قبل المدرسة أو أي جهة أخرى وكذلك نتائج الاختبارات والمقالات والأبحاث والمشاريع التي قام بها ، بالإضافة إلى تعليقات الزملاء والمعلمين والآباء، ويتم تجميع هذه المنجزات من قبل المتعلم بمعاونة الزملاء والمعلمين والآباء، كما يتم تصنيف هذه المنجزات بحيث يبرز مدى التقدم في فترات زمنية متتابعة، وتستخدم كأداة لقياس أداء المتعلم ويحصل على نسبة معينة من تقديراته على ما أنجزه في البورتفوليو الخاص به وينتقل مع المتعلم كلما ارتقى في السلم التعليمي، بحيث يجدد عاما بعد الآخر".

ويرى كل من (قسطنطينو ولورينزو،٢٠٠٤: ٦٠) أن الملف الإلكتروني عبارة عن " انتقاء متأن لمجموعة من الوثائق النموذجية تركز على أفضل أعمال المتعلم وإنجازاته، ويختلف عن الملف الورقي في كونه يعتمد على طريقة الوسائط المتعددة التي تسمح للمتعلم بعرض وثائق عمليتي التعليم والتعلم، ووثائق التفكير التأملي في أشكال مختلفة (صوتية، فيديو، بياني ونصي)، ويستخدم فواصل إلكترونية Links بدلاً من الفواصل الورقية، وينشر على شبكة الإنترنت أو على أسطوانة مدمجة CD".

ويعرف بأنه " أفضل فكرة لجمع الأعمال المرتبطة بالتدريس من فلسفة وأهداف ووثائق ترتبط بالمتعلم " (Internet,2004).

بينما يرى (June,A.,2004) بأنه" تجميع لأفضل أعمال المتعلم خلال مراحل دراسته".

وعرفه جابر عبد الحميد بأنه:عبارة عن ملف يحتوي على توثيق وتجميع هادف لأعمال ومهارات أو أفكار المتعلم حول موضوع ما، وقد يحتوي على توثيق لأفضل أعمال المتعلم، أو بعض المهارات التي ما زال في مرحلة التدريب عليها(جابر، ٢٠٠٣).

كما عُرف أيضاً بأنه: مجموعةٍ منظمة من أعمال الطالب يمكن قياسها من خلال معايير تقدير معروفة مقدما، وهذه المعايير تشمل أدلة تقدير، أو بطاقات ملاحظة، أو قوائم مراجعة، أو مقاييس التقدير، ويمكن أن تشمل على تقييمات مبنية على الأداء، أو تقارير معملية، أو تقارير بحثية (البركاتي، ١٤٢٩).

كما عُرف بأنه: حصيلة ذات أهداف وأغراض عن أعمال الطالب تمثل جهوده التي قام بها ونشاطاته التي أنجزها، كما توضح مدى ما أحرزه من تقدم أو نمو دراسي، وما حققه من إنجازات في هذا الاتجاه ، وذلك في مجال ما من المجالات الدراسية، أو موضوع من موضوعات الدراسة. (عيد ١٤٢٧).

مما سبقيمكن تعريف البورتفوليو " على أنه جمع منظم وهادف لأعمال المتعلمين، في ملف، فهو مجموعة نامية ،ومتكاثرة لعمل المتعلم، و يشير إلى إنجازاته وتقدمه الدراسي، وليس حافظة، أو وعاء يحتوي على جميع أعمال المتعلم، أو أعمال منتقاة عشوائيا، فالتعريفات تؤكد على أن محتويات الملف يتم انتقاؤها بعناية؛ لتقدم دليلا على حدوث التعلم، وما يستطيع أن يؤديه المتعلم في مجال دراسي معين، وفي مواقف حقيقية، وليس في المواقف الاختبارية، فبوجود خطوط أساسية، وأمثلة واضحة لما يجب أن يعرض في الملف، سيجد المتعلم بوضوح معايير للعمل الجيد، وهنا يصبح المتعلم نشط؛ مما يجعله هو محور العملية التعليمية بدلا من المعلم. (بكار و البسام،١٤٢٢).

كما يعود استخدام البورتفوليو إلى فترات قديمة إذ أنه استعمل من قبل أصحاب حرف معينة مثل الرسامين، المهندسين، المصورين وغيرهم، ممن كانوا يحتفظون بملكات تظهر أفضل أعمالهم لعرضها على المختصين أو المعنيين عندما يتقدمون إلى وظيفة جديدة أو عند الحاجة للمنافسة أو المقارنة بغيرهم، وفي نهاية الثمانينيات تطورت الفكرة حتى وصلت إلى المؤسسات التربوية وصارت من إحدى الوسائل البديلة والهامة بعملية تقييم المتعلم حيث انتشرت خلال العقد الأخير في العديد من دول العالم الغربي خاصة في الولايات المتحدة وبرز في التربية الخاصة والعامة، وقد جاءت تلك الفكرة كرد فعل على الطرق التقليدية المألوفة كالامتحانات المبينة وانطباعات المعلم الذاتية حيث يشعر المتعلمين أن التقييم من قبل المعلم غير منطقي ولا يعكس عملهم.(أبا حسين ١٤٢٨).

و من الأسباب التي أدت إلى ظهور البورتفوليو ما يلي:

- كثرة الانتقادات التي وجهت لأدوات القياس الاعتيادية التي تُعنى بقياس الجانبالمعرفي للتلميذ.
- تحقيق مبدأ التكامل بين أدوات القياس، حيث يهتم البورتفوليو بقياس جميعجوانب المتعلم بأدوات عدي دة متضمنة في الملف.
- مشاركة عدة أطراف في التقويم إلى جانب المعلم ،كأولياء الأمور والموجهين،والأخصائيين الاجتماعيين، والنفسيين، و المتعلم نفسه (هاشم ١٤٢٧).

- **أهمية البورتفوليو** :

ولقد ازدادت أهمية استخدام البورتفوليو الإلكتروني في التعليم ازدياداً مطرداً في الميدان التربوي، كونه يوثق الأداء التعليمي للمعلم ويشجعه على التفكير التأملي، ويعزز النمو المهني لديه، فهو يتيح الفرصة له للرجوع إلى ما مر به من خبرات، وبالتالي يمده بالتغذية الراجعة.

إن أهم ما يميز البورتفوليو الإلكتروني صفتان متلازمتان هما الانتقائية والتأمل، فهو يتطلب من المعلم أن يكون انتقائيا في اختيار وثائقه مركزاً على النوع لا على الكم، كما يتطلب منه تبني أسلوب التفكير التأملي الذي يعكس أرائه الخاصة فيما مر به من تجارب وخبرات كي يطور من أدائه (قسطنطينوولورينزو، ١،٢٠٠٤).

ويرى (Stone ,B,1998:106) أن كثيراً من الجامعات وكليات التربية والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم الملف الإلكتروني كأداة لتقويم التدريس، حتى أنه أصبح عنصرا رئيسيا ضمن الخطوات التي تستخدمها الهيئة الدولية لمعايير مهنة التدريس National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS).

كما ترى المنظمة الأمريكية للتعليم العالي The American Association of Higher Education (AAHE) أن الملف الإلكتروني يستخدم كأداة لتحسين التدريس في كليات التربية والجامعات، وأصبح شرطا من شروط الحصول على رخصة لممارسة مهنة التدريس (Stone,B,106).

ويعد البورتفوليو الإلكتروني كم ستحدث تكنولوجي، أحد الأساليب الحديثة المستخدمة في تقويم المعلم، فهو يعتبر أداة تقويمية موضوعية فعالة بناءً على معايير محددة، وقد ازدادت أهميته في التعليم، حيث يرى(Borko,H.,&etal,1997) أنه يعزز أداء المعلم، وينمي لديه مهارات عدة منها مهارات التنظيم والعرض والتفكير، كما أنه يوثق أداءه ويتيح له الفرصة للرجوع إلى ما مر به من خبرات في مرحلة معينة، مما يجعله يحسن من أدائه .

ويرى كل من (قسطنطينو ولورينزو ،٢٠٠٤: ٢- ٧) أن لملف البورتفوليو الإلكتروني فوائد كثيرة منها أنه يعزز التقويم الذاتي والتفكير التأملي لدي المعلمين، كما أنه يحقق الرضا الشخصي بل الابتهاج نتيجة الرضا عن

مستواه،كما يعكس التجديد فعملية المراجعةٍ المستمرة للملف تساعد على تحسين الأداء،ويوفر البورتفوليو الإلكتروني أيضاً أدوات لامتلاك القوة والتمكن المهني،فهو يشجع المعلمين على تحمل أكبر قدر من المسئولية، ويجعلهم متمكنين من تعلمهم ونموهم المهني، كما يشجع على التعاون، حيث أنه يعطي الفرصة للمعلم للمشاركة في النقاش مع المتعلمين ويمدهم بالتغذية المرتدة، ويوفر الدليل والبرهان على كيفية الأداء وتطوره.

وتنبع أهميته البورتفوليو الإلكتروني أيضاً من أنه يوثق أداء المعلم الأكاديمي، مما يتيح الفرصة له لتحسين أدائه ويعدل فيه، كما يرى (Winsoor,P.&etal,1999) أن البورتفوليو الإلكتروني من الممكن أن يساعد المعلم على تنمية الخبرات الشخصية لديه.

- **أهداف البورتفوليو** :

الهدف من البورتفوليو هو إبراز نقاط القوة لدى المتعلم، وتعزيزها،وتطور الحصيلة العلمية لديه، والمهارات التي اكتسبها، والتعرف إلى ميوله واتجاهاته نحو المادة الدراسية من خلال اختياره للموضوع، واستخراجه للمفاهيمالرئيسة والفرعية المتضمنة فيه، وإنجازه للعمل خلال فترة زمنية معينة،واكتسابه مهارات الاتصال التي يمكنه عن طريقها التعامل مع الآخرين وإقناعهم،ومقدرته على الاستماع، والمناقشة البنّاءة، وكذلك مدى تقدمه نحو الأهداف الخاصةبالمادة التعليمية وذلك عن طريق الاختبارات التي يتضمنها الملف.

وتعددت أهداف البورتفوليو والتي من بينها ما يلي:

- يتيح للمعلم تقويم نمو التلميذ وتقدمه.
- يحقق للمعلمين دراية أكثر بمستوى التلميذ خلال السنوات المختلفة.
- يساعد المعلمين والمشرفين على تقويم البرامج التعليمية.
- يجعل التلاميذ شركاء مع المعلمين في عملية التقويم.
- يتيح للآباء، والمعلمين أن يتواصلوا، ويتفاهموا بفعالية أكبر عن عمل التلميذ.(أبو جلالة ١٤٢٨).

- **فوائد استخدام البورتفوليو** :

للبورتفوليو عدة فوائد في النظام التعليمي يمكن إجمالها في الآتي:

- تعزيز التقويم الذاتي والتفكير التأملي.
- تحقيق الرضا الشخصي وتعكس التجديد.
- توفير أدوات امتلاك القوة والتمكن المهني.
- توفير متطلبات المنحنى التكاملي في التقويم.
- جمع معلومات عن المحصول المعرفي، لدى التلميذات مواقف متعددة.
- أداة تقويم فعالة (بنائي/ ختامي).
- مرونة استخدامه في مجالات عدة.
- إشراك التلاميذ في تقديم الذات (تقويم التطور).
- تقييم الأهداف في الخطة التربوية الفردية.
- يتيح التقييم بواسطة البورتفوليو مراقبة التلميذ في المهام الأكاديمية.
- الحلول الابتكارين التصميمية في الملف.

- يشجع العمل التعاوني بين التلاميذ.
- ينمي ثقة التلميذ بنفسه.
- يطور أسلوب حل المشكلات لدى التلميذ.
- رؤية التلميذ لنقاط ضعفه وقوته من خلال تقييمه لأدائه.
- يساعد في تقييم وتشخيص ومعرفة قدرات الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم وما يعانونه من مشاكل في النمو. (أبا حسين ١٤٢٨).

- **أنواع البورتفوليو** :

تم تقسيم ملف إنجاز التلميذ إلى قسمين كما يلي:

- **أولاً : البورتفوليو العام أو الشامل** :

وهو الذي يقوم المتعلم في جميع جوانب السلوك الإنساني (المعرفي، المهاري،الوجداني، الاجتماعي) وينقسم هذا النوع إلى قسمين:

- ملف إنجاز عرضي: يتناول تقويم شخصية التلميذ من جميع الجوانب في فترة زمنية محددة (فصل دراسي، عام دراسي، مرحلة تعليمية محددة) بحيث تكون كل مرحلة مستقلة عما قبلها، وما بعدها في عملية التقويم.
- ملف إنجاز طولي: يتفق مع النوع الأول من حيث شمولية التقويم، ولكن يختلفعنه في كونه يتناول التلميذ في جميع الصفوف والمراحل التعليمية.

- **ثانياً : البورتفوليو الخاص** :

وهو الذ ي يعنى بجانب واحد أو أكثر من جوانب السلوك، ويندرج تحت هذا النوعالأنواع التالية:

- ملفات التأملات الذاتية:هذا النوع لا يعنى بقياس أداء التلميذ بقدر اهتمامه بمدىمعرفة التلميذ بنفسه، فهي تظهر تطور التلميذ وتأملاته الشخصية حول أعماله.
- ملفات تقويم للعرض: وتتضمن عينات من أجود الأعمال التي اختارها التلاميذمن أعمالهم مع إشراف المعلم، ثم تُعرض على المعلمين، والآباء والمسئولين.
- الملفات الخارجية: ملفات يأخذها التلميذ معه عند انتقاله من صف دراسي إلىصف أعلى ، أو من مرحلة إلى مرحلة للتعرف على مستواه العلمي بصورة واقعية.
- ملفات دخول الكلية: ملفات تستخدم لتحديد مدى جدارة صاحبها في دخول كليةما، من خلال الاطلاع على محتويات الملف المختلفة التي توضح قدرات التلميذ،ومهاراته.
- ملفات تقويمالتلميذ كممارس للمهنة: وهنا تعبر العينات التي يتضمنها الملفعن الغاية البعيدة للتعلم كالعمل في مهنة ما.
- الملفات الإلكترونية: يسجل محتوى الملف في أشكال مختلفةٍ "صورة، صوت،فيديو" وتكون المعلومات مخزنة، ومجمعة، ومدارة اليكترونيا .(عرفان ١٤٢٥).

ويذكر كل من:(Dietz,M.&Wolf,K.,1998:13) تصنيف آخر لأنواع الملف الإلكتروني وهي ثلاثة أنواع هي: ملف للتعليم ويستخدم في تشجيع المتعلم على

التعلم وتعزيز التفكير التأملي لديه،وملف للتوظيف وهو يعطي بيانات ومعلومات عن الفرد عندما يتقدم لشغل وظيفة ما، وأخيرا ملف للتقويم ويستخدم لتقويم المتعلم في مقرر ما أو مجموعة من المقررات.

من خلال العرض السابق لأنواع البورتفوليو يتضح تعدد الأنواع سواء على المستوى العام أو الخاص إلا انه يجب أن يكون البورتفوليو جيد التصميم ويحتوي على مجموعة من الأعمال المنظمة بطريقة علمية مترابطة، تشكل منظمة متكاملة شاملة.

- **خطوات إعداد البورتفوليو** :

تعد مرحلة بناء واعداد البورتفوليو مرحلة ضرورية لأنها لابد أن تستند على معايير محلية ودولية متعارف عليها، ويتطلب إعداد البورتفوليو تخطيطا جيدا قبل البدء في تكوينه، ولإعداد البورتفوليو الإلكتروني، لابد من أن يكون لدي المعلم مجموعة من المهارات التي تساعده في ذلك، وهذا ما تدعوا إليه العديد من الهيئات العالمية التي تهتم بإعداد المعلم قبل الخدمة، وذلك بوضع العديد من المعايير التي لابد من أن يكتسبها المعلم قبل التحاقه بمهنة التدريس ومنها اكتساب مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، بل أنها أصبحت شرطا لممارسة مهنة التدريس، ومن هذه الهيئات المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Council of Accreditation for Teacher Education (NCATE) والمنظمة الدولية للتقنيات في التعليم International Society for Technology in Education (ISTE) . (إيمان محمد الغزو،٢٠٠٤: ٣- ٥) و(Internet,2004).

وهناك مجموعة من الخطوات يمكن اتباعها في مراحل بناء البورتفوليو وهي كما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية من البورتفوليو.
- عرض فكرة الملف البورتفوليو.
- تحديد محتوى ملف البورتفوليو.
- إعطاء الأساسيات لتقديم الملف بشكل واضح ومفصل .
- شرح كيفية تقييم الدرجات.
- إبلاغ الأطراف الأخرى المشاركة في العملية التعليمية .
- تخصيص حصة لعمل اجتماع ما بين المعلم والتلميذ للتدريب على التقويم الذاتيوإعداده للملف.
- تقويم الملف وإعطاء معلومات.
- المتابعة بعد الانتهاء من الملف. (المفرج وأخريات،١٤٢٧، ٦٦)
- كما يمكن أن يكون تنظيم محتويات ملف إنجاز التلميذ في شكل قوائم مرتبةزمنيا ، وأن تُنظم طبقا لتقسيم المجال المعرفي، أو المهاري، أو الوجداني.

- **ثانيا : الدراسات السابقة** :

لم يجد الباحثان دراسة تتناول تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لإكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم وبناء بورتفوليو إلكتروني، ولكنهم وجدا بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثهما وهي:

١- دراسة حصه الصغير و اخريات (٢٠٠٥م) :

تهدف هذه الدراسة إلى اعداد حقيبة وثائقية لعضو هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية، بحيث تحقق ثلاثة أغراض هي: تجميع الخبرات واختيار أفضل الأعمال، اثبات صحة الاختيار لأدلة، نمو الخبرات في ترتيب متتابع زمنيا يبرز مدى التقدم.

أهم النتائج التي توصلت الدراسة: أن التطوير والإصلاح ينبغي أن يبدأ من عضو هيئة التدريس، وأن عملية التقويم المستمر تعطي مؤشرا على جودة النظام التعليمي ونوعيته، كما أوصت الدراسة بضرورة مساندة استخدام أعضاء هيئة التدريس للحقائب الوثائقية، واستمرار اجراء البحوث لتأصيل استخدامها كأداة بديلة، وتدريب طلاب الدراسات العليا على معايير بناء الحقائب الوثائقية، واعتمادها كمطلب أساسي للتدرج العلمي.

٢- دراسة مارسيلو ابارك & رفائيل دوس سانتوس (٢٠١٢م) :

تهدف هذه الدراسة إلى استخدام البورتفوليو الإلكتروني لتحسين تعلم الرياضيات وتعلم الطلاب المعلمين مهارات التفكير الرياضي، حيث تم دراسة (٧) حالات من الطلاب المعلمين من خلال تجمعهم واختيارهم لعناصر البورتفوليو الإلكتروني من خلال استخدام مصادر متنوعة من بينها الانترنت، وقد تم قياس معدل المعرفة والتفكير الرياضي لديهم قبل وبعد تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني.

ومن أهم نتائج الدراسة: أن بناء وتصميم البورتفوليو الإلكتروني واستخدامه يؤدي إلى تحسين تعلم الرياضيات وذلك من خلال: التواصل الرياضي، التفكير الرياضي، والمعرفة الرياضية باستخدام التقنية.

٣- دراسة مارتن فان وس (٢٠١٢م):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس استخدام البورتفوليو الإلكتروني على إدراك الطلاب وتحصيل تعلمهم، حيث قام الباحث بتصميم بورتفوليو الإلكتروني وآخر ورقي، قام الباحث بتوزيع الطلاب إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تستخدم البورتفوليو الإلكتروني، والثانية تستخدم البورتفوليو الورقي.

ومن أهم نتائج الدراسة: بعد مقارنة نتائج كل مجموعة، وجد أنه لا توجد فروق فردية في إدراك التعلم لدى طلاب المجموعتين، لكنه وجد فروق فردية لصالح مجموعة البورتفوليو الإلكتروني في نتائج تحصيل تعلم الطلاب.

٤- دراسة سعاد شاهين ( ) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التخصص والاسلوب المعرفي على تصميم وانتاج ملف الإنجاز الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبة التجريبي، بالإضافة إلى بطاقة تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني. ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة على تصميم وانتاج ملف الإنجاز الإلكتروني لصالح المجموعة العلمية،كما أوصت

الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على تصميم وانتاج ملف الإنجاز الإلكتروني.

لقد استفاد الباحثان كثيراً من الدراسات السابقة التي جمعاها حول بحثهم في بلورة فكرة البحث واطاره النظري وتصميم البرنامج التدريبي.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

يتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وسوف يتم عرض هذه النتائج من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة حسب ترتيب ورودها:

- **السؤال الأول**:

وصيغته : ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد في مجال تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني؟

تكمن الإجابة على هذا السؤال من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المتعلقة بالأسس النظرية للبورتفوليو الالكتروني؟

تتضح الإجابة على هذا السؤال من خلال نتائج المحور الأول والمرتبط بالأسس النظرية للبورتفوليو الالكتروني من الاستبانة التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لتحديد احتياجاتهم التدريبية في هذا المحور، وقد دونت النتائج في الجدول رقم (٤) .

الجدول رقم (٤): يوضح المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث ودرجة الاحتياج لديهم في محور بالأسس النظرية للبورتفوليو الالكتروني.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الاحتياج
١	الإلمام بمفهوم البورتفوليو الالكترونى	٢,٣١	٠,٢٨	عالية
٢	معرفة خصائص البورتفوليو الالكترونى	٢,٣٥	٠,٠٧	عالية
٣	معرفة أهداف البورتفوليو الالكترونى	٢,٣٨	٠,١٤	عالية
٤	إدراك أهمية البورتفوليو الالكترونى	٢,٢	٠,٢٢	متوسطة
٥	معرفة أنواع البورتفوليو الالكترونى	٢,١٥	٠,١٥	متوسطة
٦	الإلمام باستراتيجيات استخدام البورتفوليو الالكترونى في تقويم الطلاب.	٢,٢٢	٠,١٩	متوسطة
٧	الإلمام بخطوات بناء البورتفوليو الالكترونى	٢,٣٨	٠,٤٧	عالية
٨	معرفة مميزات البورتفوليو الالكترونى	٢,٣٧	٠,١٧	عالية
٩	معرفة سلبيات البورتفوليو الالكترونى	٢,٣٤	٠,٠٢	عالية
	المتوسط العام للمحور	٢,٣٤	٠,٣٥	عالية

يتضح من الجدول رقم (٤) أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عينة البحث ترى أن حاجاتهم التدريبية عالية للعبارات (١،٢، ٣، ٧، ٨، ٩) وبمتوسطات حسابية تتراوح بين (٢,٣١ و ٢,٣٨) ضمن محور الأسس النظرية للبورتفوليو الإلكتروني، بينما ترى العينة أن العبارات (٤، ٥، ٦) ذات درجة احتياج متوسطة لدى أعضاء

هيئة التدريس وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٢ و ٢,٢٢) وقد بلغ درجة المتوسط للمحور (٢,٣٤) وهذه تمثل درجة احتياج عالية لدى أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، ويفسر الباحثان درجة ارتفاع الحاجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس في المحور نظرا لحداثة هذا النوع من المستحدثات التقنية، وكذلك عدم إعداد عضو هيئة التدريس قبل الخدمة على استخدام وتوظيف البورتفوليو الإلكتروني في تقويم أداء طلابهم.

٢- ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المتعلقة باستخدام الانترنت وتصميم المواقع الالكترونية ؟

تتضح الإجابة على هذا السؤال من خلال نتائج المحور الثاني والمرتبط باستخدام الانترنت وتصميم المواقع الالكترونية من الاستبانة التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لتحديد احتياجاتهم التدريبية في هذا المحور، وقد دونت النتائج في الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (٥) : يوضح المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث ودرجة الاحتياج لديهم في محور استخدام الانترنت وتصميم المواقع الالكترونية.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	التعامل مع نظم التشغيل	٢,٢١	٠,٢٨	متوسطة
٢	إنشاء الملفات والمجلدات وتنظيمها	٢,٣٥	٠,٠٧	عالية
٣	استخدام الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي (الطابعة، والماسح الضوئي، الكاميرا، و...)	٢,٣٨	٠,١٤	عالية
٤	تثبيت وإزالة برامج الحاسب الآلي المختلفة	٢,٣١	٠,٢٢	عالية
٥	ضغط أو فك الملفات باستخدام أحد برامج فك الضغط.	٢,٣٨	٠,١٩	عالية
٦	استخدام برنامج محرر النصوص (Word Processors) لتحرير ملفات النصوص	٢,١٢	٠,٤٧	متوسطة
٧	استخدام برامج نشر النصوص مثل (Acrobat Reader, Writer) في تحويل المستندات لصيغة قابلة للنشر	٢,٣٧	٠,١٧	عالية
٨	التعامل مع برامج تصفح الإنترنت من خلال مستعرضات الويب (Web Browser) بكفاءة	٢,٣٤	٠,٠٢	عالية
٩	: تحديد ومعرفة طرق الاتصال المختلفة بشبكة الإنترنت مثل: الاتصال (التليفوني DSL, Dial Up,.....)	٢,٣٣	٠,٢١	عالية
١٠	استعراض المواقع دون رسوم أو صور only mode text	١,٩٥	٠,٠٥	متوسطة
١١	تنزيل الملفات Download أو تحميلها Upload من الشبكة وحفظها	٢,٢١	٠,١٥	متوسطة
١٢	استخدام البريد الإلكتروني E-Mail	٢,١٨	٠,٢٢	متوسطة
١٣	استخدام القوائم البريدية Mailing List	٢,١٦	٠,٣٢	عالية
١٤	استخدام برامج المحادثة الفورية بسهولة مثل: (Yahoo, Skype, Msn, Messenger)	٢,٤٥	٠,١٨	عالية
١٥	استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية	٢,٤٨	٠,٢٤	عالية
١٦	استخدام محركات البحث المختلفة	٢,٢٣	٠,٣٤	متوسطة
١٧	تحديد الكلمات المفتاحية المناسبة للوصول الدقيق للمعلومة	٢,٣	٠,١٧	متوسطة
١٨	التواصل الالكتروني مع الجامعات ومراكز البحوث	١,٩٩	٠,٣٤	متوسطة
١٩	البحث عبر الأدلة المتاحة عبر المواقع المختلفة	٢,٢١	٠,٠٦	متوسطة
٢٠	استخدام علامات ومحددات البحث مثل (+، -، and)	٢	٠,٣٣	متوسطة
٢١	توثيق الانترنت كمصدر من مصادر المعلومات	٢,٢	٠,٢٦	متوسطة
	المتوسط العام للمحور	٢,١٩	٠,٣٥	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٥) أن العبارات ذات الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٥) نالت درجة احتياج عالية وبمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٣١ و ٢,٦) عند احتياج أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، بينما نالت العبارات ذات الأرقام (١، ٦، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) درجة احتياج متوسطة وبمتوسط حسابي

يتراوح بين (٢,٩٥ و ٢,٢٣) لدى أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، ضمن عبارات محور استخدام الانترنت وتصميم المواقع التعليمية، وقد بلغ المتوسط العام للمحور (٢,١٩)، ويمثل درجة احتياج متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس عينة البحث لعبارات هذا المحور من وجهة نظرهم.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يمتلكون أجهزة حاسب آلي خاصة وأن جامعة الملك خالد قامت بتوزيع حاسبات محمولة على أعضاء هيئة التدريس، وتحث أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلم الإلكتروني ومن خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني(البلاك بورد) كما أن عمادة التعلم الإلكتروني تعمل على تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته، مما زاد من قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام الانترنت وتطبيقات الحاسب الآلي، ولكنهم يحتاجون إلى بعض المهارات بدرجات تتراوح بين العالية والمتوسطة، وهذا يدل على أنهم يرون أنهم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم بصفة مستمرة مما يدل على اتجاهاتهم الايجابية نحو التقنية في التعليم.

٣- ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المتعلقة بتصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة؟

يوضح الجدول رقم (٦) : المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث ودرجة الاحتياج لديهم في محور تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	تحديد خصائص المتعلمين	٢,٥٢	٠,٠٨	عالية
٢	تحديد الأهداف العامة البورتوفوليو	٢,٦٧	٠,٢٨	عالية
٣	تحديد المحتوى الإلكتروني ومواصفاته	٢,٥	٠,٠٧	عالية
٤	تحديد المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لبناء البورتفوليو الالكتروني	٢,٦	٠,١٤	عالية
٥	تحديد فريق العمل المشارك في التنفيذ	٢,٤٦	٠,٢٢	عالية
٦	تحديد مهام واختصاصات كل عضو في الفريق	٢,٥	٠,١٥	عالية
٧	صياغة الأهداف التفصيلية لمحتوي البورتفوليو	٢,٥٧	٠,٢٥	عالية
٨	تحليل المحتوى الإلكتروني	٢,٤٥	٠,١٨	عالية
٩	اختيار استراتيجيات استخدام البورتفوليو الالكتروني	٢,٧	٠,٣٣	عالية
١٠	تنظيم محتوى البورتفوليو الإلكتروني	٢,٦٢	٠,٢١	عالية
١١	تحويل محتوى البورتفوليو إلى سيناريو تعليمي	٢,٦٧	٠,١٧	عالية
١٢	تحديد أنماط التغذية الراجعة Feed Back التي تعمل على نجاح محتوى البورتفوليو	٢,٦١	٠,٢٥	عالية
١٣	تصميم الشاشات	٢,٥٨	٠,١٩	عالية
١٤	تصميم الوسائط المتعددة	٢,٦	٠,٤٧	عالية
١٥	تصميم واجهات التفاعل	٢,٧٩	٠,١٧	عالية
١٦	تصميم خرائط سير البرنامج	٢,٥٩	٠,٠٢	عالية
١٧	تصميم أساليب الانتقال	٢,٤٩	٠,٢٨	عالية
١٨	اختيار البرامج المساعدة	٢,٦	٠,١٨	عالية
١٩	تشغيل وتجريب البرنامج	٢,٦٤	٠,٠٩	عالية
٢٠	تقويم واجهات التفاعل	٢,٦٧	٠,١٨	عالية
٢١	تقويم شكل الشاشات ومناسبتها للمعايير الفنية والتربوية	٢,٦١	٠,٣١	عالية
٢٢	تجهيز تقارير لمحتويات البورتفوليو الالكتروني	٢,٦٨	٠,١١	عالية
٢٣	تدريب الطلاب على التقويم الذاتي لمحتوي البورتفوليو الالكتروني الذي انجزه	٢,٧٢	٠,٢٤	عالية
٢٤	التقويم الكمي لمحتويات البورتفوليو الالكتروني	٢,٦٩	٠,٢٨	عالية
	المتوسط العام للمحور	٢,٦١	٠٢١	عالية

تتضح الإجابة على هذا السؤال من خلال نتائج المحور الثاني والمرتبط بتصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة من الاستبانة التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد لتحديد احتياجاتهم التدريبية في هذا المحور، وقد دونت النتائج في الجدول رقم (٦).

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع عبارات هذا المحور قد نالت درجة احتياج تدريبي عالية لدى أعضاء هيئة التدريس عينة البحث وبمتوسطات حسابية عالية.

ويعزى الباحثان هذه النتيجة إلى حداثة هذا النوع من المستحدثات التقنية وخاصة وأن (٩٦٪) من عينة البحث أفادت بأنهم لم يستخدموا البورتفوليو الإلكتروني، ولم يشاهدوه وأن كامل عينة البحث لم تقم ببناء أو تصميم أي بورتفوليو إلكتروني ولم يتلقوا دورات تدريبية في هذا المجال.

من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية الثلاث للسؤال الأول للبحث: فان ترتيب محاور الاحتياجات التدريبية بعامة أعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني يتضح في الجدول رقم (٧).

يوضح الجدول رقم (٧): المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث ودرجة الاحتياجات التدريبية لدى عينة البحث لكل محور

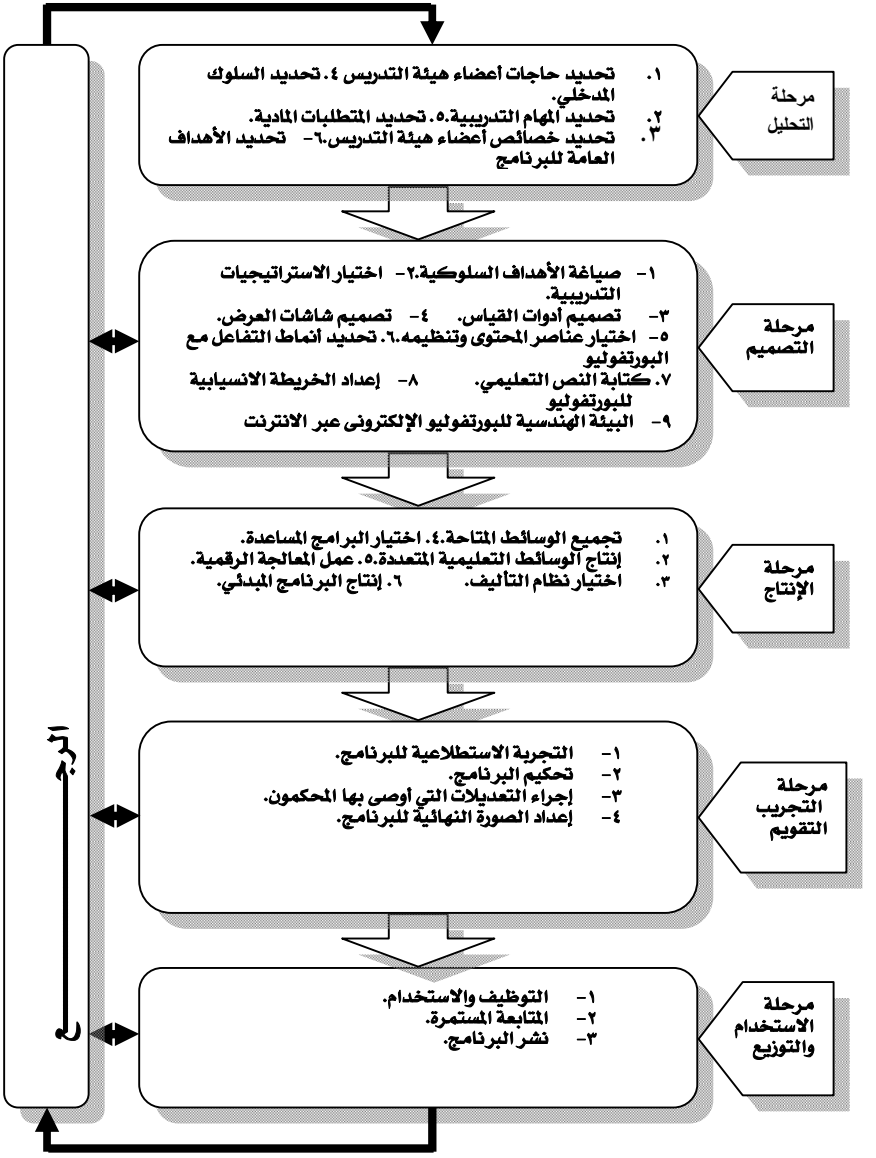
م	المحور	عدد العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	الأسس النظرية للبورتفوليو الالكتروني	٩	٢,٣٤	٠,٣٥	عالية
٢	استخدام الحاسب الآلي والانترنت وتصميم المواقع الالكترونية	٢١	٢,١٩	٠,٢١	متوسطة
٣	بتصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة .	٢٤	٢,٦١	٠,٢٣	عالية
	المتوسط العام للمحور	-	٢,٣٨	٠,٢١	عالية

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث في مجال البورتفوليو الإلكتروني من حيث (أسسه النظرية/ وتصميمه وبناؤه) كانت بدرجة عالية بينما احتياجهم في مجال استخدام الحاسب الآلي والانترنت وتصميم المواقع التعليمية الإلكترونية كانت بدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط العام للاحتياجات التدريبية في مجال تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس عينة البحث كانت بدرجة عالية، وهذا يمثل اجابة السؤال الأول للبحث.

- **إجابة السؤال الثاني** :

والذي صيغته : ما خطوات ومراحل تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني؟

تتطلب عملية تصميم أي برنامج إلكتروني قائم على أسلوب النظم، دراسة وتحليل عدة نماذج مختلفة من نماذج التصميم الإلكتروني حتى يتسنى الانتقاء من بينها أحد نماذج التصميم التي تتفق مع استراتيجية البحث الحالي، والذي يقدم رسما تخطيطيا مصحوب بوصف لكيفية تطبيقه من خلال إتباع مراحله وخطواته في شكل منظومي واضح ليحقق البرنامج الأهداف المنشودة منه.



شكل(١): نموذج يوضح خطوات ومراحل تصميم وانتاج برنامج البورتفوليو الإلكتروني المقترح

ومن هذا المنطلق فقد راعى الباحثان عند وضع هذا النموذج الاستفادة من مميزات نماذج التصميم وتجنب عيوبها، وذلك لتقديم نموذج للتصميم يمكن الاستفادة به في تقديم تصور مقترح لبرنامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على بناء وتصميم البورتفوليو الإلكتروني، مع توضيح الخطوات التفصيلية لإنتاج

البورتفوليو الإلكتروني، لإرشاد مصممي برامج البورتفوليو الإلكتروني في مرحلة التخطيط والتصميم والإنتاج والتطبيق والتقويم والنشر للبورتفوليو الإلكتروني.

وقد استفاد الباحثان عند وضع النموذج المقترح لتصميم البورتفوليو الإلكتروني لتدريب أعضاء هيئة التدريس من عدة نماذج منها، نموذج الجزار، نموذج المشيقحو نموذج كارسويل وموريف (Carswell&Murphy,1995) و نموذج آليسيوترولب(Alessi&Trollip ,1991)و نموذج "ديك وكاري" المعدل عام ١٩٩٦ (Dick, W. ; Cary, L. ,1996)و نموذج كمب الشامل لتصميم برامج التعليم الإلكتروني (JerroldE. KempModel, 1985) و نموذج جيرلاك وايلي (Gerlacch&Ely, 1980) ويتكون نموذج التصميم المقترح من خمس

مراحل أساسية، وهي:

- مرحلة التحليل.
- مرحلة التصميم.
- مرحلة الإنتاج.
- مرحلة التقويم.
- مرحلة الاستخدام والتوزيع.

ويندرج تحت كل مرحلة من تلك المراحل الأساسية خطوات فرعية/ تفصيلية، والتي سيتم تناولها بالشرح والتحليل في كل مرحلة من مراحل نموذج التصميم المقترح.

ويوضح الشكل رقم (١) المراحل الأساسية والخطوات الفرعية/ التفصيلية لنموذج البرنامج التدريبي لإكساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مهارات بناء وتصميم واستخدام البورتفوليو الإلكتروني لتقويم أداء طلابهم.

ويتكون النموذج من المراحل والخطوات التالية:

١- مرحلة التحليل :

مرحلة التحليل هي المرحلة الأساسية الأولى ضمن مراحل تصميم وإنتاج البورتفوليو الإلكتروني المقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس، والتي تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية التي تنطلق منها مرحلة التصميم ومن ثم باقي المراحل.

وتتضمن الخطوات التالية:

- تحديد حاجات أعضاء هيئة التدريس: من أهم خصائص البرامج التدريبية الجيدة والناجحة هي التي تلبي حاجات المتدربين، وتتضمن تحديد الحاجات التدريبية لموضوع البرنامج من حيث الجوانب المختلفة للنمو الشامل للتدريب، وتقدير النقص في هذه الجوانب، وتنتهي هذه الخطوة بتحديد الهدف العام من البرنامج.
- تحديد المهام التدريبية: يتم تحديد المادة العلمية ووصفها حسب الأهداف المرجو تحقيقها، لتأتى مفرداتها مترجمة ومحققة لهذه الأهداف. ولن يتأتى هذا إلا من خلال تحليل المهام التدريبية وفقا للأهداف التعليمية والمهام

الفرعية المحددة مسبقاً لإبراز الخطوات التي يتوقف عليها نجاح التصميم التعليمي في تعليم المهام الفرعية والتي تسهل تعليم المهام الرئيسة، فتحديد الأهداف التعليمية لمحتوى البرنامج التدريبي المقدم إلكترونيا يعتبر عملية أساسية عند بناء ذلك البرنامج، وتبنى هذه المرحلة على تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي الذي سوف يتم تقديمه، مع مراعاة أن تصاغهذه الأهداف بأسلوب واضح ومفهوم ومحدد ويعبر عن المطلوب من عضو هيئة التدريس وتكون قابلة للقياس.

- تحديد خصائص أعضاء هيئة التدريس: من حيث خبراتهم السابقة المرتبطة باستخدام البرنامج التدريبي، فعضو هيئة التدريس هو المستفيد المباشر من النموذج المقترح لتصميم البورتفوليو الإلكتروني، وبالتالي فإن بناء البرنامج المستند على التصميم المقترح لابد وأن يستند على خصائص أعضاء هيئة التدريس المستفيدين من هذا النموذج، ومن ثم يجب أن تراعى حاجات وميول وقدرات هذا العضو، فتحليل خصائص المستفيدين واحتياجاتهم يعتبر عنصرا رئيسيا في معظم نماذج التصميم التعليمي.
- تحديد المتطلبات المادية: وتتضمن تحديد الإمكانات التي يجب توافرها في الأنظمة المادية- أجهزة الحاسب الآلي، أدوات الإدخال، وسائط التخزين، أجهزة الصوت، أو في البرامج التطبيقية - برامج نظم التشغيل، لتوفير الحد الأدنى للأداء، وأيضا تتضمن تحديد فريق عمل ذي خبرات تقنية وفنية عالية في التعامل مع الأنظمة المادية والبرنامج ومؤهلين لعمليات الإنتاج.

٢- مرحلة التصميم :

تنبني مرحلة التصميم على مرحلة التحليل، وفيها يتم وضع المواصفات الخاصة بمصادر البرنامج التدريبي وعملياته، وتشمل صياغة الأهداف السلوكية، تصميم أدوات القياس، اختيار المحتوى وتنظيمه، تصميم شاشات العرض، ثم تحديد أنماط التفاعل.

وتتضمن الخطوات التالية:

- صياغة الأهداف السلوكية: وتشمل تحديد وصياغة الأهداف إجرائياً وتتابعها من خلال القواعد الثابتة للتحديد (ABCD)، وترتيبها وفق تتابع منطقي يضمن تحقيقها.
- تصميم أدوات القياس: وتتضمن الأدوات والاختبارات محكية المرجع والتي تركز على قياس مدى تحقق الأهداف، وترتبط مباشرة بمحاكاة الأداء المحددة في الهدف، ويتضمن التقويم الأنواع التالية:

- **التقويم المبدئي** Initial Evaluation :

وهو يتم قبل البدء في تطبيق البرنامج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، أحياناً يسمي تقويماً تمهيديا. فإذا كان التقويم للمتعلم فما هو مستواه معرفيا، ووجدانيا، ومهاريا. إن التقويم المبدئي يوفر معلومات هامة عن هذا المستوي ويساعد التقويم المبدئي في:

- تحديد وضع المتدرب من حيث نقطة البداية في التعامل مع البرنامج.
- معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق البرنامج من حيث الإمكانات المادية والمدربين والمتدربين وذلك لبدء البرنامج.

- **التقويم التكويني** Formative Evaluation :

ويطلق علية أحيانا اسم التقويم التطوري، ويجري التقويم التكويني في فترات مختلفة أثناء تطبيق البرنامج، بغرض الحصول علي معلومات تساعد في مراجعة العمل.

- **التقويم التجميعي** Summative Evaluation :

ويجري في ختام البرنامج لتقدير أثرة بعد أن اكتمل تطبيقه، أي أن التقويم التجميعي يزود بحكم نهائي.

- **التقويم التتبعي**Retentive Evaluation :

ويتم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد انتهاء البرنامج التدريبي لمعرفة فعاليته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها (Carswall& Murphy ,1995: 160).

- **اختيار المحتوى وتنظيمه** :

وتتضمن تحديد عناصر المحتوى اللازم لتحقيق الأهداف من خلال استخراج المعارف والمفاهيم والمهارات المرتبطة بالموضوع من مصادرها الفعلية وتنظيمها بالتتابع الذي يؤدى إلى تحقيق الأهداف وبما يتناسب وخصائص أعضاء هيئة التدريس، ويتم تنظيم المحتوى في عدة صور منها:

- التنظيم المنطقي :وفيه يتم تنظيم المادة التدريبية وفق طبيعتها وخصائصها، دون الأخذ في الاعتبار لخصائص أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم، استعداداتهم، حاجاتهم، واتجاهاتهم، وميولهم ...ويلتزم هذا التنظيم بعدة مبادئ منها الانتقال من المعلوم إلى المجهول، أو من السهل إلى الصعب، أو من البسيط إلى المركب، أو من الجزء إلى الكل، أو من المحسوس إلى المجرد.
- التنظيم الاستقرائي : يرتبط هذا النوع من تنظيم المحتوى بالمادة المتعلمة وخصائصها، ويلتزم بعدة مبادئ تتمثل في الانتقال من المجهول إلى المعلوم، أو من السهل إلى الصعب، أو من المركب إلى البسيط، أو من الكل إلى الجزء، أو من المجرد إلى المحسوس، مع الأخذ في الاعتبار خصائص أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم، واستعداداتهم، وحاجتهم، واتجاهاتهم، وميولهم.
- التنظيم السيكولوجي:وفي هذا النمط يتم عرض المادة التعليمية وفقاً لقدرات أعضاء هيئة التدريس واستعداداتهم وخصائصهم وحاجاتهم واتجاهاتهم وميولهم ومدى تقبلهم له واستفادتهم منه.
- التنظيم التاريخي:وفيه يتم تنظيم المادة التعليمية في ضوء المنحى التاريخي للمعلومات المقدمة من الأقدم إلى الأحدث تاريخيا، ومن ثم يبدأ عرض المحتوى التعليمي من البدايات الأولية التدريجية للمعرفة العلمية وحتى وقتنا هذا، كما يتدرج عضو هيئة التدريس مع الفكرة أو الموضوع في نموها حتى يراها مكتملة في إطار الظروف التي نشأت فيها.
- التنظيم التكاملي:يتمثل هذا النمط من تنظيم المحتوى التعليمي في تقديم جوانب الخبرة لعضو هيئة التدريس في صورة متكاملة تعكس وحدة المعرفة وتكاملها وشموليتها دون تكرار أو تجزئة المعرفة إلى مجالات وميادين منفصلة. مستندا هذا النمط على فكرة أن الكون متكامل، وأن المشكلات أو المواقف التعليمية تحتاج إلى تضافر أكثر من مادة علمية لحلها.

- **اختيار الاستراتيجيات التدريبية** :

وتتمثل في تحديد نوع الاستراتيجية التدريبية المستخدمة في تصميم البرنامج سواء كانت استراتيجية: التدريب والممارسة، الريادة، المحاكاة والنمذجه، حل المشكلات، لغة الحوار، قواعد البيانات،والعصف الذهني، والتدريب التعاوني، الذكاء الاصطناعي، وأيضا اختيارالاستراتيجيات والمداخل التدريبية في ضوء نظريات التعلم المختلفة بشكل يُساعد أعضاء هيئة التدريس على تحقيق الأهداف، ومن أمثلة النظريات التي تصلح كأساس تربوي لتصميم البرامج القائمة على التعليم الإلكتروني: المخططات Schema Theory، التعلم الموقفي أو الإدراك الموقفيSituated Learning Theory&Situated Cognition، المرونة المعرفية Cognitive Flexibility، التوسعية Elaboration Theory، السلوكية Behavioral، البنائية Constructivism، معالجة المعلومات InformationProcessing ما وراء المعرفة Meta-Cognitive.

- **تصميم شاشات العرض** :

ويكون ذلك من خلال تصميمات الشاشة والأزرار التي تحقق نوع التحكم المناسب، وتتمثل المبادئ العامة لتصميم الشاشات في بساطة التكوين، والدمج بين التقنية التعليمية والفنية في إخراجها حتى لا تفقد أهميتها التعليمية، وتحديد كل المعلومات الواجب تقديمها في الشاشة الواحدة، وكذلك عدد الألوان المستخدمة في التصميم، ومراعاة الاتساق بين المناطق أو المساحات المخصصة للعرض في الشاشة، واستخدام التأثيرات البصرية المناسبة عند الانتقال من شاشة لأخرى.

- **تحديد أنماط التفاعل** :

حيث تُحدد أنماط التفاعل بين عضو هيئة التدريس والبرنامج ومستويات هذا التفاعل وحجم كل منها وأساليب تنفيذها، ويمكن لعضو هيئة التدريس التفاعل مع البرنامج التعليمية عن طريق نمط أو أكثر من أنماط الاستجابات.

- **كتابة نص المحتوى التدريبي** :

تعتبر عملية كتابة النص للمحتوى التدريبيScript Writing بمثابة البنية الأساسية للبرنامج، لعرض المحتوى التدريبي بطريقة منطقية متتابعة بصياغة مرئية في شكل كتابي يوضح تفاصيل وتسلسل الإحداث التي تظهر على شاشة الحاسب الآلي. ويتم فيها تحديد الخطوط العريضة للموضوع المراد معالجته بالحاسب الآلي، ونقطة البدء فيه، والتسلسل المنطقي لمحتواه، وتحديد زمن التناول وتحديد العناصر الإنتاجية التي من شأنها بناء البرنامج بشكل جيد ومتوازن.

٣- مرحلة الإنتاج:

من خلال هذه الخطوة يتم إنتاج عناصر المحتوى التدريبي، حيث يتم تحديد البرامج التطبيقية لكتابة النصوص، تصميم الجرافيك، مونتاج الفيديو تحرير ومعالجة الصوت، تأثيرات الفلاش، وتوليف كل هذه العناصر في البرنامج التدريبي.

وتتضمن الخطوات التالية:

- تجميع الوسائط المتاحة: ويتمثل في تحديد كل الوسائط المطلوبة لإنتاج البرنامج، سواء كانت صوراً ثابتة أو رسومات ثابتة أو متحركة أو لقطات فيديو، أو ملفات صوتية أو موسيقى، وذلك أثناء تصميم السيناريو، بحيث يتم جمع هذه الوسائط من المصادر المتاحة مثل الأقراص الضوئية المدمجة CDs، أو من الشبكات العالمية أو من الموسوعات التعليمية والعملية.
- إنتاج الوسائط المتطلبة: تأتى عملية إنتاج الوسائط المتطلبة بعد عملية تحديد دقيق لها، وتحديد البرامج اللازمة لإنتاجها، فلابد أن يسبق إنتاج الوسائط مرحلة البدء في تصميم البرنامج، فلابد من توافر كافة الوسائط المستخدمة في البرنامج قبل البدء فيها.
- اختيار نظام التأليف: ويتمثل في نظام التأليف المناسب الذي يتقنه مُصمم البرنامج ويُجيد التعامل مع أدواته بكفاءة وفعالية، ونظام التأليف يُبسط عملية التأليف ويجعلها سهلة بحيث يمكن لأي فرد له دراية متوسطة بأسس البرمجة أن يُصمم برمجية تعليمية باستخدامه دون إهدار كبير للوقت والمجهود.
- اختيار البرامج المساعدة: وتتمثل في البرامج التي تُعين المصمم في إنتاج البرنامج وتمكنه من إنتاجها بشكل جيد(Adobe ، Cool Edit،Photoshop Premiere).
- عمل المعالجات الرقمية: وتتمثل في معالجة العناصر (صور ثابتة ومتحركة ورسوم ثابتة ومتحركة وصوت ...) التي تم جمعها بطريقة رقمية تمكن من تخزينها على الحاسب الآلي واستخدامها في عملية الإنتاج.
- إنتاج البرنامج بصورة مبدئية: ويُقصد بها ترجمة أو تنفيذ السيناريو حسب الخطة والمسئوليات المحددة وتشمل كتابة النصوص، إعداد الرسومات والتقاط الصور الفوتوغرافية، تصوير لقطات أو مشاهد الفيديو، إنتاج لقطات الأفلام المتحركة، تسجيل الصوت، والقيام بعمليات المونتاج والتنظيم لعناصر البرنامج.

٤- **مرحلة التقويم** :

وتشمل الخطوات التالية:

- تحكيم البرنامج: وتتمثل في عرض النسخة المبدئية على خبراء والمتخصصين في مجالات تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، والحاسب الآلي،والتربية وعلم النفس، للتأكد من مناسبتها لتحقيق الأهداف،وتسلسل العرض، ومناسبة العناصر المكتوبة والمرسومة والمصورة وجودتها، والترابط والتكامل بهذه العناصر، وسهولة الاستخدام.
- إجراء التعديلات: وتتمثل في إجراء التعديلات اللازمة على نسخة العمل المبدئية في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من قِبَل الخبراء والمتخصصين.
- تجريب البرنامج: بعد الانتهاء من تصميمات الشاشات وإعداد البرنامج فهناك العديدٌ من التساؤلات التي تطرح نفسها، منها:

- ✓ هل البرنامج صالح للعمل كما هو متوقع؟
- ✓ هل البرنامج يعمل بشكل جيد دون وجود مشكلات في التشغيل؟
- ✓ هل البرنامج فعال في التدريب على الموضوع الذي تتناوله؟
- ✓ هل البرنامج مناسب للفئة المستهدفة؟
- ✓ هل زمن العرض يتناسب ووقت التدريب على البرنامج؟

وهنا يأتي دور التجريب ليُجيب على هذه التساؤلات، ويحدد الإيجابيات والسلبيات في البرنامج موضع التجريب، وتُتيح عملية التنقيح بالإضافة أو الحذف أو التعديل في شاشات البرنامج بأي ترتيب وفي أي نقطة من نقاط العرض، دون ترك فجوة بين الشاشات التي تم حذفها أو استبعادها بأسلوب يضمن خروج البرنامج في صورتها النهائية بشكل جيد يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وقد يتم التجريب بصورة مبدئيةبعد كل مرحلة من مراحل الإنتاج، أو بصورة نهائية بعد الانتهاء من إعداد البرنامج في صورته النهائية يتم تجريبه على مجموعات صغيرة في البيئة والظروف الحقيقية للتطبيق بهدف التأكد من عدم وجود أية مشكلات تتعلق بعملية التحميل أو التوقيت، أو سرعة وزمن العرض، أو التتابع وتسلسل عرض شاشات البرنامج.

- **المراجعة النهائية** :

وتتمثل في مراجعة النسخة المبدئية وإضافة التعديلات والمقترحات التي تم الحصول عليها من خلال عملية التجريب المبدئي وذلك استعدادا لإعداد النسخة النهائية وتجهيزها للعرض.

٥- مرحلة الاستخدام والتوزيع :

وتشمل الخطوات التالية :

- ◄◄ توظيف البرنامج: ويعنى استخدام البرنامج وتوظيفه بالفعل في المؤسسات التعليمية.
- ◄◄ المتابعة المستمرة: حيث تجرى المتابعات المستمرة للبرنامج لمعرفة ردود الأفعال وإمكانيات التطوير المستقبلي.
- ◄◄ نشر البرنامج: ويعنى نشر البرنامج وتوزيعه على أكثر من مؤسسة تعليمية للاستفادة منها وتطبيقها تطبيقا عمليا.

- **إجابة السؤال الثالث** :

والذي صيغته: ما مكونات البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الإلكترونيلتقويم أداء طلاب الجامعة، واستراتيجيات استخدامه؟

تتطلب عملية تصميم برنامج تدريبي وبناءه بطريقة منظوميه، انتقاء أحد نماذج التصميم الذي يقدم رسم تخطيطي مصحوب بوصف لكيفية تطبيقه من خلال إتباع مراحله وخطواته حتى يبتعد المصمم عن العشوائية ويصمم برنامجه بسهولة، وتتحقق الأهداف المرجوة منه، وفي ضوء درجة وجود الاحتياجات التدريبية المتوسطة والكبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال

تصميم وبناء واستخدامالبورتفوليو الإلكترونيلتقويم أداء طلاب جامعة الملك خالد، لذا يقترح الباحثانهذا التصور المقترح لبرنامج تدريب أعضاء هيئة التدريس وفقا لاحتياجاتهم التدريبية التي تم تحديدها، وفي ضوء نموذج التصميم التعليمي والتدريبي المقترح، والذي يتكون من الآتي:

- **أولاً : مرحلة التحليل :**

وتتضمن الخطوات التالية:

١- تحديد خصائص أعضاء هيئة التدريس:

بلغ حجم عينة البحث (٤٠) عضو هيئة تدريس بواقع (٣) أستاذ ينتمي (١) منهم إلى كلية علمية و(٢) لكلية إنسانية، و(١٠) أستاذ مشارك ينتمي (٤) منهم إلى كلية علمية و(٦) لكلية إنسانية، و(١٩) أستاذ مساعد ينتمي (١١) منهم إلى كلية علمية و(٨) لكلية إنسانية، و(٨) محاضراً ينتمي (٥) منهم إلى كلية علمية و(٣) لكلية إنسانية، وأنهم لم يسبق لهم تلقي إعداد نظري أو دراسة مقرر في مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني.

٢- تحديد حاجات أعضاء هيئة التدريس:

حيث تم تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال عرض استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بفرع الجامعة ببيشة، بلغت (٤٠) عضوا، وقد أكدت نتيجة تحليل الاستبانة ما يأتي:

- أن جميع أعضاء هيئة التدريس لم يسبق لهم التدريب على مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني، ولم يمتلكوا مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني.
- ٩٥٪ من أعضاء هيئة التدريس عينة البحث لم يشاهدوا بورتفوليو إلكتروني.
- ٩٩٪ من أعضاء هيئة التدريس عينة البحث، لم يستخدموا البورتفوليو الإلكتروني في تقويم طلابهم.

تبلورت الحاجات التدريبية لعينة البحث في ثلاث محاور تمثل الاحتياجات التدريبية المرتبطة بـ:

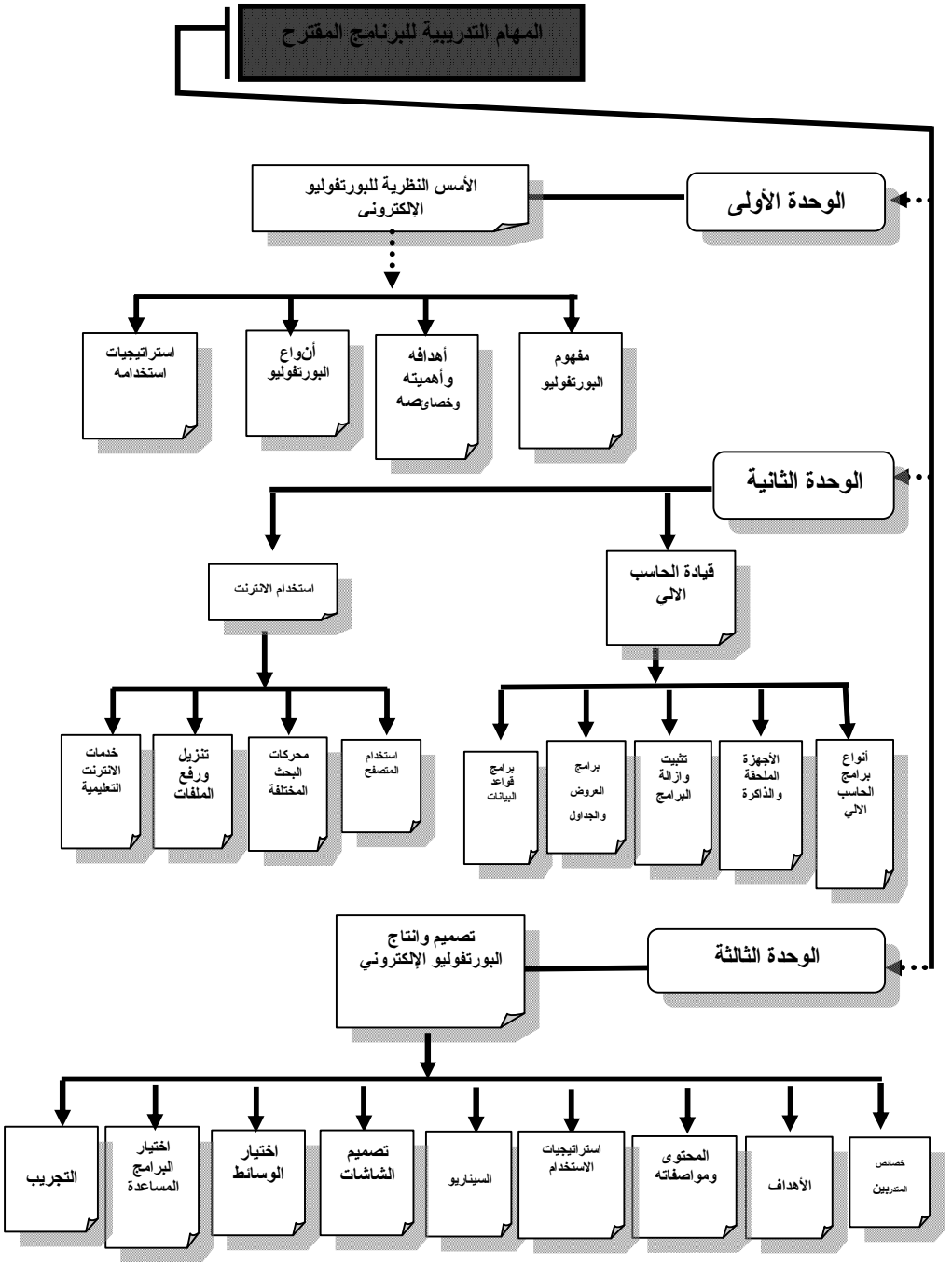
- الأسس النظرية للبورتفوليو الإلكتروني.
- قيادة الحاسب الآلي واستخدام شبكة الأنترنت.
- تصميم وبناء واستخدام البورتفوليو الإلكتروني.

٣- تحديد المهام التدريبية :

من خلال تحديد الحاجات التدريبية يتم تحديد ووصف المادة العلمية ويمكن وصف المادة العلمية التي تلبي الحاجات من خلال الشكل (٢):

٤- تحديد المتطلبات المادية :

تتضمن المتطلبات المادية معامل مجهزة بأجهزة حاسب آلي متصلة بشبكة الإنترنت، وجهاز عرض البيانات من الحاسب، وسبورة إلكترونية، وكاميرا فيديو رقمية، وماسح ضوئي، وميكروفون، ومواصفات أجهزة حاسب آليفائقة السرعة مع ملحقات كاملة في المعمل.



شكل (٢) يوضح توزيع المهام التدريبية للبرنامج المقترح

- **ثانياً : مرحلة التصميم : وتتضمن الخطوات التالية :**

◄◄ صياغة أهداف البرنامج المقترح: يعتبر الهدف الرئيسي للبرنامج المقترح هو تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملكخالد على تصميم وانتاج واستخدام البورتفوليو الإلكتروني.

◄◄ تصميم أدوات القياس: أدوات القياس هنا تتضمن اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المعرفي للبرنامج المقترح والأداء المهارى للمهارات المتضمنة في هذا البرنامج، حيث يتم تطبيق تلك الأدوات قبليا لتحديد السلوك المدخلي، وبعديا لقياس مدى اكتساب الجانب المعرفي والأثر على الجانب المهارى.

- **اختيار المحتوى وتنظيمه :**

قام الباحثان باختيار وتنظيم محتوى البرنامج المقترح وفقاً لدرجة الاحتياج التي تم رصدها لتلك الاحتياجات التدريبية وفق التنظيم السيكولوجي، في ثلاث وحدات كما يلي:

◄◄ ١/٣ الوحدة الأولى: الأسس النظرية للبورتفوليو الإلكتروني، وتحتوى على الموضوعات التالية:

- ✓ ١/١/٣ مفهوم البورتفوليو الإلكتروني.
- ✓ ٢/١/٣ أهداف وأهمية وخصائص البورتفوليو الإلكتروني.
- ✓ ٣/١/٣ أنواع البورتفوليو الإلكتروني.
- ✓ ٤/١/٣ استراتيجيات استخدام البورتفوليو الإلكتروني لتقويم أداء الطلاب.

◄◄ ٢/٣ الوحدة الثانية: قيادة الحاسب الآلي واستخدام الانترنت، وتحتوى على الموضوعات التالية:

- ✓ ١/٢/٣ أنواع برامج الحاسب الآلي.
- ✓ ٢/٢/٣ استخدام الأجهزة الملحقة ووحدات الذاكرة بالحاسب الآلي.
- ✓ ٣/٢/٣ تثبيت وإزالة وفك ضغط البرامج.
- ✓ ٤/٢/٣ استخدام برنامج قواعد البيانات.
- ✓ ٥/٢/٣ استخدام برامج العروض التقديمية والجداول الحسابية.
- ✓ ٦/٢/٣ التعامل مع متصفح الإنترنت وتصميم الصفحات التعليمية.
- ✓ ٧/٢/٣ تحديث المواقع التعليمية.
- ✓ ٨/٢/٣مشاكل الشبكات، وعلاجها، واستعراض المواقع دون صور أو رسوم.
- ✓ ٩/٢/٣ استخدام محركات البحث المختلفة.
- ✓ ١٠/٢/٣تصفح مواقع الجامعات ومراكز البحوث.
- ✓ ١١/٢/٣البحث خلال قواعد البيانات المتخصصة على الانترنت.

◄◄ ٣/٣ الوحدة الثالثة: تصميم وانتاج البورتفوليو الإلكتروني، وتحتوى على الموضوعات التالية:

- ✓ ١/٣/٣ ملائمة البورتفوليو للمتعلمين.
- ✓ ٢/٣/٣ خصائص المتعلمين وتحديد أهداف البرنامج العامة.
- ✓ ٣/٣/٣ المتطلبات المادية والبشرية لتنفيذ البرنامج وفريق العمل.
- ✓ ٤/٣/٣ تحليل محتوى البورتفوليو الإلكتروني وتحديد استراتيجيات استخدامه.
- ✓ ٥/٣/٣ كتابة السيناريو، وتصميم خرائط سير البرنامج.

- ✓ ٦/٣/٣تصميم الشاشات وواجهات التفاعل والوسائط المتعددة.
- ✓ ١٧/٣/٣التقويم الكمي لمحتويات البورتفوليو الإلكتروني.

- **اختيار الاستراتيجيات التدريبية** :

يعتبر الدمج بين استراتيجية التدريب والممارسة، واستراتيجية حل المشكلات، ولغة الحوار، مناسب لتصميم البرنامج بشكل يُساعد أعضاء هيئة التدريس على تحقيق الأهداف.

- **تصميم شاشات البرنامج المقترح** :

والمقصود بها تصميمات الشاشة والأزرار التي تحقق نوع التحكم المناسب، وتتمثل المبادئ العامة لتصميم الشاشات في بساطة التكوين، والدمج بين التقنية التعليمية والفنية في إخراجها حتى لا تفقد أهميتها التعليمية، وتحديد كل المعلومات الواجب تقديمها في الشاشة الواحدة، وكذلك عدد الألوان المستخدمة في التصميم، ومراعاة الاتساق بين المناطق أو المساحات المخصصة للعرض في الشاشة، واستخدام التأثيرات البصرية المناسبة عند الانتقال من شاشة لأخرى، وفيما يلي عرض لأنواع الشاشات المستخدمة في البرنامج.

- **١/٥ شاشة التعريف**:

تستخدم لعرض عنوان البرنامج المقترح، والجهة المسئولة عن إنتاجه، الفئة المستهدفة المقدم لها.

- **٢/٥ شاشة تقديم** :

تستخدم لعرض فكرة عامة عن الموضوع الذي يتناوله البرنامج المقترح، أو لتقديم المفاهيم أو التعميمات أو الإجراءات المتسلسلة لمهارة ما سواء بطريقة لفظية أو غير لفظية بغرض تهيئة عضو هيئة التدريس لاكتساب معرفة جديدة، أو لعرض الهدف العام أو الأهداف التعليمية الخاصة بالبرنامج المقترح.

- **٣/٥ شاشة إرشادية** :

شاشات تقدم توجيهات أو تعليمات أو إرشادات عامة لعضو هيئة التدريس توضح له كيفية استخدام البرنامج المقترح، وكيفية السير فيه والتعامل معه.

- **٤/٥ شاشات رابطة** :

تستخدم في التنقل والإبحار بين شاشات البرنامج المقترح، أو لربط شاشة بما يسبقها أو ما يلحق بها من معلومات، أو للمراجعة لتذكرة عضو هيئة التدريس بمعلومات سابقة في الوقت الذي تقدم فيه معلومات جديدة.

- **٥/٥ شاشة مراجعة** :

شاشات تعرض مشكلات أو موضوعات مشابهة لما تم عرضه في شاشات سابقة بهدف المراجعة.

- **٦/٥ شاشة إعادة** :

شاشات تعرض المادة أو المشكلة نفسها على عضو هيئة التدريس بأسلوب مغاير للأسلوب الذي عرضت به من قبل كنوع من التدريب على المهارات التي سبق تعلمها.

- **٧/٥ شاشة تعميم** :

شاشات تبرز خاصية أو صفة معينة مشتركة بين عدد من الموضوعات أو المشكلات المعينة التي سبق أن تدرب عليها عضو هيئة التدريس.

- **٨/٥ شاشة تسلسل** :

سلسلة من الشاشات وضعت لإنشاء مجموعة من الاستجابات أو لتنمية مجموعة من الإجراءات الخاصة بمهارة معينة، وتبدأ بتقديم المعارف أو

الإجراءات في حلقات متسلسلة، وتنتهي بمطالبة عضو هيئة التدريس بالتعبير عن هذه السلسلة أو الإجراءات بأكملها.

- **٩/٥ شاشة محددة**:

هذا النوع من الشاشات يعطى مثالاً معيناً لتوضيح قاعدة عامة أو أشياء معينة تالية لهذه الشاشات.

- **١٠/٥ شاشة ممارسة**:

تتطلب من عضو هيئة التدريس القيام بتطبيق وممارسة أداء المهارات التي تم تعلمها من قبل لتأكيدها.

- **١١/٥ شاشة اختبار**:

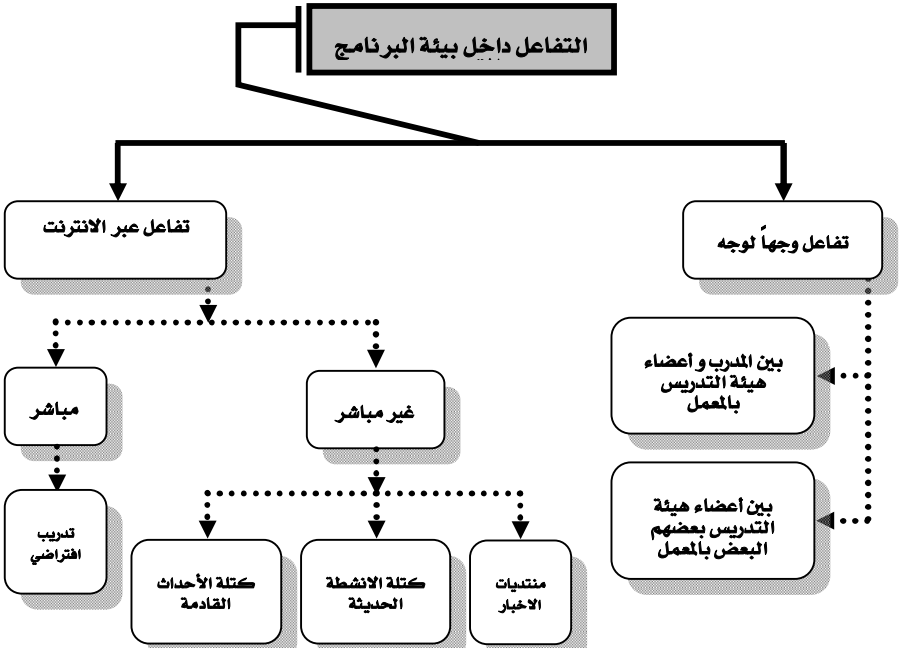
الغرض منها اختبار عضو هيئة التدريس في النقاط التعليمية التي تم معرفتها، وهي تأتى بعد دراسة نقطة تعليمية وتقدم فيها التلميحات والتلقينات نهائيا.

وفيما يلي عرض لبعض نماذج تصميم الشاشات:

- **تحديد أنماط التفاعل داخل البرنامج المقترح** :

في هذه الخطوة يقوم الباحثان بوضع مخطط للتفاعل مع محتوى البرنامج التدريبي سواء كان تفاعلاً وجهاً لوجه داخل حجرة الدراسة (بين المدرب وأعضاء هيئة التدريس أو أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض) أو تفاعلاً عبر الإنترنت (مباشرة من خلال غرفة الدردشة أو غير مباشر من خلال المنتدى).

والشكل (٣) يوضح نمط التفاعل داخل البورتفوليو الإلكتروني



شكل (٣) يوضح نمط التفاعل داخل بيئة البرنامج التدريبى.

- **ثالثاً : مرحلة الإنتاج : وتتضمن الخطوات التالية :**

١- تجميع الوسائط المتاحة :

الوسائط المطلوبة لإنتاج البرنامج عبارة عن نصوص وصور ثابتة، وأصوات، وفيديو، وفلاشات توضيحية.

٢- إنتاج عناصر المحتوى المطلوبة للبرنامج المقترح:

يتم إنتاج عناصر المحتوى المطلوبة للبرنامج لمقترح كما يلي:

- ٢/١ النصوص: يستخدم برنامج Microsoft Word لكتابة النصوص، مع المراعاة في ذلك التوافق بين حجم النص Font وحجم الشاشة ككل، والمساحة المخصصة لعرض النص على الشاشة.
- ٢/٢ الصور الثابتة: يستخدم برنامج Adobe Photoshop لإنتاج الصور، حيث يتم الحصول على الصور، ثم لصق الصور إلى برنامج Adobe Photoshop 8 CS ME، حيث يتم تقطيع وحذف الأجزاء الغير مطلوبة من الصورة والإبقاء على الأجزاء المطلوبة مع تكبير أو تصغير بعض الصور وفقا للحاجة وإضافة التعليقات النصية والتوضيحية، ثم حفظ الصور بالامتداد (Gif) والذي يصلح لوضعها في البرنامج المقترح من حيث الحجم والوضوح.
- ٢/٣ الصوت: يعتبر تحرير ومعالجة الصوت من الأمور اليسيرة باستخدام برنامج Cool Edit، وهو من أفضل برامج تحرير ومعالجة الصوت، حيث يستطيع تحويل جهاز الكمبيوتر إلى ستوديو متكامل للتسجيل، حيث يستطيع تسجيل الأصوات أو تحريرها أو الدمج بينها، وإمكانية إضافة المؤثرات، ويمتاز بالقدرة على تنقية الأصوات التي تم تسجيلها في ظروف بيئية غير صالحة للتسجيل للحصول على أصوات ذات نقاء ١٠٠٪ بأخذ عينات من الضوضاء أو النشاز من جزء صغير من زمن الصوت (الذي يتم تكبيرة ليظهر بوضوح) ومن ثم التخلص منه في كامل زمن الصوت، وفي النهاية يتم الحصول على الصوت بنسق MP3، مع إمكانية التحويل بين أنساق الصوت.
- ٢/٤ الفيديو: يعتبر الحصول على لقطات الفيديو ذات الأحجام الصغيرة والمعبرة من الأمور الهامة لوضعها في البرنامج المقترح، ويتم ذلك بالتحرك بالماوس لشرح جزء معين من البرنامج، مع تسجيل تلك التحركات ببرنامج SNAGIT8 بتصوير فيديو للشاشة، ومن ثم حفظ هذا الفيديو بامتداد (نسق) AVI، ومن ثم عمل مونتاج للفيديو من خلال برنامج Adobe Premier 6، حيث يتم قص وتهذيب لقطات الفيديو المسجلة ووضعها بترتيب عرضها في الـ Timelineبالبريمير بالتبادل على مساري الفيديو ثم اختيار أسلوب الانتقال بين اللقطات من لوح Transition بالبرنامج، ثم دمج الصوت الذي تم إنتاجه مع الفيديو بوضعه في مسار الصوت أسفل مساري الفيديو مع مراعاة ضبط التعليق الصوتي في حدود زمن كل لقطة مسجلة.
- ٢/٥ الفلاشات التوضيحية: يستخدم برنامج Macromedia Flash 8 في إنتاج الفلاشات التوضيحية تمهيدا لوضعها في البرنامج المقترح.

٣- اختيار نظام التوليف :

يستخدم برنامج فلاش Adobe Flash من البرامج ذات الكفاءة لتوليف البرنامج المقترح.

٤- اختيار البرامج المساعدة :

البرامج المساعدة في إنتاج البرنامج المقترح هي: Microsoft Word، وAdobe Photoshop، وCool Edit، وSNAGIT8، وAdobe Premier 6 ، بالإضافة إلى البرنامج التوليفي Macromedia Flash 8.

٥- عمل المعالجة الرقمية :

إنتاج عناصر المحتوى المطلوبة تتم بطريقة رقمية من خلال جهاز الكمبيوتر.

- **رابعاً : مرحلة التقويم** :

بعد إنتاج البرنامج المقترح يتم تحكيم البرنامج بعرضه على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين في مجال تقنيات التعليم ومناهج وطرق التدريس والوسائط المتعددة، ثم إجراء التعديلات التي يقترحها السادة المحكمون، ثم تحديد الإيجابيات والسلبيات في البرنامج المقترح من خلال التجريب.

- **خامساً : مرحلة الاستخدام والنشر** :

بعد تجهيز البرنامج بصورته النهائية، ينشر على الموقع الإلكتروني المصمم لهذا البرنامج.

- **توصيات البحث** :

بناءاً على نتائج البحث فإنه يمكن أن يوصي بالتالي:

- تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات التعامل مع الحاسب وتصميم المواقع قبل البدء بتدريبهم على تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني.
- الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الإلكتروني.
- ضرورة توفير بيئات تعلم إلكترونية غنية بالمصادر عند تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح.

- **المراجع** :
- **أولاً : المراجع العربية** :

- أبا حسين، وداد (١٤٢٨). استخدام ملفات الأعمال (البورتفوليو) كأداة بديلة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. حلقة نقاش. الرياض.جامعة الملك سعود.
- البركاتي، نيفين حمزة (١٤٢٩) "فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الخامس والثمانون، الجزء الثاني،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر: جامعة عين شمس.

- بكار، نادية أحمد والبسام،منيرة محمد (١٤٢٢). البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين "، مجلة العلوم التربوية العدد الثاني، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية .
- جابر، عبد الحميد.(٢٠٠٣). مدرس القرن الحادي والعشرين ومهارات التنمية المهارية .القاهرة ، دار الفكر العربي.
- الجزار، عبد اللطيف بن الصفي (١٩٩٥). "دراسة استكشافية لاستخدام طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة لنموذج تطوير المنظومات التعليمية"، **تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث**، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ج٥، الكتاب الرابع.
- جيلي سالمون: (٢٠٠٤) " التعلم عبر الانترنت: دليل التعليم و التعلم باستخدام التكنولوجيا الحديثة "، القاهرة، مجموعة النيل العربية.
- حسن، إسماعيل محمد إسماعيل، مجلة التعليم الالكتروني. http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=١١&sessionID=٢٠٢
- خميس، محمد عطية ب (٢٠٠٣).**عمليات تكنولوجيا التعليم**، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- زيتون، حسن حسين (١٩٩٩). **تصميم التدريس: رؤية منظومية**، القاهرة: عالم الكتب.
- عبد المنعم، علي محمد (١٩٩٧). **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**، القاهرة، دار البشري.
- عبد المنعم، علي محمد، عبد الله المناعي ، نجاح النعيمي ، أحمد الساعي ، وإيمان صلاح الدين(٢٠٠٢)." واقع المستحدثات التكنولوجية في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة قطر "، **الندوة التربوية الأولى (تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم)**، الدوحة ، قطر، ٢٧- ٢٩ أبريل.
- عرفان، خالد محمود (١٤٢٥) التقويم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا ، ط ١ ، القاهرة : عالم الكتب.
- عساس، فتحية (٢٠٠٧)؛ معايير محتوي ملف الأعمال (البورتفوليو) لتقويم جودة اداء الطالبات المعلمات في التدريب الميداني ، مجلة دراسات في المناهج ، ع = ١٢٢، كلية التربية ، جامعة عين شمس / ص ص ١٢٥ - ١٦٤.
- علام، صلاح الدين (١٤٢٨ه) التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- عيد، غادة خالد(١٤٢٧)القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامجspss.- *ط ١، الكويت: مكتبة الفلاح.*
- الغزو، إيمان محمد (٢٠٠٤). **دمج التقنيات في التعليم ،إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة**، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.

- قسطنطينو ولورينزو(٢٠٠٤).**البورتفوليو المهني، دليل المعلم للتميز**، ترجمة: محمد طالب سليمان، غزة ، دار الكتاب الجامعي.
- المشيقح، محمد بن سالمان (١٩٨٩). تقنيات التعليم واستخدام أسلوب النظم في تصميم التعليم، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع١٣.
- المفرج ، بدرية وأخريات (١٤٢٧ ه) " واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الإنجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية ب دولة الكويت " ، دراسة ميدانية ، إدارة البحوث والتطوير التربوي : الكويت.
- نادية أحمد بكار ومنيرة محمد البسام (٢٠٠١). " البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين " ، **مجلة العلوم التربوية** ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ، العدد الثاني ، ص ص ١٤٣- ١٦٤.
- هاشم ، كمال الدين محمد (١٤٢٧ ه) التقويم التربوي ، مفهومه ، أساليبه ، مجالاته توجهاته الحديثة ، ط ١ ، الرياض : مكتبة الرشد.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية** :

- Alessi, S.M., &Trollip, S.R. (1991). *Computer-based instruction: Methods and development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bird،T.(1990).**The Schoolteachers Portfolio : An Essay on Possibilities .** InMillman، J .& Hammond ، L.، (Eds) .، The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers (2nd ed.; pp241-256). Newbury Park،CA:Sage.
- Carswell, L.& Murphy (1995). M. A pragmatic Methodology for Educational Courseware Development the 2nd All Ireland Conference in the Teaching of Computing 5th-7th September, Dubline City University, Dublin, Ireland.
- Dick, W. ; Cary, L. (1996). **The systematic design of instruction**. New York: HarperCollins Publishers, Retrieved from: http://www.umsl.edu/technology/frc/DEID/destination3deid/3dickandcarey.html
- Driscoll ، Margaret (2004) : web-Based Training : Using Technology to Design Adult Learning Experiences . Jossey-Bass/Pfeiffer
- Evans،S.M.(1995).**Professional Portfolio: Documenting and Presenting Performance Excellence**. Virginia Beach، V A : Teachers Little Secrets

- Fenwick،T.&Parsons،J.(1999). " A Note on Using Portfolio to Assess Learning "،**Canadion Social Studies**، 33، 3، 90-92.
- Garrision،L.،Kearslcy C. (2004) : "E-Learning : Development ،Application، and Evaluation " ،Englewood Cliffs، NJ: Educational Technology Publication
- Gassaway ، S. Davis ، C&،.Gregory ، C. (2005) . Designing Multimedia Web Sites . Indianapolis ، IN : Hayden Book
- Internet(2004). **NCATE Program Standards** ، Available At: http://www.aect.org/affiliate/national/standards.pdf.
- June،A.(2004)." Electronic Portfolio: Blending Technology، Accountability& Assessment ،" Available At: http://web18.epnet.com/deliveryprintsave.asp?tb=1&_ug=sid+58c5591b-of57-4962-ba
- Kemp, J. E. (1985). **The instructional design process**. New York: Haper and Row, , Retrieved from: http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/Kemp.htm
- Mary،D.&Wolf،K.(1998)."Teaching Portfolio: Purposes and Possibilities "،**Teacher Education Quarterly**، 25، 1، 9-22.
- Stone،B.A.(1998)." Problems، Pitfalls، and Benefits of Portfolio "،**Teacher Education Quarterly**،25، 1، 105-114.
- Tarnowski،S.;Knutson،M;Gleason،E.&Songer،E.(1998)."Building A Professional Portfolio"،**Music Educaters Journal** ، 85، 1، 17-20.
- Winsor، P; Butt ،R .& Reeves، H.(1999) " Portraying Professional Development in Preservice Teacher Education: can Portfolio do the job،**"Teachers and Teaching: theory and practice**، 5، 1، 9-31.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" أثر استخدام معمل الرياضيات في إدراك المفاهيم الهندسية للتلامذة بطيئي التعلم "

إعـــداد :

د/ انعام ابراهيم عبد الرزاق

اختصاص طرائق تدريس الرياضيات بقسم االعلوم التربوية والنفسية

كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم جامعة بغداد

" أثر استخدام معمل الرياضيات في إدراك المفاهيم الهندسية للتلامذة بطيئي التعلم "

د / انعام ابراهيم عبد الرزاق

- **مستخلص الدراسة** :

يهدف البحث الحالي التحقق من أثر استخدام معمل الرياضيات في إدراك المفاهيم الهندسية للتلامذة بطيئي التعلم.وللتحقيق هدف البحث اجرت الباحثة تجربة على عينة من التلاميذ بطيئي التعلم مقسمة على مجموعتين ،التجريبية بلغ عدد افرادها (٣٦) تلميذا والضابطة بلغ عدد افرادها (٣٣) تلميذا،تمت مكافأتهم بالمستوى الاقتصادي و التحصيل السابق.كما تم اعداد دليل للتدريب المعملي واختبار للمفاهيم الهندسية وتم التحقق من صدقه وثباته لكليهما . دربت الباحثة (٣) معلمات لتدريس المجموعة التجريبية ،و(٣) معلمات لتدريس المجموعة الضابطة ممن يدرسن اصلا الصفوف الخاصة بمدارسهن بعد ان تاكدت من تكافؤهن بسنوات الخدمة ، واشرفت على سير التدريسات وفق الخطط التدريسية التي وضعتها للمجموعة التجريبية التي استخدمت معمل الرياضيات و للمجموعة الضابطة التي لم تستخدم ذلك .وبعد الانتهاء من تدريس المادة المقررة اجري الاختبار للمجموعتين. وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة . أوصت الباحثة بتطبيق اساليب اخرى كإستخدام الكومبيوتر والداتا شو لتدريس هذه الفئة من الطلبة والتحقق من اثر ذلك عليهم .

" The Effect of using math .Laboratory in understanding of geometry concepts for slow learner pupils"

Abstract :

Aimed at the current search to verify the effectiveness of the use of teachers of special classes for pupils slow learning laboratory of mathematics in their awareness of some of the concepts of engineering and, through training on it by the researcher and follow them , then test their students and compare the results between pupils slow learners of the experimental group which trained in the use of laboratory mathematics with the control group that have not trained for that. Total sample parameters of the experimental group (3) and control group (3) too, while the number of students of experimental group (36) students and the control group (33) students have been preparing a training manual and laboratory testing of engineering concepts were verified sincerity and steadfastn. The results showed superiority of the experimental group. The researcher recommended that the application of other methods such as using computer and data show for the teaching of this group of students and verification of its impact on them.

- **مشكلة البحث** :

ان الرياضيات تشكل بحد ذاتها عبئا على تلامذة المرحلة الابتدائية بشكل عام بقدراتهم المختلفة، فكيف يكون الحال عليه لو كان التلامذة بطيئي التعلم،فأغلب المعلمين لا يهتمون بهذا النوع من التلامذة واكثرهم يدرس بدون الاهتمام الى حاجاتهم الخاصة و يعتقدون بأن الجميع يتلقى المعرفة في التدريس، لكنه في الحقيقة ان توصيل المعرفة الرياضية لهذه الفئة تتطلب من

المعلم ان يتمتع بمجموعة من مهارات التدريس الخاصة والطرائق الحديثة تختلف ربما أو تفوق مهارات و طرائق التدريس التي يتمتع بها المعلم للتلامذة العاديين .

وحيث ان نجاح معلمي الرياضيات بعملهم مع تلامذة بطيئي التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقا بنوعية اعدادهم المهني قبل و بعد الخدمة الى حد كبير، فلهذا علينا الاهتمام باعداد و تطويرفئة من المعلمين الخاصين لهم ،طالما ان وزارة التربية بادرت الى تهيئة صفوف خاصة للتلامذة بطيئي التعلم في بعض مدارس المرحلة الابتدائية في العراق .

و من خلال زيارة بعض معلمات الصفوف الخاصة في المدارس الأبتدائية والأطلاع على واقع الحال الحال و تبين ضعف التلامذة في المفاهيم الهندسية وعدم استخدام معمل الرياضيات.اضافة الى اطلاعها على نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال كدراسة محمود ودراسة الياسري وجدت مؤشرات تدل على عدم اطلاع المعلمات على تجارب الدول الاكثر خبرة في هذا الميدان و عدم أطلاعهم على الأصدارات الحديثة ذات العلاقة مما أدى بالتالي الى افتقار دروسهن الى بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس ومنها استخدام معمل الرياضيات .

بالاضافة الى ذلك لمست الباحثة و من خلال زياراتها الميدانية لطلبة المرحلة المتوسطة بان هناك الكثير من المفاهيم الهندسيه الاساسية التي كان على الطالب ان يتقنها بالاساس في المرحلة الابتدائية لايعرفها و لم يستوعبها فكيف سنبني على اساس ضعيف في المراحل اللاحقة؟.

ان اهمية المفاهيم في البناء المعرفي و الادراكي للطفل و نمو تعلمه اثارت انتباه الكثير من المربين و الباحثين فوجهوا جهودهم للبحث عن انجح السبل لترسيخ المفاهيم في ذهن الطفل باستخدام المحسوسات (الشارف، ص ٢٥) خصوصا اذا كانت مفاهيم هندسية يوضع اساسها في المرحلة الابتدائية ويبنى عليها في المرحلة المتوسطة وما بعدها.فكيف ينجح المعلم ببناء حجر الاساس هذا للبناء التراكمي للرياضيات و ما هي انجح السبل؟

ان تطوير برامج التعليم المستمرللمعلمين بعد الخدمة يقتضي تدريبهم على اخر الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات و الهندسة بشكل خاص كما ومن الضروري الاهتمام بشريحة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة بطيئي التعلم ووضع برامج تربوية مفيدة تمكنهم من الاندماج في المدارس التعليمية اللاحقة.

ولعل كثير من بطيئي التعلم يفتقرون الى القدرة على فهم المفاهيم عندما يتم تقديمها بشكل مجرد كما انهم يصابوا بالملل بسهولة ولذلك فان المعلم يحتاج الى تغيير بيئة الصف او جعل جزء منه معملا للرياضيات لتحويله الى صف مبهج وجذاب يحفز على التعلم و يكسر حاجز الملل. (فريدرك ٢١٢،١٩٨٦،٢٢٠)

وفي ضوء ما تقدم يمكننا أن نحدد مشكلة البحث الحالي بعدم قدرة توصيل المفاهيم الهندسية الاساسية لتلامذة المرحلة الابتدائية فئة بطيئي التعلم من

قبل معلمي الصفوف الخاصة و ذلك لعدم تدريبهم قبل الخدمة أو بعدها على طرائق حديثة في التدريس كاستخدام معمل الرياضيات.

- **أهمية البحث و الحاجة اليه** :

وجهت وزارة التربية في العراق أهتماماً الى شرائح محددة من الطلبة كالطلبة المتميزين و الموهوبين وبطيئي التعلم و فتحت مدارس أو صفوفا خاصة بهم ، و هي تعتبر خطوة اولى على الطريق الصحيح .وتماشيا مع اكد عليه المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب الذي عقد في بغداد (١٩٧٥) على اعداد كوادر متخصصة لتدريس هذه الشرائح و الاستفادة من التجارب والاتجاهات الحديثة في ذلك ، ومنذ ذلك الوقت وحتى الان لم تدخل أيه تعليمات جديدة أو تطويرية للنهوض بها في الواقع التعليمي ، إذ نرى أن البيئة الصفية لتلامذة الصفوف الخاصة غير مناسبة وتفتقر للعديد من الامور منها توفيرالوسائل المحسوسة الضرورية للتعليم الابتدائي.

وقد أشارت بعض الدراسات كدراسة الياسري(١٩٩٧) الى ان واقع أعداد معلمي التربية الخاصة يتطلب الاستناد الى معايير محددة مستوحاة من الواقع بهدف الاقتراب من حركة اعدادالمعلمين المستندة الى الكفايات التعليمة (الياسري،١٩٩٧،ص ٤٧) .

كما طرحت بعض المشروعات العالمية التي اهتمت ببطيئي التعلم كمشروع (SoSo) عام ١٩٧٠ و مشروع (NCTM) لتحديد الخبرات الرياضية وقد أكدت على عدد من الطرائق و الاستراتيجيات التي من شأنها تحسين تدريس بطيئي التعلم وهي تؤكد على ضرورة استخدام المحسوسات والمصورات و الانشطة الواقعية لتسهيل و صول المفاهيم و استبقائها .(بدر ، ص ١٢.١١) (العزة ٢٠٠٦، ص ٢٣٨).

ان اغلب الاتجاهات الحديثة تؤكد على جعل التعليم ممتعا ومثيرا و عمليا ،و يؤكد اغلب الباحثين بان معمل الرياضيات بيئة مناسبة للتعلم لها دور كبير في حل مشكلة صعوبة الرياضيات التي يعاني منها الطلبة و يساعد في استيعاب المفاهيم كدراسة التودري ١٩٩٨ وسدرة ١٩٩٩ والحيالي ٢٠٠٤ . وتعتقد الباحثة ان استخدام طريقة معمل الرياضيات ربما تفيد التلاميذ بطيئي التعلم وتسهل استيعابهم للمفاهيم الهندسية و ترسخها في الذهن لا سيما و انه لم يتناول احد سابقا تجربة ذلك مع فئة بطيئي التعلم وحسب علم الباحثة ،فقد حان الوقت لنغير ونطورطرائق التدريس للمعلمين ليعتنوا ويراعوا قابليات طلبتهم في موضوع مهم كالهندسة . وعليه تتمثل اهمية البحث الحالي والحاجة اليه من خلال :

- توجيه الاهتمام و العناية بالتلامذة بطيئي التعلم كما هو الحال بالمتميزين و الموهوبين
- تشخيص طرائق التدريس التي يحتاجها معلموا الصفوف الخاصة في تدريس مادة الرياضيات و الهندسة بشكل خاص.
- تدريب معلمي الصفوف الخاصة وفق ابرز الاتجاهات الحديثة بطرائق تدريس الرياضيات و منها طريقة استخدام معمل الرياضيات.

- يمكن للاساتذة في كليات التربية (التربية الخاصة) قبل الخدمة و المشرفين التربويين بعد الخدمة أستخدام هذه الدراسة لتطوير كوادرهم من معلمي الصفوف .
- الخاصة و تعزيز التعليم المستمر.
- ترسيخ المفاهيم الهندسية الاساسية لدى التلامذة.

- **هدف البحث** :

يهدف البحث الحالي الى :

- تدريب معلمات الصفوف الخاصة على طريقة استخدام معمل الرياضيات لتدريسالمفاهيم الهندسية.
- معرفة أثر استخدام معمل الرياضيات من قبل معلمات الصفوف الخاصة في ادراك المفاهيم الهندسية للتلامذة بطيئي التعلم.

- **فرضية البحث** :

لاجل التحقق من الهدف الثاني وضعت القرضية التالية:

"لايوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسط ادراك التلامذة بطيئي التعلم للمفاهيم الهندسية بين المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام معمل الرياضيات والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية."

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على:

- معلمات الصفوف الخاصة في مدريات تربية بغداد قاطع الكرخ .
- المفاهيم الهندسية للصف الخامس الابتدائي في مدريات تربية بغداد قاطع الكرخ .

- **تحديد المصطلحات** :

- **بطيئ التعلم** slow learner:

عرفه الزيات بأنه:"الطفل الذي يكون غير قادرعلى مجاراة الاطفال الاخرين تعليميا أو تحصيليا في موضوع دراسي وهذا يعود لاسباب ظاهرة أو كامنة بحاجة الى عملية تشخيص." (الزيات،١٩٩٨،ص٢٣)

وعرفه الشربتي :"طفل طبيعي من حيث قدراته العقلية والفكرية والحسية والجسمية ،و لكنه لا يستطيع محاكات زملائه من نفس الفئة العمرية في المستوى الدراسي." (الشربتي،١٩٩٠،ص ٤٢)

و عرفه شحاته بأنه: التلميذ الذي تقع نسبة ذكاءه بين(٧٠- ٨٠) ومستوى تحصيله في الربع الادنى في مادة معينه ويتعلم بسرعة ابطأ من أقرانه.(شحاته،و اخرون،٢٠٠٣،ص ٨١)

التعريف الاجرائي لبطيء التعلم :هو التلميذ المشخص من قبل معلم الصفوف الخاصة نتيجة ملاحظته وهو غير قادرعلى مجاراة اقرانه من التلاميذ تعليميا أو تحصيليا في المواد الدراسية ،فضلا عن حكم لجنة اختبار الذكاء والفحص الطبي .

- **معلم الصفوف الخاصة** :

هو الشخص المؤهل علمياً و تربوياً و ثقافياً الذي يقوم بتعليم التلاميذ البطيئي التعلم داخل الصفوف الخاصة الموازية ضمن المدرسة الابتدائية.

- **معمل الرياضيات** :

عرفه الشبل على أنه: "مكان مخصص ، ومجهز لتدريس الرياضيات ، وتشمل هذه التجهيزات نماذج وأدوات قياس ، وسبورات خاصة ، ومناضد ومقاعد، ووسائل وأدوات مكتبية و هندسية الخ ، وذلك لممارسة أنشطة الرياضيات" (الشبل،١٩٩١،ص٥١) .

ويرى البعض " أن معمل الرياضيات حجرة خاصة في المدرسة ، ويتعلم فيها التلاميذ الرياضيات ، وهو مجهز بالعديد من أدوات التعلم التي يستخدمها التلاميذ بأنفسهم. (Bell&Sonsltd ,1968,p.3)

وعرفه فردريك "عبارة عن بيئة يتعلم فيها التلاميذ الرياضيات من خلال تناول المفاهيم واكتشاف الحقائق ،وتطبيق التجريدات الرياضية في مواقف عملية ، وقد يكون المعمل مكانا يذهب إليه التلاميذ ،ليدرسوا المهارات ،والمفاهيم ،والمبادئ الرياضية ، من خلال تمثيلها بأشياء فيزيائية ، أو نشطة عملية ،وفي معمل الرياضيات يصيغ التلاميذ المفاهيم ، المبادئ المجردة ، ويطبقونها عن طريق التعامل العملي مع أمثلة محسوسة لهذه الخبرات.(فردريك،١٩٨٦،ص١٨٦)

- **واجرائيا معمل الرياضيات** :

توفير بيئة مناسبة داخل حجرة الصف لتعليم التلامذة المفاهيم الهندسية الخاصة بالبحث من خلال عدد من النشاطات و توفير أدوات التعلم اللازمة لذلك ليستخدمها التلامذة بأنفسهم وباشراف معلمة الصفوف الخاصة.

- **الادراك** :

"كيفية فهم الفرد للمعلومات المستقبلة عن طريق الحواس . ويبنى هذا المفهوم على الحقيقة الموضوعية للمنبه ،و على كيفية تنظيم هذه المعلومات."(قطامي،١٩٩٨،ص ٤٥)

- **المفهوم** :

عرفه Good بأنه "فكرة او تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن من خلاله التمييز بين المجموعات أو الاصناف المختلفة".(Good,1973,p124)

وعرفه قطامي "فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة وهذه المثيرات قد تكون أشياء او أحداث او أشخاص وتستخدم الأسماء للدلالة على المفاهيم "(قطامي، ١٩٩٨، ١٥٧)

- **المفاهيم الهندسية** :

اجرائيا كل مفهوم هندسي ورد في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي(٢٠١٠ - ٢٠١١) بالفصل الثاني . المستقيمات والزوايا ص٢٣.٤٦ والفصل السادس . الاشكال الهندسية ص ١٢٩. ١٤٦والفصل الحادي عشر . المساحات ص ٢٢٩. ٢٤٨ والفصل الثاني عشر. الحجوم ص٢٤٩.٢٥٢.

• **الدراسات السابقة** :

١- دراسة التودري ١٩٩٨ :

أجريت هذه الدراسه في مصر وهدفت الى بناء وتجريب وحدة مقترحه في المهارات الهندسيه لرياضيات الصف الثالث الابتدائي باستخدام اسلوب التدريس المعملي لمعرفة مدى نمو ادائهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات بلغت عينة الدراسه (٧٠) تلميذا قسموا الى مجموعتين تجريبيه عدد افرادها (٣٢) تلميذا وضابطة عدد افرادها (٣٨) تلميذا . تم اعداد وحدة مقترحه في المهارات الهندسيه في ضوء التدريس المعملي واختبار تحصيلي في المهارات الهندسية مكون من (٣٣) فقرة وتم التاكد من صدقه بعرضه على المحكمين وثباته باستخدام معادله كودر واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة للمهارات الهندسية وتم التاكد من صدقها وثباتها بالاعتماد على اتفاق الملاحظين. كما اعد الباحث مقياس للاتجاه نحو الرياضيات تم التحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين اما ثباته فتم حسابه بطريقة اعادة الاختبار.أظهرت النتائج باستخدام الاختبارالتائي تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالاسلوب المعملي في التحصيل، واداء المهارات، والاتجاهات على المجموعة الضابطه التي درست بالاسلوب الاعتيادي . (التودري ، ١٩٩٨،ص ٢٠٤- ٢٣٦)

٢- دراسة سدرة ١٩٩٩:

اجريت الدراسه بمصر وهدفت التعرف على فعاليه استخدام معمل الرياضيات في تدريس الكسور الاعتيايه للصف الرابع الابتدائي واثره على التحصيل وبقاء اثر التعلم. أختيرت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي قسموا الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام معمل الرياضيات والمجموعة الضابطة باستخدام الطرية الاعتيادية، اعدت الباحثة دليلا للتلميذ ودليلا للمعلم ودراسة النشاط واختبارا تحصيليا طبق في نهاية التجربة بعد التحقق من صدقه وثباته ومعامل تمييز فقراته. أظهرت النتائج باستخدام الاختبار التائي تفوق المجموعة الضابطة على المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وتفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في بقاء اثر التعلم . (سدرة ،١٩٩٩،ص ٢٦٩- ٢٨٢)

٣- دراسة الصمادي و النهار ٢٠٠١:

اجريت الدراسه في دولة الامارات المتحدة ، وهدفت الى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الامارات المتحدة لمهارات التدريس الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس و المؤهل والخبرة في التعليم ،شملت اجراءات الدراسة ملاحظة افراد العينة البالغ عددهم (٩٦)اثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصة ،اذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية وفق اداة اعدت لهذا الغرض وقد اظهرت النتائج إنالمهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوفرة بشكل جيد . وقد تفوق إتقان المهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس على مهارات التخطيط و التقييم كما اشارت النتائج الى ان مستوى إتقان المعلمات اعلى من المعلمين و ان الحاصلين على درجة البكالوريوس اعلى من الحاصلين على الدبلوم المتوسط و ان ذوي الخبرة التى تزيد عن سبع سنوات افضل من نضراءهم الذين تقل خبرتهم عن سبع سنوات ماعدا في مجال التخطيط و التقييم . (الصمادي،٢٠٠١،ص١٩٣- ٢١٢).

٤- دراسة بدر ٢٠٠٢ :

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ببنها وهي دراسة نظرية كان الهدف منها تلخيص الأتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم و هي دراسة مسحية في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم و اراء الخبراء في طرق و أستراتيجيات التدريس لبطيئي التعلم و المراجع التي تناولت تقديم الرياضيات لتلميذ بطئ التعلم و بعض المشروعات العالميةالتي تناولت تقديم الرياضيات لتلميذ بطيئ التعلم و بعض المشروعات العالمية التي اهتمت ببطيئي التعلم اضافة الى الدراسات و البحوث . و توصل الباحث بعد مناقشته لما سبق الى ملخص لاتجاهات الحديثة ناولت (٢٣) اتجاها منها الاتجاه لاستخدام الكومبيوتر و الالة الحاسبة و التعلم التعاوني و الوسائل متعددة الحواس والاهتمام بطريقة تفكير الطالب في حل المسائل و استخدام المعامل التشخيصية والعلاجية و برامج التدريب واستخدام الالعاب التعليمية وبرامج المحاكاة والاتجاه لتقديم امثلة حياتية يعيشها التلميذ. (بدر، ٢٠٠٢)

٥- دراسة الحيالي ٢٠٠٤ :

اجريت هذه الدراسة في بغداد وهدفت الى التعرف على اثر استخدام النموذج المعملي في التحصيل وتنمية الميول نحو الرياضيات،تكونت العينة من (١٢٣) تلميذا وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مدرستين احداهما تجريبية عدد افرادها (٦٣) والاخرى ضابطة عدد افرادها (٦٠)، تم اجراء التكافؤ بينهم في بعض المتغيرات، اعدت الباحثة مقياسا للميول واختبارا تحصيليا وتم التأكد من الصدق والثبات. اضهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية الميول كما اضهرت نتائج فرعية اخرى تبعا لمتغير الجنس.(الحيالي، ٢٠٠٤،ص ج. ٢٠٧).

- **اجراءات البحث :**

تضمنت اجراءات البحث عدة مراحل هي :

١- التصميم التجريبي :

اختارت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي و الذي يتطلب مجموعتين احداهما تجريبة و الاخرى ضابطة و يمكن تمثيله غلى النحو الاتي :

المجموعة	المتغير مستقل	المتغيرالتابع
المجموعة التجريبية	(استخدام معمل الرياضيات)	ادراك المفاهيم الهندسية
المجموعة الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

٢- مجتمع البحث وعينته :

تكون مجتمع البحث من التلاميذ بطيئي التعلم في مدارس المديرية العامة لتربية بغداد /الكرخ الاولى والثالثة و للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) و التي شملت ٣٧ مدرسة تم انتقاء (٦) مدارس منها بطريقة قصدية لتسهيل تكافؤ تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة حيث انتقيت مدرستين من كل منطقة ،اثنان من منطقة الحرية واثنان من منطقة الاسكان واثنان من منطقة الشعلة ،وبلغت عينة المعلمات ٦معلمات و عينة التلامذة(69) تلميذا ،انتقيت احدى

المدرستين من كل منطقة عشوائيا لتكون تجريبية و الاخرى ضابطة. بلغ عدد المجموعة تجريبية (36) تلميذا وبلغ عدد المجموعة الضابطة (33) تلميذا.

٣- تكافؤ العينة :

لتكافؤ المجموعتين التجريبية و الضابطة قامت الباحثة بأجراءات ضبط المتغيرات الاتية :

- عدد سنوات الخدمة للمعلمات.
- المستوى الاقتصادي للتلامذة من مستوى مناطق مدارسهم.
- المستوى التحصيلي السابق بالرياضيات .

- **عدد سنوات الخدمة** :

بلغ متوسط سنوات خدمة معلمات المجموعةالتجريبية(124.5) شهرا و بلغ متوسط سنوات خدمة معلمات المجموعة الضابطة (120.6) شهرا و لبحث دلالة الفرق بين المتوسطين استخدم (T- test) و وجد ان القيمة التائية المحسوبة (0.59) و هي اصغر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) و درجة حرية (٥) و هذا يعني ان الفرق بين المتوسطين غير دال احصائيا مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير كما هو موضح بالجدول (١) .

جدول(١) : (المتوسط الحسابي و الأنحراف المعياري و القيمة التائية المحسوبة لسنوات الخدمة)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت محسوبة	ت جدولية	الدلالة
التجريبية	٣	124.5	10.3	0.59	2.01	غيردال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ودرجة حرية ٤
الضابطة	٣	120.6	10.5			

- **المستوى الاقتصادي للمنطقة التي للمدارس** :

حاولت الباحثة أن توازن بين المستوى الأقتصادي للمدارس التي تدرس فيها معلمات الصفوف الخاصة من حيث المستوى الأقتصادي للمناطق بصورة متوازنة بحيث تحتوي كل مجموعة على مدرسة توازيها تقريبا في المستوى الأقتصادي في المجموعة الثانية وكما موضح في الجدول (٢).

جدول (٢): تكافؤ المجموعتين الضابطة و التجريبية من حيث المستوى الأقتصادي للمدارس

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
أسم المدرسة	المنطقة	أسم المدرسة	المنطقة
خديجة الكبرى المصطفى الزوراء	الاسكان الحرية الدورة	بدر الكبرى الخلفاء الراشدين الثناء	الاسكان الحرية الدورة

- **المستوى الاقتصادي للتلامذة** :

و بعد أخذ المعلومات عن متوسط الدخل لعوائل التلامذة الذي يعكس المستوى الاقتصادي لهم و عند اجراء المقارنات بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر فرقا ذا دلالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) : تكافؤ تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٦	٥٦٣	٥٢,٨	٠,٩٧	١,٦٧١	غير دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٦٧
الضابطة	٣٣	٥٥٠	٥٨,٤			

- **التحصيل السابق في الرياضيات** :

تم جمع درجات التلاميذ في الرياضيات السابقة و عند اجراء المقارنات بين المجموعتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر فرقا ذا دلالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما موضح بالجدول(٤).

جدول(٤) :الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير التحصيل السابق في الرياضيات

المجموعة	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٦	٦٦,١	١٠,٧	٠,٧٧	١,٦٧	غير دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٦٧
الضابطة	٣٣	٥٩,٧	٩,٥			

- **مستلزمات البحث** :
- **اعداد الدليل** :

اعدت الباحثة دليلا لاستخدام معمل الرياضيات لتدريس المفاهيم الهندسية تضمن:

- ورقة عمل توضح معنى معمل الرياضيات وفوائده وكيفية الاعداد والتنفيذ والتقويم مع عرض نماذج وفيلم توضيحي من الانترنيت❖ ،مناقشة تحليل محتوى الفصول الهندسية واستخراج المفاهيم لكل فصل من الفصول:
- ف٢ المستقيمات والزوايا .
- ف٦ الاشكال الهندسية .
- ف١١ المساحات والمحيطات .
- ف١٢ الحجوم .
- اوراق عمل لاستخدام معمل الرياضيات للمفاهيم الهندسية والتدريب عليها بورشة عمل.

- **اجراءات التدريب** :

تم البدء بتدريب المعلمات في المجموعة التجريبية بورشة عمل بأتباع الخطوات الآتية :

- اعداد برنامج تدريبي على مهارة استخدام المعمل في تدريس الرياضيات بشكل دليل كما في ملحق (٢) تدريس الاشكال الرباعية[1].
- اخذ اراء الخبراء بالبرنامج٢

---

[1] *تمت الاستعانة ببعض الامثلة من الانترنيت لأسئلة من مواضيع هندسية (http://www.ixl.com/math/geometry)وكذلك (موقع على اليوتيوب عن(١)الاشكال الرباعية (٢)معمل الرياضيات*

- تنفيذ خطة التدريب المُعدّة في الدليل للعينة التجريبية.
- المتابعة و الاشراف على كيفية تنفيذ المعلمات للصفوف التجريبية.

- **اداة البحث** :

- **اختبار المفاهيم** :

اعدت الباحثة اختبارا للمفاهيم الهندسية لكل فصل يتكون من فقرات موضوعية من نوع الاختيار من متعدد لغرض قياس مدى ادراك المفاهيم في نهاية كل فصل و على أربعة مراحل كي يناسب قدرات التلاميذ بطيئي التعلم .تم التاكد من صدقه بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين وتم اجراء التعديلات على بعض الفقرات واصبح الاختبار يتكون من (50) فقرة.ثم طبق على عينة استطلاعية وتم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة حيث تراوح مابين (٠,٢٣ ـ ٠,٧٨) وهو مدى مقبول.

جزأت الباحثة الاختبار الى أربعة اجزاء وبعد الانتهاء من تدريس المادة لكل فصل تم اختبار الطلبة به ،لكي يتناسب مع قدرات الطلبة بطيئي التعلم. والملحق(٣) يبين الاختبار الخاص بموضوع الاشكال الرباعية والذي يتكون من ١٢ فقرة.

أما ثباته فقد تم بواسطة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية للتجزئة حيث وجد ان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٧٩) وعند تطبيق معادلة سبيرمان براون التصحيحية وجد ان معامل الارتباط يساوي (٠,٨٩) وهو معامل ارتباط جيدجدا.

- **المعالجات الأحصائية** :

أستخدمت الوسائل الأحصائية الآتية :

- الأختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ومختلفين في عدد الافراد لغرض المقارنة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة من المعادلة:
- معامل الأرتباط بيرسون (Pearson correlation coffiecnt) لحساب قيمة معامل ثبات أداة البحث .
- معادلة سبيرمان براون التصحيحية.
- معامل صعوبة الفقرة .

- **نتائج البحث** :

للتحقق من الفرضية و هي ":لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط الدرجات بين تلامذ ةالمجموعة التجريبية الذين دُرسو باستخدام معمل الرياضيات وتلامذة المجموعة الضابطة الذين دُرسو بالطريقة الاعتيادية "

---

[٢] الخبراء هم :
١- أ.د بشرى محمود ٢- أ.دغازي الحسيني ٣- أ.د حسين الياسري ٤ أ.د – ليلى الحاج ٥- أ.م.د الهام جبار فارس ٦- مجموعة من معلمي الصفوف الخاصة للمرحلة الابتدائية

بلغ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية (79.5) و الانحراف المعياري (21.8) في حين كان متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة (62.4) و الانحراف المعياري (16.7). وبأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين مختلفة العدد، وجد ان القيمة التائية المحسوبة (4.489) و هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.671) عند مستوى (٠,٠٥) و درجة حرية (٧٦) كما يتضح في جدول (٤) و بذلك ترفض الفرضية و هذا يعني تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة .

جدول(4): الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير التحصيل في اختبار المفاهيم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت محسوبة	ت جدولية	الدلالة
التجريبية	36	81.5	21.8	4.489	1.671	دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٦٧
الضابطة	33	60.4	16.7			

- **تفسير نتائج البحث** :

ان تفوق المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام معمل الرياضيات قد يُعزى الى طبيعة هذا الاسلوب الذي اتاح للتلامذة المشاركة الفعالة و الحرية في الفهم بدون قلق كما اشارت اليه بعض الدراسات مثل دراسة سدرة والحيالي. كما ان تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة قد يُعزى الى كون التدريب على المفاهيم الهندسية باستخدام معمل الرياضيلت قد ساعد في توصيل و تبسيط هذه المفاهيم الهندسية و وضوحها الى هذه الفئة من التلامذة بصورة أفضل من الطريقة الاعتيادية .

- **الاستنتاجات** :

نتستنتج ان استخدام معمل الرياضيات في تدريس الهندسة لها دورها الفعال و ملائمتها الى تلامذة الصفوف الخاصة كونها ساهمت في ادراك المفاهيم الهندسية لديهم كما انها وفرت بعض الوقت و الجهد الذي تعانيه معلمات هذه الفئة .

- **التوصيات** :

توصي الباحثة :

- عمل الدورات التدريبية لمعلمات الصفوف الخاصة لاستخدام معمل الرياضيات وغيرها من التجديدات التربوية الاخرى في مجال التدريس اثناء الخدمة .
- الاهتمام بترسيخ المفاهيم الهندسية في المرحلة الابتدائية.
- توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلامذة الصفوف الخاصة.

- **المقترحات** :

- اجراء بحوث اخرى لتقصي اثر استخدام معمل الرياضيات في متغيرات اخرى كالاستبقاء،تنميه الميول نحو الرياضيات او الاتجاهات.
- اجراء بحوث اخرى حول أثر أتجاهات اخرى حديثة كاستخدام الكومبيوتر في تدريس الهندسة لتلامذة الصفوف الخاصة .

- **المصادر** :

- بدر، د. محمد إبراهيم (٣ آذار ٢٠٠٢).الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ .
- بطيئي التعلم ٣http://mbadr.hypermart.net./Articles.goldresh.htm.3/3/ 200
- بل ،فرديك هـ ،طرق تدريس الرياضيات ، ترجمة محمد امين المفتي و اخرون، القاهرة ، الدار العربية للنشروالتوزيع ، ج١ ،١٩٨٦.
- التودري، عوض حسين محمد، أثر استخدام اسلوب التدريس المعملي في اداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمنطقة الباحه للمهارات الهندسية و تنمية الاتجاه نحو الرياضيات،مجلة كلية التربية،اسيوط،العدد(١٤)،الجزء(١)،يناير، ١٩٩٨ .
- الحيالي، سديل عادل، أثر استخدام النموذج المعملي في التحصيل و تنمية الميول نحو مادة الرياضيات،اطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة بغداد، كلية التربية / ابن الهيثم،٢٠٠٤.
- الزيات ،فتحي مصطفى، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.دار النشر للجامعة ،القاهرة،١٩٩٨ .
- سدرة، فايزة اسكندر ،استخدام الطريقة المعملية في تدريس رياضيات المرحلة الابتدائية،اسيوط، العدد(١٥)، الجزء (٢)، يوليو ١٩٩٩.
- الشارف، احمد العريفي.المدخل لتدريس الرياضيات،طرابلس ،الجامعة المفتوحة،١٩٩٦.
- الشبل،عبد الله ومصطفى عبد السميع محمد،معمل الرياضيات بين النظرية والتطبيق،الرياض،دار اسامة للنشروالتوزيع،١٩٩١.
- الشربتي ،مروان .بطء التعلم عند الاطفال (الثقصي و التشخيص) ط١، بغداد، مطبعة حسام،١٩٩٠.
- شحاتة واخرون، معجم المصطلحات العربية والنفسية، القاهرة، الدارالمصرية اللبنانية ٢٠٠٣
- الصمادي ، جميل و تيسير النهار ،مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال ،مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر سنة (١٠) عدد (١٩) يناير ٢٠٠١ ص ١٩٣- ٢١٦ .)
- العزة، سعيد حسني،صعوبات التعلم- المفوم والتشخيص والاسباب،ط١،عمان،دار الثقافة،٢٠٠٦.
- فاندالين، ديوبولد ، مناهج البحث ، ترجمة محمد نبيل نوفل و اخرون، القاهرة،مكتبة الانجلو مصرية ،١٩٨٥.
- قطامي، يوسف. سيكلوجية التعلم والتعليم الصفي، ط٢،عمان ،دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.
- الياسري حسين ،بناء معيار اعداد معلمي التربية الخاصة في العراق ،مجلة كلية التربية للبنات جامعة بغداد ،عدد ٨ (١)١٩٩٧،
- Bell B.&Sonsltd ,Math.Laboratorries in school,first published ,London , Great Britan , The University Press Clasgow,1968.
- Good,Carter,V.,Dectionary of Education,Mc Graw Hill Book
- Company,Inc.NewYork,1973.

****

((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 .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

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.**
- **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 mahersabry2121@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 .**