٤٧

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السابع والأربعون (جزء أول) .. مارس 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 (٤٧) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	"بعض استراتيجيات التعلم النشط فى التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة" إعداد .. د/ عالية محمد خليفة عثمان ، د/ منال على محمد الخولي .	١١ ـ ٤٩
٢)	" أشكال السلوك الاستقوائي لدىَ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية في مصر والسعودية " إعداد .. د/ أحمد فتحي علي ، د/ محمود السعيد بدوي .	٥١ ـ ٧١
٣)	" عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف كما يدركها قادتها الأكاديميون والإداريون " إعداد .. د/ محمد بن على الصالح .	٧٣ ـ ٩٨
٤)	" أثر برنامج تدريبي قائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين " إعداد .. د/ حسن خليل المصالحة .	٩٩ ـ ١٢٣
٥)	" أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس " إعداد .. د/ عمر طالب الريماوي .	١٢٥ ـ ١٤١
٦)	" الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى " إعداد .. د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف .	١٤٣ـ ١٨٦
٧)	" فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتى التنظيم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى اطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف " إعداد .. د/ سميرة بدوى حسن البدري ، د/ منال على محمد الخولي ، د / منى أمين بيومى.	١٨٧ ـ ٢٢١

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلـــة :

- 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 الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من 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 السابع والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " بعض استراتيجيات التعلم النشط فى التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة" إعداد .. د/ عالية محمد خليفة عثمان ، د/ منال على محمد الخولي .

وثانيها بعنوان : " أشكال السلوك الاستقوائي لدىَ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية في مصر والسعودية " إعداد .. د/ أحمد فتحي علي ، د/ محمود السعيد بدوي .

وثالثها بعنوان " عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف كما يدركها قادتها الأكاديميون والإداريون " إعداد .. د/ محمد بن علي الصالح .

ورابعها بعنوان " أثر برنامج تدريبي قائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين " إعداد .. د/ حسن خليل المصالحة .

وخامسها بعنوان : " أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس " إعداد .. د/ عمر طالب الريماوي .

وسادسها بعنوان : " الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى " إعداد .. د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف .

وسابعها بعنوان : " فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتى التنظيم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى اطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف " إعداد .. د/ سميرة بدوى حسن البدري ، د/ منال على محمد الخولي ، د / منى أمين بيومي .

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

بعض استراتيجيات التعلم النشط فى التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة"

إعـــداد :

د/ عالية محمد خليفة عثمان د/ منال على محمـــد الخولـــي

استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد استاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية والعلوم بالخرمة جامعة الطائف

" أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم النشط فى التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة"

د/ عالية محمد خليفة عثمان د/ منال على محمد الخولـــي

- **مستخلص الدراسة** :

مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم طوال حياته ولاحظ الباحثون أن الطفل فى هذه المرحلة يحتاج إلى العديد من البرامج والتدريبات حتى يصبح أكثر قدرة على التعامل مع الحياة التعليمية ، وبمرور الوقت يتحول هؤلاء المتعلمين من طاقة كامنة غير نشطة في المجتمع لا يمكن الاستفادة منها الى متعلمين منتجيين ، لهذا تهدف الدراسة الحالية إلي الكشف عن أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم النشط فى التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أوجه الاختلاف فى مستوى التفكير الابتكاري وفى كفاءة الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعات التجريبية عقب التدريب مباشرة وفى القياس التتبعي ؟ وأهم ما توصلت إليه الدراسة الحالية هو تفوق مجموعة استراتيجية (فكر- زاوج – شارك) على مجموعتى المناظرة التعاونية ولعب الادوار عقب التدريب مباشرة وكذلك خلال القياس التتبعى .

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات التعلم النشط . التفكير الابتكاري . الذاكرة العاملة.

" The effect of some active learning strategies training in innovative thinking and efficient working memory in children in pre-school "

Abstract

Kindergarten is the most important stages of education experienced by the learner throughout his life, the researchers noted that the child at this stage needs to be many programs and training becomes even more capable of dealing with life and educational follow up of the educational process, and over time turns these learners from potential energy is not active in the community can not take advantage of them to creative learners, for this research study current to detect the impact of training on some active learning strategies in innovative thinking and efficient working memory in children stage pre-school, and can formulate the problem of the study in question the president the following: What is the differences in the level of innovative thinking and in the efficiency of working memory in children experimental groups immediately after the training as well as after a month of training?, The results of the study has reached a current to exceed a total of (Think - Pair - Share) on the two groups of Corresponding cooperative and role-playing immediately after the training as well as in the follow-up measurement.

Key words : active learning strategies - innovative thinking - working memory .

- **مقدمة** :

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلم طوال فترة حياته وقد شغلت العديد من الباحثين لمحاولة التعرف على خصائص الأطفال في هذه المرحلة وكيفية تنمية القدرات والمواهب لديهم وانسب البرامج والاستراتيجيات التى تنمي تلك القدرات .

وتسعي النظريات التربوية العلمية إلي تحقيق أقصي درجة من التطوير للقدرات التعليمية لدى الأطفال في هذه المرحلة ، وذلك للارتقاء بالعملية التعليمية وتنمية مهارات هؤلاء الأطفال ، وزيادة تفاعلهم مع المجتمع بصورة إيجابية ، لذا يسعى العاملون في ميدان التربية إلي استخدام برامج وأساليب تعلم ، واستراتيجيات حديثة لمساعدة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على تنمية سلوكياتهم وقدراتهم واتجاهاتهم بما يحقق لهم النجاح فى الحياة العملية .

ويرى هندى (٢٠٠٢، ١٨٥) أن التعلم عملية نشطة ، وأن المتعلم هو مركز التعلم الفعال والنشط ، وعلى المدرسة أن تراعى ذلك بتوفير البيئات التعليمية المناسبة لمساعدة المتعلم على اكتساب العادات السلوكية بجانب المعلومات النظرية المرغوبة ، تلك العادات السلوكية التى تعد بمثابة إشارة لحدوث التعلم .

ويذكر راجح (١٩٩٣ ، ٢٨٨) أن التعلم الفاعل هو التعلم الذى يعتمد على بذل الجهد والنشاط الذاتى ، وعلى استجابة المتعلم لما يسمعه من محاضرة ، وأن من بين المبادئ المقررة فى علم النفس مبدأ النشاط الذاتى ، فالعقل لا ينمو إلا بالعمل والنشاط الذاتى ، ومن هنا يجب أن يكون موقف المتعلم مما يتعلمه موقفاً إيجابياً فاعلاً ، وبناء على هذا يفكر المتعلم فيما يقرؤه ويحاول تطبيقه أو تلخيصه أو يناقشه مع نفسه أو يشرحه لزميل له .

ويضيف زيتون ، زيتون (٢٠٠٣ ، ٣٥٢) أن للتعلم النشط جانباً اجتماعياً يتطلب تعاونا اجتماعيا يسمح بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة أثناء ممارسة الأنشطة المعملية ، وأن يعطى للتلاميذ الفرصة لمناقشة تنبؤاتهم وتفسيراتهم وإجراءاتهم ، والبيانات التى يحصلون عليها مع أقرانهم قبل الانتهاء من النشاط العملى ، وكذلك تهيئة الفرصة لعرض بعض المجموعات لنتائج عملهم على تلاميذ الفصل فى نهاية النشاط العملى استنادا إلى أن التعلم نتاج للتفاعل الاجتماعى.

ويرى Costa et al.(2013,7212) ان أهمية التعلم النشط تتمثل فى انه يزيد من اندماج التلاميذ في العمل ويجعل للتعلم متعة وبهجة، وينمى العلاقات الاجتماعية والتفاعل الايجابي بين التلاميذ بعضهم البعض وبين المعلم، وينمى الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي وينمى الدافعية لإتقان العمل ويعود التلاميذ إتباع قواعد العمل وينمى لديهم الاتجاهات والقيم الايجابية ويعزز روح المسئولية والمبادرة لدى التلاميذ.

وعلى ذلك يشير Stewart et al.(2013, 574) ان التعلم النشط يؤكد على استثمار وجود المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، وان الخاصية المستهدفة بالتعلم هى الممارسة لعملية التعليم، مما يبرز دور النشاط التي تجعل المتعلم مشارك نشط يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة مثل المناقشة،التجريب،المقارنات .

وفى هذا الاطار تمت دراسة Stalheim (1998 ,12) التي هدفت إلى تحقيق مبدأ التعلم النشط أثناء تعليم طلاب الجامعة من خلال استخدام استراتيجيات تعلم تقوم على مشاركتهم فى الموقف التعليمى منها : مجموعات الهمس والتعلم فى فريق واحد ، والتعلم فى مجموعات صغيرة ، وبرامج الكمبيوتر التفاعلية ، وأهم ما اشارت إليه نتائج الدراسة ان استراتيجيات التعلم النشط تعمل على تهيئة بيئة تربوية نشطة تقوم على مشاركة وأداء الطلاب ، وأوصت الدراسة بتبنى مثل هذه الاستراتيجيات عند التدريس.

وفى اتجاه اخر فان الابداع هو من الاشياء التى ينبغى توافرها فى بيئة التعلم ، وتشير هاني (١٩٩٣ ، ١٣) أن من توصيات " مؤتمر الإبداع فى المدرسة "عام (١٩٩٣) أن الابتكار يجب أن يكون محورا للعملية التعليمية ويتطلب تغييرا فى مهارات التفكير التقليدية وتغييرا فى أسلوب التدريس وفي تأليف الكتب وأساليب التقويم .

وأيضا يرى إبراهيم (١٩٩٦، ٣٤٧) أن " مؤتمر الإبداع فى الثقافة والتربية " عام (١٩٩٦) أوصى بالدعوة إلى تطوير نظام التعليم ليكون من أهدافه تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتخلى عن الحفظ والاستظهار .

ويشير حسان (١٩٩٦، ٣٣) أن هناك اتفاق بين أعضاء المؤتمر السنوي العاشر عن التفكير الناقد والابتكاري وإصلاح التعليم ، فالتعليم يؤدى إلى مستوى تفكير مرتفع عندما يحصل الفرد على معلومات جديدة ويخزنها بالذاكرة ثم تترابط ، وترتب ، وتقيم لتحقيق هدف ما ٠

ويشير Myhill & Wilson (2013,101) أن التفكير الابتكارى يعنى قدرة الفرد على التجديد والإبداع والتطوير المستمر وأنه يرتكز على نوعين أساسيين من القدرات هما قدرات معرفية تتضمن الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات ، وقدرات وجدانية تتضمن حب المغامرة وحب الاستطلاع والتخيل وتحدى الصعب.

وفي هذا الاطار يشير شاكر (١٩٩٥، ١٩٣) أن الذاكرة هي مجموعة المعارف والمعلومات المكتسبة لدى الفرد وتوجد داخل بناء الذاكرة وتكون مادة الذاكرة في شكل مخططات يطلق عليها المخططات المعرفية، ولكل موضوع مخطط معين، وهذه المخططات ليست ثابتة بل قابلة للتعديل والتطوير و ذلك عن طريق إعادة معالجتها مرة أخرى٠

ويرى أبو هاشم (١٩٩٨ ،١٧) ان الذاكرة العاملة هي الجزء الأكثر نشاطاً في النظام المعرفي حيث أشارت بعض الدراسات أن لها علاقة بالعمليات العقلية والفهم ، وحل المشكلات ، والتعلم ، وأنها تتميز عن الذاكرة قصيرة الأمد بسعة التخزين ومعالجة المعلومات .

ويرى Den Bosa et al.(2013,29) أن الذاكرة العاملة تؤدى عدد من الوظائف منها الانتباه الانتقائى للأحداث التى تمر على الفرد والمحافظة عليها ودمجها مع الخبرات السابقة المخزونة فى الذاكرة طويلة المدى بالإضافة الى الفهم واللغة والاستنتاج.

ويشير ابراهيم (١٩٩٨، ١١٩) أن الذاكرة العاملة هي المكون المعرفي المسئول عن عمليتي التجهيز والتخزين الوقتي للمعلومات، إذ أنها هى المنظومة المعرفية التي تسهم بدور محوري في الأداء العقلي المعرفي ويمكن تصورها كمنظومة للتجهيز والتخزين قصير المدى تشتمل على منفذ مركزي للمراقبة التنفيذية يخضع له منظومتان فرعيتان إحداهما لتجهيز المعلومات اللفظية والأخرى للمعلومات البصرية المكانية.

مما سبق يتضح ان هناك علاقة وثيقة بين التدريب على استراتيجيات التعلم النشط وتنمية التفكير الابتكارى وتحسين كفاءة الذاكرة العاملة وهو ما تحاول الدراسة الحالية التوصل اليه .

- **مشكلة الدراسة وأسباب اختيار الباحثتان لها** :

ظهر اسلوب التعلم النشط نتيجة عوامل عدة ، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يتعرض لها المتعلم خلال التعلم ، والتي ظهرت نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في ذهنه .

وتوصل Judy & Karen (2004,8) إلى ان استراتيجيات التعلم النشط هى استراتيجية تدريس فعالة تستخدم لجعل المتعلم يطور كفاءته، ويكتسب المهارات بخلاف اكتساب المعلومات بمفردها .

وأيضا توصل الديب (٢٠٠٦ ، ٣١١ ، ٣١٢) إلى أن أفضل استراتيجية استخدمها المعلم فى الفصل الدراسى هى استراتيجية فكر– زاوج– شارك ، لأنها طريقة سهلة الإجراء حيث إنها تجعل المعلم يمنح الطلاب بضع ثوانى ، ليفكروا فى السؤال المطروح وفى نفس الوقت يختلف السؤال من حالة إلى أخرى حسب السهولة والصعوبة أو المشكلة المطروحة ، ويتراوح هذا الوقت من ١٠ ثوانى إلى ٥ دقائق .

بناء على ما سبق ، وما توصلت إليه نتائج البحوث والدراسات التربوية من أن أسلوب التعلم النشط يعتمد على إيجابية المتعلم فى الموقف التعليمى وشموله لجميع الممارسات التربوية، والإجراءات التدريسية التى تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه فيتم التعلم من خلال العمل والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته فى الحصول على المعلومات ، واكتساب المهارات ، وتكوين القيم والاتجاهات، وبما يمكن ان ينمى لدى اطفال ما قبل المدرسة القدرة على حل المشكلات والقراءة والاستيعاب وتنمية القدرة على التفكير الابتكارى وتنشيط الذاكرة لديهم، وهو ما تحاول الدراسة الحالية بحثه بالتعرف على اثر التدريب على استراتيجيات التعلم النشط فى التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى اطفال ما قبل المدرسة.

- **أهمية الدراسة** :

قد تسهم نتائج هذا البحث في جذب انتباه المسئولين عن رياض الأطفال إلي ضرورة توعية المعلمات فى مرحلة رياض الأطفال إلى أهمية استراتيجيات التعلم النشط فى التفكير الابتكاري والذاكرة العاملة لدى الأطفال، وما لها من دور في تحسين المهارات قبل القرائية وتعلم مبادئ الحساب لدى أطفال رياض الأطفال،

وبالتالي وضعها في الاعتبار عند إعداد الدروس وإعداد مصادر التعلم المختلفة حتى يتسنى للأطفال استخدامها مما ينعكس إيجابا علي استيعابهم ويرتقى بمستواهم التعليمى .

بالإضافة إلى ذلك ، فان نتائج هذا البحث قد تساعد أولياء الأمور فى التعرف على الأسباب الحقيقية وراء ضعف مستوى أبنائهم خلال مرحلة ما قبل المدرسة ، حيث أن القصور فى استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى هؤلاء الاطفال يؤثر على مهارتهم قبل القرائية والحسابية و بالتالي تتضافر الجهود و تتحقق المشاركة المجتمعية بضرورة التوعية بأهمية استراتيجيات التعلم النشط ومراعاة تفعليها داخل رياض الأطفال .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى .....

- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس التفكير الابتكاري " عقب التدريب مباشرة تمهيداً لمعرفة الفرق لصالح أي مجموعة.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس كفاءة الذاكرة العاملة " عقب التدريب مباشرة تمهيداً لمعرفة الفرق لصالح أي مجموعة.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس التفكير الابتكاري " فى القياس التتبعي تمهيداً لمعرفة الفرق لصالح أي مجموعة.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس كفاءة الذاكرة العاملة " فى القياس التتبعي تمهيداً لمعرفة الفرق لصالح أي مجموعة.

- **مصطلحات الدراسة** :

١- استراتيجيات التعلم النشط :

هى استراتيجيات تهدف إلى عمل الاطفال معاً فى جماعات بصورة نشطة بحيث يشعر كل عضو من أعضاء الجماعة بمسئوليته تجاه جماعته ، وتتحدد الاستراتيجيات اجرائيا فى الدراسة الحالية من خلال الاجراءات المتبعة فى كل استراتيجية من الاستراتيجيات المستهدفة وهى استراتيجيات (فكر . زاوج . شارك) ، (المناظرة التعاونية) ، (لعب الأدوار).

٢- التفكير الابتكاري :

مجموعة من الأداءات العقلية التى تمارس أثناء العملية الابتكارية بهدف الوصول إلى الناتج الابتكارى، وتتحدد اجرائيا فى البحث الحالي بخمس مهارات للتفكير الابتكارى كما حددها " تورانس "، وكذلك بالدرجة التى يحصل عليها طفل ما قبل المدرسة بربطه بين عدد من الكلمات المتباعدة عقلياً إما بكلمة أخرى أو بتكوين قصة ذات معنى، واستنتاج الأسباب المفسرة لوقوع تلك

القصة، والتنبؤ بالنتائج المترتبة على وقوع أحداثها،وإضافة الأفكار الجديدة إليها، واقتراح عنوانا جديدا للقصة.

ويتحدد اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في مقياس التفكير الابتكارى المستخدم بالدراسة الحالية .

٣- كفاءة الذاكرة العاملة :

هى قدرة الذاكرة العاملة على حمل جزء من المعلومات لحين تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع المعلومات الأولى ، وتقاس اجرائيا فى البحث الحالي من خلال سعة التخزين والتجهيز بطريقة متزامنة ؛ باستدعاء مفردات بعد القيام بمهمة معالجة متعلقة بمهمة الاستدعاء، أو بطريقة آنية (بالتزامن معا) عن طريق عدد المفردات التي تم تشفيرها ومعالجتها أومن خلال الاستدعاء والتعرف وليس الاستدعاء والتجهيز، أو التخزين فقط وذلك من خلال استرجاع قائمة من الكلمات أو الجمل أو الأرقام أو قياس المكونات المختلفة للذاكرة العاملة.

ويتحدد اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في مقياس الذاكرة العاملة المعدم بالدراسة الحالية .

- **حدود الدراسة** :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة والتى تتكون من (٢٧) طفلا من أطفال رياض الأطفال بمدينة الطائف، كما تتحدد النتائج بكل من : إجراءات البرنامج ، والأدوات المستخدمة، والمفاهيم النظرية والأهداف، والفروض والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

- **الاطار النظرى** :

- **التعلم النشط** :

يرى (Bonwell & Eison (44 , 1991 ان أنشطة التعلم النشط تحث الطلاب على التفكير فيها ، والتعليق عليها بحيث لا يكونون مجرد متلقين فقط بل يعملون على تطوير مهاراتهم فى التعامل مع المعرفة المختلفة ، فهم يطبقون المعرفة ، ويحللونها ويقيِّمون المعلومات المقدمة لهم عن طريق مناقشاتها مع زملائهم، ويطرحون أسئلة ويكتبون حولها بحيث يفكرون كثيرا فى المعلومات المقدمة لهم ، وفى كيفية استخدامها فى مواقف تعلمية جديدة.

وتعرف (Judy & Karen (2004, 13 التعلم النشط بأنه استراتيجية تدريس فعالة تستخدم فى جعل الطلاب يرتبطون بمحتويات تطور الكفاءات، وتبنى المهارات بخلاف اكتساب المعلومات بمفردها، فالطلاب يتعلمون بطريقة أفضل عندما يرتبطون ويشاركون بفعالية فى تعلمهم .

وتشير محمد (٢٠٠٤ ، ٣) إلى أن التعلم النشط هو أن يكون الطالب محور العملية التعليمية، ويبذل جهدا كبيرا فى عملية تعلمه وتعليمه ، بينما يكون دور المعلم لا دور الملقن بل دور الميسر.

والتعلم النشط عند درويش (٢٠٠٥ ، ٤) هو ذلك النوع من التعلم الذى يقوم على مشاركة الطلاب وإيجابياتهم، وسعيهم للحصول على المعلومة بأنفسهم مما يؤدى إلى استثمار إمكانياتهم وخبراتهم وبذلك يكون التعلم متمركزا حول المتعلم، ويكون دور المعلم ميسرا للعمل، ومشجعا للاستجابات والآراء ولخبرات الطلاب.

يتضح مما سبق ان التعلم النشط يتضمن مشاركة المتعلمين فى أنشطة جماعية أو ثنائية أو فردية ، ووبتم التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون، ويفكرون ويبحثون ويلاحظون ويفسرون ، ويحصلون على المعلومات بأنفسهم، وأن دور المعلم يتمثل فى عملية التوجيه والإرشاد والتيسير لعملية التعلم .

- **خصائص التعلم النشط** :

تشير عبد الوهاب (٢٠٠٥، ١٣٧) إلى أن استراتيجيات التعلم النشط تعتمد على المرتكزات التالية :

- نشاط الطالب وإيجابيته أثناء العملية التعليمية.
- تفاعل الطالب مع المادة العلمية بشكل إيجابى.
- بذل المتعلم للجهد العقلى والبدنى لبناء المعرفة وحل المشكلات .

- **فوائد التعلم النشط** :

يرى حيدر (٢٠٠٠، ١) ان هناك عدة فوائد للتعلم النشط تتمثل فى الآتى :

- تشكل خبرات ومعارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط قاعدة أساسية للانطلاق للمعارف الجديدة ، وهذا يتفق مع مبدأ أن استثارة المعارف شرط ضرورى للتعلم .
- يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين.
- يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول مدى فهمهم للمعارف الجديدة.
- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التى سيستخدم فيها المتعلم المعرفة .
- يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم ، وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم واعتمادهم على أنفسهم.
- يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشطين خلال التعلم .
- المهمة التى ينجزها المتعلم بنفسه أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التى ينجزها له شخص آخر .
- يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه ليس المصدر الوحيد للمعرفة وهذا له تضمين مهم فى النمو المعرفى المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة .

- **مميزات التعلم النشط** :

تشير عبد الوهاب (٢٠٠٥ ، ١٣٩) إلى أن التعلم النشط يتميز بما يلى :

- يساعد التعلم النشط فى زيادة التفاعلات والمناقشات البناءة بين الطلاب.
- يساعد فى تحقيق كثير من الأهداف الوجدانية مثل تنمية الاتجاه الإيجابى نحو المادة، والاتجاه نحو الاعتماد المتبادل، وزيادة الدافعية.

- **استراتيجيات التعلم النشط** :

١- استراتيجية K - W - L :

يشير Judy & Karen (2004,8) إلى أن هذه الاستراتيجية تتكون من ثلاثة مكونات (ماذا أعرف: K ، ماذا أريد أن أعرف : W ، ماذا تعلمت : L) ، وباستخدام هذه الاستراتيجية يستعرض الطلاب معرفتهم الحالية ثم يقومون بتوسعتها ، وأن هذه الاستراتيجية تساعد المعلمين على تحديد وتوجيه الأفكار الخاطئة للطالب قبل البدء فى التدريس، وهذه الاستراتيجية مبنية على أساس الربط بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة .

٢- استراتيجية النقاط الإيجابية والسلبية والمفيدة P - M- I :

توضح Judy & Karen (2004,8) أن هذه الاستراتيجية يمكن استخدامها فى بداية أو أثناء أو بعد الدرس أو النشاط، وأن الحروف PMI تشير إلى (P) إلى النقاط الإيجابية و(M) إلى النقاط السلبية و(I) إلى النقاط المفيدة ، وهذه الاستراتيجية تشجع على توسيع تفكير الطلاب من خلال عمل مجهود فى الحصول على النقاط الايجابية والنقاط السلبية، والنقاط المفيدة لأى فكرة أو مفهوم أو رؤية.

٣- استراتيجية لعب الأدوار Role playing :

تشير اللبودى (٢٠٠٠ ، ١٣٥) إلى أن هذه الاستراتيجية تعتبر من أساليب العمل الجماعى الموجه بإجراءات ، حيث تتكون المجموعة من (٧ : ١٠) طلاب ويتطلب تدريب الطلاب على الالتزام بالموقف والأداء الدراسى، والحوارات المترسلة حيث يحذر الخبراء من استخدام هذه الاستراتيجية دون تدريس مسبق على متطلباتها لأنها قد تؤدى إلى نتائج معاكسة فى حالة فشل الطلاب فى أداء الأدوار وتعرضهم للسخرية من قبل زملائهم .

ويوضح بدوى، وعبد الرازق (٢٠٠٥، ٩٣) أن هذه الاستراتيجية تهتم بتقليد أو محاكاة العلاقات الإنسانية فى الواقع، وتمتاز بمهارات الاتصال المتعددة ، وفهم النفس والآخرين ، ومن عيوبها الابتعاد عن الواقع ، والخجل ، والقلق بين بعض المتدربين ، وتحتاج هذه الاستراتيجية إلى مشكلة واقعية وأدوار محددة ومدرب ماهر فى التمثيل والتوجيه .

٤- استراتيجية فكر - زاوج - شارك Think - Pair - Share :

يرى الديب (٢٠٠٦ ، ٣١٢) أن الهدف من هذه الاستراتيجية إعطاء فرصة من الوقت لكل طالب للتفكير فى إجابة السؤال ، ليحسن من نوعية استجابات الطلاب، ويصبحون أكثر قدرة على التفكير فيما يتعلق بالمفاهيم التى تطرح أثناء الدرس، ويتم تقديم مهمة للطلاب قد تكون فكرة أو مشكلة تحتاج إلى حل ويتم التفكير فيها بصورة فردية، ثم تعطى فرصة للطلاب فترة من الوقت

ليناقش كل طالب زميله فيما توصل إليه، ثم يشارك الطالبان (الزوج) الأزواج الأخرى فى قاعة الدراسة وذلك بعرض ما توصلوا إليه .

٥- **استراتيجية المناظرة التعاونية** : Corresponding cooperative

فى هذه الاستراتيجية يقسم المشاركين الى مجموعات، وتتكون كل جماعة من أربعة أعضاء وتتلقى كل جماعة أربعة ملفات بعدد أعضاء الجماعة يشترك كل عضو فى المناظرة والمناقشة ويقدم وجهة نظره ، ويدافع كل عضو عن موقفه ، وكل عضو عليه أن يعد نفسه للاشتراك فى المناقشة وأن يقابل الفريق الآخر في محاولة للتوصل إلى أفضل مناظرة ، ويسمح بالاعتراض على ما قدمه الفريق الآخر، وعلى كل عضو ان يحاول البحث عن إجماع للرأى أو الاتفاق حول المسألة المعروضة، وفي النهاية يقدم تقرير جماعى عن أفضل تقرير للمناظرة مبنى على الأسس المنطقية والاستدلال .

٦- **استراتيجية خرائط المفاهيم** : Concept Mapping

تشير عبد الحكيم (٢٠٠٣ ، ٤٧) إلى أن خريطة المفاهيم تعتبر طريق عام يساعد المتعلم على الفهم ، واقتحام المعنى للوصول بالمتعلم إلى فهم المعانى المتضمنة فى المحتوى واستخراج ما به من مفاهيم بطريقة قائمة على المعنى وإعطاء صورة كاملة كمنظم لما يشمله المحتوى من مضمون ومعان ومفاهيم.

٧- **استراتيجية العصف الذهنى** : Brain storming

عرفها جروان (٢٠٠٢ ، ٣٦٤) بأنها " أحد الأساليب المستخدمة فى تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات فى ميادين الحياة المختلفة ويعنى توليد قائمة من الأفكار التى تؤدى إلى حل المشكلة مدار البحث بمشاركة جميع أفراد المجموعة إذا كانت الجلسة جماعية" .

- **التفكير الابتكارى** :

يرى Wilson(1991, 100) أن محور تعريف التفكير الابتكارى أنه "إنتاج شىء جديد " ويمكن الحكم على الجدة فى ضوء محك اجتماعى – أى أن يكون الإنتاج جديدا بالنسبة للمجتمع. أو فى ضوء محك سيكولوجى أى يكون الإنتاج جديدا بالنسبة للفرد ذاته.

- **مهارات التفكير الابتكارى** :

تتمثل المهارات المرتبطة بالجانب المعرفى فيما يلى :

- الطلاقة : تعنى القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التى يتوافر فيها شرط معين، كأن يطلب المعلم من تلاميذه ذكر كلمات تبدأ أو تنتهى بحرف معين. Slobbert (1994,126)
- المرونة : تعنى الحرية الفكرية بالتعديل فى مواقف أو مشكلة معينة، لإعطاء حلول مختلفة لها. فرج (١٩٨٣، ٤١)
- الأصالة : يقصد بها القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير شائعة أو غير مألوفة قليلة التكرار بالمعنى الإحصائى، داخل الجماعة التى ينتمى إليها الفرد، أى كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها. خير الله (١٩٩٠، ٩)

- الحساسية للمشكلات : تعنى قدرة الفرد على اكتشاف أوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة، وعدم الانسجام ، فيحدد فيها الصعوبة، ويبعد عن الحلول ثم يضع تخمينات ويصوغ فروضا، ثم يختبرها، ويقدم نتائجه فى آخر الأمر. (Torrance (1979, 144
- التفصيلات : هى قدرة الفرد على تطوير فكرته وتحسينها، بإضافة تفصيلات إليها وإيضاحات تساعد على إبراز فكرته الأصيلة. سليمان، أبو حطب(١٩٧٠،١١)
- الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته : تعنى قدرة الفرد على التركيز المصحوب بانتباه طويل الأمد، على هدف معين والالتفاف حوله وتخطى أى مشتتات. سويف(١٩٧٠، ٢٩٩)

- **العوامل التى تساعد على تنمية التفكير الإبتكارى** :

١- العوامل المتعلقة بالمنهج :

يشير جابر(١٩٩٧ ،٢١٠) إلى بعض الأمور التى يجب مراعاتها عند إعداد المناهج حتى تعمل على تنمية القدرة على التفكير الإبتكارى منها:

- تدريس الابتكار كموضوع مستقل فى برامج رسمية خاصة فى المراحل الجامعية.
- إدخال تعديلات أساسية فى البرامج الدراسية تهدف إلى التصدى لحل المشكلات بعيدا عن التقليدية والروتينية.
- احتواء المناهج الدراسية لأساليب تدريس وأنشطة تنمى مهارات التفكير الإبتكارى.
- تطوير المناهج الدراسية بما يجعل الطالب يشعر بقيمة إنجازه وأهميته.

٢- العوامل المتعلقة بالمعلم :

يرى منسى (١٩٩٦ ، ٢٨٠) أن دور المعلم فى توفير بيئة تعليمية تساعد على تنمية التفكير الإبتكارى يتمثل فيما يلى:-

- أن يشجع التلاميذ على استخدام الأشياء والموضوعات والأفكار بطريقة جديدة ومفيدة.
- أن لا يجبر التلاميذ على استخدام الأسلوب الذى يتبعه المعلم فى حل المشكلات المرتبطة بالمقرر الذى يقوم بتدريسه للتلاميذ.
- أن يكون قدوة للتلاميذ فى مجال التفتح العقلى فى تناول القضايا المختلفة.
- أن يستعرض المعلم الحلول الجديدة، عندما يقوم بالتعليق على استجابات التلاميذ بعد حل سؤال معين داخل الفصل.
- أن يعمل على توفير المواقف التى تستثير الابتكار عند التلاميذ كأن يتحدث عن الأفكار الجديدة التى تبدو غريبة وأن يقدم أسئلة مفتوحة للتلاميذ.
- أن يشجع التلاميذ على الإطلاع على مبتكرات العلماء والأدباء حتى يستثير ذلك منهم دافعية الابتكار.
- أن يساعد التلاميذ على اكتساب مفاهيم إيجابية لذواتهم بحيث يجعلهم يقومون أنفسهم تقويميا إيجابيا وذلك بإتاحة الحرية لهم للتعبير عن أنفسهم وإدارة الفصل إدارة ديمقراطية قائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ.

٣- العوامل المتعلقة ببيئة التعلم :

يشير جابر (١٩٩٧، ١١٤) فيما يلى إلى الشروط التى يجب توافرها فى البيئة التعليمية حتى تعمل على تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلاب:

- توفير الوقت الكافى المحدد للأنشطة المدرسية بما يعطى الفرصة الكافية لممارسة أنشطة التعلم المختلفة التى تظهر قدرة الطلاب الابتكارية.
- عدم إثارة سخرية التلاميذ على المخطئ.
- منع ضغط التلاميذ العاديين على المبتكرين من أجل المسايرة للجماعة والإذعان للعقل الجماعى.
- إثارة جو من التسامح والحرية داخل حجرة الدراسة.
- توفير الوسائل التعليمية المعينة لعملية التعلم وأن تكون فى متناول الطالب.

- **دور المعلم فى التعلم بالطريقة الابتكارية** :

يشير عبادة فيما يلي (٢٠٠١ ، ١١٩) إلى الخطوات التى يمكن للمعلم من خلالها تنمية القدرة على التفكير الإبتكارى :

- أن يحترم المعلم خيالات التلميذ ويتقبلها.
- أن تكون علاقة المعلم بالتلميذ علاقةٍ يشملها الحب والصداقة.
- أن يقوم المعلم بدور المثير والموجه بدلاً من دور الملقن.
- أن يمهد المعلم للدرس بالأسئلة المنشطة للذهن والمثيرة للتفكير الابتكارى.
- أن يعمل المعلم على إشباع حاجات وميول التلاميذ الابتكارية.
- أن يغرس روح المثابرة والتنافس السليم لدى التلاميذ.
- ألا يُعرض المعلم شعلة الابتكار لدى التلاميذ للإخماد بالمسايرة الجامدة للمنهج التعليمى.
- أن يشجع فرص التعلم الذاتى.
- أن ينمى الشعور بالثقة بالنفس لدى التلاميذ.

- **الذاكرة العاملة** :

يعرفها العتوم (٢٠٠٤ ، ١٧١) بأنها مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إنتاج أو إصدار استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معا .

ويشير Johnstone (2003 , 129) إلى أن الذاكرة العاملة السليمة تعمل بكفاءة في غضون (١٥) ثانية فحَسب ، وفى خلال (١٥) ثانية السحرية تكون قد دمجت المعلومات القادمة من الذاكرة الحاسية، والمعلومات العائدة من الذاكرة طويلة المدى وكأنها منضدة عمل وضع عليها القديم والحديث من المعلومات ليعاد تنظيمها ببراعة شديدة لتصبح مألوفة وذات قيمة .

- **خصائص الذاكرة العاملة** :

يذكر الحاملي (١٩٩٦، ١٧٧) مجموعة من خصائص الذاكرة العاملة تتلخص فى أنها نظام لتجهيز المعلومات وأنها ذات سعة محدودة ، وأيضا هي مخزن مؤقت للمعلومات اللازمة للمنفذ المركزي للقيام بعمليات معرفية معينة ، كما أنها تقوم بعملية التنشيط المؤقت للمعلومات المختزنة بالذاكرة طويلة الأمد ، ومن خلال الذاكرة العاملة يتم تفاعل بين المعلومات القادمة من

الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد مع إحداث التكامل بينهما ثم التنسيق والتعديل المستمر وفق متطلبات المهمة.

- **مكونات الذاكرة العاملة** :

تتكون الذاكرة العاملة من أربعة مكونات هي:

١- **الترديد الصوتي** : Phonological Loop

يرى (David & Elizabeth (2005 , 307 أن الترديد الصوتي يقوم بحفظ المادة المتعلمة داخل المخزون الصوتي عن طريق الترديد الصوتي الجزئي سواء كانت جُمل أو أرقام أو حروف، وتقديم المادة المتعلمة من خلال النطق الجزئي.

٢- **ممر التجهيز البصري المكاني**: Visuo-spatial sketch pad

يشير Baddeley (2002 , 246) إليه على أنه مخزن المعلومات البصرية والمكانية التي يتم ترميزها عن طريق المثير اللفظي، ومعالجة المعلومات البصرية المكانية، ويعطى تفسيرا لكيفية التوجه المكاني وحل المشكلات البصرية/المكانية ولا يمكن الفصل بين مكونات هذا المكون (البصري– المكاني) لأن عمل هذا المكون يصعب فهم الكثير من وظائفه إذا تم الفصل بين مكونات هذا النظام .

٣- **المنفذ المركزي** Central executive :

يرى Logie (1996, 188) أن وظائف هذا المكون هى :

- الانتقاء: حيث يقوم بانتقاء المعلومات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى والتي تساعد في عملية التجهيز.
- المسح: حيث يقوم بعملية مسح للمعلومات المختزنة بالذاكرة قصيرة المدى وتخزين ما يمثل أهمية منها في الذاكرة طويلة المدى.
- الاحتفاظ: حيث يقوم بحفظ وتخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى باستخدام بعض ميكانيزمات التخزين كالتكرار والتسميع الذهني.
- البحث: حيث يقوم بالبحث في الذاكرة طويلة المدى عن بعض المعلومات الغامضة مما يؤدي إلى تخزين أكثر تنظيماً للمعلومات.
- التنشيط: وهو من الوظائف الأساسية للذاكرة العاملة، ويتم ذلك على جميع المعلومات المختزنة في أي وحدة من وحدات الذاكرة .

٤- **المصد المرحلي** Episodic Buffer :

يشير Baddeley (2002 , 89) إلى ان المصد المرحلي هو الوصلة بين الأنظمة الفرعية والمنفذ المركزي من ناحية والذاكرة طويلة المدى من ناحية أخرى ولقد اقترح هذا المكون بسعته المحدودة ليكون مسئولا عن إدماج المعلومات التي تعمل في الذاكرة العاملة سواء من مكونها اللفظي أو من مكونها البصري والمعلومات المستدعاة من الذاكرة طويلة المدى داخل حلقة مفهومة .

ومجُمل القول أن هذه المكونات الأربع تعمل معاً كخلية ، فكل منها له دوره الخاص به والذي يعتبر مرحلة سابقة لمرحلة آخري ..... وهكذا ، حيث يحدث التناسق بينهم لتحقيق تجهيز وتخزين للمعلومة بصورة مؤقتة أو نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى لتخزينها بصورة دائمة.

• **رياض الاطفال** :

هي مؤسسة تربوية تعليمية تستقبل الأطفال في سن مابين الثالثة والسادسة من العمر لتوفر لهم الرعاية الشاملة والمتكاملة ، وترى عبد الفتاح (١٩٨٩ ،٤٢) أن الخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلتي المهد وما قبل المدرسة لها أهميه خاصة، وينبغي أن توجه نحو تحقيق أقصى قدر من النمو للطفل في شتي المجالات، إذ أن حرمان الطفل من فرص النمو الطبيعي في هذه الفترة من حياته قد يعرضه لقصور يصعب معالجته أو تعويضه فيما بعد، يضاف إلى ذلك أنه ليس بإمكان جميع الأسر توفير المناخ والإمكانات التي تساعد علي نمو قدرات الطفل، وبالتالي فإن تأجيل التعليم إلي سن السادسة فيه إهدار للقدرات الكامنة للأطفال.

وتشير سليمان(١٩٧٩، ١٢) إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة تنمو فيها قدرات الطفل وتتفتح مواهبه، ويكون قابلا للتأثير والتوجيه والتشكيل، وقد أكدت البحوث والدراسات النفسية والتربوية علي خطورة هذه المرحلة العمرية وأهميتها في بناء الإنسان وتكوين شخصيته وتحديد اتجاهاته في المستقبل.

• **الدراسات السابقة** :

هدفت دراسة كامل (١٩٨٧) إلى بحث أثر الاتجاهات التربوية لمعلمة الحضانة ونمط تفاعلها مع الأطفال على قدرات التفكير الإبتكارى ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) معلمة، (١٤٠) طفل وقد تم استخدام مقياس الاتجاهات التربوية واختبار تورانس للتفكير الإبتكارى وتم تحليل التفاعل اللفظى باستخدام نظام فلاندرز ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو أن التفاعل بين المعلمة والأطفال يؤثر تاثيرا دالا على قدرات التفكير الإبتكارى للأطفال وأن الاتجاهات التربوية التى تتسم بالدفء والبعد عن الصرامة ذات تأثير دال على قدرات التفكير الإبتكارى.

واستهدفت دراسة Paul (١٩٩١) معرفة الفروق بين القراء ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة، والقراء ذوي سعة الذاكرة العاملة المنخفضة في الأساليب الاستدلالية المستخدمة في فهم النص ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا جامعيا ، وأهم ما اشارت إليه نتائج الدراسة هو وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع والطلاب ذوي المستوى المنخفض في سعة الذاكرة العاملة وذلك لصالح الطلاب ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة حيث أمكنهم إعطاء تفسيرات متنوعة وكانوا أكثر استخلاصا للمعلومات الموجودة بالنص.

وهدفت دراسة O,Reilly & Caswell (1992) إلى فحص العلاقة بين الذاكرة العاملة ومهارة القراءة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) تلميذا بالمرحلة الإعدادية ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (ضعاف القراءة ن=١٤، عادي القراءة ن=١٣، جيدي القراءة ن=١٦) ، واستخدمت الدراسة مقياس الفهم القرائي ومقياس مدى الذاكرة العاملة ، وأهم ما اشارت اليه نتائج الدراسة هو وجود علاقة موجبة بين القدرة القرائية والفهم القرائي وبين أداء الذاكرة العاملة .

واستهدفت دراسة Deborah (١٩٩٤) معرفة الفروق في سعة الذاكرة العاملة بين مجموعتين من التلاميذ، الأولى تتميز بمهارات كتابية مرتفعة ، والثانية

ذات مهارات كتابية منخفضة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧١) تلميذا بالمدارس الابتدائية والمتوسطة ، وأهم ما اشارت إليه نتائج الدراسة هو أن التلاميذ الذين لديهم مستوى مرتفع من المهارات الكتابية كانوا أكثر طلاقة في عمليات إنتاج الجملة، وأسرع في الأداء على مهام اتخاذ القرار المتعلق بالمفردات اللغوية ، وفسرت الدراسة ذلك بأنه يرجع إلى أن طلاقة الترجمة تساعد على تقليل العبء على الذاكرة العاملة خلال عملية الكتابة ٠

وهدفت دراسةِ محمد (١٩٩٥) التعرف على مدى الذاكرة العاملة وأثر تنشيطها على الفهم اللفظي ، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالب وطالبة بالجامعة، حيث قيس مدى الذاكرة العاملة بعدد كلمات نهايات مجموع من الجمل المترابطة التي يمكن للمفحوص أن يسترجعها بعد عِرضها مباشرة ،وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا أثر لمدى الذاكرة العاملة على الفهم اللفظي ، في حين وجد أن هناك تأثيرا دالا لمستوى التنشيط (مرتفع/منخفض) على الفهم لصالح مجموعة التنشيط المرتفع ، وكذلك لم يظهر أي تفاعل بين مدى الذاكرة العاملة ومقدار التنشيط.

واستهدفت دراسة Kail (١٩٩٧) دراسة العلاقة بين متغيرات زمن المعالجة والتخيل ، والذاكرة المكانية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٨) مفحوصا تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ثماني سنوات إلى عشرين سنة، وطبقَ عليهم مهام لقياس سرعة المعالجة ، والقدرة على التخيل والذاكرة المكانية، وأهم ما اشارت إليه نتائج الدراسة هو وجود علاقة موجبة بين مدى الذاكرة المكانية والدقة على مهام التخيل، وجود علاقة دالة بين سرعة المعالجة والعمر، وجود علاقة دالة بين القدرة على التخيل وكل من سرعة المعالجة ، والعمر، ومدى الذاكرة المكانية٠

واستهدفت دراسة قرنى (٢٠٠٠) بحث أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية فى تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائى، وتكونت عينة الدراسة من(٦٧) تلميذ بالصف الخامس الابتدائي العاديين والمتفوقين وزعوا الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة سواء من المتفوقين أو العاديين فى كل من مستوى التذكر ، والفهم ، والتطبيق، والتحليل والتركيب والتقويم، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المتفوقين فى النمط الأيسر لصالح أفراد المجموعة الضابطة ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المتفوقين فى النمط الأيمن لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المتفوقين فى النمط المتكامل لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

واستهدفت دراسة Denise de Souza (٢٠٠٠) بحث إدراكات الطلاب والمعلمين للخصائص التى تستثير أو تعوق الابتكار داخل الفصل الدراسى وتكونت عينة الدراسة من (٧) معلمين، (٣١) طالب من المرحلة الثانوية ، وأهم ما اشارت اليه نتائج الدراسة أن كلا من الطلاب والمعلمين يعتقدون أن بيئة الصف الدراسى التى تعمل على تنمية الابتكار تتيح للطلاب حرية الاختيار، وتوجيه الأسئلة وتقبل الأفكار الجديدة حتى إذا كانت غريبة أو شاذة وتنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب وعلى العكس فإن البيئات التى تحد أو تعوق عمليات الابتكار هى التى يتميز المعلمون فيها بالصرامة والتصلب والتحكم فى التعامل مع الطلاب.

وهدفت دراسة سالم (٢٠٠١) بحث أثر استراتيجيات التعلم النشط فى مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمى والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات تجريبية (٣٧) طالبا، (٤٢) طالبا (٤٣) طالبا، وأهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة هو وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى لأفراد عينة المجموعة التجريبية الأولى (الأزواج) فى تحصيلهم الأكاديمى لمحتوى التعلم المقرر لصالح النتائج البعدية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية الأولى فى استيعابهم المفاهيمى لصالح النتائج البعدية ويؤكد ذلك على فعالية استراتيجية التعلم النشط الخاصة بالمناقشة بين الأزواج ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى لأفراد المجموعة فى استيعابهم المفاهيمى نظرا لفعالية استراتيجية التعلم الخاصة بالمناقشة ، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح نتائج التطبيق البعدى لأفراد المجموعة التجريبية الثالثة فى تكوين اتجاهات نحو تعلم الفيزياء .

وهدفت دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥) بحث فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى وزعوا إلى مجموعة تجريبية تعلمت باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة المعتادة، وأهم ما توصلت اليه الدراسة هو وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدى وكانت استراتيجيات التعلم النشط قد زادت من تمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من مهارات التعلم مدى الحياة وتنمية الميول العلمية لدى التلاميذ بعد استخدامها.

وهدفت دراسة Seigneuric et al (2005) بحث إسهامات الذاكرة العاملة في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) تلميذ من الصفوف الأول إلى الثالث الابتدائي، وأهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة هو أن سعة الذاكرة العاملة تعد بمثابة منبئ مباشر بالفهم القرائي لدى أطفال الصف الثالث، كما أن الفهم القرائي منبئ بالذاكرة العاملة وبمهارات التشفير والمفردات.

وهدفت دراسة (Moser et al., (2007 بحث العلاقة بين الذاكرة العاملة غير اللفظية والعامة وفهم الجملة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) شاب تم تدريبهم على ثلاثة مهام (الذاكرة العاملة غير اللفظية، وإعراب الجملة، والقرار المعجمي) ، وأهم ما اشارت اليه نتائج الدراسة هو وجود علاقة دالة موجبة بين زمن تفاعل الذاكرة العاملة وإعراب الجملة ، كذلك فإن إعراب الجملة يرتبط بعلاقة وثيقة بسعة الذاكرة العاملة العامة ، وأشارت الدراسة أن فهم بعض الجمل ربما يرجع إلى الذاكرة العاملة العامة.

وهدفت دراسة (Tsetlin et al. (2011 الى بحث ارتقاء الذاكرة العاملة من الطفولة إلى مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طفلا تتراوح اعمارهم من ١٠ اشهر إلى ٧سنوات ، وتم قياس أداء المشاركين في ثلاث مهام للذاكرة العاملة لتقييم النظام الزمني السمعي البصري وطرائق ومهمة مراقبة قياس الذاكرة على المدى القصير البصري ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو استمرارية تطور وظائف الذاكرة العاملة من الطفولة إلى مرحلة ما قبل المدرسة.

واستهدفت دراسة (Tok (2012 تحديد آراء المعلمين لفئة ما قبل المدرسة فى آثار التفكير الإبداعي في حياتهم المهنية والخاصة على حد سواء، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلما لمرحلة ما قبل المدرسة، وتم تطبيق نموذج يتألف من أسئلة مفتوحة تؤخذ آراء لمعلمين واهم ما اشارت إليه نتائج الدراسة هو ان المعلمين لمرحلة ما قبل المدرسة اشاروا إلى ان التفكير الإبداعي يسهم في حياتهم وفى الآراء حول التفكير المرن، وإثراء الحياة في كل من العلاقات والتعامل مع الصعوبات، والحصول على كفاءة الاتصالات والثقة بالنفس.

وهدفت دراسة (Alfonso-Benlliure(2013,112 الى تقييم برنامج التدخل الإبداعي لمرحلة ما قبل المدرسة ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤ طفلا تتراوح اعمارهم بين (٦٠ – ٧١) شهرا وزعوا الى مجموعة تجريبية وضابطة، أجري برنامج التدخل لتطوير الإبداع ، مع الأخذ بعين الاعتبار النتيجة النهائية للعملية الإبداعية، وتم تطبيق التصميم شبه التجريبي ، وتم تقييم المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار الإبداع للأطفال والاختبارات الفرعية المعرفية واهم ما توصلت اليه نتائج الدراسة هو أن هناك مكاسب يمكن إدخالها من وراء التدخل في التفكير التباعدي والتقاربي لدى الأطفال قبل سن التعليم المدرسي ، كما لوحظت تغييرات كبيرة في جميع مراحل العملية الإبداعية، وفي نوعية المنتج النهائي للعمل الخلاق لعينة الدراسة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

- يلاحظ تنوع العينات بالدراسات السابقة من الشباب وطلبة الجامعة وتلاميذ المدارس الابتدائية حتى اطفال مرحلة ما قبل المدرسة وأطفال أعمارهم بالشهور، ومعلمين في الخدمة .
- وتجرى الدراسة الحالية على عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

- أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة إلى إمكانية تحسين التفكير الابتكاري والذاكرة العاملة لدى الأطفال .
- تراوح عدد المشاركين في هذه البحوث ما بين (٧) إلى (٢٧١) مشارك.
- يلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية - في حدود ما اطلعت عليه الباحثتين- التي تناولت أثر التدريب على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى اطفال ما قبل المدرسة .
- استفادت الدراسة من الدراسات السابقة عند إعداد أدوات الدراسة الحالية.

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس التفكير الابتكاري " عقب التدريب مباشرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس كفاءة الذاكرة العاملة " عقب التدريب مباشرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس التفكير الابتكاري " في القياس التتبعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس كفاءة الذاكرة العاملة " في القياس التتبعي.

- **إجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي وعلى تصميم تجريبي مكون من ثلاث مجموعات تجريبية.

- **العينة الاستطلاعية للدراسة** :

من أجل تقنين أدوات الدراسة تم اشتقاق عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٨) طفلا بالمستوى الثالث بروضة طيور الجنة بمدينة الطائف، وتم اختيارهم عشوائيا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٤ هـ ، وقد بلغ متوسط أعمارهم (٦٢) شهرا تقريبا ، بانحراف معياري (٣) أشهر .

- **العينة الأساسية للدراسة** :

تم اشتقاق عينة أساسية قوامها (٢٧) طفلاً من نفس الروضة التى اشتقت منها العينة الاستطلاعية ، وقد روعي عند اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من نفس المستوى الأكاديمي لعينة التقنين، ولهم نفس الخصائص مثل نسبة الذكاء والمرحلة العمرية، وقد تم ذلك الاختيار في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٤ هـ ، وبلغ متوسط أعمار عينة الدراسة الأساسية (٦٣) شهرا تقريبا ، بانحراف معياري (٤,٢) أشهر.

- **ضبط المتغيرات المتدخلة** :

- العمر الزمني: تم اختيار الأطفال من نفس المرحلة العمرية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥- ٦) سنوات.
- القائم بالتجربة: قامت إحدى الباحثتان بتدريب الأطفال واشتركت الباحثتان فى تطبيق أدوات الدراسة.
- المثيرات المستخدمة: حرصت الباحثتان على تثبيت محتوى التدريب الذي سيتم تدريب العينة الأساسية عليه .
- تمت المجانسة بين أفراد المجموعات التجريبية في المتغيرات (الذكاء ، المستوى القبلي في التفكير الابتكاري، كفاءة الذاكرة العاملة ، وذلك باستخدام اختبار "مان ويتنى Mann Whiteny" ، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الذكاء و التفكير الابتكاري والذاكرة العاملة قبل التدريب على الجلسات

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الذكاء	فكر- زاوج- شارك	٩	٨,٠٦	٧٢,٥٠	٢٧,٥٠٠	غير دالة
	المناظرة التعاونية	٩	١٠,٩٤	٩٨,٥٠		
	فكر- زاوج- شارك	٩	٧,٥٦	٦٨,٠٠	٢٣,٠٠	غير دالة
	لعب الادوار	٩	١١,٤٤	١٠٣,٠		
	المناظرة التعاونية	٩	٩,٤٤	٨٥,٠٠	٤٠,٠٠	غير دالة
	لعب الادوار	٩	٩,٥٦	٨٦,٠٠		
التفكير الابتكاري	فكر- زاوج- شارك	٩	١٠,٠٦	٩٠,٥٠	٣٥,٥٠٠	غير دالة
	المناظرة التعاونية	٩	٨,٩٤	٨٠,٩٤		
	فكر- زاوج- شارك	٩	١١,٢٨	١٠١,٥	٢٤,٥٠٠	غير دالة
	لعب الادوار	٩	٧,٧٢	٦٩,٥٠		
	المناظرة التعاونية	٩	١٠,٨٣	٩٧,٥٠	٢٨,٥٠٠	غير دالة
	لعب الادوار	٩	٨,١٧	٧٣,٥٠		
الذاكرة العاملة	فكر- زاوج- شارك	٩	٨,٩٤	٨٠,٥٠	٣٥,٥٠٠	غير دالة
	المناظرة التعاونية	٩	١٠,٠٦	٩٠,٥٠		
	فكر- زاوج- شارك	٩	٩,١١	٨٢,٠٠	٣٧,٠٠٠	غير دالة
	لعب الادوار	٩	٩,٨٩	٨٩,٠٠		
	المناظرة التعاونية	٩	٩,٣٩	٨٤,٥٠	٣٩,٥٠٠	غير دالة
	لعب الادوار	٩	٩,٦١	٨٦,٥٠		

- **أدوات الدراسة** :

١- اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (تأليف/ جون رافن) :

يهدف الاختبار إلى قياس السعة العقلية العامة (الذكاء)، من خلال قياس دقة الملاحظة والتفكير الواضح المرتب الذي لا يعتمد على المعلومات السابقة التي اكتسبها الفرد ، ويتميز هذا الاختبار بأنه ينتمي إلى فئة اختبارات الذكاء غير اللفظية المتحررة من أثر الثقافة أي اللغة ، وقد تم استخدام النسخة المقننة على البيئة المصرية ، تقنين صالح (١٩٨٨) والتى وضع لها معايير تبدأ من سن ٦ سنوات إلى ما فوق الثلاثين سنة .

ويتألف الاختبار من ستين مصفوفة مقسمة إلى خمسة أقسام هي (أ، ب، ج، د، هـ) ، حيث يشتمل كل قسم على اثنتي عشرة مصفوفة متزايدة الصعوبة وتتطلب المجموعات السهلة دقة التمييز ، أما الصعبة فتتطلب إدراك العلاقات

المنطقية بين الأشكال ، والمصفوفة عبارة عن شكل هندسي تنقصه قطعة وضعت ضمن عدة بدائل يتراوح عددها بين ستة إلى ثمانية بدائل ، وعلى المفحوص أن يختار القطعة المتممة للشكل ويسجل رقمها في نموذج تسجيل الإجابات .

ويتكون الاختبار من ثلاثة أنماط ، حيث النمط الأول يتمثل في فقرات المجموعة (أ) ويحتوى الشكل الأساسي فيه على تصميم هندسي واحد اقتطع منه جزء وضع ضمن ستة بدائل أسفل الشكل الأساسي ، والنمط الثاني يتمثل في فقرات المجموعة (ب) ، ويحتوي الشكل الأساسي فيه على أربعة تصاميم هندسية تربط بينها علاقة معينة على المستوى الأفقي والمستوى الرأسي، وقد حذف أحد هذه التصاميم ووضع ضمن ستة بدائل أسفل الشكل الأساسي ، أما النمط الثالث فيتمثل في فقرات المجموعات (ج، د، هـ) ، ويحتوي الشكل الأساسي على تسعة تصاميم هندسية تربط بينها علاقة معينة على المستوى الأفقي والمستوى الرأسي ، وقد حذف أحد هذه التصاميم التسعة ووضع ضمن ثمانية بدائل أسفل الشكل الأساسي.

- **الخصائص السيكومترية للاختبار** :

- **أولا** : **صدق الاختبار** :

- صدق المحكمين : من خلال عرضه على تسعة محكمين ، للتحقق من أنه يصلح لقياس ذكاء الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، واتفق المحكمون على ملاءمته لذلك .
- صدق المحك: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين (ن =١٨) في اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ودرجاتهم على مقياس " ستانفورد - بينيه " (تعديل ١٩٧٢) ، طبعة ١٩٨٨ إعداد " محمدٍ عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكه" وكان معامل الصدق مساوياً (٠,٧٢٢) وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .

- **ثانياً** : **ثبات الاختبار**:

تم حساب ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=١٨)، ووجد أن قيمة معامل الثبات (٠,٧١٠) ، وهى قيمة تدعو إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل اليها.

٢- مقياس كفاءة الذاكرة العاملة لأطفال ما قبل المدرسة. إعداد/ الباحثتان (ملحق رقم ١) :

يهدف هذا المقياس إلى تقييم مدى كفاءة الذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

- **وصف المقياس** :

في إطار إعداد هذا المقياس ، اطلعت الباحثتان على بعض البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية التي اهتمت بكفاءة الذاكرة العاملة ، وتتحدد كفاءة الذاكرة العاملة في الجانب اللفظي من خلال تذكر الأعداد والكلمات ، أما الجانب البصري المكاني فمن خلال تذكر أماكن صور مألوفة فى مصفوفة (٣ × ٣) وكذلك تذكر أماكن نقاط سوداء فى مصفوفات متدرجة في أعداد

الخلايا من (٢ × ٢) إلى (٣×٦) ، وفى كلا الجانبين اللفظى والبصرى المكانى تُعرض اللوحة لفترة زمنية (٦٠ ثانية) ، ثم يُوجه للطفل سؤال التجهيز ويُكلف بالإجابة عليه ، ثم يُكلف باستدعاء الأعداد أو الكلمات فى الجانب اللفظى ، أما فى الجانب البصرى المكاني فيوجه له اربعة أسئلة تتعلق بأماكن الصور المالوفة ، وفى المصفوفات التى بها نقاط سوداء فيعطى ورقة مرسوم بها مصفوفة فارغة ويُكلف برسم النقاط السوداء في الأماكن التي عُرضت عليه ، وقد روعي في جميع المهام المقدمة للطفل التدرج في أعداد المهام من (٢- ٩) في كل مرة مما يزيد من عبء الذاكرة العاملة بسبب زيادة صعوبة المهمة .

ويتكون المقياس في صورتهِ النهائية من (٣٣ سؤال) تقيس جانبين من جوانب الذاكرة العاملة وهما : أولاً : الجانب اللفظي :

- تذكر الأعداد ، ويتمثل في الأسئلة من (١- ٨).
- تذكر الكلمات ، ويتمثل في الأسئلة من (٩- ١٦).

- **ثانياً : الجانب البصري المكاني :**
  - تذكر الأشكال المألوفة ، ويتمثل في الأسئلة من (١٧- ٢٤).
  - التذكر البصري المكاني ، ويتمثل في الأسئلة من (٢٥- ٣٣).

- **تقدير الدرجات :**

يحصل الطفل على درجة واحدة عن كل سؤال من الأسئلة ، حيث النهاية العظمى هى (٣٣) درجة.

- **زمن الاختبار :**

تم حساب متوسط أزمنة عينة الدراسة الاستطلاعية بقسمة مجموع الأزمنة علي عدد الأطفال، وتم تحديد زمن الاختبار بما يعادل (٦٠) دقيقة تقريباً .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

- **أولا : صدق المقياس :**

صدق المحكمين : عُرض المقياس على تسعة محكمين من من أساتذة علم النفس التعليمي والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين حول عناصر التحكيم على المقياس.

جدول (٢) : النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين علي أبعاد مقياس كفاءة الذاكرة العاملة

السؤال	النسبة المئوية
هل الأسئلة المستخدمة في بعد "تذكر الأعداد " واضحة وكافية ؟	٧٧,٧٪
هل الأسئلة المستخدمة في بعد "تذكر الكلمات" واضحة وكافية ؟	٨٨,٨٪
هل الأسئلة المستخدمة في بعد "تذكر الأشكال المألوفة" واضحة وكافية ؟	٧٧,٧٪
هل الأسئلة المستخدمة في بعد "التذكر البصري المكاني للصور" واضحة وكافية ؟	٨٨,٨٪
هل الأسئلة المستخدمة في بعد "التذكر البصري المكاني للمصفوفات البصرية " واضحة وكافية؟	٨٨,٨٪

وقدم المحكمون بعض المقترحات والتى تتمثل فى ضرورة وضوح الصور في البعد البصري المكاني (تذكر الاشكال المألوفة) ، وفي البعد البصري المكاني (للصور) يجب التأكد من معرفة التلميذ للاتجاهات الأربع (يمين . يسار . أعلي . أسفل) قبل البدء فى السؤال الخاص بها ، وعدلت بناء على ذلك بعض المفردات وعرضت عليهم مرة أخرى واتفق المحكمون على ملاءمة عبارات هذا المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة.

صدق المحك: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين (ن=١٨) فى المقياس الحالي ودرجاتهم في مقياس كفاءة الذاكرة العاملة إعداد /ابراهيم منصور (٢٠٠٦) وكان معامل الصدق مساويا (٠,٨١٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) .

- **ثانياً : ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=١٨)، ووجد أن قيمة معامل الثبات (٠,٦٢٨) وهى قيمة تدعو إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل اليها.

(٣) مقياس التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة (إعداد / محمود منسي ١٩٩٤) ملحق رقم (٢)

يهدف هذا المقياس إلى قياس قدرة الطفل فى مرحلة رياض الاطفال على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ، ويمكنه من إعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجهه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه ، وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها.

ويتكون المقياس من (٦٥) فقرة، موزعة على مجموعة من السمات هى (المرونة ، الاستقلال ،المثابرة ، الانطواء ، المغامرة ، والاهتمامات المتنوعة) وتم صياغة المفردات بالعبارات اللفظية البسيطة بلغة قريبة من لغة الطفل التي يستطيع فهمها والإجابة عليها (بنعم) أو(لا) ويتم قراءة العبارات جهرا للأطفال مع تقديم شرح بسيط بهدف التوضيح، والمطلوب من الأطفال هو معرفة معنى كل عبارة من عبارات القائمة ثم الإجابة بشكل فردي ، والزمن المحدد للاختبار هو (١٥ دقيقة) ، ويكون التصحيح الكلي للمقياس كما يلي:

اذا كانت العبارات موجبة : يعطي الطفل درجة واحدة اذا كانت اجابته نعم ، ويعطى صفرا اذا كانت اجابته لا ، والفقرات الموجبة هى (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٦، ٥٧، ٥٩، ٦٠، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥)

واذا كانت العبارات سالبة : يعطي الطفل صفراً اذا كانت اجابته نعم ، ويعطى درجة واحدة اذا كانت اجابته لا ، والفقرات السالبة هى: (٨، ١٠، ١١، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٤١، ٤٦، ٤٨، ٥٥، ٥٨).

- **صدق المقياس** :

قامت الباحثتان في الدراسة الحالية باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التعليمي، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول عناصر تحكيم المقياس، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم :

جدول رقم (٣) : النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين علي عناصر تحكيم مقياس التفكير الابتكاري

السؤال	النسبة المئوية
هل العبارات على بعد "المرونة "واضحة وكافية ؟	٨٨,٨٪
هل العبارات على بعد "الاستقلال" واضحة وكافية ؟	٧٧,٧٪
هل العبارات على بعد "المثابرة" واضحة وكافية ؟	٨٨,٨٪
هل العبارات على بعد " الانطواء" واضحة وكافية ؟	٦٦,٦٪
هل العبارات على بعد " المغامرة" واضحة وكافية ؟	٧٧,٧٪
هل العبارات على بعد "الاهتمامات المتنوعة" واضحة وكافية ؟	٧٧,٧٪

يتضح من الجدول السابق ان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التفكير الابتكاري تعد نسب مناسبة للحكم على صدق المقياس.

- **ثبات المقياس** :

قامت الباحثتان فى الدراسة الحالية بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن =١٨)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧١٦) ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدعو إلى الثقة فى النتائج التى يمكن التوصل اليها.

(٤) الجلسات التدريبية على استراتيجيات التعلم النشط إعداد الباحثتان

ملحق رقم (٣)

١- الهدف العام من الجلسات التدريبية :

تهدف الجلسات التدريبية إلى تنمية التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة من خلال التدريب على استراتيجيات التعلم النشط.

٢ - وصف محتوى الجلسات التدريبية :

يقوم التدريب على استراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج - شارك) (المناظرة التعاونية) ، (لعب الأدوار) وتتكون جلسات كل استراتيجية من (١٠) جلسات تدريبية ، مدة كل جلسة(٤٥) دقيقة ، وفي نهاية الجلسات يتم التقويم وخلال الجلسات يتم تقديم التدعيم المعنوي (ممتاز - شاطر - ..ألخ) والمادى (أدوات هندسية ، أقلام .... ألخ).

٣- التحقق من صلاحية الجلسات للتطبيق :

تم عرض الجلسات التدريبية على مجموعة من السادة المحكمين (أساتذة علم النفس التربوي المناهج وطرق تدريس والسادة الموجهين ومعلمات رياض الأطفال) لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول مدى كفاية عدد الجلسات التدريبية ؟ (نسبة اتفاق ٨٨,٨٪) ، مدى تحقيق جلسات التدريب للهدف منها ؟(نسبة اتفاق

٧٧,٧٪)، مدى كفاية التعليمات الخاصة بجلسات التدريب ؟ (نسبة اتفاق ١٠٠٪) مدى كفاية محتوى الجلسات التدريبية التدريبي ؟(نسبة اتفاق ٧٧,٧٪) ومدى مناسبة التعليمات الخاصة بجلسات التدريب لعينة الدراسة ؟(نسبة اتفاق ٨٨,٨٪).

وقدم السادة المحكمون بعض المقترحات التى تم الأخذ بها واتفق السادة المحكمون على صلاحية الجلسات التدريبية للتطبيق على عينة الدراسة، ويوضح الجدول التالى عناصر الجلسات التدريبية.

جدول (٤) : عناصر الجلسات التدريبية

العناصر/ الاستراتيجية	فكر - زاوج - شارك	المناظرة التعاونية	لعب الأدوار
الوقت	٤٥ دقيقة	٤٥ دقيقة	٤٥ دقيقة
الأهداف	- ينصت اثناء عرض زملاؤه لافكارهم - يشارك زملائه فى مناقشة المادة . - يتشاور مع زملاؤه فى الاجابة. - يناقش السؤال قبل الإجابة عليه . -يتعاون مع زملائه فى الإجابة عن السؤال	- يشترك مع زملاؤه فى عرض وجهة نظرها. - يساعد زملاؤه فى فهم المادة المعروضة . - يؤيد وجهة نظر زملاؤه فى الفريق . - يختلف مع زملاؤه فى الفريق الآخر - يوضح نقاط الخلاف أثناء المناقشات. - يبحث عن أفضل قرار ممكن	توليد مجموعة من الأفكار التى تؤدى إلى حل المشكلة بمشاركة جميع أفراد المجموعة .
تشكيل الجماعة	تتكون كل جماعة من أربعة أطفال	تتكون كل جماعة من أربعة أطفال ، كل اثنين يكونان فريقا	تتكون من ٨ أطفال
الإجراءات التجريبية	-تشرح الباحثتان الموضوع المحدد. -إلقاء السؤال على كل الجماعات . -يتم التفكير فى الإجابة فرديا. - يشترك كل اثنين خلال مرحلة المزاوجة فى الإجابة عن السؤال - تشترك كل جماعة فى الإجابة عن السؤال خلال مرحلة المشاركة .	- تعرض الباحثتان تعليمات المناظرة. - كل طفل فى المجموعة يكتب تقريراً عن الجلسة. -يتم حث الفريقين على التعاون فيما بينهم فى عرض وجهة النظر -يتم التوصل إلى الاتفاق حول الآراء . -كل فريق يفهم الموضوع بمفرده من وجهة نظره .	- تتجنب الباحثتان والاطفال عادة النقد - ووضع جميع الأفكار المنتجة فى الاعتبار -بزيادة عدد الأفكار المنتجة يزداد احتمال وجود أفكار قيمة ومفيدة - يتدرب الاطفال على التفكير فى كيفية تطوير أفكار الآخرين
دور الباحثين	- تنظيم المكان . -شرح الموضوع وتحديد وقت التفكير والمزاوجة والمشاركة . -السماح لكل طالب بكتابة الإجابة قبل المناقشة مع القاعة.	- تنظيم المكان . — يحث كل طفل على مناقشة الأفكار مع الآخرين. - لا يؤيد او يعارض اى راى	- تنظيم المكان . - شرح الموضوع وتحديد وقت التفكير والمشاركة .
دور الطالب	- لا يتحدث وقت التفكير - يشاور زميله فى الإجابة - يشارك زملاؤه فى الإجابة	-ينقد أفكار زملاؤه . -يشترك فى المناقشة . -يستمع لآراء زملاؤه	-يشترك فى المناقشة. -يستمع لآراء زملاؤه.

- **الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق الجلسات التدريبية** :

استغرق تنفيذ الجلسات التدريبية (٢٨) يوماً بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا في الفصل الدراسى الاول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ .

- **اجراءات تنفيذ الدراسة الميدانية** :

- تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لاختيار إحدى رياض الأطفال التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف ، ورشحت إدارة التربية والتعليم بالطائف روضة طيور الجنة بحى الشرقية .
- تم إجراء دراسة استطلاعية على أطفال الروضة وذلك بغرض تقنين أدوات الدراسة والتأكد من صلاحية الجلسات التجريبية للتطبيق .
- تم تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء علي العينة الأساسية للبحث .

- تم تطبيق مقياس التفكير الإبتكارى ومقياس كفاءة الذاكرة العاملة علي العينة الأساسية تطبيقا قبليا.
- تم جمع الأدوات التي تم تطبيقها والقيام بتصحيحها.
- تم إدخال البيانات عبر الحاسب الآلي من خلال برنامج Statistical package for social Science (SPSS) الإصدار (١٠) لتحليل البيانات إحصائيا.
- بعد ان تم عمل التجانس بينهم تم تقسيم الاطفال عشوائيا الى ثلاث مجموعات تجريبية ، مجموعة (١) مجموعة استراتيجية (فكر . زاوج . شارك) مجموعة (٢) مجموعة استراتيجية (المناظرة التعاونية) ، مجموعة (٣) مجموعة استراتيجية (لعب الأدوار) .
- تم تطبيق جلسات التدريب على استراتيجيات التعلم النشط على المجموعات التجريبية .
- بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات التدريبية تم تطبيق مقياس الذاكرة العاملة ومقياس التفكير الابتكارى على المجموعات التجريبية الثلاث تطبيقا بعديا، ثم اعيد تطيبقهما على المجموعات التجريبية الثلاث بعد مرور شهر تطبيقا تتبعيا.
- تم إجراء العمليات الإحصائية اللازمة لمعرفة فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم النشط فى التفكير الابتكاري وكفاءة الذاكرة العاملة لدى عينة الدراسة.
- تم تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري ، والدراسات السابقة ، ثم صياغة التوصيات والمقترحات .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :
  - المتوسط الحسابي . Mean
  - الانحراف المعياري . Standard Deviation
  - معامل الارتباط بيرسون . Pearson Correlation Coefficient
  - الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U . Test .

وقد استخدم الحاسب الآلي (برنامج SPSS) لتحليل نتائج الدراسة الحالية وكذلك (برنامج Origin 6.0) في رسم الأشكال البيانية المفسرة لتلك النتائج.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :

تعرض الباحثتين نتائج ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للدرجات الخام التي تم الحصول عليها عند تطبيق أدوات الدراسة ، ثم يقدمن تفسيرا لهذه النتائج في ضوء فروض الدراسة وما توصلت إليه البحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية .

- **نتائج الفرض الأول** :

ينص هذا الفرض علي أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس التفكير الابتكاري " عقب التدريب مباشرة "

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعات التجريبية فى التفكير الابتكاري عقب التدريب مباشرة ، والجدول يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التفكير الابتكاري عقب التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
فكر – زاوج – شارك	٩	٧.٤٤	٦٧.٠٠	٢٢.٠٠	دالة
المناظرة التعاونية	٩	١١.٥٦	١٠٤.٠٠		
فكر – زاوج – شارك	٩	٨.٤٤	٧٦.٠٠	٣١.٠٠	دالة
لعب الادوار	٩	١٠.٥٦	٩٦.٠٠		
المناظرة التعاونية	٩	١١.٠٦	٩٩.٥٠	٢٦.٥٠٠	دالة
لعب الادوار	٩	٧.٩٤	٧١.٥٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (فكر – زاوج – شارك) ومتوسطات رتب مجموعة (المناظرة التعاونية) لصالح مجموعة (المناظرة التعاونية) ، ووجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (فكر – زاوج – شارك) ومتوسطات رتب مجموعة (لعب الادوار) لصالح مجموعة (لعب الادوار) ، وجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (المناظرة التعاونية) ، ومتوسطات رتب مجموعة (لعب الادوار) لصالح مجموعة (المناظرة التعاونية) ، ويمكن ترتيب المجموعات تبعاً لاستفادتها (المناظرة التعاونية) ثم (لعب الادوار) ثم (فكر – زاوج – شارك) ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات الدراسة التجريبية الثلاث فيما يتعلق بالأداء على مقياس التفكير الابتكاري قبل وبعد التدريب على الجلسات.

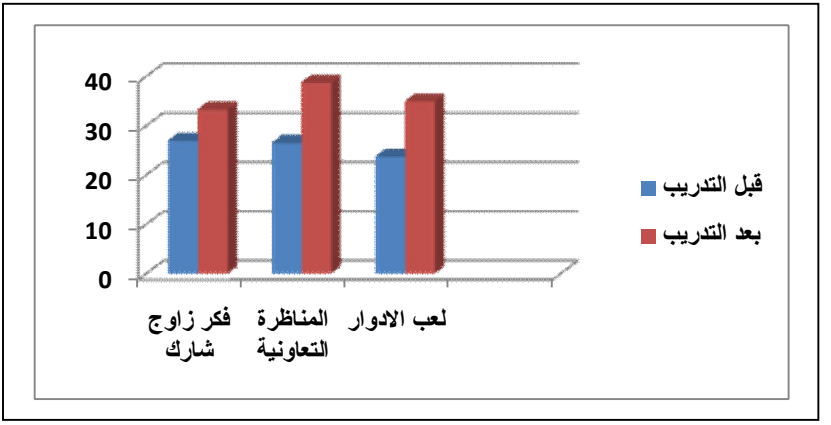
جدول (٦) : عدد أفراد المجموعات التجريبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس التفكير الابتكاري قبل وبعد التدريب على الجلسات

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
فكر – زاوج – شارك	٩	٢٧.١١	١.٣٦	٣٣.٤٤	٤.٩٢
المناظرة التعاونية	٩	٢٦.٦٦	١.٧٣	٣٨.٨٨	٥.٩٦
لعب الادوار	٩	٢٣.٨٨	٦.٦٠	٣٥.١١	٥.٣٩

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعات التجريبية فيما يتعلق بالأداء على مقياس التفكير الابتكاري قبل وبعد التدريب على الجلسات .

يتضح من خلال الشكل رقم (١) وجود فروق بين أداء المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء البعدى على مقياس التفكير الابتكاري ، ويتضح من المخطط

البياني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء مقياس التفكير الابتكاري لصالح مجموعة المناظرة التعاونية .



شكل (١) : متوسطات درجات المجموعات التجريبية فيما يتعلق بالأداء على مقياس التفكير الابتكاري قبل وبعد التدريب على الجلسات

وتُرجع الباحثتان تفوق أطفال مجموعة (المناظرة التعاونية) على أطفال مجموعتى (فكر . زاوج . شارك) ، (لعب الادوار) في الأداء علي " مقياس التفكير الابتكاري " عقب التدريب نظرا لانه استراتيجية (المناظرة التعاونية) تتميز بسهولتها ومنحت كل طفل الوقت الكافي للتفكير بمفرده ومنحته فرصة للتفكير بصوت عالى امام الزملاء ، وزادت من شعور اطفال المجموعة بالمشاركة في عملية التعلم وساعدتهم في تنمية التفكير بصورة ابتكارية ، وعدم نسيان المعلومة بسهولة وساعدتهم على تصحيح التصورات الخاطئة في معرفتهم السابقة، وكان اطفال هذه المجموعة افضل من اطفال مجموعة لعب الادوار التى تهدف الى جعل المجموعة كلها تحاول إيجاد حل لمشكلة معينة بتجميع قائمة من الأفكار العفوية التي يساهم بها افراد المجموعة وعمل تمثيلية يقوم بها المجموعة ، ومن ثم قد يكون بعض اطفال المجموعة سلبيين وغير مشاركين ولا يفكرون بطريقة ابتكارية ، مما قلل الفرصة في نمو التفكير الابتكاري لدى اطفال هذه الاستراتيجية ، اما استراتيجية (فكر- زاوج– شارك) والتي تعتمد على مهارات الاطفال في التفكير والتحليل والنقد والمشاركة بين الاطفال فهى ايضا تفوقت عليها استراتيجية المناظرة التعاونية في تنمية التفكير الابتكارى عقب التدريب عليها مباشرة .

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص هذا الفرض علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس الذاكرة العاملة " عقب التدريب مباشرة ".

وللتحقق من ذلك قامت الباحثتان باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعات التجريبية فى مقياس الذاكرة العاملة عقب التدريب مباشرة ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٧) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في مقياس الذاكرة العاملة عقب التدريب على الجلسات.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
فكر – زاوج – شارك	٩	١٠,٣٣	٩٣,٠٠	٣٣,٠٠	دالة
المناظرة التعاونية	٩	٨,٦٧	٧٨,٠٠		
فكر – زاوج – شارك	٩	١٠,٣٣	٩٣,٠٠	٣٣,٠٠	دالة
لعب الادوار	٩	٨,٦٧	٧٨,٠٠		
المناظرة التعاونية	٩	٩,٣٣	٨٤,٠٠	٣٩,٠٠	دالة
لعب الادوار	٩	٩,٦٧	٨٧,٠٠		

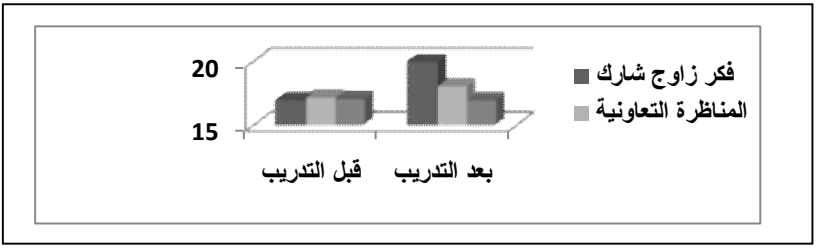
يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (فكر . زاوج . شارك) ومتوسطات رتب مجموعة (المناظرة التعاونية) لصالح مجموعة (فكر . زاوج . شارك) ، ووجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (فكر . زاوج . شارك) ومتوسطات رتب مجموعة(لعب الادوار) لصالح مجموعة (فكر . زاوج . شارك) ، وجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة(لعب الادوار) ومتوسطات رتب مجموعة (المناظرة التعاونية) .

لصالح مجموعة (لعب الادوار) وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات الدراسة التجريبية فيما يتعلق بالأداء على مقياس الذاكرة العاملة قبل وبعد التدريب على الجلسات.

جدول (٨) : عدد أفراد المجموعات التجريبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس الذاكرة العاملة قبل وبعد التدريب على الجلسات

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
فكر – زاوج – شارك	٩	١٧,٠٠	٠,٤٧	٢٠,٠٠	٨,٧٠
المناظرة التعاونية	٩	١٧,٢٢	٠,٥٧	١٨,١١	٤,٤٨
لعب الادوار	٩	١٧,١١	٠,٧٥	١٧,٠٠	٦,٨٠

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعات التجريبية فيما يتعلق بالأداء على مقياس الذاكرة العاملة قبل وبعد التدريب على الجلسات .



شكل (٢) : متوسطات درجات المجموعات التجريبية فى مقياس الذاكرة العاملة قبل وبعد التدريب

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء البعدى على مقياس الذاكرة العاملة لصالح مجموعة (فكر . زاوج . شارك) .

وتُرجع الباحثتان تفوق أطفال المجموعة (فكر . زاوج . شارك) على أطفال مجموعتى (المناظرة التعاونية) ، (لعب الادوار) في الأداء علي " مقياس الذاكرة العاملة " عقب التدريب مباشرة إلي ذلك التدريب الذي حصل عليه أطفال مجموعة (فكر . زاوج . شارك) حيث يمكن أن تكون الاجراءات التى اتبعت خلاله قد ساعدت أطفال المجموعة فى معرفة أفضل الطرق لاستخدام الذاكرة وكذلك معرفة الفائدة من استخدام الذاكرة العاملة مما دفعهم إلى محاولة تكرار ذلك الأمر ، مما أظهر أداء الذاكرة العاملة لديهم أفضل من أداء أقرانهم فى مجموعتى (المناظرة التعاونية) ، (لعب الادوار) .

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص هذا الفرض علي انه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس التفكير الابتكاري " فى القياس التتبعي ".

وللتحقق من ذلك قامت الباحثتان باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعات التجريبية فى مقياس التفكير الابتكاري فى مرحلة القياس التتبعي ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٩) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التفكير الابتكاري في القياس التتبعي

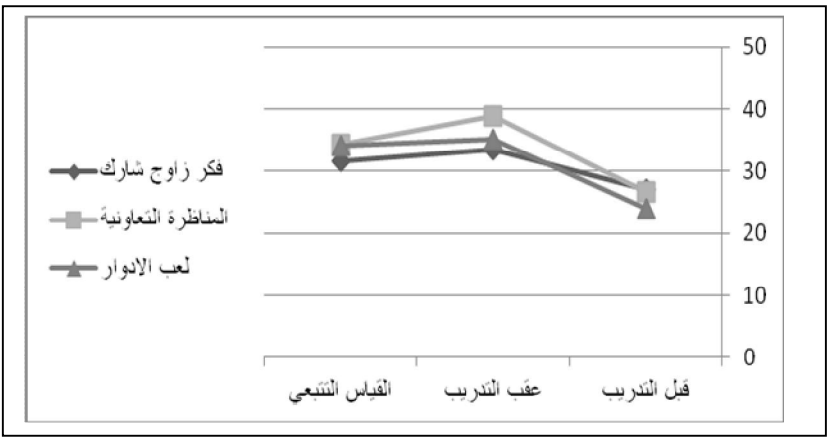
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
فكر – زاوج – شارك	٩	٧,٠٠	٦٣,٠٠	١٨,٠٠	دالة
المناظرة التعاونية	٩	١٢,٠٠	١٠٨,٠٠		
فكر – زاوج – شارك	٩	٨,٢٨	٧٤,٥٠	٢٩,٥٠٠	دالة
لعب الادوار	٩	١٠,٧٢	٩٦,٥٠		
المناظرة التعاونية	٩	٩,٧٨	٨٨,٠٠	٣٨,٠٠	دالة
لعب الادوار	٩	٩,٢٢	٨٣,٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (فكر . زاوج . شارك) ومتوسطات رتب مجموعة (المناظرة التعاونية) لصالح مجموعة (المناظرة التعاونية) ، ووجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (فكر . زاوج . شارك) ومتوسطات رتب مجموعة (لعب الادوار) لصالح مجموعة (لعب الادوار)،وجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (لعب الادوار) ، ومتوسطات رتب مجموعة (المناظرة التعاونية) لصالح مجموعة (المناظرة التعاونية) ، ويمكن ترتيب المجموعات تبعاً لاستفادتها (المناظرة التعاونية) ثم (لعب الادوار) ثم (فكر - زاوج . شارك) ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات الدراسة التجريبية فيما يتعلق بالأداء على مقياس التفكير الابتكاري بعد التدريب وخلال القياس التتبعي .

جدول (١٠) : عدد أفراد المجموعات التجريبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس التفكير الابتكاري قبل وعقب التدريب وفي القياس التتبعي

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب		القياس التتبعي	
		م	ع	م	ع	م	ع
فكر – زاوج – شارك	٩	٢٧,١١	١,٣٦	٣٣,٤٤	٤,٩٢	٣١,٥٥	٢,٨٣
المناظرة التعاونية	٩	٢٦,٦٦	١,٧٣	٣٨,٨٨	٥,٩٦	٣٤,٢٢	٣,٤٥
لعب الادوار	٩	٢٣,٨٨	٦,٦٠	٣٥,١١	٥,٣٩	٣٤,١١	٥,٠٣

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعات التجريبية فيما يتعلق بالأداء على مقياس التفكير الابتكاري قبل وبعد التدريب على الجلسات وفي القياس التتبعي.



شكل(٣) : متوسطات درجات المجموعات التجريبية فى مقياس التفكير الابتكاري قبل وعقب التدريب وفي القياس التتبعي

يتضح من الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء التتبعي على مقياس التفكير الابتكاري، ويتضح من المخطط البياني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء التتبعي على مقياس التفكير الابتكاري لصالح مجموعة المناظرة التعاونية.

وتُرجع الباحثتان تفوق أطفال المجموعة (المناظرة التعاونية) على أطفال مجموعتى (فكر – زاوج - شارك) ، (لعب الادوار) في الأداء علي " مقياس التفكير الابتكاري " خلال القياس التتبعي إلي ذلك التدريب الذى حصل عليه أطفال مجموعة (المناظرة التعاونية) ، حيث تتميز هذه الاستراتيجية بسهولتها وأنها اتاحت الفرصة للطفل للتفكير بمفرده ، ووفرت له الفرصة للتفكير بصوت عالي مع احد زملائه ، وزادت من دافعية الاطفال للتعلم ، ومنحتهم الثقة فى انفسهم، واعطت الفرصة للجميع للمشاركة بدلا من عدد محدود من المتطوعين فى المناقشة العادية ، وساعدت الاطفال خلال معالجة المعلومات وطورت مهارات التواصل وعملت على الارتقاء بالتفكير وحاول الطفل بعدها ان يكون مبتكر فى تفكيره مما انعكس على الاداء فى مقياس التفكير الابتكاري وأصبح يشعر انه أكثر فعالية ويمكنه المشاركة خلال عملية التعلم كما ان النقاش والحوار الذى تم خلال هذه الاستراتيجية ساعد الاطفال على تصحيح التصورات الخاطئة في معرفته السابقة ، وهذا ما لم يتوفر من خلال استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) التفكير الابتكارى لدى الاطفال ، وأيضا لم توفره استراتيجية (لعب الادوار) التى تعتمد على تنظيم المعلومات فى شكل هرمي عمودي وصنفت فيه المفاهيم تحت بعضها أو على شكل نسيج عنكبوتي بحيث تكون أجزاء المعرفة (المفاهيم) والعلاقات المرافقة لها تشكل سلسلة خطية بسيطة أو مركبة ، والذى قلل بشكل كبير من قدرة الاطفال على التفكير الابتكاري .

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص هذا الفرض علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء على "مقياس الذاكرة العاملة " في القياس التتبعي ".

وللتحقق من ذلك قامت الباحثتان باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعات التجريبية فى مقياس الذاكرة العاملة في القياس التتبعى ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (١١) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث في مقياس الذاكرة العاملة في القياس التتبعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
فكر – زاوج – شارك	٩	١٠,٧٢	٩٤,٥٠	٣١,٥٠	دالة
المناظرة التعاونية	٩	٨,٥٠	٧٦,٥٠		
فكر – زاوج – شارك	٩	٩,٣٣	٨٤,٠٠	٣٩,٠٠	دالة
لعب الادوار	٩	٩,٦٧	٨٧,٠٠		
المناظرة التعاونية	٩	٨,٢٨	٧٤,٥٠	٢٩,٥٠٠	دالة
لعب الادوار	٩	١٠,٥٠	٩٦,٥٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (فكر – زاوج – شارك) ومتوسطات رتب مجموعة (المناظرة التعاونية) لصالح مجموعة (فكر – زاوج – شارك) ، ووجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (فكر – زاوج – شارك) ومتوسطات رتب مجموعة (لعب الادوار) لصالح مجموعة (لعب الادوار) ، وجود فروق بين متوسطات رتب مجموعة (لعب الادوار) ومتوسطات رتب مجموعة (المناظرة التعاونية) لصالح مجموعة (لعب الادوار)، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات الدراسة التجريبية فيما يتعلق بالأداء على مقياس الذاكرة العاملة قبل وبعد التدريب على الجلسات وخلال القياس التتبعي.

جدول (١٢) : عدد أفراد المجموعات التجريبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس الذاكرة العاملة قبل وعقب التدريب وفي القياس التتبعي

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب		القياس التتبعي	
		م	ع	م	ع	م	ع
فكر – زاوج – شارك	٩	١٧,٠٠	٠,٤٧	٢٠,٠٠	٨,٧٠	١٨,٨	٧,٦
المناظرة التعاونية	٩	١٧,٢٢	٠,٥٧	١٨,١١	٤,٤٨	١٦,٦	٥,٤٣
لعب الادوار	٩	١٧,١١	٠,٧٥	١٧,٠٠	٦,٨٠	١٧,٨	٧,٢١

ويوضح الشكل التالي تمثيلا بيانيا لمتوسطات درجات كل من المجموعات التجريبية فى الأداء على مقياس الذاكرة العاملة قبل وعقب التدريب وفي القياس التتبعي .

شكل (٤) : متوسطات درجات المجموعات التجريبية فى مقياس الذاكرة العاملة قبل وبعد التدريب وفي القياس التتبعى

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعات التجريبية الثلاث في الأداء التتبعى على مقياس الذاكرة العاملة لصالح مجموعة (فكر – زاوج – شارك) .

وترجع الباحثتان استمرار تحسن أداء مجموعات الدراسة التجريبية الثلاث عقب التدريب مباشرة وكذلك خلال مرحلة القياس التتبعي للذاكرة العاملة عند المقارنة بالأداء قبل التدريب إلى الجلسات التدريبية على استراتيجيات التعلم النشط ، حيث أن التدريب ساعد المتدربين أثناء استراتيجيات التعلم النشط علي حفظ المعلومات وتصنيفها وتكاملها مع المعلومات السابقة وتوليد واشتقاق معلومات جديدة واستخدامها وتوظيفها بشكل جيد ، كما أنها أدت إلي سرعة الاستدعاء للمعاني المرتبطة بالكلمات ، وساعدت علي عمليات

التنظيم الذهني لمفردات اللغة اللازمة عند المعالجة ، ولكن ظهور اختلاف في كفاءة الذاكرة العاملة بين المجموعات الثلاث لصالح مجموعة (فكر – زاوج – شارك) وترجع الباحثتان تحسن مستوى الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتدربين على إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ، إلى أن التفكير الصوتى الذى تم بصوت مرتفع الذى تم بصورة فردية ثم ثنائية ثم المشاركة مع الاقران يعتمد بشكل مباشر على دائرة التسميع اللفظي والتي لها دور فعال أثناء عملية المعالجة ، في حين أن المدير التنفيذي المركزي لم يكن له مثل هذا الدور ، ومن ثم فان المجموعة المتدربة على (فكر – زاوج – شارك) هى الأكثر استفادة من هذا التدريب ، وظهر أداؤها أفضل من أداء مجموعتي (المناظرة التعاونية) و (لعب الادوار) وقد لاحظ الطفل المتدرب ذلك بنفسه مما ساعده على محاولة تكرار نفس الاستراتيجية فى مرحلة القياس التتبعي.

- **توصيات الدراسة** :

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تقدم الباحثتين التوصيات التالية :

- ضرورة تشخيص مستوى قدرات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، مما يساعد في الاهتمام بهم بشكل مبكر وحل مشكلاتهم الأكاديمية.
- ضرورة توجيه الاهتمام من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بتطوير المقررات الدراسية لتتضمن استراتيجيات التعلم النشط خاصة في منهج رياض الأطفال .
- دراسة الواقع التربوي لرياض الأطفال ، عن طريق البحوث الميدانية التجريبية بهدف الوقوف على العوامل المرتبطة بمشكلات هذه المرحلة الهامة في السلم التعليمي وإعداد الكوادر المؤهلة للتعامل معها ومعالجتها.
- وضع خطة منظمة ومتكاملة على المستوى القومي من خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس وعلماء علم النفس من أجل إجراء الدراسات والبحوث حول الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والتوصل إلى أفضل أساليب تعليمهم .
- ضرورة تخصيص قاعات دراسية داخل رياض الأطفال ليقدم لهم فيها مناهج معدة بطرق معينة وأساليب تعليمية مقننة بعيدا عن التخبط والعشوائية والمحاولة والخطأ .

- **مقترحات بحوث مستقبلية** :

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تقدم الباحثتين فيما يلى مقترحات لبحوث مستقبلية :

- دراسة للعلاقة بين الأساليب المعرفية والذاكرة العاملة لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة.
- دراسة لتأثير المراقبة الذاتية والتعزيز المشروط في الذاكرة العاملة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.
- أثر تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الاطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة في تسهيل تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة.

- دراسة أثر تقديم برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في الإنجاز الأكاديمي لدى اطفال ما قبل المدرسة .
- دراسة أثر التدريب على تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب في ارتقاء التفكير الابتكاري في مرحلة ما قبل المدرسة.

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

- إبراهيم ، لطفي عبد الباسط (١٩٩٨) . الذاكرة العاملة وبعض محددات الأداء العقلي المعرفي : دراسة تجريبية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس ، ١(٢٢)، ص ص ١١٣- ١٥٥ .
- إبراهيم ، محمود أبو زيد (١٩٩٦) . **تنمية التفكير الناقد كمدخل للإبداع فى المؤسسات التعليمية** . القاهرة: رابطة التربية الحديثة .
- أبوهاشم ، السيد محمد (١٩٩٨) ٠مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في القراءة و الحساب ٠ **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- الحامولي ، طلعت كمال (١٩٩٦). بحوث في إطار الذاكرة العاملة . **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، العدد ٣٧ ، ١٧١- ٢١٤.
- الديب ، محمد مصطفى (٢٠٠٦). **استراتيجيات معاصرة فى التعلم التعاونى** .القاهرة :عالم الكتب.
- العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي : النظرية والتطبيق** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللبودى ، منى إبراهيم (٢٠٠٠). تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية . **رسالة دكتوراه** غير منشورة ، جامعة عين شمس : كلية التربية .
- بدوى ، عاطف محمد و عبد الرازق ، محمد السيد (٢٠٠٥) . فعالية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات التعلم التعاونى واستخدام المجموعات لدى طالبات التعليم الأساسى تخصص دراسات اجتماعية بسلطنة عمان ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، العدد ١٠٩ ، ص ٩٣
- جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٩٧). **قراءات فى تنمية الابتكار** . القاهرة : دار النهضة العربية.
- جروان ، فتحى عبد الرحمن (٢٠٠٢) . **تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات** .عمان : دار الفكر.
- حسان ، محمد أمين (١٩٩٦) ٠ التدريس من أجل إعداد جيل مفكر ٠ **صحيفة التربية** العدد الثالث، مارس ،السنة السابعة و الأربعون ٠
- حيدر ، عبد اللطيف حسين(٢٠٠٠) . التعلم النشط ،كلية التربية ، جامعة الامارات .
- www Khayma.com almandare ss/edud. Tadrussna htm 58 K.1
- خير الله ، سيد حسن (١٩٩٠). **بحوث نفسية وتربوية. اختبار القدرة على التفكير الابتكارى.** بيروت: دار النهضة العربية .

- درويش ، هانى محمد (٢٠٠٥). أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط فى الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر العدد : ١٢٧ ص ص ٢ – ٣٠
- راجح ، أحمد عزت (١٩٩٣) . **أصول علم النفس** . القاهرة : دار المعارف.
- زيتون، حسن حسين و زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية** . القاهرة : عالم الكتب.
- سالم ، المهدى محمود (٢٠٠١) . تأثير استراتيجيات التعلم النشط فى مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمى والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى. الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **مجلة التربية العلمية** ، المجلد الرابع العدد الثانى ، ص ص ١١٨- ١٣٥.
- سليمان، عبد الله محمد وأبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف (١٩٧٠). **اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى**. القاهرة: دار المعارف.
- سليمان ، فتحية حسن (١٩٧٩). **تربية الطفل بين الماضى والحاضر** . القاهرة : دار الشروق .
- سويف ، مصطفى ابراهيم(١٩٧٠) . الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الشعر خاصة. القاهرة: دار المعارف .
- شاكر ، عبد الحميد شاكر(١٩٩٥) ٠**علم نفس الإبداع** ٠ القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ٠
- صالح، أحمد عثمان (١٩٨٨). أثر عامل الثقافة فى الاختبارات المتحرره من أثر الثقافه فى ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء على البيئه المصرية. **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، العدد الثالث ، جامعة المنيا.
- عبادة ، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠١). **قدرات التفكير الابتكارى فى مراحل التعليم العام** . القاهرة : مركز الكتاب للنشر .
- عبد الحكيم ، شيرين صلاح (٢٠٠٣) . أثر استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم فى تدريس الهندسة لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تنمية التحصيل والاحتفاظ بالتعلم واتجاهات التلاميذ نحو مادة الهندسة. **رسالة دكتوراه** غير منشورة ، جامعة عين شمس كلية البنات .
- عبد الفتاح ، كاميليا ابراهيم (١٩٨٩). **مدخل لنمو الشخصية**. القاهرة : دار الشروق .
- عبد الوهاب ، فاطمة محمد (٢٠٠٥) . فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى . الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **مجلة التربية العلمية** المجلد الثامن ، العدد الثانى ص ص ١٢٧- ١٧٠.
- فرج ، صفوت عبد الحميد (١٩٨٣). **الإبداع والمرض العقلى**. القاهرة: دار المعارف .
- قرنى ، زبيدة محمد (٢٠٠٠) . أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية فى تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائى. الجمعية المصرية للتربية العلمية **مجلة التربية العلمية** ، ٣،٢، ص ص ١٨٣ – ٢١٥ .
- كامل ،مصطفى محمد (١٩٨٧). دراسة لبعض العوامل التى تؤثر على التفكير الابتكارى لدى أطفال الحضانة. **مؤتمر طفل ما قبل المدرسة الابتدائية**، كلية التربية، جامعة حلوان.

- محمد ، أحمد طه (١٩٩٥). أثر الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفَهم . **مجلة علم النفس العدد(٢٣)** ، ص ص ١٢٨- ١٣٩.
- محمد ، فوزية أبو خالد (٢٠٠٤) . تطوير أساليب التعليم والتعلم لا يقل أهمية عن تطوير المناهج . **صحيفة الجزيرة** ، العدد ١١٤٢٤ ، ص ٣.
- مليكة ، لويس كامل ، عبد السلام ، محمد (١٩٨٨). **مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء** . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- منسى ، محمود عبد الحليم (١٩٩٦).المدرسة والإبداع العام والخاص لدى التلاميذ . فى أنور الشرقاوى ، **الابتكار وتطبيقاته** ، جزء أول ، القاهرة : الانجلو المصرية.
- منصور، إبراهيم على (٢٠٠٦) .التفكير الناقد والتفكير الإبتكارى وعلاقتهما بكفاءة الذاكرة العاملة ومستوى تجهيز المعلومات. **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، كلية التربية جامعة قناة السويس.
- هاني ، أرنست (١٩٩٣) . **كيف تصبح مبدعاً فى المدرسة** . القاهرة : إصدارات معهد جوته .
- هندى ، محمد حماد (٢٠٠٢) .أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابى المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوى الزراعى . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** العدد ٧٩ ، ص ص ١٨٥ – ٢٢٦.

- **ثانيا : المراجع الأجنبية :**

- Alfonso-Benlliure, V. (2013) . Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. **Thinking Skills and Creativity ,** 10, 112–120.
- Baddeley , A. (2002). Fractionating the central executive , In D. Stuss & R. T. Knight (Eds.) , **Principles of frontal lobe function** (pp. 246–260). New York : Oxford University Press.
- Bonwell , C.& Eison, J., (1991) . **Active Learning :Creating Excitement in the Classroom**. ERIC digest .ED 340272 . ASHE . ERIC Higher Education Reports , the George Washington University .
- Costa ,J. , Silva, C. , Antunes, M. & Ribeiro, B.(2013) . Customized crowds and active learning to improve classification. **Expert Systems with Applications** , 40, (18) , PP. 7212–7219.
- David , A. & Elizabeth J. (2005).**Cognition Psychology** : Key Reading , New York ,Psychology Press.

- Deborah,M.(1994) . Individual differences in writing: implication of translatin Fluency. **Journal of Educational Psychology**,86, 256 –266.
- Den Bosa , I. , Der Venb,S. , Kroesbergena,E. & van Luita , J. (2013) . Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. **Educational Research Review** , Volume 10, December, P.P 29–44.
- Denise de souza, F. (2000).Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. **Reoper. Review**, 22, (3), 148-154.
- Johnstone , J. (2003). **The Complete Idiots Guide to Psychology** , United States of America , Alpha Books.
- Judy L. & Karen L. (2004) . **Active learning strategies** . Creating excitement in multimedia Technology lesson it E teacher's conference .
- Kail ,R.(1997) . Processing times , imagery , and spatial memory . **Journal of Expermental Child Psychology**, 61,PP. 67 – 78 .
- Logie , R. (1996). Working Memory . **Contemporary Psychology** , 41 (2), 188-189.
- Moser , C. ; Fridriksson , J. & Healy , W. (2007). Sentence comprehension and general working memory . **Clinical Linguistics & Phonetics** , 21 (2), 147-156 .
- Myhill, D. & Wilson , A.(2013) . Playing it safe: Teachers' views of creativity in poetry writing . **Thinking Skills and Creativity** , Volume 10, December, P.P 101–111.
- O'Reilly , P. & Caswell , R. (1992). Working memory and reading skill , **Journal of Experimental Child Psychology** , 92 (1) 65-85.
- Paul ,D. (1991). Working memory capacity and the use of elaborative inferences in text comprehension. **Journal Discourse process**, 14, 133-145 .
- Seigneuric , A. ; Ehrlich , M. ; Oakhill , V. & Yuill , M. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension . **Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal** , 13 (1-2), 81-103.

- Slobbert, J.(1994). Creativity in education revisited; reflection in aid of progression. **Journal of Creative Behavior**, 28(1),126 - 150.
- Stalheim , A. (1998).Facusing on active and meaningful Learning IDEA Center kansas State University . **ERIC Document** . ERIC No: ED 418656 .
- Stewart , D. , Peter C. Panus,P. & Hagemeier, N. (2013). An analysis of student performance with podcasting and active learning in a pharmacotherapy module. Currents in Pharmacy Teaching and Learning ,5(6), PP. 574–579 .
- Tok , E. (2012) . The Opinions of preschool teacher candidates about creative thinking . **Procedia - Social and Behavioral Sciences** , 47, 2012, 1523–1528
- Torrance, E.(1979). Can we teach children to think creativity, **Journal of Creative Behavior**, 6(2) , 144 – 170 .
- Tsetlin, M., Novikova, S., Orekhova, E., Pushina, N., Malakhovskaia, E., Filatov ,A., Stroganova, T.(2011) . Developmental continuity of working memory from infancy to preschool age, **Zh Vyssh Nerv Deiat Im I P Pavlova.** , 61(2) , 151-60.
- Wilson, K. , tally, W.(1991) . **Classroom international of interactive multimedia: A case Study**. Technical reports No. 16., Center For Technology in Education, New York: Ny.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" أشكال السلوك الاستقوائي لدىَ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية في مصر والسعودية "

إعـــداد :

د/ أحمد فتحي علي
أستاذ مشارك بكلية التربية

د/ محمود السعيد بدوي
أستاذ مساعد بكلية التربية

جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

" أشكال السلوك الاستقوائي لدىَ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية في مصر والسعودية "

د/ أحمد فتحي علي د/ محمود السعيد بدوي

- **مستخلص الدراسة** :

هدف البحث إلى دراسة أشكال السلوك الاستقوائي لدىَ طلاب المراحل (الابتدائية والإعدادية والثانوية) في مصر والسعودية، وبلغت العينة (٤٢٠) طالب وطالبة بواقع (١٤٠) طالب لكل مرحلة، وتَراوحت أعمارهم بين (١٢-١٧) سنة بمتوسط (١٤,٠٢) وانحراف معياري (١,٩) سنة. وتم استخدام مقياس السِلوك الاستقوائي (إعداد الباحثين). أشارت نتائج الفرض العام إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح طلاب المرحلة الثانوية في الاستقواء ككل. وفي اتجاه المرحلة الثانوية في الاستقواء الجسدي عند مستوىَ (٠,٠١). بينما كان في اتجاه طلاب المرحلة الإعدادية في الاستقواء اللفظي والاجتماعي عندِ مستويي (٠,٠١- ٠,٠٥) على التوالي. ولم تكن هناك فروق في الاستقواء الجنسي. وقد قام الباحثان بتفسير النتائج وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

" Forms of bullying behavior among students in educational levels (primary, middle and secondary school) in Egypt and Saudi Arabia "

Abstract

The Aim of the current research is to study the forms of behavior Bullying among students in the early stages (primary, intermediate and secondary) in Egypt and Saudi Arabia, and reached the sample (420) students at 140) students for each phase, and aged (12-17) year average (13.6) and standard deviation (1.8) years. Scale was used behavior Bullying (preparing researchers). The results of the general hypothesis that there were statistically significant differences in favor of high school students in bullying as a whole. In the secondary trend in physical bullying at the level (0.01). While the direction of junior high school students in verbal bullying and social at levels (0,.01-0.05), respectively. There were no differences in sexual bullying. The researchers made the interpretation of results and put forward recommendations and proposals for research.

- **المقدمة** :

تُعد مشكلة السلوك الاستقوائي Bullying behavior لدىَ طلاب المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) إحدى العقبات الكبرىَ التي تُواجه النظام التربوي، وتؤثر على كافة جوانب الطالب النفسية والاجتماعية والاقتصادية. ولقد دلت الإحصاءات والبيانات الدولية على تزايد حجم الاستقواء حتىَ أصبحت تلك المشكلة على أجندة الدول الكبرىَ لما لها من جوانب سلبية خطيرة، كما تُعتبر من أبرز مظاهر الإساءة إلى كيان التربية والتعليم، إذ أنه يُهدد المدرسة بحالة من الوهن والضعف بما يَجعلها تَتخلف عن رسالتها نحو نهضة الأمم (Koo et al., 2010:123).

ولم يخل التاريخ البشري من تعاطي ظاهرة العنف والاستقواء بمختلف أشكاله؛ فمنذ بدايات ظهور العلاقات والتفاعلات البشرية والمواجهة كائنة

ومستمرة بين الأفراد فيما بينهم. كما أن العنف لم يعد مقتصراً على مجتمع دون الأخر حتى دخل إلى ساحات المدارس. ويَتضمن سلوك الاستقواء استخدام شكل من أشكال الاعتداء مثل الاستقواء الجسدي ضد الطلاب الضحايا بالضرب أو الدفع وأخذ متعلقاتهم، أو استخدام الاستقواء الاجتماعي أو الاستقواء اللفظي من خلال تهديدهم وإغاظتهم بإطلاق أسماء وأوصاف تَحمل السخرية منهم (Vreeman & Carroll., 2011: 89).

ويُذكر أن الاستقواء يحدث في كل المدارس وعلى جميع المستويات التعليمية ولكن بنسب متفاوتة، حيث تَختلف أشكاله وطريقة ممارسة الطلاب له، ولا توجد خطوط فاصلة بين أشكال الاستقواء عند ممارسة الاستقواء؛ بمعنىَ أنه قد يكون هناك اشتراك في موقف الإستقواء بين عدة أشكال من الاستقواء. ولذلك يعد الاستقواء أكثر انتشارا بين الطلاب أكثر مما قد يَعتقد الآباء والمعلمين (Leventhal et al, 2012: 19). وقد حاول الباحثان سبر أغوار تلك المشكلة للتعرف على أشكال الاستقواء السائدة بين طلاب المرحل التعليمية الثلاثة في مصر والسعودية.

- **الإطار النظري للبحث** :

سوف نتناول عرض النقاط التالية:

١- أشكال الاستقواء :

توجد العديد من المخالفات السلوكية غير المرغوب فيها تواجه المعلم، والتي قد تحد من فاعلية غرفة الصف، ولكنها تبقىَ أقل خطورة من ممارسة الاستقواء بأشكاله المتعددة والتي تؤدي إلى مشكلات سلوكية أخطر على الطالب والمجتمع وتُوقع به تحت طائلة القانون (Mauro, 2011). وثمة عدة أشكال للاستقواء تَختلف حسب طريقة الممارسة، وهي موجودة على كافة المراحل التعليمية، ولا توجد خطوط فاصلة بينهما؛ بمعنىً أن هناك تداخل بين أشكال الاستقواء؛ فقد يكون الاستقواء جسدي ولفظي بنفس الوقت. وعامة، تَنقسم أشكال الاستقواء إلى (الاستقواء الجسدي واللفظي والاجتماعي، والجنسي) وسنعرضها كما يلي:

- **الاستقواء الجسدي (البدني)** Physical :

يَتمثل الاستقواء الجسدي في الاعتداء على الآخرين باستخدام الجسد بشكل متعمد تجاه الطلاب الضحايا، ويتم بواسطة الضرب والركل والدفع، أو استخدام الأدوات الحادة والعصي والحجارة ونحوه، وذلك بهدفٍ إيذاء الضحايا وإلحاق أضرار جسدية بهم. وقد يترك الاستقواء الجسدي آثارا علي الضحية كما تُخلف معاناة نفسية يَصعب تجاهلها جراء تلك الاعتداءات، كما أنه قد يُعرّض الطالب الضحية لأخطار كبرىَ (الصرايرة، ٢٠٠٩: ١٤٠). ونتيجة لطريقة ممارسة هذا النوع من الاستقواء فقد وُجدت مصطلحات مرادفة وأشد قسوة مثل: التنمر والاستئساد والاستقواء. ويَنتشر هذا النوع حسب عادات المجتمع وطبيعة سكانه والمناخ الأسري والمدرسي المتراخي. ويَهدف صاحبه إلى سيطرة (فرد أو مجموعة) على الفرد الآخر، بهدف ممارسة السلطة والسيادة عليه بغرض تخويفه أو استغلاله.

- **الاستقواء اللفظي** Verbal:

يَتضمن الاستقواء اللفظي التهديد من خلال استدعاء صفة مُهينة، ويَذكر "ويلسون" Wilson أنه يَشيع داخل المدارس ذات الطبيعة والأصول المختلفة مثلا الطلاب الأميركيين ذوي الأصول الأفريقية أن يَحدث بينهم ما يُسمىَ بـ "المناظرة والتقليد الشفهي" Playin the dozens، حيث يتواجه طالبين في مناظرة، تَعتمد على قدرة الطالب المستقوي على تبادل الألفاظ اللاذعة والشتائم Name-calling. ثم يتناوب الطرفان الإهانة الكلامية، بينما يقوم المارّة (المشاهدون) بالضحك وتشجيع طرف على آخر. وهذا التبادل اللفظي يَشتمل على إبراز الغضب والحرج بالطرف الآخر، وتؤدي هذه المناظرة بفوز المستقوي وحصوله على لقب hazed، ثم تنتهي بالاشتباك والمشاجرة بين كافة الأطراف (Wilson, 2004: 295).

ويَترك الاستقواء اللفظي تأثيراً نفسياً كبيراً على الضحايا، ويَذكر يحيىَ لال (٢٠١١) أن فتاة تُدعىَ "الاي بولاك" قامت بصنع فيلم وثائقي بعنوان "الكلمات تؤلم" Hurt Words DO أوضحت فيه أثر الاستقواء اللفظي. وأضاف أن السخرية والاستهزاء تؤدي إلى القهر الاجتماعي. ويعد الاستقواء اللفظي أحد مكونات العنف ذات الآثار السيئة، ليس على الطالب الضحية فقط بل وعلى المجتمع أيضا. إذ أن مسألة الازدراء والسخرية وخصوصا بين الأطفال والشباب كفيل بأن يثير العنف والحقد واستخدام القوة للرد، وتُشير العديد من التقارير المدرسية بأن أكثر المشاكل العنيفة بين الطلاب كانت بسبب الاستهزاء. كما يَذكر أن القهر الناتج عن الاستهزاء قد أدى إلى انتحار تسعة طلاب عام ١٩٨٥م. فالقهر الاجتماعي لا يتوقف عند السخرية والاستهزاء بل يتعدىَ ذلك ليأخذ أشكالا أخرى مثل النبذ الاجتماعي واغتصاب الحقوق (يحيىَ لال، ٢٠١١).

- **الاستقواء الاجتماعي** Social :

يُشار أحيانا إلى الاستقواء الاجتماعي باسم العلاقية relationships أو النفسي، ويَتضمن نشر الشائعات Spreading rumors عن أحد الطلاب الضحايا لإغاظته Teasing بالسخرية Taunting، ونشر الشائعات بهدف عزله اجتماعيا،أو ذكر الإيماءات البذيئة. وقد يكون الطالب الضحية من التلاميذ ذوي الفئات الاجتماعية الأقل . من وجهة نظر المستقوي . أو من الطلاب الذين لا يتمتعون بشعبية، وذلك بالسخرية من Ridiculing another child's clothes, making fun of the way he speaks and mocking his academic achievements or his race or culture are examples of behaviors that a socialملابسهم، أو من الطريقة التي يَتحدثون بها، أو من إنجازهم الأكاديمي أو من بلدهم أو عِرقهم أو من قبيلتهم أو مِن ثقافتهم... إلخ. وذلك بغرض التأثير فيهم وإهانتهم واستبعادهم اجتماعيا (Elinoff et al., 2009: 891).

- **الاستقواء الجنسي** :

يُمثل الاستقواء الجنسي خطورة كبرىَ يَجمع كافة أشكال الاستقواء،ويُمثل أحيانا كثيرة استغلالا للسلطة والنفوذ، وتُبين الإحصائيات الرسمية مثلا في إنجلترا أنه تم توقيع عقوبة الفصل من المدرسة على (٣٥٠٠) طالب بسبب التحرش الجنسي sexual harassment (الجابر، ٢٠١٠). وتُشير

الدراسات إلى ارتفاع الاستقواء الجنسي في المدارس حيث تحدث حوادث ثم الاعتداء والاغتصاب rape . ومن الحقائق الثابتة عن العنف الجنسي sexual violence أنه يرتبط بالذكور المراهقين (المرحلة الثانوية) (Fredland & Han., 2008: 159). والملاحظ أنه لا يتم الإبلاغ عن (٩٥٪) من هذه الجرائم وخاصة الحوادث المرتبطة بالاعتداء على التلاميذ الصغار (Due et al., 2005: 129). ويرى الباحثان أن الدراسات المتاحة عن هذا النوع من الاستقواء قد تمت على المجتمع الغربي والذي يختلف جذرياً عن طبيعة وتقاليد المجتمع العربي من حيث مدىَ تنفيذ الضوابط المدرسية، واتجاهات المجتمع الشرقي نحو تلك القضايا.

- **الاستقواء بين المراحل التعليمية** :

أشارت نتائج العديد من الأبحاث أن ظاهرة الاستقواء موجودة لدى كافة المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية والإعدادية والثانوية) وإن اختلفت أشكال ممارسة الاستقواء كماً ونوعاً. وقد أوضح (حمزة، ٢٠٠٧) أن (٣٪) من طلاب المرحلة الابتدائية كانت تحمل بالفعل أمراضاً نفسية تَسبب فيها مُناخ الاستقواء، وأوصى بأن يتم توجيههم في هذه السن الصغيرة إلى الرعاية النفسية حتى لا تنعكس عليهم آثار الاستقواء في فترة الشباب وخاصة الطلاب الذكور.

وتبدأ المرحلة المتوسطة الإعدادية تدريجياً ودون مشاكل في النمو عقب مرحلة الطفولة، ولكن يَعتقد أبائهم أن أبناءهم الأكثر وقوعاً كضحايا أو مستقويين في هذه المرحلة (NSBA, 2008). كما كشفت دراسة القحطاني (٢٠٠٨) أن نسب الذين يتعرضون للاستقواء مرة أسبوعياً تصل إلى (٣١,٥٪) من الجنسين. وأن هناك زيادة في النسبة المئوية عبر الانتقال إلى المستوىَ الصفي للطلبة الذين صُنفوا على أنهم مستقوون؛ فقد بلغت نسبتهم في الصف السادس (١٠٪)، وفي السابع (١٤٪)، وفي الثامن (١٨٪). إذ أن طلاب المرحلة الابتدائية غالباً ما يشعرون بالارتباط مع مدارسهم connected to their schools، إلا أن هذا الترابط يبدأ بالانخفاض عند الانتقال إلى المرحلة المتوسطة، ثم ينخفض أكثر عند الانتقال للمرحلة الثانوية بنسبة (٤٠: ٦٠٪) (Monahan, 2010: 3).

أما عن استقواء المرحلة الثانوية، فقد أوضح "إيفارسون" وآخرونIvarsson في بحثهم عن "سلوك الاستقواء والميول الانتحارية والأعراض النفسية"، أن الأعراض والميول الانتحارية شائعة لدىَ المرحلة الثانوية حيث تصل إلى (١٨٪) بين الطلاب المستقويين، وإلى (١٠٪) بين الطلاب الضحايا (Ivarsson et al., 2005:367). ومن الملاحظ أن استقواء مرحلة المراهقة يَختلف عن المراحل السابقة؛ إذ أن مطالب المدرسة الثانوية تَتخطى المرحلة الابتدائية والإعدادية،وتُذكر المراهق . أحياناً . باختياراته المهنية والتي يترتب عليها تحديد دراسته المستقبلية. ولقد توصلت كثيراً من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاستقواء وبين مرحلة المراهقة (المرحلة الثانوية) وكذلك بين التخريب والاعتداءات التي يرتكبها المراهقون (الصميلي، ٢٠٠٩: ٣).

- **مشكلة البحث** :

أصبح الاستقواء بكافة أشكاله المتمثلة في الاعتداء وتخويف واستفزاز الآخرين من أبرز المشاكل التي تواجه الطلاب، حتىَ إن الرابطة الأمريكية للطب النفسي قد وصفته بـ "وباء العنف" The epidemic of violence. وتتفاقم الظاهرة وتتعدد أشكالها حيث أصبحت تشهد حوادث دامية يكون الطالب المستقوي والضحية في خطر (Elinoff et al., 2009: 889). وقد أوضحت دراسة الدوسري (٢٠٠٣) أن الاستقواء على الطلاب الآخرين أو على ممتلكاتهم، قد احتل النسبة الأعلى في منطقة الرياض بنسبة (٣٥,٢٪). كما أسفرت دراسة (في: القحطاني، ٢٠١٢) عن العديد من العوامل المسببة لانتشار الاستقواء المدرسي وأشكاله بين الجنسين، وخصائص كل من المستقوي والضحية وعلى كافة أطراف تلك العلاقة في موقف الاستقواء.

كما تَتضح المشكلة أيضاً في المجتمع الخليجي نظراً لتعدد الثقافات الوافدة على البلد الأم؛ إذ تَتعدد الأعراق واللغات بشكل كبير، بما يُمثل أرضاً خصبة لظهور كافة المشكلات والمخالفات التربوية. وهنا قد يَتخطىَ البحث دوره من بحث تربوي يَرصد ويُشخص مشكلة تربوية إلى دور أكثر أهمية وهو قضية الانتماء والتوطين والهوية ومشكلات التنوع والتحيز diversity and prejudice. والمهم أن مشكلة الاستقواء تزداد مع تعدد الأعراق والأصول داخل كل جماعة بالإضافة إلى معاناة الجماعة ذاتها من الجماعات الأخرىَ بسبب اختلاف أصولها العرقية، حيث يدرس هذا التجمع المختلِف معاً ويومياً لعدة ساعات طويلة وعلى مدار عام دراسي كامل مما قد يَخلق معه أشكال متعددة مختلفة من الاستقواء بين الطلاب (Jiang et al, 2010: 326).

ومن ناحية أخرى، فقد كشفت وزارة التربية والتعليم السعودية عن العديد من حوادث العنف المدرسي التي تراوحت بين التهجم والاعتداء على ممتلكات المدرسة وممتلكات زملائهم والإخلال بالنظام والتعليمات. كما أوضحت المؤشرات المحلية في السعودية أن ظاهرة العنف المدرسي حيث أجريت دراسة على عينة بلغت (١٨٠٠) طالب، وجاء سلوك العنف في المرتبة الثامنة من المشكلات التي تُعاني منها المنظومة التربوية في السعودية على مستوىَ المناطق والمحافظات التي شملها المسح (في: القحطاني، ٢٠١٢).

ومما سبق، يتضح خطورة الاستقواء، ولذلك يسعىَ البحث الراهن إلى دراسة السلوك الاستقوائي ككل ثم أشكاله الفرعية لدىَ طلاب المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية والإعدادية أو المتوسطة والثانوية). وعلى ذلك فإن البحث يسعى للإجابة على الأسئلة التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاستقوائي بين متوسط درجات الطلاب في المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) بصرف النظر عن الدولة والنوع. وينقسم من السؤال أسئلة فرعية حسب أشكال الاستقواء (الجسدي والاجتماعي واللفظي والجنسي).

- **هدف البحث** :

يهدف البحث الراهن إلى التعرف على أشكال السلوك الاستقوائي (الجسدي واللفظي والاجتماعي والجنسي) بين الطلاب في المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) في مصر والسعودية، بغض النظر عن النوع والدولة. ومن المتوقع أن تَتحقق أهداف فرعية أخرىَ نتيجة لتحقق الهدف الأساسي كإدراك أهمية المناخ الأسري والمدرسي وأهمية دور الإعلام في نشر التوعية، والتوعية الدينية في تجريم الاستقواء بكافة أشكاله.

- **أهمية البحث** :

تُعد المدرسة المؤسسة الرسمية التي يُناط بها تربية النشء والارتقاء بتكوينهم قبل التحاقهم بالتعليم العالي، ويتوقف نجاح المدرسة في إنجاز رسالتها التربوية على الحد من المشكلات التي تواجهها والتي على رأسها الاستقواء الطلابي بأشكاله المتعددة. وتظهر أهمية الاستقواء في تعرض الطلاب لأشكاله المختلفة وخوفهم من إعلان شكواهم خوفا من المستقويين عليهم (Elinoff et al., 2009:893).

واعتماداً على أهمية الاستقواء وآثاره الخطيرة، فلقد قام الرئيس الأمريكي Obama بالمشاركة في فيلم وثائقي يهدف إلىَ تشجيع طلاب المدارس الذين يتعرضون للاستقواء من قبل زملاء لهم علىَ المجاهرة بشكواهم، وناشد الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين إلى التصدي للظاهرة (جريدة الأهرام، ٢٠١٢). ومن ناحية أخرى، فقد استشعرت المملكة أهمية دراسة الظاهرة حيث نظمت حملة الكترونية تحت عنوان "معاً ضد التنمر في المدارس السعودية"، وهو مشروع تربوي متكامل بين المدرسة والمنزل ووزارة التربية والتعليم لمكافحة التنمر في مدارس المملكة عن طريق وضع قوانين وحلول تضمن حقوق الطالب بدءا من المرحلة الابتدائية (وجدي، ٢٠١٢).

ويتضح مما سبق الحاجة الماسة إلى معرفة أشكال الاستقواء على كافة مراحل التعليم وذلك من خلال دراسة أشكال الاستقواء عبر المراحل الدراسية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) في مصر والسعودية، حيث ستُمثل دراسة معرفة أشكال الاستقواء التعرف على مدىَ انتشارها بين المراحل على مستوى أشكال الاستقواء وعلى مستوى المراحل الدراسية الثلاثة. حيث سيترتب على هذه المعرفة نتائج إيجابية تَتمثل في الحد من الظاهرة بناءً على أسس علمية من خلال تقديم المقترحات والحلول المناسبة والتدخل البرنامجي والعلاجي.

- **الدراسات السابقة** :

ينقسم عرض الدراسات السابقة إلى المحورين التالين:

١- دراسات تناولت انتشار وأسباب الاستقواء :

فلقد تناول "شابل" وآخرون Chapell et al (2011) "الاستقواء في المدارس الابتدائية والثانوية والجامعية"، وهدفت إلى معرفة مدىَ استمرارية الطالب المستقوي والضحية على نفس سلوكهم عبر المراحل الدراسية اللاحقة، وبلغت العينة (١١٩) طالب. وأظهرت النتائج وجود ارتباطا دالاً بين كون الطالب

مستقوياً في الابتدائية وبين المرحلة الثانوية والجامعية، بمعنىَ أن الطلاب الذين شاركوا في الاستقواء عندما كانوا صغارا لا يزالون على نفس استقوائهم في المرحلة الإعدادية والثانوية، ولكن لم تثبت نفس النتيجة بالنسبة للطالب الضحية.

وقام الاتحاد الوطني لهيئات المدرسة National School Boards Association (2009) ببحث "مدى معرفة الآباء الأفارقة الأمريكيين عن المناخ المدرسي"، وتم فحص استجابة (١٠٠٠٠) من الآباء في (١١٢) مدرسة، وقد سئلوا عن تصوراتهم حول الاستقواء وتأثير الأصل العرقي على أبنائهم. وذكر آباء الطلاب في المرحلة الابتدائية أنهم يعتقدون أن مدارس ذويهم آمنة، غير أن آباء طلاب الثانوي يعتقدون أن أبنائهم يصارعون قدرا ما في المدرسة بنسبة (٥٨٪) وأن نسبة (٤٠٪) من الآباء غير متأكدين فيما إذا كان أبنائهم يحملون بنادق أو سكاكين إلى المدرسة، ويعتقدون أن أبناءهم في الصفوف الإعدادية الأكثر ضحية للاستقواء، وذكر (٧٠٪) من الآباء أن سبب الاستقواء يعود إلى اختلاف شكل أبنائهم مما يُسبب لهم مشكلات في مدارسهم.

وقام علي الشهري (٢٠٠٩) بدراسة "العنف في المدارس من وجهة نظر المعلمين والطلاب"، وهدفت إلى معرفة أشكال العنف داخل المدارس بمدينة الرياض، ومدى اختلاف العنف باختلاف متغيراتٍ (مستوى الدخل، الحي السكني، العمر)، وبلغت العينة (٣٦١٠) طالب، و(٥٥) معلما، و(٣٤) إداريا. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي، وأن العنف الجسدي هو أخطر أشكال العنف، وأن العنف الاجتماعي أكثر الأشكال انتشارا،كما وجدت الدراسة عدم اختلاف العنف المدرسي لدى الطلاب باختلاف المتغيرات.

وأجرى معتز عبد الله (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب لجوء المراهقين إلى سلوك العنف، وتكونت العينة من ثلاث مجموعات: تتضمن الأولى تلاميذ إحدى مؤسسات رعاية الأحداث إثر ارتكابهم لفعل إجرامي، والثانية من طلاب المدارس التي ترتفع فيها معدلات السلوك العنيف، أما الثالثة فتشمل طلاب من المدارس أقل عنفا، وتراوحت أعمارهم بين (١٥- ١٨) سنة. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة من حيث اللجوء إلى العنف، ووجدت أن أفراد المجموعة الأولى والثانية يلجئون إلى العنف كأحد أساليب مواجهة الضغوط لمرحلة المراهقة أو حل المشكلات التي تواجههم مقارنة بطلاب المجموعة الثالثة.

وقامت مريم حنا (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى الوقوف على العوامل المسببة للعنف لدى التلاميذ، وتكوّنت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، ووزعت على أربع مجموعات: الأولى: مجموعة التلاميذ وشملت (٨٩) طالب، والثانية: مجموعة أولياء الأمور وشملت (١٥٠) مبحوث، والثالثة: مجموعة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وشملت (١٤٠) مبحوث، والرابعة: مجموعة الإداريين بلغت (٢١) مبحوثا، وكشفت النتائج أن أهم أسباب العنف

ترجع إلى سمات الطالب نفسه، وشكلت خصائص مرحلة المراهقة وشعوره بالإحباط من الدراسة سبباً للعنف (في: عبد الله، ٢٠٠٧).

٢- دراسات تناولت علاقة أشكال الاستقواء ببعض المُتغيرات :

فلقد تَناول "باجل" Pagel (2012) بحث "تحديد أدوار مرشدي المدارس في الكشف عن الاستقواء"، وهدف إلى معرفة أنواع التدخلات التي يستخدمونها للحد من الاستقواء في مدارس ولاية "ويسكونسن". وقد بلغ عددهم (٣٩) أخصائي نفسي في (٣٩) مدرسة عبارة عن (١٢) مدرسة ابتدائية، و(١٦) متوسطة، و(٧) ثانوية، و(٤) مدارس مزدوجة. وأشارت النتائج إلى أن المدرسة هي المكان الأول للاستقواء، وأن هناك أنواع انتشار للاستقواء الاجتماعي والجسدي واللفظي بنفس الترتيب.

وقامت نورة القحطاني (٢٠٠٨) بدراسة "قائمة المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية"، وبلغت عينة الدراسة (٦٢٠٣٩) طالب، من (٢٠٠) مدرسة متوسطة ثانوية، بمدينة جدة. واستخدمت قائمة مشكلات التلاميذ. وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المشكلات هي: السكن بعيداً عن المدرسة، وانخفاض دخل الأسرة، والمشكلات الصحية، والمشكلات الدراسية (في: القحطاني، ٢٠١٢).

وبحث عاصلة (٢٠٠٧) "أشكال الإساءة الوالدية وعلاقتها بمستوىَ تعليم الوالدين ودخل الأسرة والسلوك العدواني للأبناء"، وهدفت إلى معرفة أشكال الإساءة الوالدية وعلاقتها بمتغيرات (تعليم الوالدين ودخل الأسرة والسلوك العدواني)، وتكونت العينة من (٢٩٨) طالب وطالبة من الصف العاشر من مدارس عكا. واستخدم مقياس ممارسة الإساءة الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس السلوك العدواني. وأظهرت النتائج أن درجة تعرض طلبة الصف العاشر للإساءة الوالدية متدنية. كما أن مستوىَ الإساءة الوالدية ينخفض مع ارتفاع المستوىَ التعليمي للوالدين. وكان لمتغير مستوىَ الدخل المرتفع الأثر الأكبر في ارتفاع الإساءة الوالدية للأبناء بصورة أكبر من ذوي الدخول المتدنية.

وقام مجاهد حسن (٢٠٠٣) بدراسة "أشكال السلوك العدواني لدىَ طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس"، وتكونت عينة الدراسة من (٧١٧) طالب وطالبة. وتم استخدام مقياس عين شمس للسلوك العدواني (إعداد الباحث). وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين أشكال السلوك العدواني، وإلى وجود فروق في أشكال السلوك العدواني تُعزىَ إلى مُتغير عدد أفراد الأسرة، وإلى مُتغير الترتيب الميلادي.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- اهتمت دراسات بالبحث عن أسباب وخطورة الاستقواء مثل دراستي (نورة القحطاني، ٢٠٠٨)، (Chapel et al, 2011) والتي وجدت ارتباطا بين كون الطالب مستقويا في الابتدائية وبين المرحلة الثانوية والجامعية.
- اهتمت دراسات بالوقاية من الاستقواء مثل دراستي (NSBA, 2009) و(عبد الله، ٢٠٠٧) ، بينما اهتمت أخرى بالتعرف على أشكال الاستقواء مثل (Pagel,

(2012 والتي اهتمت بمعرفة أي أنواع الاستقواء أكثر انتشاراً. وبحث (عاصلة، ٢٠٠٧) أهمية متغيرات (تعليم الوالدين ودخل الأسرة والسلوك العدواني للوالدين) في زيادة أشكال العنف والاستقواء.

- اهتمام بعض الدراسات بالاستقواء في المرحلة الجامعية مثل دراسة "شابل" وآخرون Chapel et al (2011) عن "الاستقواء في المدارس الابتدائية والثانوية والجامعية" بهدف معرفة مدىَ استمرارية المستقوي والضحية في سلوكهم.

ويتضح مما سبق أهمية القيام بدراسةٍ أشكالِ الاستقواء لدى المراحل التعليمية الثلاثة نظرا لأهميتها أكاديميا وأيضا من ناحية النمو وتكوين الشخصية.

- **تعريف مفاهيم البحث** :

يَستعرض الباحثان تعريف مفاهيم البحث كما يلي:

السلوك الاستقوائي: تعريف "دان ألويس" Olweus (2007) للاستقواء بأنه "أفعال سالبة متعمدة من جانب الطالب (المستقوي) لإلحاق الأذىَ بتلميذ آخر (الضحية)، وتتم بصورة متكررة ومتعمدة طوال الوقت، ويُمكن أن تكون هذه الأفعال بالاعتداء الجسدي البدني، أو اللفظي، أو بالتعرض مثل التكشير والإشارات غير اللائقة، بقصد عزل الضحية من المجموعة" (Olweus, 2007: 13).

- **تعريف أشكال الاستقواء** :

- الاستقواء الجسدي Bullying Physical: ويُقصد به "إيذاء الطالب الضحية بدنيا من خلال الضرب أو الدفع أو الرفس أو اللكم أو تحطيم الأشياء الخاصة به".
- الاستقواء اللفظي Bullying Verbal: ويُقصد به "استخدام الكلمات لإذلال شخص ما أو إيذاء مشاعره أو مناداته بألقاب وأوصاف سيئة أو شتمه وتهديده".
- الاستقواء الاجتماعي Bullying Social: ويُقصد به "الاستقواء في العلاقات Relational، ويَشمل السخرية والاستهزاء والتأثير على الآخرين ليستبعدوا ويرفضوا الطالب الضحية، ويتم من خلال الإيماءات البذيئة والإشارات ونشر الشائعات، والعمل على إقصاءه ونشر الأكاذيب والإشاعات المغرضة عن الضحية.
- الاستقواء الجنسي Bullying Sexual: ويُقصد به تعمد الملامسة غير اللائقة أو المضايقة الجنسية بالكلام (Ibid.).

طلاب المراحل التعليمية (الابتدائي والإعدادية والثانوية): وهم الطلاب المقيدون في العام الدراسي (٢٠١٢ .٢٠١٣م).

- **فروض البحث** :

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن استخلاص فروض البحث كما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاستقوائي بين متوسط درجات الطلاب في المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) بصرف النظر عن الدولة والنوع.

وينقسم من الفرض العام فروض فرعية حسب أشكال الاستقواء كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقواء الجسدي بين متوسط درجات الطلاب في المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقواء اللفظي بين متوسط درجات الطلاب في المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقواء الاجتماعي بين متوسط درجات الطلاب في المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقواء الجنسي بين متوسط درجات الطلاب في المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية).

- **إجراءات البحث** :
- **عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من (٤٢٠) طالب وطالبة بالتساوي بين الطلاب في مصر والسعودية، وبواقع (١٤٠) لكل مرحلة تعليمية. ويوضح الجدول التالي توزيع عينة البحث.

جدول (١) : توزيع عينة البحث في مصر والسعودية وفقاً للمراحل التعليمية

الدولة / المرحلة	صف العينة	مصر		السعودية		المجموع
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
الابتدائي	السادس	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	١٤٠
الإعدادي	الأول والثاني	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	١٤٠
الثانوي	الأول والثاني	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	١٤٠
المجموع		١٠٨	١٠٢	١٠٨	١٠٢	٤٢٠

وتَراوحت أعمارهم بين (١٢ـ١٧) سنة، ومتوسط عمري (١٤,٠٢) وانحراف معياري قدره (١,٩) سنة. وأخذت العينة من محافظتي القاهرة والقليوبية، ومن السعودية من مدن (سكاكا ودومة الجندل والقريات)، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة البحث.

- **تجانس العينة** :

حَرص الباحثان على إجراء التجانس بين عينتي البحث للتأكد من تكافؤهما كما يلي:

جدول (٢) : إجراء التجانس لعينة البحث

الدولة	الذكور	الإناث	المجموع
مصر	١٠٨	١٠٢	٢١٠
السعودية	١٠٨	١٠٢	٢١٠
المجموع	٢١٦	٢٠٤	٤٢٠

وباستخدام اختبار (كا٢) حيث كانت نتيجتها (٠,١٧)، وبالكشف عند درجة الحرية =١، وجد أنها غير دالة، وتدل على عدم وجود فروق بين مجموعتي العينة بما يؤثر في نتائج البحث.

- **أدوات البحث** :
- **مقياس السلوك الاستقوائي (إعداد الباحثين)** :

تم الاطلاع على مقاييس (أبو غزال ٢٠١٠)، (Hamburger, 2011). وقد استفاد الباحثان منهما في مقياس البحث الراهن.

- **وصف المقياس** :

يتكون المقياس من (٢٤) بنداً، عبارة عن (٢٠) بنداً أساسياً، و(٤) بنود دخيلة (بنود مكررة وأخرىَ للكذب) لتجنب المرغوبية الاجتماعية، وهي لا تدخل في المعالجات الإحصائية. وتم توزيعها على أبعاد المقياس: الاستقواء الجسدي (٥) بنود، واللفظي (٦) بنودٍ، والاجتماعي (٥) بنود، والجنسي (٤) بنود. وتراوحت الإجابة بين (نادرا، قليلا، أحيانا، دائماً)، ويُقابلها بالدرجات (١-٢-٣-٤)، وتُصحح البنود في الاتجاه الإيجابي عدا (٧-١٣-٢٠) في الاتجاه السلبي، وتم التطبيق بالنصف الأول للعام (٢٠١٢.٢٠١٣م).

- **ثبات المقياس** :

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني قدره (١٥) يوماً، ويوضح الجدول ذلك.

جدول (٣) : ثبات مقياس السلوك الاستقوائي باستخدام طريقة إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط بيرسون

المرحلة	العدد ن	معامل الارتباط
الابتدائية	٣٣	٠,٧٤
الإعدادية	٣٤	٠,٨٩
الثانوية	٣٠	٠,٨٦
المجموع	٩٧	٠,٨٣

يتضح من الجدول أن مُعاملات الثبات المستخرجة مقبولة ويمكن الاعتماد عليها في البحث.

- **صدق المقياس** :

تم استخدام صدق المُحكمين حيث عُرض على مجموعة من (أساتذة الجامعة والطلاب ن=٣٧) لمعرفة مدىَ تمثيل المقياس لأشكاله. واستخدم صدق الاتساق الداخلي وقد تراوحت القيم بين (٠,١٧٩-٠,٦٦١) وهي قيم دالة مما يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق.

- **الأساليب الإحصائية** :

تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار(كا٢)، ومعامل ارتباط (بيرسون)، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA (٣×١)، واختبار شيفية Scheffee.

- **نتائج البحث ومناقشته** :

١- نتائج الفرض العام :

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في أشكال السلوك الاستقوائي بالمراحل (الابتدائية والإعدادية والثانوية) في مصر والسعودية.

وللتحقق من صحة فرض الاستقواء العام والأشكال الفرعية تم استخدام التباين الأحادي (٣×١)، وحجم التأثير (إيتا٢) Effect Size، ثم اختبار شيفيه Scheffe. ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٤) : تحليل التباين (٣×١) لدلالة الفروق في السلوك الاستقوائي ككل بين المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) كما يوضح حجم التأثير (إيتا٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	إيتا٢	حجم التأثير
بين المجموعات	٤٧٤١,١	٢	٢٣٧٠,٥	٣٩,١◆◆	٠,١٥	كبير
داخل المجموعات	٢٥٢٦١,٢	٤١٧	٦٠,٥			
التباين الكلي	٣٠٠٠٢,٣	٤١٩				

◆◆ دال عند (٠,٠١)، ◆ دال عند (٠,٠٥)

أوضح الجدول قيمة (ف=٤٨,٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوىَ (٠,٠١)،وتدل على وجود فروق جوهرية بين المراحل (الابتدائية والإعدادية والثانوية). كما دلت قيمة حجم التأثير (إيتا٢=٠,١٧) على أن الفروق بين المراحل التعليمية فروق كبيرة.

٢- نتائج الفروض الفرعية لأشكال الاستقواء (الجسدي واللفظي والاجتماعي والجنسي) :

ويوضح الجدول التالي نتائجها معا كما يلي :

جدول (٥) : تحليل التباين (٣×١) لدلالة الفروق في الاستقواء الجسدي اللفظي والاجتماعي والجنسي بين المراحل التعليمية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) كما يوضح حجم التأثير (إيتا٢)

مصدر التباين		مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	إيتا٢	حجم التأثير
الجسدي	بين المجموعات	٩٧٥,٣	٢	٤٨٧,٧	٢٣,١◆◆	٠,٠٩	كبير
	داخل المجموعات	٨٨٣٤,٥	٤١٧	٢١,٢			
	التباين الكلي	٩٨٠٩,٨	٤١٩				
اللفظي	بين المجموعات	٦٧٤,٩	٢	٣٣٧,٥	٢٢,٤◆◆	٠,٠٨	كبير
	داخل المجموعات	٦٢٧١,٨	٤١٧	١٥,١			
	التباين الكلي	٦٩٤٦,٨	٤١٩				
الاجتماعي	بين المجموعات	٣٦١,٦	٢	١٨٠,٨	٨,٥◆◆	٠,٠٤	متوسط
	داخل المجموعات	٨٨٤٢,٣	٤١٧	٢١,٢			
	التباين الكلي	٩٢٠٣,٨	٤١٩				
الجنسي	بين المجموعات	٦٤,٣	٢	٣٢,٢	٣,١	٠,٠٠٢	ضئيل
	داخل المجموعات	٤٣٠١,٢	٤١٧	١٠,٣			
	التباين الكلي	٤٣٦٥,٥	٤١٩				

أوضح الجدول السابق قيم (ف) للاستقواء الجسدي اللفظي والاجتماعي وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوىَ (٠,٠١)، وتدل على وجود فروق جوهرية بين المراحل (الابتدائية والإعدادية والثانوية). وتراوحت قيم حجم التأثير بين الكبيرة (الاستقواء الجسدي)، وبين المتوسطة والكبيرة (الاستقواء اللفظي) وبين الصغيرة والمتوسطة (الاستقواء الاجتماعي)، ولم تكن الفروق (ف) دالة في الاستقواء الجنسي وكانت قيمة حجم التأثير ضئيلة جدا.

ولمعرفة دلالة الفروق للمقارنات البعدية في الاستقواء وأشكاله تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، ويبين الجدول التالي نتائج هذه المقارنات.

١- **نتائج المقارنات البعدية للاستقواء ككل** :

وفيما يلي جدول توضيحي لنتائج هذه المقارنات.

جدول (٦) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والفروق بين المتوسطات لمعرفة دلالة الفروق بين المراحل التعليمية للاستقواء ككل

المراحل الدراسية	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	مدىَ شيفية
الابتدائية (م=٣٧,٢)	–			٠,١٣
الإعدادية (م=٤٣,٩)	◆٦,٧	–		
الثانوية (م=٤٤,٧)	◆٧,٥	◆٠,٧٦	–	

أوضح جدول المقارنات البعدية أن الفروق كانت واضحة بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ثم بين الابتدائية والثانوية، ثم الإعدادية والثانوية، حيث كانت الفروق دالة؛ وتعني (دالة) أن الفرق بين المتوسطين (≤) مدىَ شيفية. وبالرجوع إلى المتوسطات يتضح أن المرحلة الثانوية كانت الأعلى في الاستقواء ككل بصرف النظر عن شكل الاستقواء.

٢- **المقارنات البعدية للأشكال الفرعية الاستقواء (الجسدي واللفظي والاجتماعي والجنسي)** :

وفيما يلي جدول توضيحي لنتائج هذه المقارنات.

جدول (٧) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والفروق بين المتوسطات لمعرفة دلالة الفروق بين المراحل التعليمية للاستقواء الجسدي واللفظي والاجتماعي والجنسي

المراحل الدراسية		الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	مدىَ شيفية
الجسدي	الابتدائية (م=٩,٨)	–			١,٤
	الإعدادية (م=١٠,٨)	١,١	–		
	الثانوية (م=١٢,٣)	◆٣,٦	◆٢,٦	–	
اللفظي	الابتدائية (م=١٢,٨)	–			١,١٤
	الإعدادية (م=١٤,٧)	◆٣,١	–		
	الثانوية (م=١٢,٥)	◆١,٢٤	◆١,٨	–	
الاجتماعي	الابتدائية (م=١٠,١)	–			١,٤
	الإعدادية (م=١٢,٦)	◆٢,٢	–		
	الثانوية (م=١١,٦)	◆١,٧	٠,٦	–	
الجنسي	الابتدائية (م=٥,٦)	–			٢,٠١
	الإعدادية (م=٥,٩)	٠,٣٦	–		
	الثانوية (م=٦,٧)	٠,٥٨	٠,٩٥	–	

أوضح الجدول السابق ما يلي:

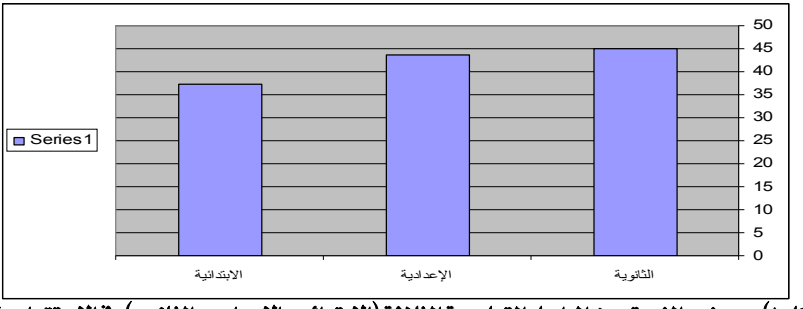
- يتضح من جدول اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للاستقواء الجسدي وجود فروق بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، ثم بين المرحلتين الإعدادية والثانوية. حيث كانت الفروق دالة بين المتوسطات أي (≤) مدىَ شيفية (١,٤). ولم تكن دالة بين الابتدائية والإعدادية. وبالرجوع إلى المتوسطات يتضح أن طلاب المرحلة الثانوية كانوا الأعلى.
- أوضح جدول المقارنات البعدية للاستقواء اللفظي وجود فروق بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ثم بين الإعدادية والثانوية، ثم الابتدائية والإعدادية،حيث كانت الفروق دالة (≤) مدىَ شيفية (١,١٤). ويتضح أن متوسط المرحلة الإعدادية كان الأعلى.
- يتضح وجود فروق في الاستقواء الاجتماعي بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ثم الابتدائية والثانوية، حيث كانت الفروق دالة بين المتوسطات أي (≤) مدىَ شيفية (١,٨). ولم تكن الفروق واضحة بين المرحلتين الإعدادية والثانوية، ويتضح أن متوسط درجات المرحلة الإعدادية كان الأعلى.
- أوضح جدول المقارنات البعدية للاستقواء الجنسي عدم وجود فروق بين المتوسطات للمراحل الثلاثة حيث لم يصل أي فرق ليكون (≤) مدىَ شيفية (٢,٠١).

- **مناقشة الفرض** :

من خلال نتائج تحليل التباين الأحادي وحجم التأثير واختبار شيفيه يتضح ما يلي:

١- الفروق بين المراحل الدراسية الثلاثة :

أسفرت النتائج عن حصول متوسط درجات طلاب المرحلة الثانوية على أعلى درجة في المجموع الكلي للاستقواء (م=٤٤,٩)، ثم المرحلة الإعدادية (م=٤٣,٧) ثم المرحلة الابتدائية (٣٧,٢)، ويوضح الشكل التالي ذلك:



(شكل ١) : يوضح الفروق بين المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائي والإعدادي والثانوي) في الاستقواء ككل

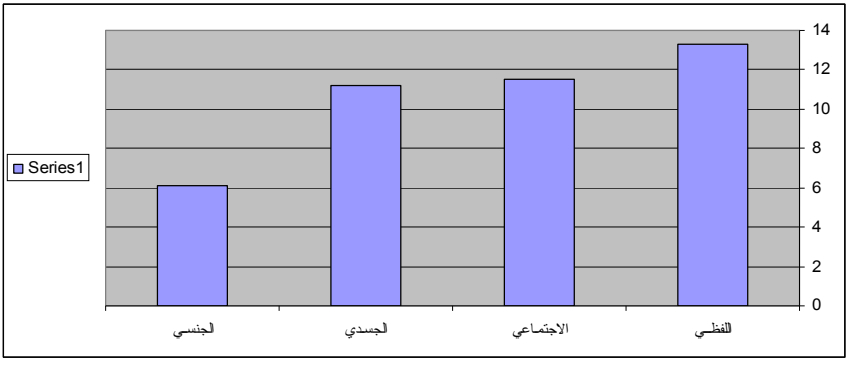
وتتفق النتائج مع التراث النظري والدراسات السابقة في أن المرحلة الثانوية من المراحل التي تنتشر بها العديد من اضطرابات الشخصية، ويرىَ العديد من علماء النفس والتربية أن كثيرا من المخالفات السلوكية تبرز في المرحلة الثانوية والتي توازي مرحلة المراهقة مقارنة بباقي المراحل، وتنشأ من عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل المدرسة، أو إتاحة الفرصة للطالب بالاتصال الفعّال مع البيئة المدرسية. ولذلك فهي مرحلة عدم الاستقرار والتي

تزداد فيها حدة ممارسات الاستقواء بأشكاله المختلفة (المدهون، ٢٠٠٤: ٥٤٧). ويرى الباحثان أن ذلك يتطلب الحاجة إلى زيادة الإرشاد النفسي . ضرورة ومطلبا . لتساعد أبنائنا في حل مشكلاتهم. ويُضيف "جيانج" Jiang أن المواقف الضاغطة التي يتعرض لها المراهقون تتسبب في حدوث انفعالات سلبية تؤثر على حياتهم وتجعلهم يجدون صعوبة في التكيف، ويترتب على ذلك ظهور الكثير من المشكلات الدراسية التي يُمكن تفسيرها بالرجوع إلى سيكولوجية النمو، حيث يكون الطلاب في المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة)، تلك المرحلة التي تتصف بعدم الاستقرار النفسي والعقلي، وبعدم الشعور بالأمن، والرغبة في الاستقلالية والمغامرة والمجازفة؛ كل ذلك ينعكس في سلوك هذا المراهق على شكل أنماط من السلوك غير المنتظم وغير المنضبط في المدرسة (Jiang et al., 2010:327).

واللافت هو التقارب الكبير بين متوسطي المرحلة الثانوية والإعدادية في مقدمة الاستقواء، ولا شك أن هذا تُلقي بظلالها السلبية على دور البيت والمدرسة ثم الإعلام في تدعيم الاستقواء، وهذا يطرح عدة أسئلة مثل: كيف يُعالج الوالدان خلافتهما؟، وكيف يتعامل المعلم مع طلابه؟ وهل هناك رقابة على كم العنف الإعلامي المشاهد للأبناء؟... إلخ. فالاستقواء سلوك مكتسب من كل ما سبق، وكما يَذكر "ويلسون" Wilson فإن الاستقواء مرآة المجتمع،وانعكاس . غالبا . لطبيعة العلاقات السابقة، وهذا ما يدعو إلى التعامل بجدية للحد من الظاهرة (Wilson, 2004:296). ويُضيف "سويرر" Swearer (2009) أن جميع أنواع الاستقواء تُمارس في المرحلة الإعدادية، وهم أيضا الأكثر في الاستقواء اللفظي والاجتماعي. والغريب أنهٍ على الرغم من وجود الاستقواء بكافة أشكاله في المرحلة الإعدادية إلا أنها أيضا أكثر مرحلة يقع فيها الطلاب كضحايا، وأوضحت الدراسة التي قام بها (الاتحاد الوطني لهيئات المدرسة) أن أباء طلاب المرحلة الإعدادية يعتقدون أن أبناءهم هم الأكثر ضحية خلال اليوم المدرسي وذلك مرة في كل شهر على الأقل (NSBA, 2009).

٢- الفروق بين أشكال الاستقواء (اللفظي والاجتماعي والجسدي والجنسي) :

دلت نتائج المعالجة الإحصائية على فروق بين أشكال الاستقواء المختلفة،والشكل التالي يوضح تلك الفروق:



(شكل ٢) : يوضح الفروق بين أشكال الاستقواء اللفظي والاجتماعي والجسدي والجنسي

أوضحت النتائج ودل عليه الشكل السابق أن متوسط الاستقواء اللفظي كان الأعلى بين الأشكال الأخرى (م=١٣,٣) ، ثم الاستقواء الاجتماعي (م=١١,٤) وكلاهما لصالح طلاب (المرحلة الإعدادية)، ثم الجسدي (م=١١,٢) لصالح المرحلة الثانوية، ثم الجنسي (م=٦,١) والذي لم يصل إلى حد الدلالة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة "باجل" Pagel (2012) والتي أوضحت أن الاستقواء الاجتماعي ثم الجسدي ثم اللفظي فالجنسي.

ويرى البعض أن استخدام الطلاب المراهقين للاستقواء الجسدي يعد أمراً طبيعيا . من وجهة نظرهم . نظرا لطبيعة النمو حيث يكونون أكبر حجما. ولقد ذكر الاتحاد الوطني لهيئات المدرسة أن آباء طلاب الثانوي بنسبة (٥٨٪) يعتقدون أن أبنائهم يصارعون قدراً ما في المدرسة، وأن (٤٠٪) غير متأكدين فيما إذا كان أبنائهم يحملون بنادق أو سكاكين إلى المدرسة، وأن الاستقواء الجسدي قد يكون من خلال تشجيع المحرضين، وهو دور ينتشر في هذه المرحلة، حيث يقوم ببث الحماس بالاعتداء ضد الطَالب الضحية (NSBA, 2009).

وفيما يتعلق بالاستقواء الجنسي، فلقد جاءت النتيجة غير متسقة مع الدراسات السابقة التي ذكرت أن هناك فروق لصالح المرحلة الثانوية، وأن التحرش والمضايقات الجنسية من سمات مرحلة المراهقة (المرحلة الثانوية)،حيث تصل نسبة المتعرضين لهذا النوع (٧٢٪) في المدرسة الثانوية (Swearer, 2009). ويرى الباحثان أن تلك النتيجة ترجع إلى ثقافة الغرب، وبالطبع لا تتفق مع المجتمعات العربية التي تتصف باحترام الأديان والعادات والتقاليد.

ويرى الباحثين أن الاختلافات بين انتشار أشكال الاستقواء إنما يرجع إلى اختلاف طبيعة المجتمع وثقافته، ويؤيد "كو" Koo (2010) ذلك بأن هناك دراسات أوضحت أنه في الدول الغربية وبريطانيا مثلا ينتشر فيها الاستقواء ضد التلاميذ الصغار بكافة أنواعه، كما ينتشر لديهم الاستقواء الجسدي واللفظي. وفي المقابل، نجد أن الاستقواء والإقصاء الاجتماعي والطبقي منتشر في كوريا واليابان. وفي الولايات المتحدة ينتشر الاستقواء اللفظي والجنسي بشكل كبير (Koo et al, 2010: 123).

- **توصيات البحث** :

نخلص من هذا العرض لنتائج البحث إلى عدة توصيات هي:

- الاهتمام بإجراء الدراسات التنبؤية المستقبلية وخاصة مع تلك القضايا التي تمس بالتعليم ومن ثم تنعكس على أمن المجتمع كله.
- تفعيل دور الإشراف التربوي على الطلاب المستقويين والضحايا والمارّة وضرورة التبليغ عن أي واقعة استقواء.
- ضرورة حضور الأسر اجتماعات المدرسة حتىَ تكون على علم بأهداف المدرسة وتساعدها في دورها من حيث المشاركة والوقاية.

- يجب أن تضمن المقررات موضوعات التسامح وكيفية بدورات تدريبية على البرامج الجديدة الآخرين الأقل مني مكانة وشأنا.
- نظرا لكثرة مشاكل المرحلة الثانوية في المخالفات السلوكية فيجب التصدي لها مبكرا من المرحلة الإعدادية بهدف تحجيم هذه المشكلات للحد منها.

- **البحوث المقترحة** :

- العلاقة بين ظاهرة الاستقواء لدىَ طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بمُتغيري المستوىَ الاقتصادي والاجتماعي.
- دراسة تحليلية مقارنة للاستقواء بين الطلاب ذوي الوطن الأم والوطن البديل.
- العلاقة بين المُناخ الأسري والمدرسي في التأثير على حجم الاستقواء الطلابي.
- مدىَ اختلاف ظاهرة الاستقواء في الحياة الجامعية عن المراحل الدراسية الأخرى.

- **المراجع** :

- **أولاً : المراجع العربية** :

- الجابر، أميرة. (٢٠١٠). التنمر: عنف يُصيب الأطفال ضعاف البنية. جريدة الوطن. www.alwatan.com.sa/Nation/News_Detail.aspx?3
- الشهري، عبد الله علي. (٢٠٠٩). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين. ماجستير، كلية التربية. جامعة أم القرى.
- الصرايرة، خالد. (٢٠٠٩). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٥(٢)، ١٣٧-١٥٧.
- الصميلي، حسن إدريس. (٢٠٠٩). ***فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية***، دكتوراه، كلية التربية. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- القحطاني، نورة محمد. (٢٠١٢). التنمر يؤدي إلى الانتحار. ***مجلة المعرفة***، بتاريخ ١٤- ١١- ١٤٣٣هـ. www.almarefh.net/show_content_sub.php?..
- المدهون، عبد الكريم سعيد. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين مستوىَ التوافق النفسي لدىَ الشباب الفلسطيني في ظل الانتفاضة. ***المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي***، جامعة عين شمس، ١، ٥٤٢-٥٥٩.
- جريدة الأهرام. (٢٠١٢). ***أوباما يحث الأمريكيين على التضامن بعد حادث "كونيتيكت"***. عدد ١٥ ديسمبر. www.ahram.org.eg/.
- حسن، مجاهد. (٢٠٠٣). ***أشكال السلوك العدواني لدىَ طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس***. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.
- حمزة، ياسر. (٢٠٠٧). تنمّر الأطفال ظاهرة تتحول إلى وباء. ***جريدة الثورة***، عدد الأحد ١١- ١١- ٢٠٠٧.
- عاصلة، صالح قاسم. (٢٠٠٧). ***أشكال الإساءة الوالدية وعلاقتها بمستوىَ تعليم الوالدين ودخل الأسرة والسلوك العدواني لدىَ الأبناء***، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

- عبد الله، معتز سيد. (٢٠٠٧). ***العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته.*** القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية. كلية الآداب.
- وجدي، آلاء. (٢٠١٢). ***التنمّر: ظاهرة خطيرة تجتاح مدارس المملكة.*** جريدة البلاد: الثامن من أكتوبر.
- يحيى، زكريا لال. (٢٠١١). ***العنف في عالم متغير. الجزء الأول***، كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة. uqu.edu.sa/page/ar/132277

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Chapell, M., Hasselman, S. & Sarullo, P. (2011). Bullying in elementary school, high school, and college. ***Adolescence,*** 41,633-648.
- Due, P., Holstein, B., & Lynch, J. (2005). Health Behavior in School-Aged Children Bullying Working Group, Bullying symptoms among school aged children: international comparative cross-sectional study in 28 countries. ***Eur J Public Health***.15, 128-132.
- Elinoff, M., Chafouleas, S., & Sassu, K. (2009). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. ***Psychology in the School,*** 41, 887-897.
- Fredland N., Han, H. (2008). Negative health outcomes among young urban adolescents predicted by type of violence exposure: modeling direct and indirect pathways. ***Nur Res***.57(3), 157-165.
- Ivarsson, T., Broberg, A. & Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the youth self-report (YSR) and the depression self rating scale (DSRS). ***Nordic Journal of Psychiatry***, 59(5), 365-373.
- Jiang, D., Craig, W. & Connolly, J. (2010) Developmental trajectories of bullying and associated factors. ***Child Development***, 79:325-338.
- Koo, H., Kwak, K. & Smith, P. (2010). Victimization in Korean schools: the nature, incidence, and distinctive features of Korean bullying or Wang-Ta. ***Journal of School Violence,*** 7 (4),119-139
- Leventhal, L., Koh, J., & Boyce, T. (2012). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. ***Archives of Suicide Research***, 13, 15-30.
- Mauro, T. (2011). Five ways to stop school behavior problems. Available at:

  http://specialchildren.about.com/od/behavioranddiscibline/qt/.

- Monahan, K., Oesterle, S., & Hawkins, D. (2010). ***Predictors and Consequences of School Connectedness: The Case for Prevention***, The Prevention Researcher, ،17(3), 3-6, September.
- National School Boards Association. (2009). What Parents Think About School Climate, ***American School Board Journal***, July, 6-7.
- Olweus, D. (2007). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In K. Rigby (Eds.), ***Bullying in schools: How successful can interventions be***? (pp. 13-36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pagel, R. (2012). ***Bullying and the School Counselor's Role in Interventions***. Graduate Degree/Major: MS School Counseling. Monthrvear: University of Wisconsin-Stout, May, 1-43.
- Swearer, S. (2009). ***Bullying prevention and intervention. Realistic strategies for schools***. New York: The Guilford Press, Inc.
- Vreeman, C., Carroll, A. (2011). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying, ***Archives of Pediatric Medicine***, 161(1), 78-88.
- Wilson, D. (2007). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. ***Journal of School Health***. 74(7), 293-299.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف كما يدركها قادتها الأكاديميون والإداريون "

إعـــداد :

د/ محمد بن علي الصالح

أستاذ إدارة التعليم العالي المساعد بكلية التربية

جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

" عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف كما يدركها قادتها الأكاديميون والإداريون "

د/ محمد بن علي الصالح

- **مستخلص الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يدركها قادتها الأكاديميون والإداريون، باختلاف متغيرات المسمى الوظيفي والخبرة والرتبة الأكاديمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال أداة الدراسة تم تصميمها متضمنة أربعة محاور، وتكونت العينة من القادة الأكاديميين (عميد، وكيل عميد، رئيس قسم) والقادة الإداريين (مدير إدارة، رئيس قسم) في جامعة الجوف وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وبلغ عددهم (٧٥) قائدا أكاديميا،و(٣٠) ثلاثين قائدا إداريا. وجاءت أهم نتائج الدراسة مرتبة بناءً على أعلى المتوسطات الحسابية كما يلي: درجة تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الأكاديميين. جاء مجال توليد المعرفة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,١٢، ثم مجال تطبيق المعرفة بمتوسط حسابي ٢,٩٦ ، تلاه مجال توزيع المعرفة بمتوسط حسابي ٢,٧٨،وأخيرا مجال تخزين المعرفة بمتوسط حسابي٢,٦٦. درجة تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الإداريين. جاء مجال توليد المعرفة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,١٢، ثم مجال تطبيق المعرفة بمتوسط حسابي ٢,٩٦ ، تلاه مجال توزيع المعرفة بمتوسط حسابي ٢,٧٨، وأخيرا مجال تخزين المعرفة بمتوسط . وتوصلت الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير الوظيفة، ومتغير الكلية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الأكاديميين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير الخبرة، ومتغير المؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات، واقترح إجراء عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

" Processes of Knowledge management at Al jouf University as perceived by academic and administrative leaders"

Abstract

This current study, entitled"Processes of knowledge management at Al-Jouf University as perceived by academic and administrative leaders", is conducted aiming to achieve the following objectives:Identify the processes of knowledge management at Al- Jouf University, in the Kingdom of Saudi Arabia, as perceived by its academic and administrative leaders? In this study, the researcher used the descriptive- analytical method through the study tool, which has been designed to include four themes to cover all aspects of the discussed subject. It is distributed among respondents of the study: all academic leaders (Dean, Deputy Dean, Head of the Department) and all administrative leaders (Managing Director, Head of the Department) at Al- Jouf University, during the second semester of the academic year 1433/1434 H. The study sample numbered seventy-five (75) academic leader and thirty (30) administrative leader. The study was applied to them, however, only forty (53.33٪) academic leaders, and thirteen (43.33٪) administrative leaders responded to it.The most important results of the study are ranked based on the highest arithmetic averages and percentages, as follows:Arithmetic averages (mean) of the degree of the application of knowledge management processes at Al-Jouf University from

the viewpoint of academic leaders:The arithmetic average of knowledge generation area is (2.99).The arithmetic average of knowledge storage area is (2.96).The arithmetic average of knowledge distribution area is (2.71).The arithmetic average of knowledge application area is (2.54).Arithmetic averages of the degree of application of knowledge management processes at Al-Jouf University from the standpoint of administrative leaders:The arithmetic average of knowledge generation area is (3.12). The arithmetic average of knowledge application area is (2.96).The arithmetic average of knowledge distribution area is (2.78).The arithmetic average of knowledge storage area is (2.66).There is no statistically significant difference at (= 0.05) level between the estimates average of academic leaders and administrative leaders concerning the application of knowledge management processes at Al- Jouf University, that is due to the variable of college.There are statistically significant differences at the level of (= 0.05) between the average estimates of administrative leaders, concerning the application of knowledge management processes at Al- Jouf University.

- **مقدمة** :

تشكل إدارة المعرفة اتجاهاً حديثاً في الفكر الإداري العالمي، والتي ينظر إليها بوصفها المحرك الأساسي للعمليات الإنتاجية، ذلك أنه يُشير إلى أن الثروة الحقيقية إنما تعتمد على المعرفة، وليس على رأس المال التقليدي، أو المواد الخام،إذ أن مقدار المعرفة المتوفرة لدى المؤسسات والأفراد فيها هي أساس التغير والتطور لتلك المؤسسات.

لقد مرّت إدارة المعرفة بوصفها تطوراً فكرياً، بمراحل عدة، حيث تشير الأدبيات إلى أن إرادة المعرفة على مستوى التطبيق ظهرت في منتصف الثمانينات من القرن العشرين، وأن أول من استخدم هذا المصطلح هو دون مارتشند (Don Marchand) ثم أشار دركر (Drucker) رائد الإدارة إلى أن المؤسسات ستعتمد على المعرفة، وستكون من صناع المعرفة knowledge Workers. وفي عام ١٩٩٧ بدأ التأثير الاستراتيجي لإدارة المعرفة، وإن إدارة المعرفة ولدت في داخل الصناعة وليس الأكاديميات (Samoff, 2000 & Stromgauist).

وقد أشارت الخليلي (٢٠٠٦) إلى أن إدارة المعرفة هي من أحدث المفاهيم الإدارية التي نمت الأدبيات المتعلقة بها كماً ونوعاً ؛ لما لهذا المفهوم من أهمية انطلاقاً من حقيقة مفادها أن المعرفة المؤسسية تمثل أهم الموارد التي تمتلكها المؤسسة،والتي تمكنها من تحقيق ميزة تنافسية صعبة التقليد من قبل المنافسين،وإن إدارة المعرفة هي أسلوب إداري يساعد المؤسسات على تحقيق أهدافها، وحل المشاكل، وتحقيق ميزة تنافسية.

وقد ذكر بروزاك (Prusak , 2001) أن أهمية إدارة المعرفة في المؤسسات جاءت من خلال عوامل عديدة، ومن أهمها ما يلي:

- **العولمة (globalization): إذ أن الزيادة المتسارعة في حجم التجارة العالمية أسهمت في زيادة عدد المنافسين، وزيادة قنوات الاتصال نتيجة تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا زاد من الاهتمام بالمعرفة داخل المؤسسات وكيفية إدارتها.**

- الاهتمام برأس المال البشري (human capital approach) واعتباره أهم الموارد داخل المؤسسات، ومن ثم التوجه نحو تطويره من خلال التعلم، والتدريب، واعتباره أهم استثمار في المؤسسة، وبالتالي الاحتفاظ بخبراتهم ومعارفهم من خلال إدارة المعرفة.
- التوجه نحو تبني فكرة المنظمة المتعلقة (leaning organization) و فكرة المنظمة المرتكزة على المعرفة (knowledge- centric firm) حيث أسهمت الكتابات حولها في تهيئة الظروف للاهتمام بإدارة المعرفة.

بدأت إدارة المعرفةٍ تحتِل مكانة بارزة في المؤسسات التربوية وغير التربوية،بوصفها تطورا مهما، بعد أن أدركت المؤسسات أن المعرفة هي الأساس في كل مؤسسة وأن المعرفة لا فائدة منها بدون إدارة، على اعتبار أن المعرفة أغلبها ضمنية في المؤسسات، والتي تحتاج إلى الكشف عنها، وتشخيصها، وتوليدها من جديد، وخزنها، ونشرها، ومن ثم استخدامها من خلال التطبيق، وهذا كله لا يأتي إلا من خلال إدارة المعرفة (الكبيسي، ٢٠٠٥).

ولقد أصبح في الآونة الأخيرة يُنظر إلى المعرفة على أنها حجر الأساس بالنسبة إلى جميع المشروعات، إذ أنها"العامل الذي يولد الرؤى، والمكوّن الذي يقود تفكير الناس، والقدرة التي تقود إلى السلوك القائم على العقلانية. كما أن المعرفة هي العامل الذي يخلق قيمة للمؤسسة (حجازي، ٢٠٠٥).

وتأتي أهمية المعرفة المؤسسات ليس من المعرفة نفسها، وإنما فيما تشغله هذه المعرفة من إضافات قيمة لها، وفي الأدوار التي تؤديها في تحويل هذه المؤسسة إلى الاقتصاد المعتمد عليها والذي يتم من خلاله التركيز على التنافس من خلال القدرات البشرية، كما أن المعرفة إتاحة للمؤسسات التركيز على الأقسام الأكثر إبداعا، كما يمكن الاستفادة من المعرفة من خلال بيعها، واستخدامها لإيجاد منتجات جديدة، كما أصبحت المعرفة الأساس لخلق القيمية التنافسية للمؤسسات (الكبيسي، ٢٠٠٥).

إن عمليات إدارة المعرفة تعمل بشكل تتابعي وتتكامل فيما بينها، فكل منها تعتمد على سابقتها وتدعم العملية التي تليها، لذا دأب أغلب الباحثين على رسم هذه العمليات على شكل حلقة،وقد اختلف الباحثون والمنظرون في حقل إدارة المعرفة في عدد وترتيب ومسميات هذه العمليات، وأشار أغلبهم إلى العمليات الجوهرية وهي تشخيص المعرفة، وتحديد أهداف المعرفة، وتوليد المعرفة وخزنها وتوزيعها ثم التطبيق(الكبيسي، ٢٠٠٥).

ويمكن توضيح عمليات إدارة المعرفة كما يلي:

- **أولاً** : **تشخيص المعرفة** (Knowledge Identification)

يُعد تشخيص المعرفة من الأمور المهمة في أي برنامج لإدارة المعرفة، وعلى ضوءه يتم وضع سياسات وبرامج العمليات الأخرى، لان من نتائج عملية التشخيص معرفة نوع المعرفة المتوافرة، ومن خلال مقارنتهما بما هو مطلوب يمكن تحديد الفجوة. (الكبيسي، ٢٠٠٥)

• **ثانيا** : **تحديد أهداف المعرفة** : (Define Knowles Goals)

إن المعرفة وإدارتها ليست هي الهدف بل هي وسيلة لتحقيق أهداف المنظمة،وأن لهذه الوسيلة أهدافا معينة وبدون تحديد تلك الأهداف تصبح مجرد تكلفة وعملية مربكة، وفي ضوء أهداف المعرفة المحددة تعتمد الأساليب للعمليات المعرفية الأخرى مثل التوليد والخزن والتوزيع والتطبيق (Heisig ,2000، Vorbeck).

• **ثالثا** : **توليد المعرفة** : (Creation knowledge)

ويشير موضوع توليد المعرفة إلى تلك العمليات التي تعني: أسر المعرفة capturing، شراء المعرفة Buying، ابتكار المعرفة Creating اكتشاف المعرفة Discovering ، امتصاص المعرفة Absorption.اكتساب أو الاستحواذ Acquiring وجميع أهداف العمليات تشير إلى التوليد والحصول على المعرفة.كما أن عملية توليد المعرفة تبدأ بفكرة يقدمها الفرد الذي حصل عليها أو ابتدعها (الكبيسي، ٢٠٠٥).

• **رابعا** : **خزن المعرفة** : (The Storage of Knowledge)

وعمليات خزن المعرفة تعني تلك العمليات التي تشمل: الاحتفاظ (Keeping)، الإدامة (Maintenance)، البحث (Search)،الوصول (Access) المكان(warehousing)، وتشير عملية خزن المعرفة إلى أهمية الذاكرة التنظيمية. وعملية خزن المعرفة والاحتفاظ بها مهم جدا لاسيما للمنظمات التي تعاني من معدلات عالية لدوران العمل والتي تعتمد على التوظيف والاستخدام بصيغة العقود المؤقتة والاستشارية لتوليد المعرفة فيها (مكليود،٢٠٠٠).

• **خامسا** : **توزيع المعرفة** : (Knowledge Distribution)

حدد (باداركو ١٩٩٣) توافر عدة شروط لنقل المعرفة هي: يجب أن تكون هناك وسيلة لنقل المعرفة، وهذه الوسيلة قد تكون شخصا وقد تكون شيئا آخر، وتكون مدركة ومتفهمة تماما لهذه المعرفة وفحواها وقادرة أيضا على نقلها، ،ويجب ألا تكون هناك معوقات تحول دون هذا النقل المعرفي.

• **سادسا** : **تطبيق المعرفة** : (Knowledge Application)

إن الهدف والغاية من إدارة المعرفة هو تطبيق المعرفة المتاحة للمنظمة وهذا التطبيق هو أبرز عملياتها، وتشير هذه العملية إلى مصطلحات: الاستعمال (Reuse)، الاستفادة (Utilization)، التطبيق (Application) (Burk, 1999) وحول دواعي تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات فإنها تتطلب مفاهيما وطرقا نظامية لإيجاد وفهم واستخدام المعرفة، لخلق قيم محددة ومعينة والقيام بخبرات معينة، وتكوين معارف تؤدي إلى خلق قدرات جديدة تسهم في رفع معدلات الأداء، وتشجيع عمليات الإبداع والتفكير، إذ بدأ مؤخرا العديد من المؤسسات بتقديم قائمة بمجموعة من المبادئ الخاصة بإدارة المعرفة وطرق وأدوات إدارة المعرفة، وبعد ذلك الأمر مهم جدا بالنسبة للمؤسسات التعليمية الكبرى التي تؤمن بضرورة خلق قدرات معرفية وبناء ثقافات تدعيمية وتنظيمية

لها، ومع ذلك فهناك نوع محدد من المؤسسات تعتبر أرضية وواقعا جيدا لتطبيق مفاهيم إدارة المعرفة الحديثة وهي الجامعات ❖.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تعد التغيرات السريعة سمة من سمات هذا العصر، بفعل انتشار المعرفة العلمية والتقنية ونموها المتزايد. وقد أصبح يعزى تقدم المؤسسات وتطورها بناء على مستوى توافر المعرفة لديها سواء تلك الموجودة على شكل وثائق أو المتوفرة لدى العاملين فيها والمتمثلة بخبراتهم ومهاراتهم، هذا بالإضافة إلى أن إدارة المعرفة مفهوم حديث يركز على كيفية الحصول على المعرفة وتخزينها ونشرها وتطبيقها بغية تحقيق الأهداف المنشودة بكل كفاءة وفاعلية، وهذا كله يبرز أهمية إجراء دراسات حول درجة قيام الجامعات بتطبيق عمليات إدارة المعرفة فيها، وخاصة في ظل ندرة الدراسات حول هذا الموضوع على مستوى الجامعات العربية بشكل عام والجامعات السعودية على وجه الخصوص.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يدركها قادتها الأكاديميون والإداريون؟
- هل تختلف درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يدركها قادتها الأكاديميون و الإداريون باختلاف متغيري المسمى الوظيفي والخبرة؟
- هل تختلف درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يدركها قادتها الأكاديميون و الإداريون باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية؟

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يدركها قادتها الأكاديميون والإداريون؟
- تحديد اختلاف درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يدركها قادتها الأكاديميون و الإداريون باختلاف متغيري المسمى الوظيفي والخبرة؟
- تحديد اختلاف درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يدركها قادتها الأكاديميون و الإداريون باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية؟

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

- قلة الدراسات العربية حول إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وخاصة في المملكة العربية السعودية.

---

* بحث مدعوم من جامعة الجوف.

- إمكانية الإضافة والإثراء للأدب النظري والدراسات السابقة حول إدارة المعرفة ودرجة تطبيق عملياتها في مؤسسات التعليم العالي.
- أهمية موضوع إدارة المعرفة والتي أصبحت اتجاهاً عالمياً مع مطلع القرن الحادي والعشرين وأحد معايير التقدم والتطور والمنافسة.
- المنافسة الشديدة والمتزايدة داخلياً و خارجياً.
- إمكانية إفادة نتائج هذه الدراسة المسئولين بجامعة الجوف في اتخاذ القرار وتطوير إجراءات تطبيق عمليات إدارة المعرفة في الإدارة الجامعية.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت هذه الدراسة على القادة الأكاديميين والقادة الإداريين في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢هـ/١٤٣٣هـ.

- **مصطلحات الدراسة** :

- إدارة المعرفة: مجموعة العمليات المتمثلة في تشخيص وتقويم المعرفة داخل المؤسسة، ومن ثم اكتساب المعرفة من مصادرها المختلفة، وتوليد المعرفة من خلال مشاركة العاملين في المؤسسة، والاحتفاظ بها وتخزينها، ومن ثم توزيع المعرفة، وتطبيقها (Skerme, 1998).
- عمليات إدارة المعرفة: ويقصد بها الحصول على المعرفة، وتطوير المعرفة وتخزين المعرفة، ونشر المعرفة، وتطبيق المعرفة (Bhatt, 2001).

- **الدراسات السابقة** :

حرص الباحث على استعراض الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي نظرا لارتباطها الوثيق بموضوع الدراسة.

ومن تلك الدراسات، دراسة بركات وعوض ٢٠١١ والتي جاءت بعنوان: واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها، حيث هدفت الدراسة إلى استطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية حول واقع الدور الذي تمارسه هذهِ الجامعات في تنمية مجتمع المعرفة، وأوضحت نتائجها أن دور الجامعات متوسطا في مجال تنمية مجتمع المعرفة، ومجال توليد المعرفة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مجال توليد المعرفة لصالح التخصصات العلمية.

ومن الدراسات التي تناولت المعرفة في الجامعات السعودية تلك الدراسة التي أجراها الشمري ١٤٣٠هـ وعنوانها: إدارة المعرفة في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: نموذج مقترح، حيث هدفت إلى التعرف إلى واقع تطبيق إدارة المعرفة، ومدى ملاءمة تطبيق عملياتها، ومعوقات تطبيقها في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، صولا إلى بناء نموذج مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الحكومية السعودية.

وجاءت أهم نتائجها فيما يلي:

- جامعتا الملك سعود والملك عبد العزيز هما الجامعتان السعوديتان اللتان سعتا لتطبيق إدارة المعرفة من خلال إيجاد التشريعات والجهات المشرفة على تطبيقها.
- هناك أربع عمليات فرعية للعمليات الرئيسة (تهذيب المعرفة، حفظ المعرفة،نشر المعرفة) ملائمة بدرجة عالية جدا.
- هناك ست معوقات تنظيمية لإدارة المعرفة في الجامعات الحكومية السعودية أهما عدم وجود تشريع خاص بإدارة المعرفة في الجامعة، وعدم وجود تعاون مثمر مع المنظمات الرائدة في إدارة المعرفة، وعدم وجود جهة مشرفة على إدارة المعرفة داخل الجامعة.

أما دراسة تشن وآخرون (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة على تبادل المعرفة . وبينت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاه والمعايير الموضوعية الذاتية،وشبكة العلاقات الاجتماعية مؤشرات تعد جيدة للتنبؤ بالمعرفة والمشاركة في بنائها.

ومن الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة في الجامعات السعودية تلك الدراسة التي أجرتها الوذيناني ١٤٢٨ هـ فكان عنوانها: إدارة المعرفة مدخل لتحقيق نموذج الجامعة المنتجة، حيث هدفت للتعرف على عمليات إدارة المعرفة التي تساهم في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية، ومن ثم إلقاء الضوء على المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية. وتوصلت نتائجها إلى أن عمليات إدارة المعرفة تسهم وبدرجة كبيرة جدا في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية. كما أشارت إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية بدرجة كبيرة.

ومن الدراسات التي تناولت استخدام تقنية المعلومات بالتشارك بالمعرفة تلك الدراسة التي أجراها الشلبي، ٢٠٠٨ م، وكان عنوانها: واقع استخدام أدوات تقانة المعلومات في التشارك بالمعرفة في جامعة البلقاء التطبيقية – دراسة حالة حيث هدفت الدراسة إلى بيان واقع استخدم تقانة المعلومات وأدواتها في عملية التشارك بالمعرفة. وبينت نتائجها أن أهمية ووضوح عملية التشارك بالمعرفة في الكليات المبحوثة غير مستثمر بصورة فاعلة متكاملة، كما أشارت إلى وجود تباين بين الكليات مجال البحث من حيث توافر مراحل التشارك بالمعرفة واعتماد تقانة المعلومات في توفر المرحلة.

أما دراسة موس Moss (2007) والتي كان عنوانها: إدارة المعرفة في التعليم العالي، مقارنة بين ثقافة العمل الفردي والعمل الجماعي. فقد كانت تهدف إلى التعرف إلى وجود ثقافة العمل الفردي والعمل الجماعي لدى الأكاديميين في أستراليا وسلوفينيا وتأثيرها على إنتاج البحوث في الوسط الأكاديمي. وأشارت نتائجها إلى وجود ارتباط إيجابي بين العمل الجماعي والإنتاج البحثي. وأوصت الدراسة بتوفير المكاتب المشتركة والأماكن التي يجتمع بها الباحثين لتعزيز علاقاتهم وتبادل المعرفه في الوسط الأكاديمي.

ومن الدراسات التي ناقشت إمكانية تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي تلك الدراسة التي أجراها العتيبي ١٤٢٧ هـ، وكان عنوانها: إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية، حيث هدفت إلى توضيح مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها في الفكر الإداري المعاصر إضافة إلى الوقوف على العلاقة بين الجامعات وإدارة المعرفة.

وجاءت أهم نتائجها فيما يلي:

- الجامعات لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة.
- لا توجد إستراتيجية لإدارة المعرفة في الجامعات.
- تنظيم وتوليد المعرفة من أهم عمليات إدارة المعرفة.

وأوصت الدراسة بتبني الجامعات لإدارة المعرفة، ونشر ثقافتها.

أما دراسة خليل ٢٠٠٤ م، فكان عنوانها: دور إدارة المعرفة في تطوير التعليم المحاسبي: دراسة تحليلية بالجامعات الأردنية. حيث هدفت إلى تقييم الوضع الراهن لمدخلات ومخرجات التعليم المحاسبي.

وجاءت أهم نتائجها فيما يلي:

- وجود علاقة طرية بين كل من الكفاءات العلمية التدريسية والمناهج المحاسبية والبنية التحتية للعملية التدريسية.
- وجود ضعف في مسايرة الكفاءات والمناهج والبنية التحتية للمستجدات المعرفية.

وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في المفردات المؤثرة على التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية في ضوء إدارة المعرفة.

ومن الدراسات التي استعرضت إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ذات الطابع البحثي، تلك الدراسة التي أجراها كوكس (Coukos, 2003) وكانت بعنوان: إدارة المعرفة في الجامعات البحثية: العمليات والاستراتيجيات، حيث هدفت إلى تقييم استخدام إدارة المعرفة، والتعرف على العلاقة بين الكفاءة في الأداء واستخدام استراتيجيات إدارة المعرفة.

وجاءت أهم نتائجها فيما يلي:

- العمليات المهمة لإدارة المعرفة تتمثل في توليد ونقل المعرفة.
- استراتيجيات إدارة المعرفة تتمثل في الثقافة والقيادة والقياس والتقنية.
- وجود اختلاف بين الجامعات الرسمية والخاصة في استخدام استراتيجية القيادة.
- تقلل إدارة المعرفة من ازدواجية الجهود، وتساعد في مواكبة المنافسة العالمية .

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

لقد استعرض الباحث عدداً من الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي العربية والعالمية، حيث تمحورت غالبية أهداف تلك الدراسات حول الأهداف التالية:

- التعرف على عمليات إدارة المعرفة التي تساهم في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية، ومن ثم إلقاء الضوء على العراقيل التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية.
- بيان واقع استخدم تقنية المعلومات وأدواتها في عملية التشارك بالمعرفة.
- التعرف إلى وجود ثقافة العمل الفردي والعمل الجماعي لدى الأكاديميين في أستراليا وسلوفينيا وتأثيرها على إنتاج البحوث في الوسط الأكاديمي.
- توضيح مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها في الفكر الإداري المعاصر إضافة إلى الوقوف على العلاقة بين الجامعات وإدارة المعرفة.
- تقييم الوضع الراهن لمدخلات ومخرجات التعليم المحاسبي.
- تقييم استخدام إدارة المعرفة، والتعرف على العلاقة بين الكفاءة في الأداء واستخدام استراتيجيات إدارة المعرفة.

- **وقد تمحورت نتائج تلك الدراسات حول النتائج التالية** :

- العديد من الجامعات العالمية سعت لتطبيق إدارة المعرفة، وإيجاد التشريعات والبرامج والجهات المشرفة.
- هناك العديد من المعوقات التنظيمية لإدارة المعرفة في الجامعات منها عدم وجود تشريعات خاص بإدارة المعرفة، وعدم وجود تعاون مثمر مع المنظمات الرائدة في إدارة المعرفة، وعدم وجود جهة مشرفة على إدارة المعرفة داخل الجامعات.
- وجود ارتباط إيجابي بين العمل الجماعي والإنتاج البحثي.
- لا توجد استراتيجية لإدارة المعرفة في الجامعات.
- تنظيم وتوليد المعرفة من أهم عمليات إدارة المعرفة.
- وجود علاقة طردية بين كل من الكفاءات العلمية التدريسية والمناهج المحاسبية والبنية التحتية للعملية التدريسية.
- استراتيجيات إدارة المعرفة تتمثل في الثقافة والقيادة والقياس والتقنية.
- وجود اختلاف بين الجامعات الرسمية والخاصة في استخدام استراتيجية القيادة.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

- **منهج الدراسة** :

استُخدم المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها،وإيجاد العلاقات بين مدلولاتها وصولا إلى نتائج تساعد في تطوير الواقع، ذلك أن هذه المنهج يستند إلى دراسة الظواهر كما هي في الواقع، ويعبر عنها كميا، مبينا مقدارها، وحجمها ومدى ارتباطها بالعوامل الأخرى، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره.

وهذا المنهج يناسب منهج إدارة المعرفة، من خلال تشخيص الواقع ومحاولة تطويره.

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين (عميد، وكيل عميد،رئيس قسم) وجميع القادة الإداريين(مدير إدارة، رئيس قسم) في جامعة

الجوف وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وقد بلغ عددهم (٦٥) قائداً أكاديميا، و(٢٠) قائداً إداريا، تم تطبيق الدراسة عليهم وقد استجاب منهم(٤٠) أربعون قائداً أكاديميا بنسبة مئوية بلغت (٦١,٥٣)، و(١٣) قائداً إداريا بنسبة مئوية بلغت (٦٥٪). والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الذين استجابوا على أداة الدراسة.

جدول (١) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الوظيفة	أكاديمي	٤٠	٧٥,٥
	إداري	١٣	٢٤,٥
الكلية(للقادة الأكاديميين)	علمية	٢١	٥٢,٥
	إنسانية	١٩	٤٧,٥
الخبرة(للقادة الأكاديميين)	أقل من ٦ سنوات	١٦	٤٠,٠
	٦-١٠ سنوات	٩	٢٢,٥
	أكثر من ١٠ سنوات	١٥	٣٧,٥
المؤهل العلمي(للقادة الإداريين)	دكتوراه	٨	٦١,٥
	ماجستير فاقل	٥	٣٨,٥

- **أداة الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تكونت بصورتها الأولية من (٣٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: توليد المعرفة، وتخزين المعرفة، وتوزيع المعرفة، وتطبيق المعرفة وذلك بعد الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة والأدب النظري حول إدارة المعرفة. وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة تدرس في كلية التربية بجامعة الجوف، وكلية التربية بجامعة أم القرى، حيث طلب منهم إبداء ملحوظاتهم عليها من حيث: مدى مناسبة الفقرات لما وضعت له،ومدى انتمائها للمجال، ودقة الصياغة اللغوية للفقرات. وبعد الأخذ بملحوظاتهم أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (٢٨) فقرة موزعة على المجالات نفسها.

- **صدق وثبات أداة الدراسة** :

تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية بلغت(١٥) قائداً أكاديميا وإداريا بطريقة الاختبار وإعادته، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة ومجالاتها،كما هو موضح في الجدول رقم (٢)

جدول(٢) : معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ على مجالات الدراسة والأداة ككل

م	المجال	معامل ارتباط بيرسون	معامل ألفا كرونباخ
١	توليد المعرفة	٠,٨٨	٠,٩٠
٢	تخزين المعرفة	٠,٨٢	٠,٨٤
٣	توزيع المعرفة	٠,٨٤	٠,٨٠
٤	تطبيق المعرفة	٠,٨٩	٠,٨٣
	الأداة ككل	٠,٨٦	٠,٨٨

- **متغيرات الدراسة** :

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

- المتغيرات المستقلة:
  - ✓ الوظيفة: أكاديمي، وإداري.
  - ✓ الكلية(للقادة الأكاديميين): علمية، وإنسانية.
  - ✓ الخبرة(للقادة الأكاديميين):أقل من ٦ سنوات، و٦- ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات
  - ✓ المؤهل العلمي(للقادة الإداريين): دكتوراه، وماجستير فاقل.
- المتغير التابع: درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة بجامعة الجوف.

- **المعيار الإحصائي** :

اعتمد الباحث المعيار الإحصائي ذا التدريج الخماسي لأغراض عرض النتائج وتفسير استجابات أفراد الدراسة:

- ١,٠٠- ١,٤٩ بدرجة قليلة جدا .
- ١,٥٠- ٢,٤٩ بدرجة قليلة .
- ٢,٥٠- ٣,٤٩ بدرجة متوسطة .
- ٣,٥٠- ٤,٤٩ بدرجة كبيرة .
- ٤,٥٠- ٥,٠٠ بدرجة كبيرة جدا .

- **المعالجة الإحصائية** :

قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين، والمقارنات البعدية.

- **نتائج الدراسة** :

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين.

- **أولاً : نتائج السؤال الأول:"ما درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟**.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الأكاديميين، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الأكاديميين مرتبة تنازليا حسب أعلى المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	توليد المعرفة	٢,٩٩	٩٢٢.	متوسطة
٢	٢	تخزين المعرفة	٢,٩٦	٨١٧.	متوسطة
٣	٣	توزيع المعرفة	٢,٧١	٩٢٤.	متوسطة
٤	٤	تطبيق المعرفة	٢,٥٤	٩١٧.	متوسطة
الدرجة الكلية			٢,٨٢	٧٧٠.	متوسطة

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٥٤٢,٩٩)،حيث جاء مجال توليد المعرفة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٩٩)،بينما جاء مجال تطبيق المعرفة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٢,٨٢).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حده، حيث كانت على النحو التالي:

- **مجال توليد المعرفة** :

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الأكاديميين على فقرات مجال توليد المعرفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	تعقد الجامعة ورش التعلم والمؤتمرات والندوات لتوليد المعرفة	٣,٣٠	١,١١٤	متوسطة
٢	١	تعتمد الجامعة على عمليات ومصادر مختلفة من أجل توليد المعرفة.	٣,٢٠	١,٠٦٧	متوسطة
٣	٢	تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس لتطوير المعرفة فيها	٣,٠٥	١,١٧٦	متوسطة
٤	٧	تولد المعرفة في الجامعة من خلال البحث والتطوير والتجريب	٢,٩٥	١,٠٨٥	متوسطة
٥	٣	تقوم الجامعة بتشكيل فرق عمل تسهم في عمليات توليد المعرفة	٢,٨٧	١,٠١٧	متوسطة
٦	٥	تقوم الجامعة باستثمار خبرات العاملين فيها وتحويلها إلى معارف جديدة	٢,٨٣	١,١٠٧	متوسطة
٧	٦	تعزز الجامعة قدرة الأفراد على حل المشكلات لابتكار المعرفة	٢,٧٠	١,٠١٨	متوسطة
المتوسط العام للمحور		توليد المعرفة	٢,٩٩	٩٢٢.	متوسطة

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٧٠٣,٣٠)،وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة(٤):" تعقد الجامعة ورش التعلم والمؤتمرات والندوات لتوليد المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٣,٣٠)، وانحراف معياري(١,١١٤)، وجاءت الفقرة(١)" تعتمد الجامعة على عمليات ومصادر مختلفة من أجل توليد المعرفة"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٢٠)، في حين جاءت الفقرة(٦):" تعزز الجامعة قدرة الأفراد على حل المشكلات لابتكار المعرفة"، بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي(٢,٧٠)، وانحراف معياري(١,٠١٨).

- **تخزين المعرفة** :

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٨٨٣,٠٨)،وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة(١٥):" تمتلك الجامعة شبكة معلومات للوصول إلى قواعد البيانات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٢,٩٦)، وانحراف معياري(١,٠٩٥)، وجاءت الفقرة(١٢)" تقوم الجامعة بمتابعة سير العمل المتعلق بالمعرفة باستمرار"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٠٥)، في حين جاءت الفقرة(١٤):" تطور الجامعة آليات تنظيم خزن المعرفة لمواجهة التغيرات المستقبلية"، بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي(٢,٨٨)، وانحراف معياري(.٩٣٩).

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الأكاديميين على فقرات مجال تخزين المعرفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المستوى
١	١٥	تمتلك الجامعة شبكة معلومات للوصول إلى قواعد البيانات	٣,٠٨	١,٠٩٥	متوسطة
٢	١٢	تقوم الجامعة بمتابعة سير العمل المتعلق بالمعرفة باستمرار	٣,٠٥	٩٣٢.	متوسطة
٣	١٣	تحسن الجامعة وسائل الاتصال لتسهيل عملية الوصول للمعرفة المخزنة	٣,٠٠	١,٠٨٦	متوسطة
٤	٨	تمتلك الجامعة قواعد بيانات مزودة بالمعلومات المعرفية	٢,٩٥	١,٠٣٧	متوسطة
٤	١٠	تعتمد الجامعة على إدارة التوثيق من أجل إنجاح إدارة المعرفة	٢,٩٥	٩٥٩.	متوسطة
٦	٩	تعمل الجامعة على قواعد احتياطية للمعرفة	٢,٩٠	١,٠٠٨	متوسطة
٦	١١	تسهل الجامعة عملية استرجاع المعرفة الموثقة	٢,٩٠	٩٨٢.	متوسطة
٨	١٤	تطور الجامعة آليات تنظيم خزن المعرفة لمواجهة التغيرات المستقبلية	٢,٨٨	٩٣٩.	متوسطة
المتوسط العام للمحور		تخزين المعرفة	٢,٩٦	٨١٧.	متوسطة

- **توزيع المعرفة** :

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الأكاديميين على فقرات مجال توزيع المعرفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٢	تعمل الجامعة على نشر المعرفة عن طريق الوثائق والنشرات	٢,٨٨	١,١٥٩	متوسطة
٢	١٩	توفر الجامعة شبكة الانترنت من أجل توزيع المعرفة	٢,٨٥	١,٢٧٢	متوسطة
٣	٢١	تشجع الجامعة العمل الجماعى لتبادل المعرفة	٢,٨٠	١,٠٦٧	متوسطة
٤	٢٠	تعتمد الجامعة آلية معرفية محددة لنشر وتعميم المعرفة	٢,٧٧	١,٠٢٥	متوسطة
٥	١٧	تحفز الجامعة كل من ينقل المعرفة بطرق متنوعة	٢,٦٥	١,٠٥١	متوسطة
٦	١٨	توزع الجامعة المعرفة بواسطة فرق العمل وفقا التخصصات	٢,٥٣	١,١٠٩	متوسطة
٧	١٦	تنقل الجامعة المعرفة إلى العاملين في الوقت المناسب	٢,٥٠	١,٠٦٢	متوسطة
المتوسط العام للمحور		توزيع المعرفة	٢,٧١	٩٢٤.	متوسطة

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٥٠٣,٨٠)، وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة(٢٢):" تعمل الجامعة على نشر المعرفة عن طريق الوثائق والنشرات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٣,٨٠)، وانحراف معياري(١,١٥٩)، وجاءت الفقرة(١٩)" توفر الجامعة شبكة الانترنت من أجل توزيع المعرفة"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ(٢,٨٥)،في حين جاءت

الفقرة(١٦):" تنقل الجامعة المعرفة إلى العاملين في الوقت المناسب"،بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي(٢,٥٠)، وانحراف معياري(١,٠٦٢).

- **تطبيق المعرفة** :

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الأكاديميين على فقرات مجال تطبيق المعرفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٥	تقوم الجامعة بتدريب موظفيها على تطبيق المعرفة	٢,٦٣	١,٠٠٥	متوسطة
٢	٢٦	تستشير الجامعة ذوى الخبرات والاختصاص عند تطبيق المعرفة	٢,٥٧	١,١٣٠	متوسطة
٢	٢٨	تدرب الجامعة العاملين فيها على كيفية استخدام مسارات المعرفة من أجل تحقيق أهدافها	٢,٥٧	١,٠٥٩	متوسطة
٤	٢٤	تعمل الجامعة على تجريب وتطبيق المعارف المتوافرة وتعميقها بين الموظفين	٢,٥٣	٩٦٠.	متوسطة
٥	٢٣	تقوم الجامعة بعملية تطبيق المعرفة بواسطة فريق عمل متخصص	٢,٥٠	٩٣٤.	متوسطة
٦	٢٧	تعتمد الجامعة مقاييس علمية للسيطرة على المعرفة كأسلوب لتطبيقها	٢,٤٥	٩٣٢.	متوسطة
المتوسط العام للمحور		تطبيق المعرفة	٢,٥٤	٩١٧.	متوسطة

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٤٥٢,٦٣)،وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة(٢٥):" تقوم الجامعة بتدريب موظفيها على تطبيق المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٢,٦٣)، وانحراف معياري(١,٠٠٥)، وجاءت الفقرة(٢٦)" تستشير الجامعة ذوي الخبرات والاختصاص عند تطبيق المعرفة"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ(٢,٥٧)، في حين جاءت الفقرة(٢٧):" تعتمد الجامعة مقاييس علمية للسيطرة على المعرفة كأسلوب لتطبيقها"، بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي(٢,٤٥)،وانحراف معياري(٠,٩١٧).

- **ثانياً : نتائج السؤال الثاني:"ما درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الإداريين؟**.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الإداريين، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف من وجهة نظر القادة الإداريين مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	توليد المعرفة	٣,١٢	٩٢٩.	متوسطة
٢	٤	تطبيق المعرفة	٢,٩٦	١,١٣٧	متوسطة
٣	٣	توزيع المعرفة	٢,٧٨	٩٩١.	متوسطة
٤	٢	تخزين المعرفة	٢,٦٦	٩٧١.	متوسطة
		الدرجة الكلية	٢,٨٧	٩٥٦.	متوسطة

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٦٦٣,١٢)،وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاء مجال توليد المعرفة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,١٢)، وجاء مجال تطبيق المعرفة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(٢,٩٦)، وجاء مجال توزيع المعرفة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ(٢,٧٨)، في حين جاء مجال تخزين المعرفة بالمرتبة الأخيرة،بمتوسط حسابي بلغ(٢,٦٦).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

- **مجال توليد المعرفة** :

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الإداريين على فقرات مجال توليد المعرفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	تعقد الجامعة ورش التعلم والمؤتمرات والندوات لتوليد المعرفة	٣,٧٧	١,٠١٣	كبيرة
٢	٢	تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس لتطوير المعرفة فيها	٣,١٥	١,٢١٤	متوسطة
٣	٣	تقوم الجامعة بتشكيل فرق عمل تسهم في عمليات توليد المعرفة	٣,١٥	١,٢١٤	متوسطة
٤	١	تعتمد الجامعة على عمليات ومصادر مختلفة من أجل توليد المعرفة	٣,٠٨	٩٥٤.	متوسطة
٥	٧	تولد المعرفة في الجامعة من خلال البحث والتطوير والتجريب	٣,٠٨	٩٥٤.	متوسطة
٦	٥	تقوم الجامعة باستثمار خبرات العاملين فيها وتحويلها إلى معارف جديدة	٢,٨٥	١,١٤٤	متوسطة
٧	٦	تعزز الجامعة قدرة الأفراد على حل المشكلات لابتكار المعرفة	٢,٧٧	١,٠٩٢	متوسطة
المتوسط العام للمحور		توليد المعرفة	٣,١٢	٩٢٩.	متوسطة

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٧٧٣,٧٧)، وبدرجة تقدير متوسطة على المجال ككل، حيث جاءت الفقرة(٤):" تعقد الجامعة ورش التعلم والمؤتمرات والندوات لتوليد المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٣,٧٧)، وانحراف معياري(١,٠١٥)، وبدرجة تقدير كبيرة وجاءت الفقرة(٢)" تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس لتطوير المعرفة فيها"،بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ(٣,١٥)، في حين جاءت الفقرة(٦):" تعزز الجامعة قدرة الأفراد على حل المشكلات لابتكار المعرفة"، بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي(٢,٧٧)، وانحراف معياري(٠,٩٢٩).

- **تخزين المعرفة** :

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٣٨٢,٨٥)،وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة(١٥):" تمتلك الجامعة شبكة معلومات للوصول إلى قواعد البيانات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٢,٨٥)، وانحراف معياري(١,٢١٤)، وجاءت الفقرة(٨)" تمتلك الجامعة قواعد

بيانات مزودة بالمعلومات المعرفية"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧)،في حين جاءت الفقرة (١٤):" تطور الجامعة آليات تنظيم خزن المعرفة لمواجهة التغيرات المستقبلية"، بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي(٢,٣٨)، وانحراف معياري (٠,٩٧١).

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الإداريين على فقرات مجال تخزين المعرفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٥	تمتلك الجامعة شبكة معلومات للوصول إلى قواعد البيانات	٢,٨٥	١,٢١٤	متوسطة
٢	٨	تمتلك الجامعة قواعد بيانات مزودة بالمعلومات المعرفية	٢,٧٧	١,٤٢٣	متوسطة
٣	١٠	تعتمد الجامعة على إدارة التوثيق من أجل إنجاح إدارة المعرفة	٢,٧٧	١,٠١٣	متوسطة
٤	١١	تسهل الجامعة عملية استرجاع المعرفة الموثقة	٢,٦٩	٩٤٧.	متوسطة
٥	٩	تعمل الجامعة على قواعد احتياطية للمعرفة	٢,٦٢	٩٦١.	متوسطة
٦	١٢	تقوم الجامعة بمتابعة سير العمل المتعلق بالمعرفة باستمرار	٢,٦٢	٩٦١.	متوسطة
٧	١٣	تحسن الجامعة وسائل الاتصال لتسهيل عملية الوصول للمعرفة المخزنة	٢,٦٢	١,١٢١	متوسطة
٨	١٤	تطور الجامعة آليات تنظيم خزن المعرفة لمواجهة التغيرات المستقبلية	٢,٣٨	٩٦١.	متوسطة
المتوسط العام للمحور		تخزين المعرفة	٢,٦٦	٩٧١.	متوسطة

- **توزيع المعرفة** :

جدول (١١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الإداريين على فقرات مجال توزيع المعرفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٢	تعمل الجامعة على نشر المعرفة عن طريق الوثائق والنشرات	٣,٠٨	١,٣٢٠	متوسطة
٢	١٧	تحفز الجامعة كل من ينقل المعرفة بطرق متنوعة	٢,٨٥	١,١٤٤	متوسطة
٣	١٩	توفر الجامعة شبكة الانترنت من أجل توزيع المعرفة	٢,٨٥	١,٣٤٥	متوسطة
٤	١٦	تنقل الجامعة المعرفة إلى العاملين في الوقت المناسب	٢,٧٧	١,١٦٦	متوسطة
٥	٢١	تشجع الجامعة العمل الجماعى لتبادل المعرفة	٢,٧٧	١,٠١٣	متوسطة
٦	١٨	توزع الجامعة المعرفة بواسطة فرق العمل وفقا التخصصات	٢,٦٢	٩٦١.	متوسطة
٧	٢٠	تعتمد الجامعة آلية معرفية محددة لنشر وتعميم المعرفة	٢,٥٤	١,٠٥٠	متوسطة
المتوسط العام للمحور		توزيع المعرفة	٢,٧٨	٩٩١.	متوسطة

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٥٤٣,٠٨)وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة(٢٢):" تعمل الجامعة على نشر المعرفة عن طريق الوثائق والنشرات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٢,٠٨)، وانحراف معياري(١,٣٢٢)، وجاءت الفقرة(١٧)" تحفز الجامعة كل من ينقل المعرفة بطرق متنوعة"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ(٢,٨٥)، في حين جاءت الفقرة(٢٠):" تطور الجامعة آليات تنظيم خزن المعرفة لمواجهة التغيرات المستقبلية"، بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي(٢,٥٤)، وانحراف معياري(٠,٩٩١).

- **تطبيق المعرفة** :

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القادة الإداريين على فقرات مجال تطبيق المعرفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٥	تقوم الجامعة بتدريب موظفيها على تطبيق المعرفة	٣,٠٨	١,٢٥٦	متوسطة
٢	٢٨	تدرب الجامعة العاملين فيها على كيفية استخدام مسارات المعرفة من أجل تحقيق أهدافها	٣,٠٨	١,٢٥٦	متوسطة
٣	٢٣	تقوم الجامعة بعملية تطبيق المعرفة بواسطة فريق عمل متخصص	٣,٠٠	١,٢٢٥	متوسطة
٤	٢٦	تستشير الجامعة ذوي الخبرات والاختصاص عند تطبيق المعرفة	٣,٠٠	١,٣٥٤	متوسطة
٥	٢٧	تعتمد الجامعة مقاييس علمية للسيطرة على المعرفة كأسلوب لتطبيقها	٣,٠٠	١,١٥٥	متوسطة
٦	٢٤	تعمل الجامعة على تجريب وتطبيق المعارف المتوافرة وتعميقها بين الموظفين	٢,٦٢	١,٢٦١	متوسطة
المتوسط العام للمحور		تطبيق المعرفة	٢,٩٦	١,١٣٧	متوسطة

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٦٢٣,٠٨)وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الفقرة(٢٥):" تقوم الجامعة بتدريب موظفيها على تطبيق المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٢,٠٨)، وانحراف معياري(١,٢٥٦)، وجاءت الفقرة(٢٨)" تدرب الجامعة العاملين فيها على كيفية استخدام مسارات المعرفة من أجل تحقيق أهدافها"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٠٨)، في حين جاءت الفقرة(٢٤):" تعمل الجامعة على تجريب وتطبيق المعارف المتوافرة وتعميقها بين الموظفين"، بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي(٢,٦٢)، وانحراف معياري(١,١٣٧).

- **ثالثاً نتائج السؤال الثالث** :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير الوظيفة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الوظيفة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار"ت"، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لأثر الوظيفة

المجال	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
توليد المعرفة	أكاديمي	٤٠	٢,٩٩	٩٢٢.	٤٥٨.-	٥١	٦٤٩.
	إداري	١٣	٣,١٢	٩٢٩.			
تخزين المعرفة	أكاديمي	٤٠	٢,٩٦	٨١٧.	١,٠٩٥	٥١	٢٧٩.
	إداري	١٣	٢,٦٦	٩٧١.			
توزيع المعرفة	أكاديمي	٤٠	٢,٧١	٩٢٤.	٢٣٢.-	٥١	٨١٨.
	إداري	١٣	٢,٧٨	٩٩١.			
تطبيق المعرفة	أكاديمي	٤٠	٢,٥٤	٩١٧.	١,٣٥٢-	٥١	١٨٢.
	إداري	١٣	٢,٩٦	١,١٣٧			
الدرجة الكلية	أكاديمي	٤٠	٢,٨٢	٧٧٠.	٢١٣.-	٥١	٨٣٢.
	إداري	١٣	٢,٨٧	٩٥٦.			

يتبين من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) تعزى لأثر الوظيفة.

- **رابعاً : نتائج السؤال الرابع :**

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الأكاديميين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الكلية عند القادة الأكاديميين، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار"ت"، Independent Sample T-Test والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لأثر متغير الكلية عند القادة الأكاديميين

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
توليد المعرفة	علمية	٢١	٢,٨٢	١,٠١٩	١,٢٢٩-	٣٨	٢٢٧.
	إنسانية	١٩	٣,١٧	٧٨٦.			
تخزين المعرفة	علمية	٢١	٢,٨٩	٩٠٣.	٥٦٢.-	٣٨	٥٧٧.
	إنسانية	١٩	٣,٠٤	٧٢٥.			
توزيع المعرفة	علمية	٢١	٢,٦٦	٨١٨.	٣٦٢.-	٣٨	٧١٩.
	إنسانية	١٩	٢,٧٧	١,٠٤٩			
تطبيق المعرفة	علمية	٢١	٢,٥١	٨١٠.	٢٤٢.-	٣٨	٨١٠.
	إنسانية	١٩	٢,٥٨	١,٠٤٣			
الدرجة الكلية	علمية	٢١	٢,٧٣	٧٥٩.	٧٠٥.-	٣٨	٤٨٥.
	إنسانية	١٩	٢,٩١	٧٩٢.			

يتبين من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الكلية عند الأكاديميين.

- **خامساً : نتائج السؤال الخامس :**

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الأكاديميين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الخبرة عند القادة الأكاديميين، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الخبرة عند القادة الأكاديميين

المجال	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توليد المعرفة	١- اقل من ٦ سنوات	١٦	٣,١٣	.٨٢٠
	٦- اقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٤٩	١,٢٥٤
	١٠ سنوات فاكثر	١٥	٣,١٣	.٧٤١
	Total	٤٠	٢,٩٩	.٩٢٢
تخزين المعرفة	١- اقل من ٦ سنوات	١٦	٣,١٢	.٧٧١
	٦- اقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٣٦	.٩٥٥
	١٠ سنوات فاكثر	١٥	٣,١٦	.٦٣١
	Total	٤٠	٢,٩٦	.٨١٧
توزيع المعرفة	١- اقل من ٦ سنوات	١٦	٢,٧٨	.٨٤٤
	٦- اقل من ١٠ سنوات	٩	٢,١٤	.٨٩٢
	١٠ سنوات فاكثر	١٥	٢,٩٨	.٩٣٢
	Total	٤٠	٢,٧١	.٩٢٤
تطبيق المعرفة	١- اقل من ٦ سنوات	١٦	٢,٦٤	.٨٥٥
	٦- اقل من ١٠ سنوات	٩	٢,١٥	.٩٧٣
	١٠ سنوات فاكثر	١٥	٢,٦٨	.٩٤٢
	Total	٤٠	٢,٥٤	.٩١٧
الدرجة الكلية	١- اقل من ٦ سنوات	١٦	٢,٩٣	.٦٣٨
	٦- اقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٢٩	.٨٧٨
	١٠ سنوات فاكثر	١٥	٣,٠٠	.٧٣٩
	Total	٤٠	٢,٨٢	.٧٧٠

يبين الجدول (١٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لخبرة الأكاديميين، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٦).

جدول (١٦) : تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة عند القادة الأكاديميين

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
توليد المعرفة	بين المجموعات	٢,٨٣٠	٢	١,٤١٥	١,٧٢٦	.١٩٢
	داخل المجموعات	٣٠,٣٤٥	٣٧	.٨٢٠		
	الكلي	٣٣,١٧٦	٣٩			
تخزين المعرفة	بين المجموعات	٤,٢١٣	٢	٢,١٠٧	٣,٥٧٦	.٠٣٨
	داخل المجموعات	٢١,٧٩٣	٣٧	.٥٨٩		
	الكلي	٢٦,٠٠٦	٣٩			
توزيع المعرفة	بين المجموعات	٤,٠٦٧	٢	٢,٠٣٤	٢,٥٧٥	.٠٩٠
	داخل المجموعات	٢٩,٢١٨	٣٧	.٧٩٠		
	الكلي	٣٣,٢٨٥	٣٩			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	١,٨١٢	٢	.٩٠٦	١,٠٨٣	.٣٤٩
	داخل المجموعات	٣٠,٩٥٢	٣٧	.٨٣٧		
	الكلي	٣٢,٧٦٤	٣٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣,٢٠١	٢	١,٦٠٠	٢,٩٧٣	.٠٦٣
	داخل المجموعات	١٩,٩١٩	٣٧	.٥٣٨		
	الكلي	٢٣,١٢٠	٣٩			

جدول (١٧) : المقارنات البعدية بطريقة شفية سنوات الخبرة على تخزين المعرفة

الخبرة	المتوسط الحسابى	١- اقل من ٦ سنوات	٦- اقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
١- اقل من ٦ سنوات	٣,١٢			
٦- اقل من ١٠ سنوات	٢,٣٦	٧٦.		
١٠ سنوات فأكثر	٣,١٦	٠٤.	٨٠.*	

* دالة عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) بين فئتي الخبرة ٦- اقل من ١٠ سنوات و١٠ سنوات فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ١٠ سنوات فأكثر.

- **سادساً : نتائج السؤال السادس :**

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الإداريين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر المؤهل العلمي عند الإداريين، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار"ت"، والجدول أدناه(١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لأثر المؤهل العلمي عند الإداريين

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
توليد المعرفة	دكتوراه	٨	٢,٧٣	٨٣٨.	٢,١٨٩-	١١	٠٥١.
	ماجستير فاقل	٥	٣,٧٤	٧٥٩.			
تخزين المعرفة	دكتوراه	٨	٢,٢٧	٩٠٥.	٢,١٢٣-	١١	٠٥٧.
	ماجستير فاقل	٥	٣,٣٠	٧٥٨.			
توزيع المعرفة	دكتوراه	٨	٢,٣٤	٩٦٩.	٢,٣٩٨-	١١	٠٣٥.
	ماجستير فاقل	٥	٣,٤٩	٥٤٠.			
تطبيق المعرفة	دكتوراه	٨	٢,٣١	٩٨٢.	٣,٧٨٠-	١١	٠٠٣.
	ماجستير فاقل	٥	٤,٠٠	٠٠٠.			
الدرجة الكلية	دكتوراه	٨	٢,٤١	٨٩٤.	٢,٧١٦-	١١	٠٢٠.
	ماجستير فاقل	٥	٣,٦١	٤٩٢.			

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في توزيع المعرفة وتطبيق المعرفة وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأقل.

- **ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها :**

◄◄ أولاً: توصلت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر قادتها الأكاديميين في جامعة الجوف في محاورها الأربعة" توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة"، وأظهرت النتائج ما يلي:

- ✓ حصل مجال تطبيق المعرفة على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٥٤)، ما يعني قصورا في هذا المجال.
- ✓ في مجال توليد المعرفة حصلت عبارة" تعزز الجامعة قدرة الأفراد على حل المشكلات لابتكار المعرفة" على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٧٠)، ما يعني قصورا في هذا المجال.
- ✓ في مجال تخزين المعرفة حصلت عبارة" تطور الجامعة آليات تنظيم خزن المعرفة لمواجهة التغيرات المستقبلية" على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٨٨) ما يعني قصورا في هذا المجال.
- ✓ في مجال توزيع المعرفة حصلت عبارة" تنقل الجامعة المعرفة إلى العاملين في الوقت المناسب" على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٥٠)، ما يعني قصورا في هذا المجال.
- ✓ في مجال تطبيق المعرفة حصلت عبارة" تعتمد الجامعة مقاييس علمية للسيطرة على المعرفة كأسلوب لتطبيقها" على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٤٥)، ما يعني قصورا في هذا المجال.

◄◄ ثانياً: توصلت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر قادتها الإداريين في جامعة الجوف في محاورها الأربعة" توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة"، وأظهرت النتائج ما يلي:

- ✓ حصل مجال تخزين المعرفة على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٦٦)، ما يعني قصورا في هذه المجال.
- ✓ في مجال توليد المعرفة حصلت عبارة" تعزز الجامعة قدرة الأفراد على حل المشكلات لابتكار المعرفة" على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٧٧)، ما يعني قصورا في هذا المجال.
- ✓ في مجال تخزين المعرفة حصلت عبارة" تطور الجامعة آليات تنظيم خزن المعرفة لمواجهة التغيرات المستقبلية" على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٣٨)، ما يعني قصورا في هذا المجال.
- ✓ في مجال توزيع المعرفة حصلت عبارة" تعتمد الجامعة آلية معرفية محددة لنشر وتعميم المعرفة" على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٥٤)، ما يعني قصورا في هذا المجال.
- ✓ وفي مجال تطبيق المعرفة حصلت عبارة" تعمل الجامعة على تجريب وتطبيق المعارف المتوافرة وتعميقها بين الموظفين" على أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٦٢)، ما يعني قصورا في هذا المجال.

◄◄ ثالثاً: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الأكاديميين والإداريين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير الوظيفة.

- رابعاً: توصلت الدراسة إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الأكاديميين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير الكلية.
- خامساً: توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الأكاديميين حول تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة الجوف تعزى إلى متغير الخبرة بين فئتي ٦- اقل من ١٠ سنوات و١٠ سنوات فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ١٠ سنوات فأكثر.
- سادساً: توصلت الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات القادة الإداريين تعزى لأثر المؤهل العلمي في توزيع المعرفة وتطبيق المعرفة وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأقل.

- **توصيات الدراسة** :

يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بتطبيق إدارة المعرفة، وإقرار آليات واضحة تضمن ذلك، كإقرار إدارة عامة للمعرفة ووحدات للمعرفة في الكليات والعمادات المساندة، ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة.
- تعزيز قدرة الأفراد على حل المشكلات لابتكار المعرفة، من خلال التدريب والشراكة الحقيقية في مختلف تفاصيل العمل.
- تطوير آليات تنظيم خزن المعرفة لمواجهة التغيراتٍ المستقبلية، كالدخول في شراكاتٍ مع جهات مختصة رائدة تقدم حلولاً وخدمات في خزن المعرفة إلكترونياً، بغية الوصول إلى مستويات عالية من الكفاءة الفعالية والإنتاجية.
- نقل المعرفة إلى العاملين في الوقت المناسب، من خلال آليات عملية تختصر الوقت والجهد، كالمعاملات الإلكترونية وورش العمل السريعة والمستمرة.
- اعتماد مقاييس علمية للسيطرة على المعرفة كأسلوب لتطبيقها.
- العمل على تجريب وتطبيق المعارف المتوافرة وتعميقها بين الموظفين.

- **الدراسات المقترحة** :

في موضوع الدراسة، ومحاورها، وأبعادها الأكاديمية ونتائجها، يوصي الباحث بإجراء دراسات في المجالات التالية:

- دراسات عملية لتطبيق إدارة المعرفة في جامعة الجوف.
- دراسات حول إدارة المعرفة في الجامعات السعودية.
- دراسات حول إدارة المعرفة في الجامعات العربية.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- باداركو، جوزيف. (١٩٩٣). حلقه المعرفة: كيف تتنافس الشركات من خلال التحالف الإستراتيجية.(محمد شعاع، مترجم)، القاهرة: مصر.

- بركات، زياد، عوض، أحمد (٢٠١١) واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها، جامعة القدس.

- حجازي، هيثم. (٢٠٠٥). إدارة المعرفة مدخل نظري. (الطبعة الأولى) عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

- خليل، عطاالله، (٢٠٠٤ م)، دور إدارة المعرفة في تطوير التعليم المحاسبي: دراسة تحليلية في الجامعات الأردنية، المؤتمر السنوي العلمي الرابع ٢٦ – ٢٨ / ٤ / ٢٠٠٤ م، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية الهاشمية.

- الخليلي، سمية.(٢٠٠٦). إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الأردنية: دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد ، الأردن.

- الشلبي، فراس، والمعايطة، محمد (٢٠٠٨ م)، واقع استخدام أدوات تقانة المعلومات في التشارك بالمعرفة في جامعة البلقاء التطبيقية: دراسة حالة، المؤتمر الدولي السنوي الثامن لإدارة التغيير ومجتمع المعرفة ٢١ – ٢٤ / ٤ / ٢٠٠٨ م، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية،جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية الهاشمية.

- الشمري، تركي، (١٤٣٠ هـ)، إدارة المعرفة في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: نموذج مقترح، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية.

- العتيبي، خالد، (١٤٢٧ هـ)، إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الكبيسي، صلاح الدين. (٢٠٠٥). إدارة المعرفة. (الطبعة الأولى)، جمهورية مصر العربية: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- مكليود، رايموند. (٢٠٠٠). نظم المعلومات الإدارية.(سرور إبراهيم، مترجم)، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

- الوذيناني، جواهر، (١٤٢٨ هـ)، إدارة المعرفة مدخل لتحقيق نموذج الجامعة المنتجة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

• المراجع الأجنبية :

- Burk, M.(1999). *Knowledge management: Everyone Benefits by sharing information* .Retrieved 1 August, 2007, from http:// www Search ebesco. com
- Chen, I. (2009). Examining the Factors Influencing Participants' Knowledge Sharing Behavior in Virtual Learning Communities , Educational Technology and Society, 12, 134 - 148.
- Coukos, Semmel , E. (2003). Knowledge Management in Research Universities, the Processes and Strategies, Paper Presented at **the American Educational Association , Annual Meeting**, Chicago, Aprill, 22-25
- Heisting. p & vorbeckg, j. (2000). Knowledge Best Practice In Europe. Germany: spring Verlag Berlin.
- Moss, G.; Krzysztof Kubacki ; Marion, H., and Rod, G. (2007). *Knowledge Management in Higher Education a Comparison Of Education* , 42(2).
- Prusak, L.(2001). Where did knowledge management come from. *I.B.M System Jornal, 40(4)4.*
- Rastogi., P. (2000). Knowledge management and Intellectual Capital- the New Virtuous Reality of competitiveness. *Human System Management,* 19(4) 32- 37.

****

البحث الرابع :

" أثر برنامج تدريبي قائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين "

إعـــداد :

د/ حســـن خليـــل المصالحـــة

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية

جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

" أثر برنامج تدريبي قائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين "

د/ حسن خليل المصالحة

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين، وتكونت أفراد عينة الدراسة من (٣٤) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الموهوبين في مركز سحاب الريادي، موزعين إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (١٩) طالبا وطالبة والمجموعة الضابطة (١٥) طالبا وطالبة،وقد استخدم الباحث لأغراض تطبيق دراسته برنامج قائم على العمليات العقلية (التذكر، التفسير، وضع الفرضيات، السبب والنتيجة، الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال الاستنباطي، الاستنتاج، النقد) من إعداد الباحث، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي. بعد التأكد من خصائصه السيكومترية ومناسبتها للدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي، وأن الفرق كانت لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

" Impact Of A Training Program Based On The Mental Processes In The Development Of Creative Thinking Skills Of Gifted Students "

Abstract

Aim of this study is to Effectiveness of Training Program Based on The Mental Processes in the Development of Creative Thinking Skills of Gifted Students, formed the study sample of 34 students from Ninth grade gifted in Sahab center, were distributed into two groups, experimental group (19) and the control group (15), the program was used to document some of mental processes (REMEMBANCE, INTERPRETING, Hypothesizing, Cause & Effect, Inductive Reasoning, Deductive Reasoning, CONCLUDING, CRITICISM) and a measure of the Torrance Tests of Creative Thinking after making sure of psychometric characteristics and suitability for the study Results of the study to: The existence of statistically significant differences between the mean performance of the two groups on total score and those skills, and the difference in favor of the experimental group, and There is no statistically significant differences between the mean performance of the two groups between males and females, caused by gender.

- **المقدمة** :

في ظل ما تشهده الأنظمة التربوية الحديثة من تغير سريع نتيجة لما يشهده العالم من تطور سريع مذهل في جميع مجالات الحياة العلمية والعملية والاجتماعية، فقد أصبح من الصعوبة بمكان تقدير المعرفة الضرورية التي نحتاج إليها في المستقبل القريب، فالطلاب الذين نعدهم للمستقبل في عالم لا يمكن التنبؤ بمستقبله، لا نستطيع نتيجة ذلك تزويدهم بالخبرات والمعارف اللازمة لمواجهة ومواكبة ما يحتاجونه في ذلك المستقبل بشكل دقيق؛ لعدم قدرتنا على

تحديد طبيعة تلك المعارف المناسبة لزمانهم وتطوراته، لذا بات من الضروري كما يرى "كوستا" Costa العمل على إعداد طرق ومهارات التفكير لدى هؤلاء الطلاب بطريقة ناقدة وإبداعية وأكثر فاعلية، أو بمعنى آخر تدريب تفكير لدى الطلاب على قدرات تكون قادرة على حل ومعالجة كل ما يطرأ لديهم من مشكلات في المستقبل؛ ليكونوا قادرين على حل مشكلاتهم المستقبلية من خلال إيجاد طرق التعامل والحلول الخاصة بتلك المشكلات بأنفسهم، ونقلهم من مرحلة الاعتماد على الحلول الجاهزة إلى مرحلة إعداد الحلول المناسبة والاعتماد على النفس، من أجل ذلك يتوجب على العاملين في المجال التربوي العمل على تطوير عملية التعليم ونقلها من مرحلة التركيز على كمية اكتساب المعلومات إلى مرحلة التركيز على كيفية اكتساب المعلومات والتركيز على نوعيتها لمواجهة نواتج العصر الحديث وتغيراته السريعة (Costa & Kallick, 2000:113).

- **مشكلة البحث** :

من خلال الاطلاع على المناهج العامة في المدارس المختلفة نجد أنها تركز على الطريقة التقليدية في التعليم، ولضرورة تزويد الطلبة بمزيد من المهارات التي تجعل منهم أشخاصا قادرين على مواجهة الظروف الحياتية المختلفة وتجعلهم قادرين على المضي قدما في طريق الحياة وبالاستفادة مما نادى به العديد من المنظرين بضرورة البدء بتدريب الأشخاص على العمليات العقلية في سن مبكر بأساليب واستراتيجيات تتجاوز ما اعتادت عليه المدرسة التقليدية.

وجاءت مشكلة الدراسة الحالية لتجيب عن السؤال الرئيسي التالي:

- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين. وينبثق من هذا السؤال أسئلة أخرى فرعية تتعلق بالمجالات الفرعية وهي: هل يختلف أثر البرنامج التدريبي باختلاف الجنس (ذكر، أنثى).

- **هدف البحث** :

يهدف هذا البحث للتعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين.

- **أهمية البحث** :

إن المجتمع يحتاج التفكير في البحث عن مصادر المعلومات، كما يحتاجه في اختيار المعلومات اللازمة للموقف، واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن، وهناك أسباب عديدة تحتم على الباحثين الاهتمام بتعليم التفكير والتدريب عليه وتوفير البيئة المناسبة لتحسين مهارات التفكير. ومن هذه المبررات الآتي:

- التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة: وذلك من اجل اكتشاف قوانين الكون ونواميس الطبيعة وفهمها وتطويعها لسعادته، كما أنها وسيلة للتعرف على الخالق سبحانه.

- التفكير الحاذق لا ينمو تلقائيا: وهذا النوع من التفكير يختلف عن التفكير العادي أو اليومي أو المعتاد فالنوع الثاني لا يتطلب التدريب والمران فإنما يأتي مع النمو والتطور الإنساني، أما النوع الأول فهو نمط التفكير الذي يتطلب تعليما منظما وهادفا ومرانا مستمرا حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له.
- دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي: يلعب التفكير دورا مميزا في مساعدة الفرد على التقدم في المجال الأكاديمي والمجال الحياتي إذ إنه يفتح أمامه أبوابا متعددة وطرقا مختلفة لاتخاذ القرارات وإيجاد البدائل والحلول خلال مسيرة حياته المدرسية أو اليومية والتي تساعده على التقدم في العمل ومختلف جوانب حياته.
- المساعدة على التكيف مع المجتمع والأسرة من خلال تعلمه كمهارات الاتصال مع الآخر والتفاعل الايجابي مع المجتمع.
- يساعد الفرد على التركيز على وظيفة التفكير أكثر من نتاج التفكير.
- التفكير يسمح للمتعلم بممارسة التخطيط والمراقبة والتقويم والتنظيم والاستنتاج والاستنباط أثناء أداء المهمات، أو انجاز أية مشاريع أو خطط معينة.
- يعمل على تهذيب قدرات الأفراد، ويساعدهم على مواجهة متطلبات الحياة والمستقبل (العتوم وآخرون، ٢٠١١: ١٦٣؛ جروان، ٢٠٠٥: ٩٨).

- **الإطار النظري** :

- **العمليات العقلية في التفكير** :

التفكير عند الإنسان عبارة عن عملية عقلية Mental Process معقدة،تتألف من مجموعة من العمليات العقلية Operations التي يتم خلالها نشاط التفكير على اختلاف أنواعه (القضاة والترتوري، ٢٠٠٧)، وهذه العمليات هي:

١- **التذكر** Remempance :

تعريف العملية: قابلية الفرد على الاحتفاظ بالتجربة والمعرفة واستدعائها وتذكرها عند اللزوم. ومن المتطلبات القبلية لتعلم المهارة: القدرة على الاستيعاب، القدرة على تخزين المعلومات، القدرة على التنظيم والتبويب، القدرة على استرجاع المعلومات (حسين وفخرو، ٢٠٠٣: ١١٢).

٢- **التفسير** Interpreting :

تعريف العملية: تناول الظواهر والمشكلات تناولا عقليا يرمي إلى اكتشاف أو تصور العلاقات القائمة بينها وبين غيرها من المتغيرات، والحكم على الشواهد والأدلة والتمييز بين التعميمات التي تبررها الأدلة والتي لا تبررها. ومن المتطلبات القبلية لتعلم المهارة: القدرة على استخدام الحيل المعرفية في تفسير الظواهر والأشياء والأحداث، توفر الملاحظة الدقيقة، القدرة على جمع البيانات والمعلومات حول ما يراد تفسيره، القدرة على صياغة الفرضيات التي تعبر عن العلاقة القائمة بين المعلومات (جروان، ٢٠٠٥: ١١٣).

٣- **وضع الفرضيات** Hypothesizing :

القدرة على صياغة فرضيات معينة بشأن بيانات أو معلومات أو أفكار أو وجهات نظر، أو دراسات في مجال ما. ومن المتطلبات القبلية لتعلم المهارة: القدرة

على النقد البناء، القدرة على إظهار مواطن القوة والضعف، القدرة على إيجاد الدلائل والبراهين، القدرة على إطلاق العنان للخيال دون تقييد أو كبح (حسين وفخرو، ٢٠٠٣: ١١٢).

٤- **السبب والنتيجة** Cause & Effect :

تعريف العملية: وصف الصلة بين حدثين، حيث يكون الأول سببا في وقوع الثاني. ومن المتطلبات القبلية لتعلم المهارة: القدرة على النقد، القدرة على تحديد الأولويات، القدرة على تحديد النتائج، القدرة على التفسير (جروان،٢٠٠٥: ١١٥).

٥- **الاستدلال الاستقرائي** Inductive Reasoning :

تعريف العملية: عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة، وتتضمن إما القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها، وأما التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة أو المعطيات المتوفرة، ومن المتطلبات القبلية لتعلم المهارة: القدرة على جمع المعلومات، القدرة على إيجاد العلاقات، القدرة على الربط، القدرة على التلخيص (حسين وفخرو،٢٠٠٣: ١١٣).

٦- **الاستدلال الاستنباطي** Deductive Reasoning :

تعريف العملية: القدرةٍ على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوفرة طبقا لقواعد وإجراءات منطقية محددة، ومن المتطلبات القبلية لتعلم المهارة: القدرة على حل المشكلات، القدرة على اتخاذ القرار، القدرة على الاستنتاج، القدرة على تحديد النتائج (المرجع السابق).

٧- **الاستنتاج** Concluding :

تعريف العملية: قدرة الفرد على شرح ملاحظة أو مجموعة من الملاحظات،ويتضمن ذلك قدرتهٍ على ربط ملاحظاته بمعلوماته السابقة والقيام بتفسير هذه الملاحظات مصدرا أحكاما محددة حولها، ومن المتطلبات القبلية لتعلم المهارة: القدرة على الاستنباط، القدرة على التفسير، القدرة على تحليل البيانات المعطاة، القدرة على الربط (العياصرة، ٢٠١١: ٢٢٣).

٨- **النقد** Criticism :

التعريف : هي إحدى مهارات تقييم المعلومات، وتعنى القيام بفحص دقيق للموضوعات أو القضية بهدف تحديد مواطن القوة والضعف من خلال التحليل وإصدار الأحكام بالاستناد إلى معايير مقبولة تتخذ أساسا للنقد، ومن المتطلبات القبلية لتعلم المهارة: القدرة على التقييم، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على جمع المعلومات، القدرة على الملاحظة (جروان، ٢٠٠٥: ١١٦).

- **التفكير الإبداعي** :

الإبداع: هو مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة، سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو

المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في احد ميادين الحياة الإنسانية (جروان، ١٩٩٨: ٩٧).

ويعرفه هونيج Honig (2001): على انه التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة، وعمل روابط جديدة، وتوسيع حدود المعرفة،وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة، أي توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات.

ويعرفه ليبمان Lipman (1991): على انه من مكونات التفكير عالي الرتبة،باعتباره يمثل مهارة تفكير عالي الرتبة، ويتطلب مصادر معرفية متعددة في حالة التعامل مع المهمة الصعبة، بحيث يكون هناك إمكانية عالية نحو الفشل.

- **مهارات التفكير الإبداعي** :

من خلال مراجعة أكثر الاختبارات شيوعا وهي اختبارات تورانس واختبار جيلفورد تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراته التي حاول الباحثون قياسها وهي (جروان، ٢٠٠٥: ١٣٦):

- الطلاقة: وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. ومن أنواع الطلاقة: الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات والطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني والطلاقة الشكلية.
- المرونة: وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة مثل كتابة قصة أو جملة لا تحتوي على فعل ماضي.
- الأصالة: وهي التفرد والجدة، وهي أن يقدم الفرد جملة أو فكرة أو استعمال أو شكل لم يقم الآخرين بتقديمه وهنا يكون الفرد قد تفرد بالفكرة التي قدمها.

- **الموهوبين والمتفوقين** :

إن المجتمعات المتقدمة، في وقتنا الحاضر، تركز على الاستفادة من أفرادها وطاقاتهم بصفتهم ثروة بشرية (الثروة الخفية) التي لا تقل أهمية عن الثروة الطبيعية، والمواهب وما يتبعها من إبداع وتميز هي متطلبات رئيسية يدور حولها الاهتمام باعتبارها السمة المميزة للأطفال الواعدين. والعناية بالمواهب في مجتمعات المتقدمة تحتل ركنا هاما من الأسس التي تسهم في تحقيق الأهداف تصبوا إليها الأمم الواعية (السرور، ٢٠٠٥: ٢٣٠).

ولهذا نجد ظاهرة الكشف عن الموهوبين من الظواهر التي تقع في نطاق الاهتمام المباشر لكل علماء النفس والمعلمين والآباء والمهتمين. حيث انه من الضروري الكشف عن الموهوبين بالوسائل المتعارف عليه من اختبارات ومقاييس ومصفوفات (القمش، ٢٠١١: ١٦٠).

إن الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين لا يكون على توفر البرامج والمناهج والنشاطات التربوية والتعليمية التي تهتم بتنمية قدراتهم العقلية والذهنية، ولا في وضع القوانين والأنظمة التي تنظم حياتهم وتسهل التعامل معهم، بل يتعدى ذلك إلى رعايتهم نفسيا واجتماعيا وتربويا وجسميا، ووضع برامج ومناهج تضمن لهم نموا نفسيا وجسميا واجتماعيا متكاملا يحقق الشخصية المتكاملة (تقدير الذات) في جميع جوانبها (القمش والمعايطة، ٢٠٠٧: ١٨٠).

ومن هنا يعد موضوع الموهبة Giftedness والإبداع Creativity والتفوق والعبقرية والنبوغ، من الموضوعات المطروحة حديثاً في علم التربية وبشكل خاص في الجامعات والكليات والمراكز الريادية التي تتحمل على عاتقها تربية الموهوبين والمتفوقين، خاصة وأن مظلة الموهبة تشمل عددا من فئات الأطفال غير العاديين،حيث تشكل هذه الفئة نسبة لا يستهان بها في أي مجتمع وقد تصل إلى ما نسبتهم من ٢-٣٪ من المجتمع المدرسي، إلا أن هذه الفئة من الأطفال غير العاديين لم تحصل بشكل دائم على الخدمات التربوية والتعليمية من مناهج ونشاطات التي تعتبر ضرورية لتنمية إمكانياتهم وقدراتهم إلى أقصى حد ممكن(القمش، ٢٠١١: ١٦٥).

- **مفاهيم البحث** :

١- البرنامج التدريبي القائم على العمليات العقلية :

هو مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التدريبية المستندة إلى بعض العمليات العقلية المكونة من (١٠) جلسات تدريبية والتي ستتضمن ثمانية من العمليات العقلية، وهي: (مهارة التفسير، مهارة النقد، مهارة التذكر، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستدلال الاستقرائي، مهارة وضع الفرضيات، مهارة السبب والنتيجة، مهارة الاستدلال الاستنباط). متمثلة بمواقف مختلفة من إعداد الباحث موزعة على ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيا، ويستغرق زمن تنفيذ كل جلسة (٤٥) دقيقة.

٢- التفكير الإبداعي :

" انه عملية يصبح فيها الشخص حساساً للمشكلات، مع إدراك الثغرات والمعلومات والبحث عن الدلائل للمعرفة، ووضع الفروض واختبار صحتها، ثم إجراء التعديل على النتائج " (السرور، ٢٠٠٢: ٢٣٢). وفي هذه الدراسة يعتبر التفكير الإبداعي هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

٣- الطلبة الموهوبين والمتفوقين :

وهم المتفوقين من طلبة الصف التاسع المقيدين على مقاعد الدراسة في مركز سحاب الريادي والمسجلين في النادي الصيفي من العام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣.

- **الدراسات السابقة** :

ينقسم عرض الدراسات السابقة إلى المحاور الآتية:

١- دراسات تتعلق بالعمليات العقلية :

وقد قام موسى (٢٠٠١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العمليات العقلية في كتاب العلوم المقرر للصف الخامس الابتدائي وفقا لنظرية جان بياجية، واقتصر البحث في حدوده على كتاب العلوم المقرر للصف الخامس الابتدائي وعلى عينة من المعلمين الذين يدرسون العلوم للصف الخامس الابتدائي في مدارس مدينة دمشق.

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية: أن الطفل عندما يصل إلى هذه المرحلة من مراحل النمو(٧- ١١) تتكون لدية مجموعه من العمليات العقلية المعرفية من أهمها التصنيف، التسلسل، المقارنة، الربط، التحليل، التركيب الاستنتاج،التجميع، الثبات أو الاحتفاظ، التمييز، التعرف، التعميم.

كما أجرى الأنصاري (١٩٩٥) والتي هدفت إلى الكشف عن بعض جوانب النمو العقلي المعرفي لدى طفل الروضة وربط ما يتحقق له من نمو في هذه الجوانب مع ما يتبع معه من أساليب ونماذج التعلم في الروضة، ولقد تم تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من ٦١١ طفلا من ٣. ٦ سنوات. وقد أظهرت الدراسة ما يلي : وجود اختلاف جوهري في العمليات العقلية المعرفية محور البحث بين ما يكتسبه الطفل الملتحق بالروضة وبين ما يكتسبه الطفل غير الملتحق بالروضة لصالح طفل الروضة، عدم وجود اختلاف بين ما يكتسبه الطفل الملتحف بالروضة ذات الخبرات التقليدية وما يكتسبه الطفل الملتحق بالروضة ذات الخبرات المتكاملة إلا في العمليات العقلية المعرفية الخاصة بالزمن.

وفي الدارسة التي أجراها سيد أحمد (١٩٩١) التي هدفت إلى التعرف على درجة التركيز على جوانب العمليات العقلية المختلفة التي تكون في مجموعها مهارات التفكير السليم، وذلك من خلال تحليل كتب العلوم المتكاملة المقررة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر، وما إذا كانت هذه الأسئلة تركز بشكل متوازن على جوانب العمليات العقلية المختلفة، وقد بينت نتائج الدراسة أن أسئلة كتب العلوم تركز بشكل غير متوازن على العمليات العقلية الأربع وتتشابه فيما بينها بشأن تركيزها بدرجة كبيرة على التذكر دون العمليات العقلية الأخرى التي لا تركز عليها إلا بنسبة ضئيلة جدا حيث أن أكثر من ٧٠٪ من أسئلة كل كتاب من الكتب الثلاثة تركز على التذكر وبينت نتائج الدراسة أيضا أن الفروق بين الكتب الثلاثة فروق غير دالة إحصائيا من حيث درجة تركيز أسئلتها على العمليات العقلية الأربع.

كما أجرى ميل ابسيجو Milaepsejo 1975 دراسة هدفت إلى تحديد فعالية منهاج العلوم المتمركز حول الطفل في تطوير عوامل عقلية معينة لدى تلاميذ ما قبل مرحلة العمليات المجردة (المرحلة العيانية). أظهرت هذه الدراسة أن التلاميذ الذين اشتركوا في المنهاج المتمركز في الطفل كانوا أعلى تحصيلا من نظرائهم في المجموعة الضابطة، وأن تقويم المنهاج المذكور المبني على نموذجي جيلفورد وبياجيه يعطيان نتائج أفضل (في: نشوان، ١٩٨٤).

• **ثانيا : الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي وعلاقته بمتغيرات أخرى :**

في الدراسة التي قام بها غضبان (٢٠١١)، والتي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى تفكير التخيل البعيد في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من ٢٦ طالبا وطالبة للمجموعة التجريبية و٢٩ طالبا وطالبة للمجموعة الضابطة، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي والمقياس الاتخاذ القرار الإبداعي وجدت الدراسة انه لا يوجد أثر في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي يعزى للبرنامج التدريبي أو الجنس.

وفي دراسة قام بها الخطيب (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على التمثيلات البصرية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في ضوء نمط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في السعودية، إذ تكونت عينة الدراسة ٣٤ طالب من مجموعتين تجريبية وضابطة، وجدت الدراسة أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

أما الدراسة التي قام بها عليان (٢٠٠٨)، والتي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من ١٥٨ طالبا وطالبا على ٤ شعب شعبتي تجريبيتين وشعبتين ضابطتين، أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، ولا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس والإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وقام الحطيبات (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الخرائط المفاهيمية والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في التربية الإسلامية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار العينة بطريقة قصدية بعدد كلي ١٤٣ طالبا وطالبة، أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي، وعدم وجود أثر للجنس.

وفي الدراسة التي قام بها الصمادي (٢٠٠٧)، والتي هدفت إلى تحديد أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن: الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة ٨٦ طالبة من طالبات الصف التاسع حيث قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، أظهرت النتائج أثر للبرنامج التدريبي في المهارات التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية.

وفي الدراسة التي أجراها الفريحات (٢٠٠٥)، والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج الإبداعي لحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبة المركز الريادي في محافظة عجلون، حيث تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين الأولى تجريبية تكونت

من ١٥ طالبٍ و١٥ طالبة والثانية ضابطة مكونة من ١٥ طالب و١٥ طالبة، أظهرت النتائج أثرا للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي الدراسة التي أجراها لي Lee (2004) ، في كوريا الجنوبية والتي هدفت إلى معرفة تأثير تصميم التعليم بناء على مهارتي: الأصالة والطلاقة في الإبداع الشكلي واللفظي من خلال برنامج تدريبي، حيث عينة الدراسة على 30 طالبا مقسمة على مجموعتين أحدهما: تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (أ، ب) كأداة للدراسة، وبعد التحليل الإحصائي أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة درجات الطلاقة والمرونة على تمارين البرنامج التجريبي مع مرور الوقت، مع استثناء واحد للطلاقة في الأسبوع الثامن، كما وضحت النتائج عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على درجات اختبار تورانس القبلي، ما عدا بعد الطلاقة حيث أظهر طلاب المجموعة التجريبية تحسنا أعلى من طلاب المجموعة الضابطة.

وفي دراسة أجراها لويس Louis (1999) والتي هدفت إلى اختبار أثر الفردية والجماعية في الأداء الإبداعي في موقف العصف الذهني حيث مثل الفردية بعينة من الكنديين بينما الجماعية بعينة من التايوانيين، وبعد استخدام طريقة العصف الذهني في مواقف تدريبية اتضح للباحث تفوق عينة التايوانيين الذين يمثلون الجماعية في الأداء الإبداعي على عينة الكنديين الذين مثلوا الفردية في الأداء الإبداعي في إنتاج الأفكار الإبداعية التي تتميز بدرجة عالية من الأصالة.

في الدراسة التي أجراها جينتري ونيو Gentry& Neu (1998) ، والتي هدفت إلى معرفة فاعلية منهاج يرتكز على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في القدرة على حل المشكلات إبداعيا وعلى تنمية التفكير الإبداعي، لدى عينة من الطلبة الموهوبين عددهم 27 طالبا من طلبة المرحلة المتوسطة، إذ أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، كما بينت أن البرنامج التدريبي حسن وبشكل ملحوظ من قدرات الطلبة على حل المشكلات بطريقة إبداعية.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

بالإطلاع على الدراسات السابقة ومقارنتها من حيث النتائج، قام الباحث باستخلاص الملاحظات الآتية، والتي توضح أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها :

- وجدت العديد من الدراسات (Gentry & Neu, 1998, Louis, 1999, 2004 Lee,2004، فريحات، ٢٠٠٥ ؛ الصمادي، ٢٠٠٧ عليان، ٢٠٠٨ ؛ الحطيبات ٢٠٠٨ ؛ الخطيب، ٢٠٠٩) التي تناولت الأساليب التعليمية والتدريبية المختلفة مثل (حل المشكلات الإبداعي، طرق الدراسة الفردية و الجماعية، برنامج CORT، برنامج أوزبورن، الخرائط المفاهيمية والعصف الذهني، التمثيلات البصرية، التخيل البعيد، القراءة الناقدة) والتي أظهرت أن لهذه الأساليب أثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستثناء دراسة غضبان، ٢٠١١ التي أشارت إلى انه لا يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار الإبداعي.

- تنوعت الدراسات فيما بينها فمنها التي قامت ببناء البرنامج التدريبي أو التدريسي القائم على المنهاج (Gentry & Neu, 1998، Lee, 2004 , شبيلات ٢٠٠٥، عليان، ٢٠٠٨، الحطيبات، ٢٠٠٨) في حين أن بقية الدراسات قامت ببناء البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المنهاج.
- تناولت عدد من الدراسات فئة الموهوبين (Gentry & Neu, 1998، فريحات ٢٠٠٥، الخطيب، ٢٠٠٩) في حين أن بقية الدراسات تناولت الطلبة العاديين.
- معظم الدراسات أشارت إلى وجود أثر لمتغير الجنس باستثناء الدراسات (عليان، ٢٠٠٨، غضبان، ٢٠١١؛ حطيبات، ٢٠٠٨).

- **فروض البحث** :

من خلال استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة فإن البحث يقوم على الفروض الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية للمقياس) بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية للموهوبين تعزى للبرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية للمقياس) بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية للموهوبين تعزى للجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد التفكير الإبداعي بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية للموهوبين تعزى للبرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد التفكير الإبداعي بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية للموهوبين تعزى للجنس.

- **إجراءات البحث** :

وتشتمل على (عينة البحث، وأدوات البحث، والأساليب الإحصائية) وفيما يلي عرض ذلك.

- **أولا** : **عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من ٣٤ طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي حيث كانت العينة التجريبية ١٠ طلاب و٩ طالبات وكانت العينة الضابطة ٧ طلاب و٨ طالبات، ويوضح الجدول الآتي توزيع عينة البحث.

الجدول (١) : توزيع عينة البحث

	ذكور	إناث	المجموع
العينة التجريبية	١٠	٩	١٩
العينة الضابطة	٧	٨	١٥
المجموع	١٧	١٧	٣٤

- **ثانياً : أدوات البحث :**
- **البرنامج التدريبي المستند إلى العمليات العقلية :**

تم بناء البرنامج بعد النظر في الإطار النظري للعمليات العقلية، بالإضافة إلى عدد من الدراسات والرسائل الجامعية في هذا المجال؛ للاستفادة منها في بناء البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة الحالية.

- **الأهداف الخاصة بالبرنامج :**

فحص فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مركز سحاب الريادي من خلال بناء البرنامج.

- **أسس بناء البرنامج :**

جرى بناء البرنامج وتطبيقه في تدريب عينة من الطلبة من خلال:

- الاطلاع على الأدب التربوي المتوافر حول العمليات العقلية ومفهوم كل عملية.
- تحليل المكونات الفرعية لكل عملية من العمليات العقلية، وبناء على ذلك التحليل تم تحديد العمليات التي ستستخدم في البرنامج.

- **المدة الزمنية اللازمة لتطبيق البرنامج :**

تم بناء البرنامج التدريبي المكون من ١٠ جلسات تدريبية، موزعة على ٣ أسابيع خلال النادي الصيفي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، بحيث تم تطبيق ٣ جلسات تدريبية في كل أسبوع دراسي.

- **الوسائل المستخدمة :**

جرى استخدام العديد من الوسائل التعليمية مثل أجهزة العرض المختلفة شاشة عرض، والسبورة، والشاشات الالكترونية لأجهزة الفيديو والحاسب.

- **خطوات تطبيق البرنامج :**

جرى تطبيق البرنامج وفق الخطوات التالية:

- جلسة للتمهيد للبرنامج والتعريف به، ولتطبيق الاختبار القبلي (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي).
- التدريب على ثمانية عمليات من العمليات العقلية بواقع جلسة لكل عملية.
- جلسة ختامية: تضمنت بعض المرح وتقديم بعض المأكولات والمشروبات الخفيفة، ولتطبيق الاختبار البعدي (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي).

- **صدق البرنامج :**

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في علم التربية الخاصة وعلم الموهبة والإبداع والقياس والتقويم للحكم على صدق المحتوى والصدق الظاهري لهذا البرنامج، وبناءً على توصياتهم تم تعديل البرنامج ومن ثم تطبيقه على أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية).

- **ثانياً : اختبار تورانس للتفكير الإبداعي** Torrance Tests of Creative Thinking :

تكون اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في صورته النهائية بعد التعديل الأخير من ستة اختبارات فرعية بعد إلغاء الاختبار السادس (توجيه الأسئلة)، وذلك لضعف الارتباط بين الأداء عليه والأداء مع الاختبارات الفرعية الأخرى، وأصبح الاختبار يتكون من الاختبارات الفرعية التالية (Torrance, 1993):

- الأول: توجيه الأسئلة، حيث يطلب من المفحوص أن يقدم أسئلة استفسارية ليعرف ماذا يحدق في الصورة المعروضة عليه والتي تمثل حادثا معينا.
- الثاني: تخمين الأسباب، يطلب من المفحوص أن يخمن الأسباب المحتملة التي أدت إلى وقوع الحادث في الصورة السابقة.
- الثالث: تخمين النتائج، يطلب من المفحوص أن يقترح النتائج المترتبة على الحادث الذي شاهده في الصورة.
- الرابع: تحسين الإنتاج، ويطلب من المفحوص أن يقدم آراء واقتراحات لتطوير لعبة أطفال لتصبح هذه اللعبة أكثر متعة وتشويقا للأطفال.
- الخامس: الاستعمالات غير الشائعة، حيث يطلب من المفحوص أن يذكر الاستعمالات غير المألوفة لعلب الكرتون.
- السادس: افترض أن، حيث يعرض على المفحوص صورة لحادث لا يمكن أن يحصل (نزول خيوط من السماء على الأرض) ويطلب منه أن يتخيل أن هذا الموقف قد حدث بالفعل، ومن ثم تسجيل ماذا سيحدث لو حدث هذا الحادث فعلا.

ويعطى كل مفحوص(٤٢) دقيقة موزعة على الاختبارات الستة بواقع سبع دقائق لكل اختبار فرعي كوقت للإجابة، ويقيس اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الأداء على المرونة والطلاقة والأصالة والدرجة الكلية والتي تمثل مجموعة الأداء على هذه المهارات الثلاث.

- **صدق الاختبار** :

يتوفر لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في البيئة الأمريكية دلالات صدق مختلفة مثل صدق المحتوى والصدق التلازمي والصدق التنبؤي وكذلك تتمتع اختبارات تورانس بدرجة مرتفعة من الصدق في البيئة الأردنية ذلك انه توجد عدد من الدراسات قامت باستخراج الصدق لاختبارات تورانس مثل دراسة (بني ياسين، ٢٠٠٢) ودراسة (بشارة، ٢٠٠٣)، والدراسة التي تم فيها تقنين المقياس على البيئة الأردنية وهي دراسة (الشنطي، ١٩٨٣) .

أما في الصورة الأردنية فقد قام الشنطي (١٩٨٣) بدراسة محلية هدفت إلى تحديد دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها المعدلة للبيئة الأردنية الصورة اللفظية "أ"، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (٢٨٢) طالبا وطالبة في الصفوف الإعدادية الثلاثة (الأول والثاني والثالث)، حيث اخضع الشنطي البيانات المستخرجة للتحليل الإحصائي، وتم دراسة الصدق من عدة جوانب:

- **صدق المحك** :

اهتم الشنطي بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للإبداع التي حصل عليها الطلبة المفحوصين على صورة الألفاظ "أ" والدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقديرات معلميهم، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٠٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية (α=0.01).

- **ثبات الاختبار** :

اهتم الشنطي (١٩٨٣) باستخراج معامل الثبات لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، واستخدم طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة (١٢٠) طالبا وطالبة من طلبة الصفوف الإعدادية الثلاث (الأول والثاني والثالث)، وبفارق زمني مدته أسبوع واحد. تبين له أن معامل ثبات الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي،صورة الألفاظ"أ" كان (٠,٧٠٤). كما أن معامل الثبات على أبعاد المقياس كان (٠,٧٤٥، ٠,٧٣٠، ٠,٣٨٧) للطلاقة والمرونة والأصالة على الترتيب.

- **تصحيح الاختبار** :

تم حساب درجة الطلاقة عن طريق حساب عدد الإجابات على كل اختبار من الاختبارات الفرعية الستة بعد حذف الإجابات المكررة، والإجابات التي ليس لها علاقة بالسؤال، وكذلك تم حساب المرونة عن طريق معرفة عدد التنوع في فئات الاستجابة لكل سؤال حيث يوجد قائمة لفئات الاستجابة لكل سؤال ضمن معايير الصحيح وتم حساب درجة الأصالة وذلك بمنح علامة لكل إجابة نسبة تكرارها أقل (٥٪) بينما أعطيت الدرجة صفر للإجابات التي زادت نسبة تكرارها عن (٥٪) وبعد ذلك تم حساب الدرجة الكلية للاختبار عن طريق جمع العلامة الكلية للطلاقة والمرونة والأصالة على الاختبارات الفرعية الستة للاختبارات.

- **الأساليب الإحصائية** :

تم استخدام عدد من المعالجات الإحصائية لأغراض استخراج نتائج هذه الدراسة، والمعالجات الإحصائية هي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية،تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)، المتوسط الحسابي المعدل والأخطاء الميعارية.

- **نتائج البحث** :

سوف يتناول الباحث عرض نتائج البحث كما يلي:

تضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي، والذي هدف إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين.

وقبل البدء بالإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول (٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة على الاختبار القبلي

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
المتوسط الحسابى	٨٧,٨٨	٨٣,٤٠	٩٥,١٢	١٠٢,٠٠
الانحراف المعيارى	١٣,٧٠	٢٧,٧٧	١٣,٣٢	٣١,٣١

يلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وجميعها لصالح المجموعة الضابطة، وسيتم التعرف على مستوى دلالتها من خلال استعراض النتائج كما هو الأتي:

- **الفرض الأول** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة الموهوبين تعزى للبرنامج التدريبي.

وللتعرف على هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة على الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي، كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار الكلي البعدي للتفكير الإبداعي حسب المجموعة

	اختبار التفكير الإبداعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	١١٨,٣١٥	١٤,٦٩٣
المجموعة الضابطة	٩٩,٦٦٦	١٥,٥١٣

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي البعدي (١١٨,٣١) وبانحراف معياري (١٤,٦٩) كان أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة (٩٩,٦٦) وبانحراف معياري (١٥,٥١). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية فقد استخدم تحليل التباين المتعدد المصاحب MANCOVA وذلك لتحييد أثر الفروق المحدودة في الاختبار القبلي كما هو موضح في الجداول (٤):

جدول (٤) : نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي تبعا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة	٣٧٧٥,٥٧٩	١	٣٧٧٥,٥٧٩	٨٢,٨٧٣	٠,٠٠
الخطأ	١٣٢١,٢٠٧	٢٩	٤٥,٥٥٩		
المجموع	١٠١٧٠,٧٣٥	٣٣			

يلاحظ من الجدول (٤) أن قيمة (ف)، بالنسبة للمجموعة للدرجة الكلية على اختبار التفكير الإبداعي (٨٢,٨٧) وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعتي الدراسة، وبهذه النتائج يتبين وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، و للتحقق لصالح من كانت الفروق الإحصائية تم استخراج قيم متوسطات الأداءات البعدية المعدلة لأفراد عينة الدراسة والموضحة في الجدول (٥).

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي الكلي البعدي تبعا لمتغير المجموعة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الخطأ المعيارى
التفكير الإبداعى	التجريبية	١٩	١٢١,٤٨٧	١,٧٠٤
	الضابطة	١٥	٩٥,٦٦٢	١,٩٦٢

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي المعدل لأداءات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي البعدي (١٢١,٤٨٧) كان أعلى من متوسط أداءات المجموعة الضابطة (٩٥,٦٦٢)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدريب على برنامج العمليات العقلية مع انه كانت متوسطات الأداءات القبلية لأفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة أعلى من المتوسطات الحسابية لأداءات المجموعة التجريبية. وهذه دلالة على انه يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تحسن مهارات التفكير الإبداعي.

- **الفرض الثاني** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة الموهوبين تعزى للجنس.

النتائج كما هي موضحة في الجدول (٦).

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار الكلي البعدي للتفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس

	اختبار التفكير الإبداعى	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
ذكور	١١١,٥٨٨	١٩,٣٤٢
إناث	١٠٨,٥٨٨	١٦,٠٢٣

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لأداء الذكور على اختبار التفكير الإبداعي البعدي (١١١,٥٨٨) وبانحراف معياري (١٩,٣٤٢) كان أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الإناث (١٠٨,٥٨) وبانحراف معياري (١٦,٠٢٣).

النتائج موضحة في الجدول (٧).

جدول (٧) : نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي الكلي البعدي تبعا لمتغير الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٤٥٠,٦٨٣	١	٤٥٠,٦٨٣	٢,٨١٣	٠,١٠٤
الخطأ	٤٦٤٦,١٠٤	٢٩	١٦٠,٢١٠		
المجموع	١٠١٧٠,٧٣٥	٣٣			

يلاحظ من الجدول (٧) أن قيمة (ف) بالنسبة للجنس للدرجة الكلية على اختبار التفكير الإبداعي (٢,٨١٣) هي غير دالة إحصائيا. مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الإبداعي الكلي تعزى للجنس.

- **الفرض الثالث** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة الموهوبين تعزى للبرنامج التدريبي. النتائج موضحة في الجدول (٨).

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اختبار التفكير الإبداعي البعدي حسب المجموعة

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	التجريبية	82.47	10.41
	الضابطة	71.66	9.14
الأصالة	التجريبية	16.52	8.56
	الضابطة	13.33	3.95
المرونة	التجريبية	19.31	5.65
	الضابطة	14.66	5.38
الكلي	التجريبية	118.31	14.69
	الضابطة	99.66	15.51

يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لأداءات المجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية لأداءات المجموعة الضابطة على أبعاد التفكير الإبداعي البعدي، النتائج موضحة في الجدول (٩).

جدول (٩) : نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب MANCOVA لأداء أفراد الدراسة على أبعاد التفكير الإبداعي البعدي تبعا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	الطلاقة بعدي	1433.488	1	1433.488	27.057	.000
	الأصالة بعدي	230.614	1	230.614	73.088	.000
	المرونة بعدي	70.532	1	70.532	26.085	.000
	الكلي بعدي	3775.579	1	3775.579	82.873	.000
الخطأ	الطلاقة بعدي	1536.406	29	52.980		
	الأصالة بعدي	91.504	29	3.155		
	المرونة بعدي	78.414	29	2.704		
	الكلي بعدي	1321.207	29	45.559		
المجموع	الطلاقة بعدي	4103.059	33			
	الأصالة بعدي	1625.529	33			
	المرونة بعدي	1162.618	33			
	الكلي بعدي	10170.735	33			

يلاحظ من الجدول (٩)، أن قيمة (ف) بالنسبة للمجموعة على أبعاد التفكير الإبداعي البعدي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة)، بلغت وعلى الترتيب (٢٧،٠٥) وبمستوى دلالة يساوي (٠،٠٠)، و(٧٣،٠٨) وبمستوى دلالة يساوي (٠،٠٠)، و(٢٦،٠٨)

وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠)، وبهذه النتائج يتبين أنه يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات التفكير الإبداعي تعزى للبرنامج التدريبي. النتائج موضحة في الجدول (١٠).

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي تبعا للمجموعة.

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الطلاقة	التجريبية	84.72	1.83
	الضابطة	68.81	2.11
الأصالة	التجريبية	17.93	.449
	الضابطة	11.55	.516
المرونة	التجريبية	18.82	.415
	الضابطة	15.29	.478
الكلي	التجريبية	121.47	1.70
	الضابطة	95.66	1.96

يلاحظ من الجدول (١٠)، أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي (١٢١,٤٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩٥,٦٦)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد أثر البرنامج في تنمية المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي.

- **الفرض الرابع** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة الموهوبين تعزى للجنس.

النتائج موضحة في الجدول (١١).

جدول (١١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اختبار التفكير الإبداعي البعدي حسب الجنس

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	ذكر	72.76	8.40
	أنثى	82.64	11.57
الأصالة	ذكر	19.11	7.80
	أنثى	11.11	2.59
المرونة	ذكر	19.70	6.64
	أنثى	14.82	3.98
الكلي	ذكر	111.58	19.34
	أنثى	108.58	16.02

يلاحظ من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لأداء الإناث أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الذكور على بعد التفكير الإبداعي البعدي

(الطلاقة)،وان المتوسط الحسابي لأداء الذكور أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الإناث على بعد (الأصالة والمرونة) النتائج موضحة في الجدول (١٢).

جدول (١٢) : نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب MANCOVA لأداء أفراد الدراسة على أبعاد التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الطلاقة	591.633	1	591.633	7.214	.012
	الأصالة	.473	1	.473	.043	.838
	المرونة	14.302	1	14.302	3.080	.090
	الكلي	450.683	1	450.683	2.813	.104
الخطأ	الطلاقة	2378.261	29	82.009		
	الأصالة	321.646	29	11.091		
	المرونة	134.644	29	4.643		
	الكلي	4646.104	29	160.210		
المجموع	الطلاقة	4103.059	33			
	الأصالة	1625.529	33			
	المرونة	1162.618	33			
	الكلي	10170.735	33			

يلاحظ من الجدول (١٢)، أن قيمة (ف) بالنسبة للجنس على بعد الطلاقة بلغت (٧,٢١٤)، وبمستوى دلالة (٠,٠١٢)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور والإناث، أما بقية الأبعاد فكانت قيم (ف)، غير دالة إحصائيا، ولمعرفة لصالح من كانت الدلالة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لبعد الطلاقة والتي تظهر في الجدول (١٣).

الجدول (١٣) : المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي تبعا لمتغير الجنس على بعد الطلاقة

الجنس	العدد	المتوسط الحسابى	الخطأ المعيارى
الذكور	١٧	٧٢,٠٣٨	٢,٦٢٠
الإناث	١٧	٨٣,٣٤	٢,٦٢٠

يلاحظ من الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي المعدل للإناث على بعد الطلاقة من التفكير الإبداعي بلغ (٨٣,٣٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٧٢,٠٣)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح الإناث.

- **مناقشة النتائج** :
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول** :

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الكلي لصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزى تفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي القائم على العمليات العقلية حسب وجهة نظر الباحث إلى:

- إن البرنامج التدريبي ينمي الاعتماد على النفس عند المتعلم، ويدفعه إلى الاستمرار في التعلم والبحث عما هو أبعد من المعلومات المعطاة.
- كما أن البرنامج التدريبي يتضمن أسئلة يثيرها المعلم داخل غرفة الصف خلال عملية الاستنتاج، وهذه الأسئلة قد تزيد من إثارة تفكير الطلبة لأجل تفسير الظواهر والأحداث، ومن ثم التوصل إلى معلومات جديدة.
- استفادة الطلبة من الإجراءات التي تم بها بناء البرنامج التدريبي بحيث ساعدت تلك الإجراءات الطلبة بالوصول إلى النتائج المرجوة في تعلمهم بأنفسهم من خلال المشاركة الفاعلة في التعلم، وفي هذه الإجراءات مناقشة عدة أفكار والاستماع إلى أفكار عديدة من الطلبة وإبداء التعليقات والنقد والردود أو التغذية الراجعة حول كل فكرة مطروحة فقد تكون تلك الإجراءات أسهمت في زيادة التفكير لدى الطلبة وبذلك ظهر ارتفاع أدائهم على أداء الطلبة في المجموعة الاعتيادية.
- شعور الطلبة بالثقة بالنفس، والرغبة في إبداء الآراء بطريقة تقوم على التفكير في القضايا المطروحة بعمق بدلا من استعراض تلك الأفكار فقط مما يزيد من استخدام التفكير بطرق متعددة ومختلفة، وهذا قد لا يتوفر في الطريقة التقليدية.
- وقد يكون البرنامج التدريبي وفر للطلبة فرصا إيجابية ومواقف يتفاعل معها الطلبة، أو يشاركون فيها بنشاط وحيوية، فلا يكون الطالب مستقبلا للمعلومات فقط، وهذا يؤدي إلى ثبات المادة التعليمية لديهم.
- إن في البرنامج التدريبي مجال واسع لتعلم الطالب كيف يتجاوز المعلومات المعطاة له، ويفكر تفكيرا إبداعيا مستندا على قواعد التفكير، كما أتاح للطالب الوقوف على طبيعة المستجدات الحديثة والقضايا التي هي بحاجة إلى إصدار أحكام بحقها.
- كما ويعزو الباحث تفوق المجموعة التي استخدمت البرنامج التدريبي على المجموعة الضابطة إلى اهتمام البرنامج أكثر بالأنشطة الذهنية، التي تتطلب من الطالب أن يخرج عن التفكير النمطي لديه، فالمتعلم فيهما أكثر إيجابية ومشاركة، وحيوية ونشاطا من خلال استمطار الأفكار حول الموضوعات المطروحة عليه. مما يكون أكثر مساهمة في تحريك الطاقة الخلاقة والكامنة لديه، مما يشعره بالمتعة ويجعله يجني مزيدا من الفائدة.

وقد أتت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أثر البرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (Gentry & Neu, 1998, Louis, 2004, Lee, 2004، فريحات، ٢٠٠٥؛ الصمادي، ٢٠٠٧؛ عليان ٢٠٠٨؛ الحطيبات، ٢٠٠٨؛ الخطيب، ٢٠٠٩).

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني** :

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير الإبداعي تعزى للجنس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى:

- انه تتطلب مهارات التفكير الإبداعي مستوى مرتفع من التفكير فقد تم تنفيذ البرنامج على كلا الجنسين بشكل متزامن وبالشروط والخطوات ذاتها، ومن خلال نفس المدرب.
- أن كلا الجنسين يقوم بتدريسهم المعلمون ذاتهم الأمر الذي خفف الفروقات بين الجنسين من ناحية طريقة التفكير أو الأسلوب الذي يقوم بم به الطلبة لتحليل المواد المقدمة لهم.
- انه لا توجد فروق جوهرية بالنمو العقلي بين الجنسين، وذلك كونهم من المتفوقين الذين يتمتعون بالمهارات والقدرات المتميزة.

وفيما يتعلق بعدم وجود أثر للجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ووجود أثر في بعد واحد فقط اتفقت مع دراسة كل من (الحطيبات، ٢٠٠٨ الخطيب، ٢٠٠٩؛ غضبان، ٢٠١١).

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثالث** :

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد التفكير الإبداعي البعدي وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

يمكن تفسير النتائج الحالية حسب وجهة نظر الباحث من خلال التعرض للمواصفات الخاصة للبرنامج التدريبي والخطوات المختلفة والمتنوعة التي قام عليها البرنامج والتي تظهر من خلال الآتي والتي قد تكون الفروقات بسببها:

- أثر التدريب على المهارات التدريبية (التذكر، التفسير، وضع الفرضيات السبب والنتيجة، الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال الاستنباطي،الاستنتاج النقد) في التفكير الإبداعي وما يتضمنه من مهارات فرعية تتطلب سرد العديد من الأفكار والتي يحققها هذا البرنامج وجودتها واختلافها.
- التوصية المستمرة على أن تكون هذه الأفكار فريدة من نوعها وغير مكررة، وان تتميز بدرجة عالية من التفرد، بحيث أن لا تتكرر عند بقية الزملاء، الأمر الذي جعل الطلبة يبحثون عن أفكار جديدة.
- تنوع المواقف التدريبية، بين مواقف تتعلق بالحياة اليومية وأخرى في غيرها، ومواقف تتعلق بالمدرسة أو البيت أو الحدائق، وغيرها الكثير، الأمر الذي مكن الطلبة من الاطلاع على العديد من الأفكار وحقق لديهم درجة عالية من المرونة والانتقال بالفكر من موقف إلى آخر بشكل سريع ومتميز.
- تنوع المهارات التدريبية التي تم التدرب عليها فعند الانتقال من مهارة إلى أخرى تتشكل لدى الطلبة مهارة إضافية بسرعة الاستجابة وتغيير المخطط العقلي الذي ينظم هذه المواقف ومن هنا تعلم المرونة والتنوع في الاستجابة.
- إجراءات إعداد وتصميم الأنشطة والمواقف التدريبية المعتمدة لهذه الدراسة،حيث تم تصميمها وتنظيمها على صورة مواقف تخيلية يمكن العمل عليها، لذا فان المحاكاة بين إجراءات تصميم المواقف التدريبية والأنشطة والتي تطرح مواقف وحالات قد تحدث وقد لا تحدث بالإضافة إلى المهارات المنشود تعلمها شجع على تعلم هذه المهارات وتطويرها بطريقة متميزة.

وقد أتت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أثر البرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (Gentry& Neu,1998,Louis, 1999, Agnes & Judt, 2004, Lee, 2004، فريحات، ٢٠٠٥ البدارين، ٢٠٠٦؛ الصمادي، ٢٠٠٧؛ عليان، ٢٠٠٨؛ الحطيبات، ٢٠٠٨؛ الخطيب ٢٠٠٩).

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الرابع** :

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجنسين على بعد التفكير الإبداعي البعدي (الطلاقة)، وكانت لصالح الإناث في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التفكير الإبداعي (الأصالة، والمرونة). اذ يمكن تفسير النتائج الحالية حسب وجهة نظر الباحث من خلال الآتي:

- ذلك لأنه لا توجد فروق بين الجنسين من ناحية اكتساب المهارات المتعلقة بالجانب الإبداعي، باستثناء مهارة الطلاقة والتي أشارت معظم الدراسات إلى وجود فروق في مهارة الطلاقة لصالح الإناث، وهذا ما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة.
- وفيما يتعلق بعدم وجود أثر للجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ووجود أثر في بعد واحد فقط اتفقت مع دراسة كل من (الحطيبات،٢٠٠٨؛الخطيب، ٢٠٠٩؛ غضبان، ٢٠١١).

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ومناقشة النتائج، يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وهذا يقودنا إلى التوصيات الآتية:

- العمل على إعداد برامج تدريسية تقوم على تدريس الطلبة وفق العمليات العقلية للحصول على المزيد من الأفكار الإبداعية والمتميزة والتي تساعد في تقدم وتطور المجتمع.
- عقد ورش تدريبية ودورات للمعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم ممن يتعاملون مع الطلبة الموهوبين، على هذه العمليات لتدريبهم عليها ولاطلاعهم على التوصيات الحديثة الخاصة بتعليم التفكير لمثل هؤلاء الطلبة.
- إعداد نماذج تدريبية تقدم إلى الطلبة العاديين في المدارس العادية للاستفادة منها في تحسين مستواهم الأكاديمي.
- الكشف عن أثر هذه العمليات في التخفيف من الضغوط الأكاديمية أو التعليمية التي يعاني منها الطلبة بشكل عام والموهوبين بشكل خاص.
- إجراء دراسة للتعرف عن أثر هذه العلميات في أنواع أخرى من التفكير المهمة في تطور الحياة الأكاديمية والاجتماعية للطلبة.
- إجراء دراسات حول العمليات العقلية على الأطفال العاديين، للتعرف على أثرها ودورها في تحسين مستويات التفكير لديهم.

- **المراجع** :

- الأنصاري، محمد (١٩٩٥). **مستويات النمو العقلي وبرنامج الخبرات المتكاملة لطفل الروضة في دولة الكويت**، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي: الكويت.
- العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١١). **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**، دار أسامة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- الحطيبات، سامح صالح عبد الكريم (٢٠٠٨). **أثر الخرائط المفاهيمية والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية في الأردن.** رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
- الخطيب، رائد سعد الدين محمد (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على التمثيلات البصرية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في ضوء نمط التعلم لدى الطلبة الموهوبين.** أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية.
- السرور ، ناديا هايل. (٢٠٠٥). **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان الأردن، ط٢.
- الشنطي، راشد (1983). **دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، صورة معدلة للبيئة الأردنية- الاختبار اللفظي"أ" والاختبار الشكلي "أ"**. رسالة ماجستير الجامعة الأردنية.
- الصمادي، محارب علي محمد (2007). **أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.** أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
- الفريحات، عمار (٢٠٠٥). **أثر برنامج قائم على نموذج اوزبورن لحل المشكلات الإبداعي لدى طلبة المركز الريادي في محافظة عجلون.** أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك.
- القضاه، محمد فرحان والترتوري، محمد عوض (٢٠٠٧). **أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، دار الحامد ودار الراية للنشر والتوزيع: عمّان، الأردن.
- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبدالرحمن (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع : عمان.
- القمش، مصطفى نوري. (٢٠١١). **مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- بشارة، موفق سليم صبح. (٢٠٠٣). **اثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.** أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك.
- بني ياسين، موفق. (٢٠٠٢). أثر **استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا.** رسالة ماجستير جامعة اليرموك.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٥). **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات.** دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان، الأردن، ط٢.
- جروان، فتحي (١٩٩٨). **الموهبة والتفوق والإبداع.** دار الكتاب الجامعي: عمان.

- ١٦ـ حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر(٢٠٠٣). **دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير**جهينة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- ١٧ـ سيد أحمد، شكري وحمادي، عبد الله محمد (١٩٩١). **منهجية تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر: الدوحة ط٢.
- عليان، أيمن يوسف عليان (٢٠٠٨). **أثر إستراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية.
- غضبان، عامر منير (٢٠١١). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى تفكير التخيل البعيد في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل.**أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
- موسى، أحمد (٢٠٠١). **العمليات العقلية في كتاب العلوم المقرر للصف الخامس الابتدائي وفقاً لنظرية جان بياجية.** رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- نشوان، يعقوب (١٩٨٤). **اتجاهات معاصرة في مناهج وأساليب تدريس العلوم**، دار الفرقان: عمان.
- Costa. A., Kallick. B, (2000). **Discovering and Exploring Habits of Mind**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Victoria. USA.
- Gentry, M., Neu,T. (1998). Project High Hopes Summer Institute: Curriculum For Developing Talent Student With Special Needs. Roper Review, 20,(4), p291-295.
- Honig, A. (2001). How to Promote Creative Thinking. Early Childhood Today, 15(5),p34-41.
- Lee, Young Ju. (2004). Effects of Divergent Thinking/ Instruction on Torrance Test Creative Thinking and Creative Performance. The University of Tennessee, Knoxville, http://edu.utk.edu/2004/lee young ju.pdf.
- Lipman, M. (1991). Thinking in Education. U.S.A., Cambridge.
- Louis, H. (1999). The Effects Of Individualism Collectivism on Brainstorming: A Comparison of Canadian and Taiwanese Samples. MSCMAL.1656P60/37.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس "

إعـــداد :

د/ عمـــر طالـــب الريمـــاوي
استاذ علم النفس المشارك كلية العلوم التربوية
دائرة علم النفس جامعة القدس/ فلسطين

" أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس "

د/ عمر طالب الريماوي

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس. استخدم الباحث استبانة مكونة من (٣٩) فقرة، بلغت عينة الدراسة (٨٩) يتيم/ة من مجتمع الدراسة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية دالة لبعض متغيرات الدراسة مثل (عدد الإخوة والأخوات، العمر، الشخص المفقود)، إلا أنها كشفت عن وجود فروق إحصائية دالة للمتغيرات (الجنس: وكانت لصالح البنات، ومعدل أخر فصل دراسي: وكانت لصالح المعدل الأعلى (٨١- ١٠٠).

الكلمات المفتاحية: اليتيم، الحرمان من الوالدين. الرعاية المدرسية

" Methods of care among the students of orphans school in the suburb of Jerusalem "

Abstract

This study aimed to know the Methods of care among the students of orphans school in the suburb of Jerusalem. The Researcher used a questionnaire consisting of (39) paragraphs, whereas the total study's sample were (89) orphans of the study's population.The results showed no significant statistical differences in some of the study's variables, (number of brothers and sisters, age, and missing person), but it revealed the existence of significant statistical differences in the variables of (sex, were it was in favor of girls, and last semester's rate, were it was in favor of the higher rate, 81-100).

Keywords: orphan, deprived of parents. School care

- **المقدمة** :

تعتبر مرحلة اليتم من المراحل الحرجة التي يمر بها الأطفال، حيث يكونون بحاجة ماسة للرعاية، ولما لها من دور أساسي فاعل في البناء النفسي والاجتماعي لشخصياتهم في حاضرهم ومستقبلهم، ولما لها من أهمية في توافقهم النفسي والاجتماعي في جو المتغيرات المحيطة بهم؛ فأي خلل قد يطرأ على الأسرة، فإنه حتمًا سيؤثر على الأطفال إن لم يكن هناك بديل مناسب يوازي الخلل الحاصل.

إن دراسة الحاجات النفسية لدى الأطفال بصفة عامة، ولدى أطفال المؤسسات والأسر البديلة بصفة خاصة . خاصة مع الزيادة المطردة في عدد الأطفال داخل المؤسسات الإيوائية (George, 2007) له أهمية كبرى في فهم تلك الحاجات بوصفها مفهومًا أساسيًا في دراسة الصحة النفسية، ومؤشرًا من مؤشراتها، أو بوصفه مفهومًا ينتج عن عدم إشباعه العديد من المشاكل والاضطرابات النفسية.

وقد حاولت بحوث كثيرة الإجابة عن بعض التساؤلات التي تثار عن حياة الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، المقيمين في المؤسسات أو في كنف أسر بديلة؛ ذلك بغرض إلقاء الضوء على شخصية هؤلاء الأطفال، حيث يصف

البعض أطفال المؤسسات باللامبالاة والجمود والقابلية للتشدد والحدة وعدم القدرة على تكوين علاقات سوية، كما يتسم سلوكهم بالعدوانية والحقد وسوء التوافق على المستوى النفسي والاجتماعي، وقصور في الجانب المعرفي والاجتماعي، والانفعالي من الشخصية بالمقارنة بالأطفال المقيمين مع أسرهم الطبيعية، وأن الرعاية التي تقدمها المؤسسات . مهما كانت منظمة . لا تكفي لإشباع الحاجات النفسية سواءً عند الأطفال الصغار أم الكبار (عبد المقصود، ١٩٩٨)، ويؤكد جاروود وآخرون (Garwood, & Close. 2007) أهمية تقدير الحاجات النفسية لدى الأطفال في دور الرعاية البديلة أو المقيمين في أسر بديلة.

إن المدرسة، كمؤسسة اجتماعية، تهدف إلى عملية التنشئة الاجتماعية وخدمة مجتمع معين ونظام معين، فينبغي عليها أن تهتم برعاية أبنائها من الجوانب الانفعالية والاجتماعية إلى جانب اهتمامها بالجوانب المعرفية؛ فهي التي تؤثر في اتجاهات الطفل وقيمه، وتشكيل سمات شخصيته (نعيمة،٢٠٠٢: ٢٨).

تؤكد نتائج الدراسات أن تعرض الأطفال لسوء المعاملة والإهمال له تبعات نفسية وجسدية وسلوكية وأكاديمية، وأيضا تبعات خاصة بالعلاقات الاجتماعية، وبالمدركات الذاتية والجوانب الروحية، إضافة إلى نواتج سلبية أخرى عديدة (Oates,1996 & Yawney 1996)، وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه بين نمط التنشئة وشكل الرعاية التي يتلقاها اليتيم وبين توافقه وتكيفه وتكوينه لمفهوم إيجابي عن نفسه (عكاشة، ١٩٨٦)

ومن عوامل الشعور بالأمن عند الأطفال حسن المعاملة والتربية، حيث تشير الدراسات النفسية في مجال الطفولة أن إساءة معاملة الطفل وعدم مساعدته على إشباع حاجاته تشكل عاملا مهمًا مساعدًا على انحراف الأبناء، سواء أكانت الإساءة عن طريق رفض الوالدين للطفل أم عن طريق عدم إشباع حاجاته النفسية، فخلو حياة الطفل من الحب والحنان يمكن أن يعرقل مسيرته النمائية، (ياسين وآخرون، ٢٠٠٠: ٤٢).

ويكون أثر الحرمان من رعاية الوالدين بارزًا في مرحلة الطفولة، التي تعد مرحلة تثبيت لكل مظاهر النمو السابقة، واستعدادا وتأهبا لظهور خصائص جديدة في المرحلة اللاحقة (المراهقة)، ويكون أثر الحرمان في إشباع عدد من الحاجات النفسية والاجتماعية التي لا تتحقق إلا في وجود الوالدين أو العيش في أسرة طبيعية (الناصر، ٢٠٠٥: ٥)

إن من أثر الحرمان من رعاية الوالدين على الأيتام وجود مشكلات نفسية واجتماعية، على الباحثين والمهتمين بهم محاولة تسليط الضوء عليهم ومعالجتها ومساعدتهم على التخلص منها، وتعتبر الأسرة من أهم العوامل الاجتماعية التي تسهم في تكوين شخصية أبنائها، ولها الدور الأكبر في التأثير في مجالات التوافق النفسي المختلفة للفرد أو سوء التوافق، حيث يكون الأبناء شديدي التأثير بالتجارب المؤلمة والخبرات الصادمة كالطلاق أو الموت وأن تماسك الأسرة ووجود الوالدين لهما دور كبير على حياة الأبناء، وتخلق

جوًا يساعد على النمو النفسي السليم للأبناء، وتماسك وتكامل شخصياتهم (دسوقي ،1996: ٢٨).

أوضحت دراسات كثيرة أن الأطفال الذين تعرضوا لانفصال طويل عن أبويهم في وقت مبكر من حياتهم معرّضون في معظم الأحيان، إلى الإصابة بالاضطراب الانفعالي فيما بعد، كما أكدت دراسات بولبي أن الانفصال الطويل للطفل عن أمه أو عن بديل الأم، خلال خمس السنوات الأولى من حياته، يقع في أول أسباب نمو خلق الانحراف والسلوك السلبي (موسى، ٢٠٠٤: ١٧٢).

- **الدراسات السابقة** :

دراسة حسون، (٢٠١٢) اهتمت هذه الدراسة بمقارنة مجموعة من المراهقين المحرومين من الرعاية، والذين يعيشون في المؤسسات الإيوائية بمجموعة من المراهقين العاديين الذين يعيشون مع والديهم في بعض الخصائص الشخصية باعتبارها مكونات لمفهوم الذات. وقد تم اختيار مجموعة من المراهقين ضمن المؤسسات الإيوائية أما مجموعة المراهقين العاديين فقد تم اختيار أفرادها من مدارس المنطقة التعليمية نفسها التي يعيش فيها المراهقون المحرومون. تألفت عينة الدراسة من ١١٢ مفحوصا شملت المحرومين والعاديين مِن كلا الجنسين بمدى عمري بين ١٤- ١٦ سنة. وأظهرت نتائج الدراسة: فروقا دالة بين الذكور العاديين والمحرومين في مفهوم الذات لصالح العاديين في "جميع أبعاد المقياس". وكذلك أظهرت فروقا دالة بين الإناث العاديات والمحرومات في مفهوم الذات لصالح العاديات في "جميع أبعادِ المقياس". وليس هناك أثر لتفاعل الحرمان مع العمر. وأكدت الدراسة فروقا دالة بين الذكور والإناث المحرومين في مفهوم الذات لصالح الذكور "ماعدا بعد الذات الجسمية".

دراسة الجيوشي، (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي وتأثيره على الثبات الانفعالِي لدى طفل ما قبل المدرسة المحروم من الرعاية الوالدية. تم اختيار ١١ طفلا من الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية مجهولي النسب مقيمين بجمعية الأسرة المحمدية بحي شبرا. تم استخدام الأدوات السيكومترية: ١) إختبار لوحة جودارد لتثبيت عامل الذكاء. ٢) مقياس الأمن النفسي لطفل ما قبل المدرسة. ٤) مقياس الثبات الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الأمن النفسي بأبعاده الفرعية (تقبل الذات، الحب، الثقة بالنفس، الاستقلال الذاتي المبادأة، الانتماء، السلام الداخلي) لصالح القياس البعدي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الثبات الانفعالي وأبعاده الفرعية (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات الشعور بالذنب، المرونة، التفاؤل) لصالح القياس البعدي.

دراسة محرم (٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن مستوى الرعاية الأسرية لدى عينات من الأطفال الأيتام وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. كما تهدف إلى: ١) التعرف على الفروق في الرعاية الأسرية لدى المستويات الأربعة المعنية بالدراسة (الأسرة الطبيعية / الأسرة البديلة / الجمعيات المتميزة للرعاية

البديلة / المؤسسات العادية للرعاية البديلة). تكونت عينة الدراسة من ١٢٦ طفلة من الإناث المراهقات في سن (١٣ – ١٦) سنة مقسمة على أربع فئات، ثلاث فئات أيتام، وفئة غير أيتام حسب القدرة وإمكانية الحصول على أقصى عدد ممكن من كل فئة. تم تطبيق الأدوات التالية: - مقياس الرعاية الأسرية. - مقياس المناخ الأسرى. - مقياس سمات الشخصية. توصلت الدراسة لنتائج مفادها ان اتجهت الرعاية المنخفضة تجاه طفلات الجمعيات "متميزة / عادية" بينما اتجهت الرعاية المرتفعة تجاه طفلات الأسر (الطبيعية / البديلة). كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقات دالة وجوهرية بين مستويات الرعاية والمناخات المنطوية عليها وبين سمات الشخصية، حيث اتجهت السمات السلبية (إندفاعية / قلق / توهم المرض / الذنب) نحو طفلات الجمعيات المتميزة للرعاية البديلة والمؤسسات العادية للرعاية البديلة. بينما ظهرت نتيجة فارقة فيما يخص الأسر (الطبيعية / البديلة) حيث تفوقت نتائج طفلات الأسر البديلة على نتائج طفلات الأسر الطبيعية في الرعاية وسمات الشخصية.

دراسة أبو الريش (٢٠٠٨) هدفت إلى معرفة أساليب تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب الأيتام ذوي الظروف الخاصة وعلاقتها بالتحصيل. وكانت نتائج الدراسة :

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل مع الطلبة الأيتام بين المراحل الدراسية
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل بين طلاب الجمعية وبيت الطفل ودار التربية.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة والطالبات لمتغير الجنس.

وقام جورج (George, 2007) بدراسة الحاجات النفسية لدى أطفال المؤسسات الايوائية وأطفال الأسر العادية، وذلك على عينة مكونة من(٣١) طفلا من الأطفال المقيمين في المؤسسات، وأظهرت النتائج أن الأطفال المقيمين في دور الرعاية لديهم قصور في المجالات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية، كما أنهم يعانون من الحرمان والإهمال، والاتصال الاجتماعي، وعدم إشباع احتياجاتهم النفسية، مما يسبب لهم الضرر والأذى بالمقارنة نظرائهم من الأطفال العاديين المقيمين مع أسرهم.

دراسة فقيهي (٢٠٠٧) هدفت الدراسة لمعرفة أهم المشكلات السلوكية ألأكثر شيوعا لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية، باختلاف متغيرات الدراسة (العمر والصف الدراسي، المرحلة التعليمية وموقع دور التربية الاجتماعية)، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) حالة من ١٢ إلى ١٨ سنة من مدينة الرياض والدمام والمدينة المنورة ومكة المكرمة وحائل وأبها وجدة واستخدم الباحث المنهج الوصفي، المسحي واستخدم مقياس المشكلات السلوكية للمراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية. توصلت الدراسة إلى وجود مشكلات سلوكية للمراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية المقيمين بدور التربية الاجتماعية في السعودية مثل العدوان، الكذب، السرقة، تدني تقدير الذات، الدونية.

دراسة الراشدي (٢٠٠٥) هدفت إلى التعرف على الفروق في المشكلات السلوكية بين المحرومين من الرعاية الوالدية وغير المحرومين من طلاب المرحلة الابتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طالبا من طلاب المرحلة الابتدائية منهم (٨٩) طالباً من المحرومين من الرعاية الوالدية و(١٢٠) طالباً من غير المحرومين والمقيمين مع أسرهم الطبيعية. وأظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس المشكلات السلوكية بين المحومين وغير المحرومين لصالح المحرومين لمتغير العمر، ونوع الحرمان، ومدة الإقامة في دار التربية الاجتماعية . كما أظهرت إلى عدم وجود فروق بين المحرومين تبعا لاختلاف العمر، ونوع الحرمان، ومدة الإقامة بدار التربية الاجتماعية في جميع أبعاد مقياس المشكلات السلوكية.

دراسة أبو شمالة (٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي عند الأطفال الأيتام وفقاً لأساليب الرعاية التي يتلقونها من مؤسسات رعاية الأيتام في قطاع غزة. وقد تم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها (169) طفلاً يتيماً من مؤسسات رعاية الأيتام الموجودة في قطاع غزة وهي : معهد الأمل للأيتام، ومؤسسة دار الكرامة لرعاية أبناء الشهداء والأيتام، ومدرسة الصلاح الخيرية للأيتام ، والطلاب الأيتام الذين لا يتلقون رعاية - في مؤسسات رعاية الأيتام تتراوح أعمارهم بين ١٠- ١٣ سنة. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين درجات أبناء المتوفين وفاة طبيعية وأبناء الشهداء باستثناء البعد الاجتماعي حيث وجدت فروق لصالح أبناء الشهداء.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين عينات الدراسة تعزى إلى الجنس (ذكور - إناث) باستثناء البعد النفسي حيث وجدت هذه الفروق لصالح الذكور.

دراسة إسماعيل (٢٠٠١) هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الحرمان الأسري واختلال بنية الأسرية في إساءة معاملة الطفل وذلك بالتعرف علي الفروق بين الأطفال من اسر عادية والأطفال من اسر غير عادية ، المحرومين من احد الوالدين. وقد تكونت العينة من (٢٠٤) تلميذ وتلميذه من تلاميذ المدارس المتوسطة بمدينة مكة ، تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (١١- ١٨) وأظهرت النتائج وجود فروق بين الأطفال من اسر عادية والأطفال من اسر غير عادية والمحرومين من احد الوالدين للوفاة ويعيش الطرف الأخر وحيدا في إساءة معاملة الأب، بينما لم تظهر تلك الفروق بالنسبة لإساءة معاملة الأم وعلل ذلك الباحث بان إحساس الوالد بالوحدة وفقدان الرفيق تمثل مواقف مشقة وممارسة دورين (الأب والأم) وكذلك أظهرت النتائج انه توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في متوسط درجاتهم في مقياس إساءة المعاملة، وكانت في الذكور متوسطا على بمعني أن الأطفال الذكور من عينة الدراسة أكثر تعرضا للإساءة من والديهم ومن الإناث فالعنف البدني وإهمال الأطفال يسبب مشكلات سلوكية لهم ، ويجعلهم يشعرون بالتهديد وفقدان الأمن والعجز

وبأنهم غير مرغوب فيهم وكل ذلك يؤدي إلى شعورهم بعد الكفاية الشخصية فينظرون للعالم وللحياة علي أنها غير ذات قيمة .وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين إساءة المعاملة وعدم الثبات الانفعالي .

دراسة اصليح (٢٠٠٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى التوافق النفسي لدى المحرومين من الأب وبالتحديد أبناء الشهداء بقطاع غزة ، كما هدفت الدراسة إلى لفت نظر المعنيين برعاية أمور أبنائهم الشهداء لوضع خطط وبرامج لمساعدتهم ودمجهم في المجتمع وتأهيلهم للمشاركة الإيجابية الفاعلة . بلغت عينة الدراسة (104) من الطلبة أبناء الشهداء المسجلين في المرحلة الثانوية بصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر ، منهم (56) من الذكور و(48) من الإناث .

دلت نتائج الدراسة على ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التوافق بين أبناء الشهداء والأبناء العاديين لصالح الأبناء العاديين. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي في متغير الجنس (ذكور-إناث) لصالح الإناث.

- **مشكلة الدراسة** :

يعيش الطفل حياته الطبيعية في أسرته التي تتحمل مسئولية رعايته وحمايته وتنشئته تنشئة سلبية خالية من التوترات والصراعات، وتساعده على إكسابه القدرة علي التوافق النفسي والاجتماعي السليم. في حالة وجود أباه . أما في حالة وفاة الأب فإن خللا قد يطرأ على الأسرة وقد تلحق أضرارا جسيمة بالأبناء تتنوع ما بين التوتر، والقلق، والحزن، والاكتئاب، إلى ضعف في النمو الجسمي والعقلي والنفسي وغيره من المظاهر ، هذا فضلا عن الضرر الاقتصادي والمالي الذي ينشأ بسبب فقدان المعيل ، وفي هذه الحالة فالأطفال الأيتام بحاجة ماسة إلى المساعدة والمساندة من المجتمع المحيط سواء أكانت المساعدة فردية أو مؤسساتية لتوفير جو نفسي واجتماعي مناسب لهؤلاء الأيتام.

- **أهداف الدراسة** :

- تسليط الضوء على فئة الأيتام .
- الكشف عن الفروق في المعاملة بين الأيتام .
- التعرف إلى الفروق لأساليب المعاملة ومستوى الرضا عند الطلبة الأيتام لمتغيرات الدراسة .

- **سؤال الدراسة** :

ما هي درجة مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس؟

- **فرضيات الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الجنس.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى أساليب تعامل الإدارة المدرسية لدى الطلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير عدد الأخوة والأخوات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير معدل آخر فصل دراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الشخص المفقود من الأهل.

- **أهمية الدراسة** :

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الأسرة التي تعتبر عماد المجتمع والمحرك الأساس لذلك في حالة فقدان احد الوالدين أو كليهما ، إلى حدوث العديد من المشكلات السلوكية النفسية والمدرسية والاجتماعية. كما ترجع أهمية الدراسة إلى تسليط الضوء على الأطفال الأيتام.

- **حدود الدراسة** :
  - الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٠ - ٢٠١١م.
  - حدود مكانية : أجريت الدراسة على الطلبة الأيتام الذين يعيشون أو يتلقون رعاية في إحدى مؤسسات رعاية الأيتام :
    - ✓ جمعية أصدقاء دار الأيتام الإسلامية للبنات العيزرية – القدس .
    - ✓ مدرسة دار الأيتام الإسلامية للذكور أبو ديس القدس .
  - الحدود البشرية : الشخص المحروم من أحد الوالدين أو كليهما.

- **مصطلحات الدراسة** :
  - اليتيم : الطفل الذي - لأي سبب من الأسباب كاعتلال الصحة أو الموت وانفصال الولدين أو عدم الشرعية - يكون غير قادر على الحياة في ظل ظروف أسرته الطبيعية أو هو الطفل الذي يعيش مع أسرته ولكنه لا ينال الرعاية الكافية ولا العطف ولا الحنان اللازمين (العتيبي ،١٥:٢٠٠٦)
  - الحرمان من الولدين : هم الذين حرموا العيش والإقامة والتمتع بالرعاية أي (الحرمان من الوالدين معا، أو الحرمان من الأم فقط، أو الحرمان من الأب فقط) ؛ بسبب الوفاة أو الطلاق أو التفكك الأسري. (الزبيدي، ٢٠٠٩).
  - التعريف الإجرائي : طلبة المدارس الذين حرموا من أحد الوالدين أو كليهما، سواء أكان الموت أو الطلاق أو الانفصال.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

اتبع الباحث المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يجمعُ معلوماتٍ عن الظاهرة ويصفُ خصائصها، واستخدم هذا المنهج؛ لأنه يلائم طبيعة الدراسة وأهدافها

معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات؛ لاختبار صحة الفرضيات وتفسير النتائج.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع الطلبة الأيتام في مدارس ضاحية القدس، حيث أخذت عينة عشوائية ؛ إذ اختار الباحث عينة بلغت (٨٩) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يبين خصائص العينة.

- **وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة** :

جدول رقم (١) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدراسة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٤٨	٥٣,٩
	أنثى	٤١	٤٦,١
عدد الإخوة والأخوات	٢-٠	١٤	١٥,٧
	٥-٣	٤٢	٤٧,٢
	٦ أو أكثر	٣٣	٣٧,١
العمر	١٣-١٢	٤	٤,٥
	١٥-١٤	١٤	١٥,٧
	١٧-١٦	٦٠	٦٧,٤
	٢٠-١٨	١١	١٢,٤
معدل آخر فصل دراسي	٦٠-٥٠	٣٢	٣٦,٠
	٧٠-٦١	٤٥	٥٠,٦
	٨٠-٧١	٨	٩,٠
	١٠٠-٨١	٤	٤,٥
الشخص المفقود من الأهل	الأم	٢٢	٢٤,٧
	الأب	٦٢	٦٩,٧
	الأب والأم	٥	٥,٦

- **أداة الدراسة** :

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وأبدوا بعض الملاحظات حولها، وعليه أخرجت الاستبانة بشكلها الحالي بصورتها النهائية، وأصبح عدد فقرات استبانة الدراسة (٣٩) فقرة.

- **صدق أداة الدراسة** :

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحث أن عدد الاستبانات المستردة الصالحة التي خضعت للتحليل الإحصائي هو (٨٩) استبانة فقط .

قام الباحث بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تُحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بالإضافة إلى تعديلات المشرفة، وأبدوا بعض الملاحظات حولها، وعليه تم إخراج

الاستبانة بشكلها الحالي بصورتها النهائية، ومن ناحية أخرى تُحقق من صدق الأداة أيضا بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة واتضح وجود دلالة إحصائية في معظم فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التصاق داخلي بين الفقرات؛ ما يعني أن هذه الفقرات مجتمعة تجيب على عنوان الدراسة الرئيس وسؤال الدراسة.

- **ثبات أداة الدراسة** :

للتحقق من ثبات الاستبانة قام الباحث بحساب الدرجة الكلية لمعامل الثبات لمقياس الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية (٠,٨٤)، وهذه النتائج تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

- **المعالجة الإحصائية** :

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاما معينة)؛ ذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة وبياناتها ، وقد عولجت البيانات إحصائيا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ ذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

- **نتائج الدراسة** :

توصل الباحث إلى درجة أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس، وبيان كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة من خلال متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات الآتية:

تم تحديد الدرجة من خلال متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة وتم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	١,٦٦ فأقل
متوسطة	١,٦٧-٢,٣٣
عالية	٢,٣٤ فأعلى

- **مناقشة نتائج أسئلة الدراسة** :
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** :

ما درجة أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس وكانت بمتوسط حسابي (٢,٢١) وانحراف معياري (٠,٢٦) . أي جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يوضح أن الرضا لدى الطلبة الأيتام متوسطة.

- **نتائج فرضيات الدراسة** :
- **نتائج الفرضية الأولى** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية الصفرية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة لأساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الجنس.

جدول (٢) : نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى لأساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	٤٨	٢,٠٨٧	٠,٢٢٥٢	-٥,٦٧٤	٠,٠٠
أنثى	٤١	٢,٣٥٨	٠,٢٢٤٥		

تشير القيم الواردة في الجدول رقم (٢) أن قيمة " ت" (٥,٦٧٤-) ومستوى الدلالة (٠,٠٠) للدرجة الكلية، أي أنه يوجد فروق في مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الجنس لصالح الأنثى (البنات) . أي أنه تم رفض الفرضية الصفرية الأولى. وهذا يشير الى عدم الرضا عند الإناث عن أساليب الرعاية، وذلك لحاجة البنات الرعاية الأكثر والاهتمام، والاحتضان والحب والحنان والتي لا يمكن إعطائه إلى من قبل الأسرة الطبيعية. لأنهن أكثر من الذكور حاجة لهذه الأمور لطبيعة تكوينهن النفسي ولأنهن أكثر تأثيرا من الذكور بموقف الحرمان. وتتفق دراسة اصليح (٢٠٠٠). ومع نتائج دراسة جورج (George, 2007) ان الأطفال يعانون من الحرمان والإهمال، والاتصال الاجتماعي، وعدم إشباع احتياجاتهم النفسية.

- **نتائج الفرضية الثانية** :

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) في مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس لمتغير عدد الأخوة والأخوات.

لفحص الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على في مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير عدد الإخوة والأخوات.

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير عدد الإخوة والأخوات.

عدد الإخوة والأخوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢-٠	١٤	٢,٢٨٩	٠,٣٧٤٣
٥-٣	٤٢	٢,١٦٨	٠,٢٢٢٠
٦ أو أكثر	٣٣	٢,٢٣٥	٠,٢٥٠٠
الدرجة الكلية	٨٩	٢,٢١٢	٠,٢٦١٧

يلاحظ من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ظاهرة في متوسطات مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير عدد الإخوة والأخوات، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير عدد الإخوة والأخوات

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الشخص ذاته	بين المجموعات	١٨٤.	٢	٠,٠٩٢	١,٣٥١	٠,٢٦٤
	داخل المجموعات	٥,٨٤٤	٨٦	٠,٠٦٨		
	المجموع	٦,٠٢٧	٨٨			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (١,٣٥١) ومستوى الدلالة (٠,٢٦٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير عدد الإخوة والأخوات. وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية الثانية. يعزو الباحث إلى التعامل مع الأيتام داخل المدرسة بدون النظر إلى عدد الأخوة والأخوات، وذلك لان قوانين المدرسة واحدة ، ويتم التعامل معهم على هذا الأساس مما لا يشعر اليتيم بالمساندة .حتى لو كان له إخوة في المدرسة أو لم يكن ، كما أنهم هم بحاجة إلى الرعاية.

- **نتائج الفرضية الثالثة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير العمر.

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على استبانة مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير العمر.

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير العمر.

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٣-١٢	٤	٢,١٣٥	٠,١٠١
١٥-١٤	١٤	٢,١٥٩	٠,٢٩٩
١٧-١٦	٦٠	٢,٢٢١	٠,٢٣٤
٢٠-١٨	١١	٢,٢٥٦	٠,٣٨٥
الدرجة الكلية	٨٩	٢,٢١٢	٠,٢٦١

يلاحظ من الجدول رقم (٥) وجود فروق ظاهرة في متوسطات أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير العمر، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (٦).

جدول (٦) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة على مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير العمر.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠٩٠.	٣	٠٣٠.	٠,٤٢٨	٠,٧٣٣
داخل المجموعات	٥,٩٣٨	٨٥	٠٧٠.		
المجموع	٦,٠٢٧	٨٨			

تشير القيم الواردة في الجدول (٦) أن قيمة ف للدرجة الكلية (٠,٤٢٨) ومستوى الدلالة (٠,٧٣٣) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير العمر، وبذلك قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

وقد يرجع هذا إلى كون الأعمار لدى الطلبة الأيتام متقاربة من (١٢- ٢٠) سنة وهم في حاجة واحدة وهي المساندة والرعاية كونهم داخل المدرسة ، وخاصة أنهم غير مستقلين اقتصاديا، واجتماعية.....وهذا كما يشير إلى انه يتم التعامل معهم دون النظر إلى الفروق العمرية بينهم.

- **نتائج الفرضية الرابعة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير معدل آخر فصل دراسي.

لفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير معدل آخر فصل دراسي.

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير معدل آخر فصل دراسي.

معدل آخر فصل دراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
٦٠-٥٠	٣٢	٢,١١٩	0.181
٧٠-٦١	٤٥	٢,١٩٨	0.260
٨٠-٧١	٨	٢,٤٧١	٠,٢٥٩
١٠٠-٨١	٤	٢,٥٩٦	٠,٢٠٩
الدرجة الكلية	٨٩	٢,٢١٢	٠,٢٦١

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود فروق ظاهرة في متوسطات مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير معدل آخر فصل دراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (٨).

جدول (٨) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة على مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير معدل آخر فصل دراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٤١١	٣	٤٧٠.	٨,٦٦٢	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٤,٦١٦	٨٥	٠٥٤.		
المجموع	٦,٠٢٧	٨٨			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (٨,٦٦٢) ومستوى الدلالة (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أن هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير معدل آخر فصل دراسي. وكانت لصالح أعلى معدل (٨١- ١٠٠) .

وقد يعزى ذلك إلى عدم رضا الطلبة ذوي التحصيل العالي لكونهم بحاجة إلى رعاية أكثر، وطموحهم اعلى. وذلك لشعورهم بعدم الحصول على المكافآت لتفوقهم أو الانجازات التي يحصلون عليها.

- **نتائج الفرضية الخامسة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الشخص المفقود من الأهل. لفحص الفرضية الصفرية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الشخص المفقود من الأهل.

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير للشخص المفقود من الأهل.

الشخص المفقود من الأهل	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى
الأم	٢٢	٢,١٩٦	٠,٢٦٠
الأب	٦٢	٢,٢٢٠	٠,٢٦٨
الأب والأم	٥	٢,١٧٩	٠,٢٢٢
الدرجة الكلية	٨٩	٢,٢١٢	٠,٢٦١

يلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرة في متوسطات مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الشخص المفقود من الأهل، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة على مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الشخص المفقود من الأهل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠١٥.	٢	٠٠٨.	٠,١١١	٠,٨٩٥
داخل المجموعات	٦,٠١٢	٨٦	٠٧٠.		
المجموع	٦,٠٢٧	٨٨			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (٠,١١١) ومستوى الدلالة (٠,٨٩٥) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في

مستوى أساليب الرعاية المدرسية لدى طلبة الأيتام في ضاحية القدس تعزى لمتغير الشخص المفقود من الأهل، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

وقد يعزى ذلك إلى كون اليتيم يتم سواء كان فاقد الأب أو الأم أم الاثنين ، فهو داخل المدرسة الداخلية ، ويتم التعامل معهم بنفس الأساليب المستخدمة دون النظر إلى الشخص المفقود للطالب أو الطالبة.

- **التوصيات** :

- المساهمة في تقديم رعاية نوعية للأيتام، حتى يتم تعويض جزء من الحرمان الذي يعيشه.
- الاهتمام باليتيمات ومتابعة أمورهن من قبل المختصات وإعطاء روح الأمومة من قبل القائمات المختصات لأنهن أكثر من الذكور حاجة لهذه الأمور لطبيعة تكوينهن النفسي ولأنهن أكثر تأثيرا من الذكور بموقف الحرمان.الأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية لليتيم. وزيادة الوعي لدى المشرفين بطرق الرعاية الصحيحة للتعامل مع الطلبة الأيتام.

- **المراجع** :

- ابو الريش، صفوان (٢٠٠٨). **أساليب تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب الأيتام ذوي الظروف الخاصة وعلاقتها بالتحصيل**. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية. جامعة ام القرى.
- أبو شمالة، انيس (٢٠٠٢). **أساليب الرعاية في المؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- إسماعيل، احمد السيد محمد (٢٠٠١). الفروق في إساءة المعاملة وبعض متغيرات الشخصية بين الأطفال المحرومين من أسرهم وغير المحرومين من تلاميذ المدارس المتوسط بمكة المكرمة. **مجلة دراسات نفسية**، المجلد الحادي عشر العدد الثاني ابريل.
- اصليح ، خالد علي (٢٠٠٠). **التوافق النفسي لدى المحرومين – دراسة– مقارنة لأبناء الشهداء في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عين شمس.
- الجيوشي، لوبنى عبد اللطيف (٢٠١٠). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي وتأثيره على الثبات الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة المحروم من الرعاية الوالدية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، رياض الأطفال. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- حسون، هنادي(٢٠١٢). مفهوم الذات لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الوالدية والعاديين : دراسة ميدانية في محافظة حلب، **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا. ١٠ (١) ، ١٣١- ١٥١.
- دسوقي، راوية محمود (1996). الحرمان الأبوي وعلاقته بكل من التوافق– النفسي ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، السنة العاشرة، العدد (40)، أكتوبر.
- الراشدي، عبدالله بن الحسن محمد (٢٠٠٥). **المشكلات السلوكية بين المحرومين من الرعاية الوالدية وغير المحرومين من طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

- الزبيدي، سالم عبدالله علي (٢٠٠٩). **تقدير الذات ووجهة الضبط لدى الطلاب المحرومين وغير المحرومين من الوالدين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عبد المقصود، أماني (١٩٩٨). **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال اللقطاء**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- العتيبي، أسماء بنت فرج (٢٠٠٦). **الحاجات النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد سعود، الرياض.
- عكاشة، محمود فتحي (١٩٨٦). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال اليمن. **مجلة كلية التربية**، المنصورة، مج (٦)، عدد(٧).
- فقيهي، محمد بن علي بن محمد(٢٠٠٧). **المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية الأمنية.
- محرم، منال يوسف محي الدين (٢٠٠٩) مستوى الرعاية الأسرية لدى عينات من الأطفال الأيتام وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة. إرشاد نفسي. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- موسى، فاروق عبد الفتاح(٢٠٠٤). **النمو النفسي في الطفولة والمراهقة**. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الناصر، فهد عبد الرحمن (٢٠٠٥). **نظرة وتعامل المجتمع والمؤسسات مع الأطفال مجهولين الوالدين**. وزارة الشؤون الاجتماعية، الكويت.
- نعيمة، محمد (٢٠٠٢). **التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية**، دار الثقافة العلمية الإسكندرية، مصر.
- ياسين، حمدي وآخرون (2000). إساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة– وخصائصه النفسية. **المجلة التربوية**، المجلد (١٤)، العدد (٥٥).
- Garwood, M. & Close,W.(2007). Identifying the psychological need of foster child, **psychiatry and Human Development**. 32, (2) 125-135.
- George, R. (2007). **Institutional Autism**, secondary of orphanage living conditions. Vol 12, sep.
- Oates, R. (1996). **The spectrum of child abuse, Assessment, treatment and prevention**. New York: Brunner Mazel, Inc.
- Yawney,D. (1996). Resiliency: A strategy for survival of childhood trauma, In Russell, M., Hightower, j., Gutman, G.(Eds) **stopping the violence: changing families**, changing futures, Benwell Atkins limited, Canada.

****

البحث السادس :

" الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى "

إعـــداد :

د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف

دكتوراه علم النفس التربوي وصعوبات التعلم

كلية التربية جامعة قناة السويس

" الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى "

د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية، وأثر ذلك في خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منهم (٢١) ذكور، (١٣) إناث ممن لديهم صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية، ولقد اشتقت هذه العينة من بين أفراد العينة الأولية والتي بلغ عدد أفرادها (١٨٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣,٤٨) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٦١) سنة. وتم تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحث، اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢- ١٥) سنة إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٧)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ الباحث، اختبار الفرز العصبي السريع لفرز ذوى صعوبات التعلم إعداد/ مصطفى كامل (٢٠٠٨)، مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إعداد/ الباحث، اختبار التنمر المدرسى إعداد/ الباحث، وبرنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحث.وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية حيث كان حجم تأثير البرنامج كبير، الأمر الذي أدى إلى خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم.

" Social competence emotional entrance to reduce school bullying among a sample of pupils with social and emotional learning disabilities Preparatory Stage In the light of learning theory based on the human brain"

Abstract

The This study aimed to verify the effectiveness of the training program to improve social competence for people with emotional difficulties of social and emotional learning preparatory phase , and the impact in reducing school bullying behavior they have. The study sample consisted of basic (00) male and female pupils of grade II preparatory them (00) were male, (00) females who have learning difficulties, social and emotional, and I have missed this sample from among members of the sample primary and that the number of members (000) male and female pupilssecond-graders preparatory a joint peace prep school educational management of the large hill in Ismailia, for the academic year (2013 - 2014 AD) during the period, the average age of time (00.00) years with a standard deviation of (0.00) years. Was applied to measure learning social and emotional preparation / researcher , testing mental capacity level (12 - 15 years) Setup / Farouk Abdel Fattah (2007), a measure estimating behavioral characteristics of students with learning difficulties Setup / researcher, screening test nervous quick to sort students with difficulties preparation of learning / Mostafa

Kamel (2008) , a measure of competence social preparation emotional / researcher, school bullying test preparation / researcher , and a training program to improve the efficiency of social emotional learning disabled social and emotional preparation / researcher.The study found the effectiveness of the training program to improve social competence for people with emotional difficulties of social and emotional learning preparatory stage, where he was the effect size of a large impact of the program, which led to the reduction of school bullying behavior have.

• مقدمة :

تُعد ظاهرة صعوبات التعلم Learning Disabilities إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتماما كبيرا من الباحثين، نظرا لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الاجتماعية والانفعالية.

وفى هذا الصدد تشير نصرة جلجل (٢٠٠١: ٧٦) أن البعد الاجتماعي للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم يمثل جانبا مهما تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوى صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من الدراسات والبحوث أكدت على أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور المهارات والكفاءة الاجتماعية الانفعالية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق فإنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي.(سُليمان عبد الواحد، ٢٠١١ ج: ٣٤٥)

ومن ناحية أخرى فإن من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم هو الفرد الكفء اجتماعيا وانفعاليا ومهنيا ... إلخ ، الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها ، ومن ثم تُعد دراسة السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من أهم موضوعات علم النفس التربوي، فهذا النمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية، ويؤثر في حياته الاجتماعية والانفعالية وحياته المدرسية بصفة خاصة لأن هذه المرحلة هي مرحلة هامة في اكتساب المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات والقيم اللازمة لإعداد جيل المستقبل.(سُليمان عبد الواحد، ٢٠١١ ب: ٢٢٩)

وتعد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشرا جيدا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعي، والتفاعل والتعاون الإيجابي وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعيا نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها.

وفى هذا الصدد يشير كل من كاميل وآخرون (Kimmel et al., 2002: 21)، ومحمد حماد (٢٠٠٨: ١٩ ـ ٢٠) إلى أن قدرة الفرد على التفاعل بنجاح مع أقرانه سواء فى المؤسسة التعليمية أو فى محيط الأصدقاء تعتبر سمة أساسية وضرورية لإحداث النمو الاجتماعى السليم وتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للفرد فى المستقبل.

ويتفق رنك وفاريس (Renk & phares, 2004: 240) مع ما أشار إليه كاميل وآخرون (Kimmel et al., 2001)، ومحمد حماد (٢٠٠٨: ١٩ ـ ٢٠) حيث يذكرا أن نمو الكفاءة الاجتماعية للمراهقين مرتبط بنتائج إيجابية فى الحياة المستقبلية.

كما أن تحقيق الكفاءة الاجتماعية للأفراد يساعدهم على النجاح فى المهام الاجتماعية المختلفة وخصوصا عندما يدخلون بيئات اجتماعية وأكاديمية جديدة. فالطالب عندما يلتحق بالجامعة تواجهه عدة تحديات جديدة تحتاج إلى مهارات معينة يجب أن يكون قد اكتسبها فى المراحل الدراسية السابقة ويستطيع ممارستها بشكل إيجابى وفعال، وتعتبر المهارات الاجتماعية من أفضل المهارات الحياتية المطلوبة لإعداد الفرد من خلالها لمواجهة هذه التحديات.

وهذا ما أكدته ليزا (Lisa,2002:18) حيث أشارت إلى أن الكفاءة الاجتماعية لها أهميتها في التأثير الإيجابي لدى المتعلمين داخل حجرات الدراسة وخارجها فالمتعلمين الذين لديهم كفاءة اجتماعية يستطيعون تكوين علاقات جيدة بأقرانهم ومعلميهم وتحقيق انجاز أكاديمي، بعكس الذين يفتقرون إلى الكفاءة الاجتماعية فنجد أن لديهم العديد من المشكلات النفسية مثل الكآبة والانطواء ورفض الأقران، ونجد كذلك أن لديهم مستوى منخفض من التحصيل الدراسي.

ولما كان مجتمعنا اليوم يمر بمرحلة من أخطر المراحل، وخاصة في ظل التحديات والصعوبات التي تواجهه وظهور مفاهيم عصرية مثل العولمة، وصراع الثقافات. لذا يعد الاكتفاء الذاتي والاعتماد على الذات في مختلف مجالات الحياة، وإعداد الفرد الجيد ذي الكفاءة الاجتماعية، طريق النجاة والتغلب على هذه التحديات ومواجهتها (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٤: ٤٦٩)، فمجتمعنا في الوقت الحاضر يحتاج إلى المتعلم الكفء اجتماعيا وانفعاليا الذي يتمتع بالنمو السوي

والصحة النفسية الجيدة ومن ثم يستطيع أن يواجه بوعي وبصلابة الاضطرابات السلوكية كالعدوان، اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد التنمر ... وغيرها.

ويُعد التنمر المدرسي School Bullying ظاهرة ومشكلة سلوكية تظهر بين الأطفال والمراهقين على السواء وموجودة بالفعل في مدارسنا وأصبحت تتزايد بشكل مستمر لدى المتعلمين بمرحلة المراهقة، تلك المرحلة المهمة من مراحل عمر الإنسان.(هشام الخولي، ٢٠٠٤: ٣٣٦؛ وسيد أحمد البهاص، ٢٠١٢: ٣٥١)

فالتنمر المدرسي شكلاً مِن أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلا روتينيا يتكرر يوميا في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، ويعتمد على (النموذج الاجتماعي – المعرفي) القائم على السيطرة والتحكم، والهيمنة، والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية Victim وهو المعتدى عليه تسبقها نية وقصد متعمد تعكسه ثقافة الأقران.(Smorti et al., 2006)

والتنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها.(هالة سنارى، ٢٠١٠أ: ١٣٩، ب: ٤٨٨)

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للمتعلم سواء أكان متنمرا أو ضحية للتنمر (Black & Jackson, 2007)، حيث يظهر المتنمر العديد من الاضطرابات السلوكية والاجتماعية مثل: السلوكيات العدوانية، وسوء التوافق الاجتماعي وضعف في الكفاءة الاجتماعية ... وغيرها. (Scholte et al., 2007، حنان خوج، ٢٠١٢)

ولا تتوقف آثار التنمر على المتنمر نفسه بل تمتد إلى المتنمر عليه (ضحية التنمر) فنجد أن ضحية التنمر تعنى من سوء التوافق النفسي والاجتماعي، الخجل، قصور فلي المهارات الاجتماعية، تدنى مستوى التحصيل الدراسي، مفهوم ذات منخفض، قلق محدود، ضعف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، يفتقرون إلى الشعور بالأمن النفسي، وفقدان الثقة بالذات. (Akiba, 2004; Fox & Boulton, 2005; Jontzer et al., 2006; Wong, 2009; Sokol & Farrington, 2010، Lund & Frisen, 2011، سيد أحمد البهاص، ٢٠١٢)
والمراهقين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم طبيعة خاصة تميزهم عن غيرهم من ذوى الاحتياجات الخاصة الأخرى فهم يعيشون في عالم لا يدركون فيه سوى الوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية والإحباط النفسي،وفى ظل ذلك العالم نجد المراهقين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يمارسون سلوك التنمر داخل الإطار المدرسي الخاص بهم نحو أقرانهم ونحو معلميهم، ولِيس بالضرورة أن يُعزى كل ما يصدر نهم إلى طبيعتهم الخاصة، خصوصا فى ظل خصائصهم الانفعالية الحادة من عدوان وعنف وغضب وغيرها من السلوكيات غير المرغوبة، فقد يصبحون بذلك

مصدراً لخطر مستمر يهدد من حولهم بتنمرهم المتكرر والذى يجدون فيه تعبيراً عن أنفسهم أو عما يجول بداخلهم نحو المحيطين بهم.

ومن ناحية أخرى تعالت الأصوات فى الآونة الأخيرة مطالبة بضرورة التغيير فى النظام التعليمى نتيجة لتراكم كم من المعلومات والدراسات والبحوث ذات الصلة بالمخ البشرى والذى كان له أثر فى التعاون والتداخل والتكامل ما بين عدة تخصصات منها علم الأعصاب، الفسيولوجيا، الكيمياء الحيوية، الطب التكنولوجيا، وعلم النفس.(Caine & Caine, 1997)

ونتيجة لأبحاث المخ الأخيرة والتى كان لها الأثر فى التخصصات السابق ذكرها فقد شجع ذلك بعض علماء النفس التربوى على الاستفادة من هذه المعلومات وهذا التكامل فى وظائف المخ الإنسانى فى تجويد عمليتى التعلم والتعليم، فكانت بدايات ميلاد نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى Brain based learning.

وفى هذا الصدد يشير سُليمان عبد الواحد (٢٠١٣ ب: ٧٤) إلى أن التعلم القائم على المخ الإنسانى هو التعلم الذي يتضمن مداخل للتعليم المدرسي معتمداً على الأبحاث والدراسات الحديثة للمخ البشرى لدعم وتنمية وتحسين استراتيجيات التدريس وهو مدخل لتربية شمولية يتيح للمخ الإنسانى أن يتعلم بصورة طبيعية.

فالمخ الإنساني تركيباً ووظيفةً لا ينعزل عن سياقه الجسمي والوجداني والاجتماعي، فهذا المخ هو أداة التعلم والتفكير، يتلقى المعلومات من الحواس الخمس، ينظمها ويوزعها ليوجهنا في أعمالنا، كما أنه يخزن معلومات مهمة يمكن استرجاعها، ويقوم بمعالجة المعلومات لدى وصولها من الحواس في شبكة من المناطق الصغيرة المتعددة.(سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٣ أ، ٨٠)

مما سبق يتضح أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من المكونات الوظيفية الفعالة في كل الأنظمة الإنسانية، وهى رؤية جديدة للحياة الإنسانية، ومفهوم جديد للعلاقات الاجتماعية، ينطلق من علاقةٍ الفرد بنفسه انتقالاً إلى الآخرين وإلى كل شيء في الحياة. كما يتضح أيضاً أن التنمر المدرسي ليس طقوساً يجب أن يتحملها المتعلم ولكنه سلوكاً غير مقبول يجب التدخل السيكولوجي لخفضه لما يسببه هذا الاضطراب من آثار سلبية نفسية اجتماعية وانفعالية وجسمية وأكاديمية على المتنمر وضحيته على حد سواء.

- **مشكلة الدراسة** :

يواجه المتعلم في المدرسة وخارجها العديد من المواقف، سواءً مع أقرانه أو الأكبر منه سنا، والتي تتطلب منه أن يكون متمتعا بمستوى من المهارات الاجتماعية، يؤهله للتفاعل مع بيئته الاجتماعية والمدرسية بنجاح، فتمتعه بكفاءة اجتماعية يعد مؤشرا لنجاحه في الحياة.

كما أن إتقان المتعلم لمهارات مثل: التعاون، المشاركة، طلب المساعدة، طرح الأسئلة، الاستماع للتعليمات، الحوار والحديث مع الآخرين، مدح الخصائص الشخصية للآخرين، هي مهارات اجتماعية مهمة للنجاح الدراسي والاجتماعي

لجميع المتعلمين، وتؤدى دوراً بارزاً في تجنب الاستجابات السلبية من الآخرين. (Elliot et al., 2001)

ويوجد قصور واضح لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية والتي تشير إلى مجموعة السلوكيات والمهارات الاجتماعية، الانفعالية، والمعرفية التي يحتاجها الأفراد للنجاح في التوافق الاجتماعي. ويتوقف التوافق الاجتماعي بوصفة دالة للكفاءة الاجتماعية الانفعالية على عدة عوامل هي: المهارات الاجتماعية، الإدراك الاجتماعي، الثقة بالذات، إدارة الذات، الحساسية الانفعالية، وضبط وتنظيم التعبير الانفعالي وكلها مناطق قصور لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

ويشير العديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع أقرانهم وإلى الحساسية للآخرين والحديث معهم، وإقامة علاقات اجتماعية صحيحة مع الآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية (سعدة أبو شقة، ١٩٩٤، أنور الشرقاوي، ٢٠٠٢)، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وانخفاض التوافق الشخصي والاجتماعي (زيدان السرطاوى، وأحمد عواد، ٢٠١١؛ وإبراهيم أبو نيان ٢٠١٢)، وارتفاع العدوانية والقلق، ولديهم زيادة في فرط النشاط الحركي وصعوبة في تطوير علاقات شخصية مع الأفراد الآخرين (عادل عبد الله، وأحمد عواد، ٢٠١٣).

ويتفق كل من أحمد مهدي (٢٠٠٢، ٢٦٥- ٢٧١)، أحمد عواد ومجدي الشحات (٢٠٠٤: ٩٩)، أن صعوبات التعلم ترتبط بها مشكلات شخصية وانفعالية مثل القلق، وكذلك مشكلات اجتماعية مثل الارتباك في المواقف الاجتماعية كما أن من خصائصهم الاجتماعية أنهم غير متوافقين شخصيا أو اجتماعيا ومن خصائصهم السلوكية عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الزملاء داخل المدرسة وخارجها.

ومن ناحية أخرى فإن دراسة مصطفى جبريل (١٩٩٧) توصلت إلى أن القصور في المهارات الاجتماعية يسهم في حدوث اضطرابات نفسية تضعف قدرة التلميذ على التفاعل، وتعيقه عن المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة مما ينعكس على تحصيله الدراسي.

ويذكر أشرف محمد (٢٠٠٨: ١٨٤) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من تدنى مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي.

وفى هذا الإطار تشير دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) إلى انخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما توضح دراسة خيري المغازي (١٩٩٣) انخفاض التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتشير دراستي ماكلاين (McClain, 1997)، وكان

وجوي (Kane & Joe, 2002) إلي انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أشار أحمد عواد (٢٠٠٢) إلى أن المتعلمين الذين لديهم قصور في الكفاءة الاجتماعية في المدرسة، عادة ما يكونون معرضين للخطر في عديد من المخرجات النمائية والمتمثلة في (سلوك لا اجتماعي وعدواني، سوء توافق دراسي، انخفاض التحصيل الدراسي).

وفى هذا الإطار يذكر أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤) أن التعليم الأكاديمي والتكيف الاجتماعي لهما آثار متبادلة، وكل منهما يؤثر في الآخر فانخفاض التحصيل الدراسي يؤثر سلباً في الكفاءة الاجتماعية، والعكس صحيح.

فالفرد منذ طفولته تنمو لدية القدرة بالتدريج على إنشاء علاقات اجتماعية مع أقرانه من نفس عمره الزمني، فيكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية ويتعلم الأدوار الاجتماعية ويتقبل الآخرين ويتوافق معهم، وتنمو مهاراته الاجتماعية وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وهذا كله يعكس مدى ارتفاع الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد فيؤدى دوره بفعالية في المجتمع.(مجدي حبيب، ١٩٩٠)

ويذكر بيكر (Baker, 1984) أن التوافق الدراسي للمتعلم يعتبر واحداً من أكثر المؤثرات المرتبطة بالصحة النفسية لديه، فتكيف المتعلم مع المناخ المدرسي وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الدراسية يمكن أن ينعكس على تحصيله الدراسي، وأن المتوافقين دراسياً تحصيلهم أفضل من الطلاب غير المتوافقين، وهذا يرجع إلى الكفاءة الاجتماعية.

وفى هذا الإطار تشير عواطف شوكت (٢٠٠٠) إلى أن توافق المتعلم مع متطلبات الحياة المدرسية يتأثر بمجموعة من المتغيرات النفسية من أهمها الكفاءة الاجتماعية والقدرات العقلية وطبيعة البيئة المدرسية وما فيها من علاقات عديدة مع المعلمين والإدارة والزملاء.

على جانب آخر نجد أن سلوك التنمر المدرسي ظاهرة تنتشر بنسبة كبيرة بين تلاميذ المدارس بصفة عامة، فتشير الإحصاءات العالمية إلى أن ما يقرب من ٣٠٪ من تلاميذ المرحلة الإعدادية يتعرضون للتنمر من أقرانهم داخل المدرسة.(Corvo & Delara, 2010)

والتنمر المدرسي . كمشكلة سلوكية . تتعدى آثاره الضارة المتنمرين وضحاياهم إلى المناخ المدرسي العام فيؤثر على القدرة التحصيلية للتلاميذ ويبدد طاقاتهم ويقلل من توافقهم النفسي والاجتماعي ويحدث قصور في مهاراتهم الاجتماعية وضعف في كفاءتهم الاجتماعية، بل ويمهد للسلوك الإجرامي والبلطجة في مرحلة الرشد.(Lund & Frisen, 2011)

ومن ثم يُعد تلاميذ المرحلة الإعدادية أكثر المتعلمين استهدافاً للمشكلات النفسية والاجتماعية بمقارنتهم بغيرهم من الدارسين، حيث إنهم بمرحلة تعليمية تعد انتقالية بين الابتدائية والثانوية، وتعتبر مرحلة قدرات تتعلق

بأسلوب الحياة الاجتماعية والأكاديمية، وهى مرحلة تحديد الأهداف والتوجه نحو المستقبل والاستقلالية والتفرد، والكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وأن الفشل في تحقيق ذلك يؤدى إلى الكثير من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية ومنها التنمر المدرسي. والتي تؤثر بدورها على تحصيلهم الدراسي.

فعجز تلاميذ المرحلة الإعدادية عن تحقيق مستوى مناسب من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية يؤثر على صحتم النفسية ويحد من قدراتهم وكفاءاتهم المعرفية، ودوافعهم للتعلم، ويشعرهم بنقص الشعور بالأمن النفسي، ويزيد من قلقٍ المستقبل لديهم، ويجعلهم عرضه لسلوك التنمر المدرسي، الأمر الذي يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي داخل حجرات الدراسة.

ولما كان المخ الإنساني يعمل وفق مبادئ أساسية توضح أساليب عمل المخ وطرقه في التعامل مع المعلومات والمواقف الحياتية والدراسية المختلفة. ومن هذه المبادئ أن المخ اجتماعي، وأنه انفعالى تؤثر العواطف والانفعالات والدوافع على تمثيله للمعاني وهى بمثابة أساس التعلم المعرفي القائم على المعنى، فإن الدراسة الحالية جاءت فى ضوء هذه النظرية التى تهتم بالتعلم القائم على المخ الإنسانى وفق هذين المبدأين.

كما أجريت العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالجانب التطبيقي لنظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى منها دراسات: كاين وكاين (Caine & Caine, 1997)، صموئيل (Samuel, 1999)، ناديا السلطى (٢٠٠٢)، جنسين (Jensen, 2003)، محمد نوفل (٢٠٠٤)، تاج السر الشيخ وإمام محمد (٢٠٠٦) حمدان إسماعيل (٢٠٠٨)، محمد سيد (٢٠١٠)، مريم الفارسية (٢٠١٠)، علاء الدين سعودى (٢٠١١)، وسحر عز الدين (٢٠١٢) وأظهرت هذه الدراسات فعالية البرامج التدريبية والتصميمات التعليمية المستندة إلى المخ فى تنمية عدة جوانب لدى العينة المستهدفة بها. كما أوصت هذه الدراسات بضرورة تغيير المعروضات داخل حجرة الدراسة بانتظام وذلك لإثارة الطلاب وتحفيز المخ لتتكامل الأنشطة التعليمية بصورة سهلة فيحدث تغيير للبيئة الصفية مما يحقق وظائف متعددة للتعلم.

ونظراً لأن الدراسات والبحوث في مجالات التنمر المدرسي وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ونظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى مازالت في مرحلة المهد خاصة على المستوى العربي، حيث لم تلق ظاهرتي التنمر المدرسي وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية الاهتمام الكافِ رغم أهميتهما وخطورتهما وانتشارهما بين المتعلمين بالمراحل التعليمية عامة وتلاميذ المرحلة الإعدادية على وجه الخصوص، حيث تبين للباحث – من خلال الزيارات الميدانية بالعديد من المدارس بجميع المراحل التعليمية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية وخاصة المدارس الإعدادية والاشتراك في الندوات وإلقاء المحاضرات تكررت شكاوى معلمي ومديري هذه المدارس من تواتر مشكلة سلوك التنمر المدرسي لدى طلابهم، إضافة إلى إيمان الباحث بأن هذين المجالين . التنمر

المدرسي، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية . مازالا في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، كما أن الدراسة الحالية تُعد محاولة لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى وإمكان استخدام هذه التحسين في خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم داخل حجرة الدراسة ومساعدتهم على النجاح والتحصيل بشكل أفضل. وهذا ما حدا بالباحث إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تتحدد مشكلتها في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"هل يمكن خفض سلوك التنمر المدرسي لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية من خلال تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لديهم فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني؟".

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية؟.
- هل يؤثر تحسين الكفاءة الاجتماعية تأثيراً إيجابياً في خفض سلوك التنمر المدرسي لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية؟.

• أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

- التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية.
- الكشف عن أثر تحسين الكفاءة الاجتماعية في خفض سلوك التنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

• أهمية الدراسة :

تعد الدراسة الحالية واحدة من دراسات التدخل السيكولوجي لفئة ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي تستحق الاهتمام الأكبر من الرعاية النفسية والتربوية، حيث يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال برنامج تدريبي ومن ثم خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم.

• مصطلحات الدراسة :

١- الكفاءة الاجتماعية الانفعالية Social- Emotional Competence :

الكفاءة الاجتماعية الانفعالية هي قدرة المتعلم على فهم، إدارة، والتعبير عن الأبعاد أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية لحياته بطرق تمكنه من التعامل الناجح مع مهام الحياة الأساسية مثل: التعلم، تكوين الأصدقاء، حل مشكلات الحياة اليومية، والتوافق مع متطلبات الحياة. وتشمل الكفاءة الاجتماعية والانفعالية: الوعي بالذات، ضبط الاندفاع أو التهور، العمل التعاوني، وحب وتقدير الآخرين ومراعاة آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم والتعاطف معهم.

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلم ذا صعوبة التعلم الاجتماعية والانفعالية على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إعداد/ الباحث.

٢- **التنمر المدرسي** School Bullying :

يعرف سيد أحمد البهاص (٢٠١٢: ٣٥٦) التنمر المدرسي بأنه "سلوك غير سوى يقوم به بعض التلميذ بشكل مقصود ومتكرر مستهدفين إيقاع الأذى بأقرانهم معتمدين على اختلاف ميزان القوى بينهم وبين ضحاياهم، يظهر في شكل ترصد الضحية والتخطيط للإيقاع بها أو ممارسة سلوكيات التخويف والنبذ والسخرية والكيد والتهديد بالأذى الجسدي".

ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم ذا صعوبة التعلم الاجتماعية والانفعالية على مقياس التنمر المدرسي إعداد/ الباحث.

٣- **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية** Social and Emotional Learning Disabilities :

يُعرف الباحث صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنها "مصطلح يشير إلى مجموعة من التلاميذ لا يتفاعلون على نحو مقبول أو موجب مع الآخرين وهم أقل تقبلا من الأقران والمعلمين، وهم آخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية، ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغها بمفردهم، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم إلى أن تكون مضطربة، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم تكون حادة وتحمل في طياتها العدوان الكامن والقلق والقيام بأفعال لا مبرر لها.

٤- **نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى** Brain based learning :

يشير تاج السر الشيخ وإمام محمد (٢٠٠٦: ٢٨٠) إلى أن نظرية التعلم القائم على المخ هى احدى نظريات التعلم التى تستند إلى دراسات علم النفس في كيفية تعلم المخ البشرى بصورة أفضل وأنها مدخل أو أسلوب للتعليم والتدريس، سيكسب المعلمين الذين سيدركون عن طريق البحث الحديث، كيف يتعلم المخ أفكارا مثيرة عن الظروف والبيئات التي تجعل التعلم اقرب ما يكون للكمال لأنه يتضمن ما يفيد مصممي التعليم والتربويين عموما.

- **النظري والدراسات السابقة** :
- **أولاً** : **الكفاءة الاجتماعية الانفعالية** :

تعد الكفاءة الاجتماعية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشرا جيدا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل والتفاعل الاجتماعي، والتعاون الإيجابي وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية من أجل تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها.(سليمان عبد الواحد، ٢٠١١ ب: ٢٣٠)

وتشكل الكفاءة الاجتماعية مجال قلق بالنسبة للذين يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتقريبا من (٣٥٪ : ٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في المهارات الاجتماعية ، وبناءً على ذلك فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يكونون أكثر ميلا نحو امتلاكهم لمشكلات انفعالية وانخفاض في تقدير الذات ، واضطرابات في التواصل.(Johnson, 1995: 2)

ويشير موريس (Morris, 2002: 66) إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات في السلوكيات الشخصية المتمثلة في تقديم أنفسهم للاندماج في المحادثات والعمل أو اللعب ، وتقديم المساعدة ، والاعتذار ، فهم أقل تعاطفا نحو مشاعر وأمزجة الآخرين وغير متعاونين ، ولديهم اهتمام أقل بالسلوك المدرسي النموذجي المرتبط بالتوقعات مثل الاستماع خلال المناقشات ، والتعبير عن مشاعرهم.

ويذكر ريدي وآخرين (Reddy et al., 2003: 402) أنه من الضروري أن يحتفظ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة وعلاقات صداقة مستمرة ودائمة وقدرة على حل المشكلات الاجتماعية حتى يتحقق لديهم التوافق الدراسي الكافي.

وتُعَرْفُ الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على تعرف وفهم وجهات نظر أو منظور الآخرين، ضبط وإدارة السلوك الشخصي، والعمل والتفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية مقبولة". (Vaughn & Haager, 1994: 253 - 266) .

ويرى مارتن هنلي وآخرون (٢٠١٣: ٢٨٥) أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على التصرف بشكل ملائم فى المواقف الاجتماعية، وتشكل مظلة لمهارات اجتماعية يحتاجها المرء من أجل أن يتم تقبله فى الأوضاع الاجتماعية.

ويشير سليمان عبد الواحد (٢٠١١ ب: ٢٣٥) إلى أن للكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد تتلخص فيما يلي:

- التفهم ويضم: (تنمية الآخرين، فهم الآخرين، توجيه الخدمة، والوعي السياسي).
- المهارات الاجتماعية وتضم: (التأثير، المشاركة والتعاون، عامل التغير القيادة، التواصل، القدرات الجماعية، بناء الروابط، وإدارة الصراع).

ولقد انطلقت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت الكفاءة الاجتماعية ومنها دراسات: إبراهيم المغازي (٢٠٠٤)، تراسى وآخرون (Tracy et al., 2007)، تران وريكارد (Tran & Richard, 2010)، عزت كواسة وخيري حسان (٢٠١١)، ماهر سكران (٢٠١١)، وهولى وآخرون (Holly et al., 2011) حيث أشارت إلى أن نسبة عالية من المتعلمين تظهر الكثير من مؤشرات السلوك الاجتماعي المختل وظيفياً مما ينقص من كفاءتهم الاجتماعية العامة ويعرضهم بالتالي إلى المزيد من صور النبذ والاستهجان الاجتماعي مما يستوجب الاهتمام بهذا المتغير . الكفاءة الاجتماعية . الذي يؤدى بهم إذا ما تم الاهتمام به إلى إكسابهم الخصائص، والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل، وبناء العلاقات الاجتماعية

المثمرة مع لآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الحركة والنشاطٍ في البيئة المحيطة، والاختلاط والاندماج في المجتمع الذي يمنحهم شعورا بالاحترام والتقدير الاجتماعي، وتحسن في مكانتهم الاجتماعية وإشباع حاجاتهم النفسية على الأمن النفسي والثقة بالذاتٍ، والتقليل من شعورهم بالقصور والدونية، الأمر الذي يمكن أن يؤثر إيجابيا على خفض تنمرهم المدرسي.

كما أجريت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم والعاديين ومنها دراسات: برزويك (Bursuck, 1989)، دفرينبارش (Diffenbarch, 1991)، وسيكر (Cyker, 1992) بويكيس (Poikkeus, 1993) ، فوجن وهوجن (Vaughan & Hogan, 1994) جوردن (Jorden, 1998)، جيلين (Glenn, 2002)، بول (Poul, 2003)، جون (Jone, 2003)، أشرف محمد (٢٠٠٨)، محمد شاهين (٢٠١١)، نعيمة الرفاعي وحنان الجمال (٢٠١١)، وإيمان عبد الوهاب (٢٠١٢) حيث اتفقت معظمها على أنٍ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بالعاديين، كما أنهم لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة.

- **ثانياً : التنمر المدرسي :**

يُعد التنمر ظاهرة من أخطر الظواهر الإنسانية المعاصرة في كل دول العلم النامي والمتقدم والتي شهدت تزايدها وانتشارها نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين.(هشام الخولي، ٢٠٠٤: ٣٣٣) .

فلم يكن سلوك التنمر بجديد على البيئة المدرسية باعتباره ظاهرة نشأت أول ما نشأت لدى تلاميذ المدارس، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك، والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية الاجتماعية والانفعالية والنفسية والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية.(تحية عبد العال، ٢٠٠٦: ٤٥)

ويعرف التنمر المدرسي بأنه التكرار المتعمدٍ والمقصود لبعض السلوكيات المباشرة بهدف إيذاء الآخرين، سواء جسديا باستخدام الإيذاء الجسدي أو النفسي باستخدام أساليب العقاب النفسي.(نجاح عبد الشهيد، ٢٠٠٦: ١٩٢)

ويشير مصطفى مظلوم (٢٠٠٧: ٨٦) إلى أن التنمر المدرسي هو إيذاء لفظي أو جسمي مباشر أو غير مباشر يرتكبه شخص أو أكثر ضد شخص آخر (الضحية) أقل قوة، وذلك على نحو متكرر ومتعمد بهدف كسب السلطة أو السيطرة عليه.

وتجدٍر الإشارة إلى أن هناك من استخدم مصطلح التنمر Bullying باعتباره مرادفا لمصطلح المشاغبة Victimization على أس أن كل منها يعنى الإيذاء والنبذ والسخرية والتخويف وإتلاف الممتلكات (هشام الخولي ٢٠٠٤؛ تحية عبد العال، ٢٠٠٦؛ كارمان Karman, 2006، محمد أبو الفتوح، ٢٠٠٦؛ نجاح عبد

الشهيد، ٢٠٠٦، مصطفى مظلوم، ٢٠٠٧، منى توكل، ٢٠١٠؛ سامية القطان وآخرون، ٢٠١١؛ ومصطفى مظلوم، ٢٠١١).

وهناك أشكالاً مختلفة للتنمر المدرسي عرضتها هالة سنارى (٢٠١٠ ب: ٤٩٤ - ٤٩٥) على النحو التالي :

- التنمر الجسدي: ويتضمن الضرب، الدفع، البصق على الآخرين.
- التنمر اللفظي: ويشمل السخرية، التوبيخ، الاستخفاف.
- التنمر النفسي: ويحوى جرح مشاعر الآخرين، نشر الإشاعات، إخافة الآخرين.
- التنمر الاجتماعي: ويتضمن عزل شخص عن مجموعة الرفاق، مضايقة الآخرين.
- التنمر الإلكتروني: ويشمل رسائل ومكالمات تهديدية عن طريق الانترنت والتليفون.
- التنمر الكتابي: ويظهر من خلال كتابة ألفاظ مؤذية على حقائب وكراسات الأقران.
- التنمر الجنسي: ويضم المداعبة الجنسية للآخرين وإطلاق شائعات جنسية عليهم.
- التنمر الديني: ويتضمن توجيه الإيذاء لأصحاب الأديان الأخرى.
- تنمر المعاقين: ويشمل توجيه الإيذاء لذوى الإعاقات المختلفة.
- التنمر العنصري (السلالي): ويحوى توجيه الإيذاء للآخرين للونهم أو سلالتهم.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التنمر المدرسي منها دراسات: هشام الخولي (٢٠٠٤)، محمد أبو الفتوح (٢٠٠٦)، وودس وآخرون (Woods et al., 2007)، عبد الكريم جردات (٢٠٠٨)، مونكس وآخرون (Monks et al., 2009)، هوانج وتشنشو (Huang & Chien-chou, 2010)، مارتن وريس (Martin & Rice, 2011)، حنان خوج (٢٠١٢)، وسيد أحمد البهاص (٢٠١٢) حيث أشارت إلى أن انتشار سلوك التنمر المدرسي يرجع إلى عدم وجود ثقة وتعاون بين الأقران، فقدان الأمن النفسي، العدوان، القلق الاجتماعي، قصور في المهارات الاجتماعية وضعف في الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ المتنمرين.

كما أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التدخل السيكولوجي لخفض التنمر المدرسي لدى المتعلمين ومنها دراسات: راهى وكراج (Rahey & Craig, 2002)، تراوتمان (Trautman, 2003)، جريجورى وفيسى (Gregory & Vessey, 2004)، بويلتون (Boulton, 2005)، نجاح عبد الشهيد (٢٠٠٦)، مصطفى مظلوم (٢٠٠٧)، سميث وآخرون (Smith et al., 2008) هالة سنارى (٢٠١٠ ب) والتي حققت برامجها التدخلية تفوقاً ملحوظاً في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى أفراد عيناتها.

- **ثالثاً : صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية :**

يشير فتحي الزيات (١٩٩٨: ٦٠٧) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قدر عرفا المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم

"المتعلمين الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين، فهم آخر المتعلمين الذين يُختارون في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقبلا من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشىء تفاعلا اجتماعيا مع المعلم أو الزملاء فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة".

والمتتبع للخصائص السيكولوجية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يجدها تتداخل في تأثيراتها وتتبادل في إيقاعاتها. وبينما يكون تأثير إيقاعات الصعوبات والمشكلات الاجتماعية على العلاقات التي تحكم تفاعل الفرد مع الآخرين، أي التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية على اختلاف صورها ومستوياتها، فإن تأثير إيقاعات الصعوبات والمشكلات الاجتماعية والانفعالية يقع داخل الفرد.(أشرف عبد البر، ٢٠٠٤: ٣٥)

ويعرض الباحث الصورة العامة للخصائص السيكولوجية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في النقاط التالية:

- المتعلمين ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يبدون قصوراً في التفاعل الموجب مع أقرانهم في مواقف التفاعلات الاجتماعية ومن ثم لديهم ضعف في الكفاءة الاجتماعية.
- المتعلمين ذوو صعوبات التعلم الإجتماعية والانفعالية يكوّنون صورة سالبةٍ للذات، ويدركون ذاتهم إدراكا مدعما لنواحي الضعف لديهم، وتقديرا للذات يعكس نوعاً من الشعور بالدونية أو الافتقار إلى تقبل الآخرين الأمر الذي يقود هؤلاء المتعلمين إلى اضطراب القلق الاجتماعي.
- إن تفاعل الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم يفرز العديد من الخصائص السلوكية التي يختص بها هؤلاء المتعلمين والتي تؤثر في مختلف المناشط: الاجتماعية (قصور الكفاءة الاجتماعية)، الانفعالية (القلق الاجتماعي)، والأكاديمية (تدنى التحصيل الدراسي).

ولقد انطلقت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ومنها دراسات: فتحي الزيات (١٩٨٩)، هال (Hall, 1993)، زاراجوزا (Zaragoza, 1996)، موزيان (Mosian, 1998)، فتحي الزيات (٢٠٠٣)، أشرف عبد البر (٢٠٠٤)، وطه هنداوى (٢٠٠٧) حيث اتفقت معظمها على أن ذوي صعوبات التعلم لديهم نقص في الكفاءة الاجتماعية، وارتفاع القلق الاجتماعي لديهم.

- **رابعاً : نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى:**

في السبعينات من القرن الماضى أشارت نظريات المخ إلى النصفين الكرويين الأيمن والأيسر للمخ ثم طور بول مكلين Paul Mcclean ما يعرف بمفهوم الدماغ الثلاثي human three part brain وهذه النظرية تفترض أن التعلم يبقي ويرسخ في الجزء الأسفل من المخ، والانفعالات في منتصف المخ، وأوامر التفكير العليا تحدث في الجزء العلوي منه.

وظهرت نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى Brain based learning لتشتمل حالياً على رؤية موضوعية حول المخ ومما يستند عليه في ذلك نظرية الجشتطالت والتي تشير إلى أن الكل أهم من الأجزاء مجتمعه.(Jensen, 1998)

ولقد نالت دراسات وبحوث التعلم القائم على المخ الإنسانى في السنوات الأخيرة اهتماما كبيرا، كما حصلت على المصداقية والدعم المادي ولفت الانتباه إليها، حيث ظهر ذلك من خلال تصدر مواضيعه العديد من الكتب والمراجع والمجلات والدوريات العلمية المتخصصة، وأصبحت محور نقاشات العديد من المؤتمرات والندوات العلمية، كما تناقلت وسائل الإعلام المختلفة لأهم ما يتوصل إليه العلماء والباحثون في هذا المجال. كما ازداد عدد الباحثين والتربويين المهتمين بدراسة بحوث المخ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي.

وفى هذا الصدد يشير كمال زيتون (٢٠٠١: ٢) إلى أن التعلم القائم على المخ هو فهم عملية التعلم اعتمادا على بنية المخ ووظيفته، فالتعلم يحدث حينما تتاح للمخ امكانية إتمام عملياته الطبيعية.

ويذكر سوسا (Sousa, 2003) أن التعلم القائم على المخ هو مدخل لتربية شمولية يعتمد على العديد من الأبحاث المعاصرة في علم الأعصاب والتي تشير إلى أن المخ يتعلم بصورة طبيعية، وهذه النظرية تستند إلى ما نعرفه حالياً من التركيب الحقيقي والوظيفة الحقيقة لمخ الإنسان وتفاوت مراحل نموه.

ويشير سُليمان عبد الواحد (٢٠١١ أ: ١٠٧) إلى أن المخ الإنساني يعمل وفق مبادئ أساسية توضح أساليب عمل المخ وطرقه في التعامل مع المعلومات والمواقف الحياتية والدراسية المختلفة. ومن هذه المبادئ:

- المخ هو معالج متكامل للمعلومات.
- المخ نظام، حي، ونام.
- يستثير التنشيط العقلي المعرفي الطاقة الفسيولوجية للمخ.
- المخ اجتماعي.
- المخ باحث عن المعنى الوظيفي للخبرات والمعارف التي تمثل حاجة حياتية وتعليمية تقوم على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة.
- المخ معالج للمعنى من خلال نمذجة التمثيل المعرفي للمعنى.
- يحتاج المخ إلى تحد واستثارة. ولكنه يعاق بالإحباط والتهديد والتوتر.
- تؤثر العواطف والانفعالات والدوافع على تمثيل المخ للمعاني وهى بمثابة أساس التعلم المعرفي القائم على المعنى.
- كل مخ فريد في تنظيمه ويختلف عن غيره.

ولقد أجريت العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالجانب التطبيقي للتعلم القائم على المخ منها دراسات: أندروس (Andrews, 1997)، باربرا (Barbara, 2002)، محمود الدواهيدى (٢٠٠٤)، ميلر(Miller, 2004)، أشرف أبو عطايا وأحمد بيرم (٢٠٠٧)، أمانى سعيدة (٢٠٠٧)، يوسف الجورانى (٢٠٠٨) محمد سيد (٢٠١٠)، يعن الله القرنى (٢٠١٠)، جواهر آل رشود (٢٠١١)، وسحر عز

الدين (٢٠١٢) وأظهرت هذه الدراسات فعالية البرامج التدريبية والتصميمات التعليمية المستندة إلى المخ فى تنمية عدة جوانب لدى العينة المستهدفة بها مثل: الجوانب المعرفية، التفكير العلمي، مهارات ما وراء المعرفة، عمليات الفهم القرائي، الاتجاه نحو القراءة، التحصيل الدراسي، انتقال أثر التعلم. كما أوصت هذه الدراسات بضرورة تغيير المعروضات داخل حجرة الدراسة بانتظام وذلك لإثارة الطلاب وتحفيز المخ لتتكامل الأنشطة التعليمية بصورة سهلة فيحدث تغيير للبيئة الصفية مما يحقق وظائف متعددة للتعلم.

أما عن أسباب اهتمام الباحثين والتربويين بدراسة بحوث التعلم القائم على المخ الإنسانى ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي فيعود إلى أن المخ هو عضو التعلم، حيث يمكن تتبع المعلومات الواردة من العالم الخارجي من خلال الحواس الخمس، إذ تنتقل المعلومات من الحواس بواسطة شبكة الأعصاب المنتشرة في الجسم إلى جذع المخ، حيث يقوم بتصنيفها من حيث خطورتها على الجسم بواسطة النظام الشبكي الفعال، ويمررها بعد ذلك إلى السرير البصري الذي يقوم بتصنيفها فيما إذا كانت المعلومة الواردة بصرية أو سمعية أو لمسية ... إلخ فيرسل كل منها إلى المنطقة المخصصة لها، فيما إذا كانت المعلومة الواردة تتطلب إجراء فوريا لحفظها وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى لتصنف هناك في ملفات خاصة تستدعى عن طلبها.

وعندما نفكر في شيء لنا دراية به سابقاً فإن مسارات المخ تستثار بسهولة ويبذل المخ طاقة أكثر فيما لو كان الشيء جديدٍ، فالأعمال الروتينية التي يقوم بها الإنسان في حياته اليومية لا تستهلك جهداً كبيراً من طاقة المخ ولكن العمل الجديد أو التفكير بطريقة جديدة أو ابتكار شيء أو طرح أفكار إبتكارية أو إبداعية والسعي إلى تطبيقها، فإن هذا يتطلب أن يبذل المخ طاقة أكبر من السابقة، فالأعمال والمهام الجديدة هي التي تستثير المخ.

وأخيراً ومن خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية يتضح أن مشكلة التنمر المدرسي من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسره، وعلى الرغم من ذلك فلا يوجد الاهتمام الأمثل بهذه المشكلة على المستوى العربي. ومن هنا تقدم الدراسة الحالية برنامج تدخل سيكولوجي معتمداً على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لعله يخفض سلوك التنمر المدرسي لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- توجد فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسي لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

• إجراءات الدراسة :

• أ- منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental. (على ماهر خطاب، ونبيل الزهار، ٢٠٠٥: ٥٠)

• ب- عينة الدراسة :

١- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرستي التل الكبير الإعدادية بنين والتل الكبير الإعدادية بنات بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، للعام الدراسي (٢٠١٣ ـ ٢٠١٤)، منهم (٦٢) ذكور، (٣٨) إناث بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣,١٦) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٧٧) سنة، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

٢- عينة الدراسة الأساسية :

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منهم (٢١) ذكور، (١٣) إناث ممن لديهم صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية، ولقد اشتقت هذه العينة من بين أفراد العينة الأولية والتي بلغ عدد أفرادها (١٨٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣,٤٨) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٦١) سنة.

خطوات فرز عينة الدراسة النهائية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

- تم اختيار (١٨٠) تلميذاً وتلميذة (١١٢ ذكور، ٦٨ إناث) هم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، ويمثلون العينة الأولية للدراسة.
- تم تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحث على أفراد العينة الأولية فحصل على عينة قوامها (٨٢) تلميذا وتلميذة.
- تم تطبيق اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢- ١٥): إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٧) لقياس الذكاء، واختيار التلاميذ الذين لديهم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط واعتبارهم تلاميذ يمثلون العينة المبدئية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وبلغ عددهم بعد هذا الإجراء إلى (٦٣) تلميذا وتلميذة.

- قام الباحث بمقابلة التلاميذ (العينة المبدئية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية) كل تلميذ على حده مع إجراء حوار معه للتأكد من أنه لا يعاني من أية إعاقة حسية أو جسدية واضحة (مثل ضعف السمع والبصر "كالحول مثلا") أو الإعاقات البدنية كحالات شلل الأطفال، كما اعتمد أيضا الباحث في هذا الإجراء على الزائرة الصحية الموجودة بالمدرسة، وفي ضوء هذا الإجراء لم يتم استبعاد أي حالات، كما قام الباحث بجمع بيانات عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ وذلك من خلال أسئلة مباشرة للتلاميذ وللمدرسين وللأخصائي الاجتماعي بالمدرسة باعتبارهم أكثر التصاقا بالتلاميذ، ويعرفونهم جيدا وتم استبعاد (١٢) حالات لديهم ظروف أسرية صعبة تتمثل في الفقر الشديد وانفصال بين الأب والأم ووفاة أحد الوالدين ليصل عدد أفراد العينة إلى (٥١) تلميذا وتلميذة، كما قام الباحث بمقابلة الأخصائي النفسي بالمدرسة لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية شديدة، وبواسطة هذا الإجراء تم استبعاد (٣) حالات ليصبح عدد أفراد عينة صعوبات التعلم (٤٨) تلميذا وتلميذة.
- استنادا إلي محك الخصائص السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم، قام الباحث بإعطاء معلمي الفصول التي بها أفراد العينة مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ الباحث وشرح لهم الباحث كيفية استخدام المقياس، ومن خلال تطبيقه تم استبعاد (٩) حالات حصلت على درجة أقل من (١٠٠) في المقياس الكلى فأصبح أفراد العينة (٣٩) تلميذا وتلميذة.
- تم التحقق من صدق تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستناداً إلي محك المؤشرات العصبية النيورولوجية التي ترتبط غالبا بالأنماط السلوكية التي تصدر عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٢ ب: ٨٩)، فقد تم تطبيق اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ مصطفى كامل (٢٠٠٨) Quick Neurological Screening Test (QNST)، وذلك بطريقة فردية على أفراد العينة السابقة وفى ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار تم استبعاد (٥) حالات لحصولهم على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الدرجة العادية والتي تتراوح من (صفر – ٢٥) مما يشير إلى أن ليس لديهم صعوبات تعلم وأنهم أسوياء من الناحية العصبية، وتم الإبقاء على أفراد العينة الذين حصلوا على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق درجة الشك أو الاشتباه وهى التي تتراوح من (٢٦ – ٥٠) مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم عرض عصبي أو أكثر ويعانون فعلا من صعوبات تعلم. وبذلك أصبح عدد أفراد عينة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية المشاركين في الدراسة الحالية (٣٤) تلميذا وتلميذة (٢١ ذكور، ١٣ إناث).
- تم تقسيم عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى مجموعتين متجانستين بالنسبة لمتغيرات الدراسة أحدهما ضابطة لن تتعرض للتدخل والمعالجة التجريبية وعددها (١٧) تلميذا وتلميذة والأخرى تجريبية سوف تتعرض للبرنامج التدريبي وعددها (١٧) تلميذا وتلميذة.

ويوضح الجدول التالي تجانس المجموعتين في القياس القبلي على متغيرات الدراسة.

جدول (١) : يوضح الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغيري الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وسلوك التنمر المدرسي لعينة الدراسة الأساسية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	تجريبية	١٧	١٧,١٥	٢٩١,٥٠	١٣٨,٥٠	غير دالة
	ضابطة	١٧	١٧,٨٥	٣٠٣,٥٠		
التنمر المدرسي	تجريبية	١٧	١٨,١٢	٣٠٨	١٣٤	غير دالة
	ضابطة	١٧	١٦,٨٨	٢٨٧		

◆ قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدلالة الطرفين = ٧٠.

يتضح من الجدول السابق عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغيري الكفاءة الاجتماعية الانفعالية والتنمر المدرسي حيث كانت قيمة "U" غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني تجانس عينة الدراسة الأساسية.

- **ج- أدوات الدراسة** :

٣- مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: إعداد/ الباحث :

يهدف المقياس الحالي إلى تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك استنادا إلى بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة مثل فتحي الزيات (١٩٨٩، ١٩٩٨، ٢٠٠٠) سعدة أبو شقة (١٩٩٤)، أنور الشرقاوي (٢٠٠٢)، تيسير كوافحه (٢٠٠٣)، أشرف عبد البر (٢٠٠٤)، طه هنداوى (٢٠٠٧)، وسليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٢٠١١ ج).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على (٦) أبعاد رئيسية وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال اختيار التلميذ لإحدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من ثلاث تقديرات وهي (دائما- أحيانا - نادرا) بحيث يحصل التلميذ على الدرجات (٣ - ٢ - ١) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (٣٠) درجة وأعلى درجة هي (٩٠) درجة، وقد قام الباحث بحساب معايير الأداء على المقياس من خلال درجات أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس وذلك للتوصل إلى المتوسط والانحراف المعياري لأداء هؤلاء التلاميذ على المقياس لاستخدامهما في اشتقاق عينة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال محك السمات أو الخصائص السلوكية أي الذين يحصلون على درجة مرتفعة في الدرجة الكلية على المقياس، فبلغ متوسط درجات الأداء على المقياس ككل ٥١,٣٦ درجة بانحراف معياري قدره ٩,١٩ درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **صدق المقياس** :

◂◂ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بهدف إبداء الرأي عن مدى ملائمة أبعاد

وعبارات المقياس وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على صلاحية عبارات المقياس بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪.

- صدق المفردات: تم حساب صدق المفردات وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠,٧١ ـ ٠,٩٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

١- الصدق التلازمي (صدق المحك) :

تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/فتحي الزيات (٢٠٠٠) والمقياس الحالي، اللذان طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت معامل الارتباط بينهما (٠,٨٧) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويدل على درجة صدق مرتفعة .

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس بطريقتين أولهما طريقة معامل ألفا كرونباخ وكان (٠,٨٣)، والثانية إعادة التطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع فكان معامل الثبات (٠,٧٩) وهى قيم معاملات ثبات مرتفعة وموجبة.

٢- اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢- ١٥) : إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٧):

يستخدم هذا الاختبار في تقدير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للأفراد، ويتكون من (٩٠) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، وزمن تطبيقه هو (٣٠) دقيقة بعد إلقاء التعليمات.(فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٧: ١٧- ١٩)

- **الخصائص السيكومترية للاختبار** :

تشير البيانات إلى تمتع هذا الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق والثبات من خلال :

- صدق المحك: حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على هذا الاختبار ودرجاتهم فى اختبارى الذكاء المصور والقدرات العقلية الأولية وكانت معاملات الارتباط (٠,٧٤، ٠,٨٢) على الترتيب.
- الثبات بالتجزئة النصفية: حيث وجد أن هذا معامل الثبات بهذه الطريقة بعد التصحيح (٠,٩٤).(فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٧: ١٧. ١٩)

وفى الدراسة الحالية تم حساب صدق هذا الاختبار بطريقة صدق المحك (التلازمي) حيث تم تطبيقه بالإضافة إلى تطبيق اختبار الذكاء (١٠ ـ ١٩ سنة) لحامد زهران (١٩٧٧) على أفراد العينة الاستطلاعية فكان معامل الارتباط (٠,٨١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

أما عن ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية فقد تم حسابه بطريقتين أولهما طريقة معامل ألفا كرونباخ وكان (٠,٧٦)، والثانية طريقة التجزئة النصفية فكان معامل الثبات بعد استخدام معادلة التصحيح (٠,٨٤). مما يشير إلى تمتع الاختبار بقدر مناسب من الصدق والثبات.

٣- مقياس الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية : إعداد/ الباحث :

يهدف هذا المقياس إلي تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. ويتكون المقياس من أربعين عبارة تقيس الخصائص السلوكية لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتى تتحدد بتقدير المعلم/ المعلمة لمدى تواتر وتكرار هذه الخصائص وتم بناء هذا المقياس بعد الإطلاع على الإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، وعلى الدراسات السابقة، والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات للوقوف على أكثر خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم تواترا وشيوعا داخل حجرة الدراسة العادية، ومنها: قائمة تقدير التوافق لتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم لعبد الوهاب كامل (١٩٨٨)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لمصطفى كامل (١٩٩٠)، قائمة للخصائص السلوكية المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم ترجمة/ السيد عبد الحميد (١٩٩٦) مقياس الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية لخيري أحمد (١٩٩٧)، مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لفتحى الزيات (٢٠٠٠)، مقياس التعرف على صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة لمحمد الديب (٢٠٠٠)، مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لعلا الطيبانى (٢٠٠٤)، وأخيرا مقياس الخصائص السلوكية للطالبات ذوات صعوبات التعلم لصفاء بحيرى (٢٠١١). وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاث مستويات (غالبا . أحيانا . نادرا) والدرجة (٣ . ٢ . ١).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

- **صدق المقياس :**

تم التحقق من الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠,٧٦ ـ ٠,٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين: الأولى طريقة إعادة التطبيق: وذلك بفاصل زمني قدره (٢١) يوم بين التطبيقين الأول والثاني فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩٠) والطريقة الثانية هي طريقة ألفا – كرونباخ وتم التوصل من خلالها إلى معامل ثبات قدرة (٠,٧٩) وهو معامل ثبات مرتفع يجعلنا نثق فى نتائج المقياس. ومن ثم فالمقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات.

٤- اختبار الفرز العصبي السريع (لفرز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم) : إعداد/ موتى وآخرون (Mutti et al., 1978) **وترجمة/ مصطفى كامل** (٢٠٠٨) :

ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي:

- الدرجة المرتفعة: وهي درجة تزيد عن (٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات التعلم.
- درجة الشك : وهي درجة من (٢٦ ـ ٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من صعوبات التعلم
- الدرجة العادية: وهي درجة من (صفر ـ ٢٥) وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود صعوبات تعلم.(مصطفى كامل، ٢٠٠٨: ٦ ـ ٧)

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

• صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل (١٩٩٠) فكان مقداره (٠,٦٧٤ : ٠,٨٧٤) بدلالة إحصائية (٠,٠١).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من التجانس الداخلي للاختبار وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، فكانت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٢ – ٠,٨٨) وجميعها دالة عند (٠,٠١).

• ثبات الاختبار :

قام معرب الاختبار بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (٢٩) طفلاً في الصف الرابع الإبتدائى بفاصل زمني قدره ٤١ يوماً، وكان معامل الثبات (٠,٥٢).

وفى الدراسة الحالية تم حساب ثبات هذا الاختبار بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية وتم التوصل إلى معامل ثبات قدرة (٠,٨٦) وهو معامل مرتفع.

٥- مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية: إعداد/ الباحث :

يهدف هذا المقياس إلى قياس الكفاءة الاجتماعية الإنفعالية لطلاب المرحلة الإعدادية. وتم إعداد هذا المقياس بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث التى تناولت الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وأوجه القصور فى أبعادها، وكذا بعد الإطلاع على الاختبارات والمقاييس التى هدفت إلى قياس الكفاءة الاجتماعية والانفعالية والتى اشتملت على أبعاد ومفردات مرتبطة بالمقياس الحالى منها: مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/ سميرة ياقوت (٢٠٠١) مقياس الكفاءة الاجتماعية ترجمة وإعداد/ مجدى حبيب (٢٠٠٣)، مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/ طارق عامر (٢٠٠٥)، دليل ملاحظة مظاهر الكفاءة الاجتماعية إعداد/ محمد شاهين (٢٠١١)، مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/ ماهر سكران (٢٠١١)، مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/ إيمان عبد الوهاب (٢٠١٢).

ولقد انتهى الباحث إلى تحديد وصياغة خمس أبعاد يشتمل كل بعد على ثمانية مفردات باعتبارها الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين. وتتراوح الإجابة علي المقياس

في ثلاث مستويات (تنطبق . تنطبق إلى حدٍ ما . لا تنطبق) والدرجة (٣ ـ ٢ ـ ١) وكلها عبارات موجبة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **صدق المقياس** :

تم التحققٍ من صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

١- صدق المحكمين :

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس وفحصها في ضوء التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة، وذلٍك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، وتم تعديل بعض العبارات وفقاً لتوجيهات السادة المحكمين ليصبح المقياس بصورته النهائية❖❖ مكوناً من (٤٠) مفردة.

٢- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي) :

تم التحقق من الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠,٦٧ ـ ٠,٩٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣- الصدق العاملى :

تم استخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax والذي يعبر عن العلاقة الحقيقية بين المتغيرات (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٩١: ٦٢٦) لمعاملات ارتباط استجابات أفراد العينةٍ على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لتحديد مكوناته الأساسية، واعتماداً على ذلك فقد أسفر التحليل العاملى عن خمسة عوامل، ولم يحذف أى مفردة حيث كانت تشبعاتها أكبر من (٠,٣) وفق محك جيلفورد (صفوت فرج، ١٩٨٠: ١٥١) ويوضح الجدول التالى التشبعات الجوهرية للمفردات بالعوامل.

يتضح من النتائج السابقة للتحليل العاملى بالجدول السابق تشبع مفردات الاختبار على خمسة عوامل فسرت مجتمعة معاً (٨١,٠١٪) من التباين الكلى وهذه العوامل هى:

- العامل الأول وجذره الكامن ١٤,٦٣ وفسر حوالى ٣٦,٣٧٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "الوعي بالذات".
- العامل الثاني وجذره الكامن ٦,١٠ وفسر حوالى ١٥,٢٥٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "ضبط الاندفاع أو التهور".
- العامل الثالث وجذره الكامن ٤,٣٠ وفسر حوالى ١٠,٧٥٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "العمل التعاوني".

- العامل الرابع وجذره الكامن ٣,٩٠ وفسر حوالى ٩,٨٠٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "التواصل".
- العامل الخامس وجذره الكامن ٣,٤٧ وفسر حوالى ٨,٧٠٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "التعاطف". مما يشير إلى درجة عالية من الصدق العاملى للمقياس.

جدول (٢) : تشبعات المفردات بالعوامل لمقياس اتخاذ القرار بعد التدوير

المفردات	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	٠,٨٤٣				
٢		٠,٥٥٣			
٣			٠,٧٤٥		
٤				٠,٨١٠	
٥					٠,٦٣٩
٦	٠,٦١٩				
٧		٠,٤٤٧			
٨			٠,٦٦٠		
٩				٠,٧٥١	
١٠					٠,٦٥٣
١١	٠,٥٩٧				
١٢		٠,٥٦٥			
١٣			٠,٩٢٧		
١٤				٠,٥٩٢	
١٥					٠,٩٠٤
١٦	٠,٨٦٥				
١٧		٠,٦٦٤			
١٨			٠,٧٨٧		
١٩				٠,٧٥٣	
٢٠					٠,٦٨٤
٢١	٠,٧٠٤				
٢٢		٠,٧٢١			
٢٣			٠,٧٤٥		
٢٤				٠,٧٢٥	
٢٥					٠,٥٢٥
٢٦	٠,٧٩٤				
٢٧		٠,٦١٨			
٢٨			٠,٧٩٠		
٢٩				٠,٨٢٦	
٣٠					٠,٨٠٥
٣١	٠,٨٦٥				
٣٢		٠,٦٣٠			
٣٣			٠,٩٢٧		
٣٤				٠,٧٥١	
٣٥					٠,٨٢٨
٣٦	٠,٥٥٣				
٣٧		٠,٦٧٥			
٣٨			٠,٩٢٧		
٣٩				٠,٧٥١	
٤٠					٠,٨٢٨
الجذر الكامن	١٤,٦٣	٦,١٠	٤,٣٠	٣,٩٠	٣,٤٧
نسبة التباين	٣٦,٣٧	١٥,٢٥	١٠,٧٥	٩,٨٠	٨,٧٠
النسبة التجمعية للتباين	٣٦,٣٨	٥١,٧٠	٦٢,٥٠	٧٢,١٠	٨١,٠١

• **ثبات المقياس** :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليه في قياس الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات المقياس بطرق كثيرةٍ ومتنوعة مما يجعل استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية مناسبا وملائما للاستخدام فى الدراسة الحالية.

٦- مقياس التنمر المدرسي إعداد/ الباحث :

يهدف هذا المقياس إلى قياس سلوك التنمر المدرسى لتلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك عن طريق تقدير المتعلم لسلوك التنمر الصادر عنه.

وتم إعداد هذا المقياس إستناداً إلى بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة مثل: هشام الخولي (٢٠٠٤)، نجاح عبد الشهيد (٢٠٠٦)، وودس وآخرون (Woods et al., 2007)، عبد الكريم جردات (٢٠٠٨)، مونكس وآخرون (Monks et al., 2009)، هوانج وتشنشو (Huang & Chien-chou, 2010)، مارتن وريس (Martin & Rice, 2011)، وسيد أحمد البهاص (٢٠١٢). ويتكون الاختبار من (٣٠) مفردة موزعة على بعدين هما: (التنمر اللفظي والتنمر الجسدي).

• **الخصائص السيكومترية للاختبار** :

• **صدق الاختبار** :

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس الحالى عن طريق صدق المحك وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية فى مقياس سلوك التنمر المدرسى الحالى ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر لسيد أحمد البهاص (٢٠١٢) وكان معامل الصدق (٠,٨٠) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

• **ثبات الاختبار** :

قام الباحث بحساب الثبات للاختبار الحالى بطريقة إعادة الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمني (٢١) يوم، وكان معامل الثبات (٠,٨٧) وهو دال عند (٠,٠١).

٧- برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: إعداد/ الباحث :

يعرف هذا البرنامج إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الإجراءات التربوية يتم تدريب المشاركين عليها؛ وتهدف هذه الإجراءات إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وفى جلسات محددة وكل جلسة لها هدف ومحتوي معين وزمن محدد داخل حجرة الدراسة.

أهداف البرنامج: تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ويظهر من خلال زيادة درجاتهم عند تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية عليهم بعد تطبيق البرنامج.

- **خطوات إعداد البرنامج** :

لإعداد البرنامج قام الباحث بالآتي:

الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات التى اهتمت بالكفاءة الاجتماعية والتدريب عليها لتحسينها وتنميتها، مثل دراسات: برزويك (Bursuck, 1989)، بويكيس (Poikkeus, 1993) ، جوردن (Jorden, 1998)، بول (Poul, 2003)، أشرف محمد (٢٠٠٨)، نعيمة الرفاعي وحنان الجمال (٢٠١١) وإيمان عبد الوهاب (٢٠١٢).

صياغة محتوى الجلسات والتعليمات وحُسب صدق البرنامج من خلال عرضه على عشرة من المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم أخذ المقترحات التى قدموها السادة المحكمين حول هذا البرنامج وصلاحيته وعدلت بناء على ذلك.

- **وصف البرنامج** :

يوضح الجدول التالى وحدات وجلسات البرنامج التدريبى:

جدول (٣) : وحدات وجلسات البرنامج التدريبى

رقم الجلسة وعنوانها	زمن الجلسة
١- التعارف بين الباحث والمشاركين والتعريف بالبرنامج.	٥٠ دقيقة
٢- تعريف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأهميتها.	٣٥ دقيقة
٣- التدريب على مهارة التعبير الاجتماعى.	٣٥ دقيقة
٤- تابع التدريب على مهارة التعبير الاجتماعى.	٣٥ دقيقة
٥- التعريف بالانفعالات.	٥٠ دقيقة
٦- التدريب على مهارة الوعى بالذات.	٥٠ دقيقة
٧- التدريب على مهارة التعاون.	٣٥ دقيقة
٨- تابع التدريب على مهارة التعاون.	٣٥ دقيقة
٩- التدريب على مهارة الوعى بمشاعر الآخرين.	٥٠ دقيقة
١٠- التدريب على مهارة تحمل المسئولية.	٣٥ دقيقة
١١- تابع التدريب على مهارة تحمل المسئولية.	٣٥ دقيقة
١٢- التدريب على مهارة التعاطف.	٥٠ دقيقة
١٣- التدريب على مهارة إدارة الانفعالات.	٥٠ دقيقة
١٤- التدريب على مهارة المشاركة الوجدانية.	٣٥ دقيقة
١٥- تابع التدريب على مهارة المشاركة الوجدانية.	٣٥ دقيقة
١٦- التدريب على مهارة الحساسية الاجتماعية.	٣٥ دقيقة
١٧- تابع التدريب على مهارة الحساسية الاجتماعية.	٣٥ دقيقة
١٨- التدريب على مهارة التوكيدية.	٣٥ دقيقة
١٩- تابع التدريب على مهارة التوكيدية.	٣٥ دقيقة
٢٠- التدريب على مهارة المحادثة.	٣٥ دقيقة
٢١- مراجعة وختام البرنامج.	٥٠ دقيقة

يتكون البرنامج التدريبى الحالى من خمس وحدات تشتمل على إحدى وعشرون جلسة تدريبية تبدأ بالجلسة التمهيدية (التعرف على التلاميذ وتعريفهم بالهدف من المشاركة في البرنامج) وتنتهي بالجلسة الختامية التدريبية مع تقديم التغذية المرتدة المعلوماتية لتثبيت المعلومات التي سبق التدريب عليها في الجلسات الوسطي، وتم تحديد زمن كل جلسة في ضوء الزمن المتوافر من قبل إدارة مدرسة عينة الدراسة، وكذلك بما يتناسب مع الأهداف الفرعية لكل جلسة، حيث استغرقت مدة تطبيق البرنامج التدريبي ثلاثة (٧) أسابيع بواقع (٢١) جلسة تدريبية تراوحت مدة الجلسة التدريبية الواحدة ما بين (٣٥ . ٥٠) دقيقة بمعدل (٣) ثلاث جلسات أسبوعيا.

- **إجراءات تقويم البرنامج** :

تم تقويم البرنامج التدريبي من خلال التقويم النهائي والذي تم بعد الانتهاء من تطبيقه، حيث طبق مقياسي الكفاءة الاجتماعية الانفعالية والتنمر المرسى، ومقارنة النتائج القبلية والبعدية للأفراد المشاركين، ومن ثم تحديد مدي التحسن في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية الأمر الذي يمكن أن يؤدى إلى خفض سلوك التنمر المدرسي.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

١- نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين توزيعى مجموعتين مرتبطتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩: ٦٠٣) من خلال الجدول التالي:

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس البعدي على متغيرات الدراسة.

المتغير	الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	حجم التأثير
الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	٣,٦٢٣-	١,٢٥
	الرتب الموجبة	١٧	٩	١٥٣			
	المحايد	صفر					
	المجموع	١٧					
التنمر المدرسي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	صفر	٣,٦٢٥-	١,٢٥
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر			
	المحايد	صفر					
	المجموع	١٧					

◆ قيمة "T" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدلالة الطرف الواحد = ٢٨.

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية في كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية والتنمر المدرسي، في القياسين القبلي والبعدي، حيث إن قيمة "T" الصغرى المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدي مما يعنى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وخفض سلوك التمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للتدخل السيكولوجي.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size في حالة استخدام اختبار ويلككسون (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦: ١٥٤ ـ ١٩١)؛ حيث جاءت قيم حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (١,٢٥)، وخفض سلوك التنمر المدرسي (١,٢٥)، وهما قيمتان تدلا على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مما يؤكد على أثر وفعالية البرنامج التدريبي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. مما يشير إلى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث والتي اهتمت بتنمية الكفاءة الاجتماعية أو بعض جوانبها لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلمواستخدمت فى ذلك فنيات متنوعة بالإضافة إلى أساليب التدريب المناسبة التى تتلاءم مع خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم، وتناسب أيضا طبيعة المهارة المنماة، حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات: برزويك (Bursuck, 1989)، وسيكر (Cyker, 1992)، فوجن وهوجن (Vaughan & Hogan, 1994)، جيلين (Glenn, 2002)، جون (Jone, 2003)، محمد شاهين (٢٠١١)، وإيمان عبد الوهاب (٢٠١٢) والتي أشارت إلى وجود تحسن فى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج الدراسات التى استهدفت خفض التنمر المدرسي لدى المتعلمين ومنها دراسات: راهى وكراج (Rahey & Craig, 2002)، جريجورى وفيسى (Gregory & Vessey, 2004)، نجاح عبد الشهيد (٢٠٠٦)، وسميث وآخرون (Smith et al., 2008)، والتي حققت برامجها التدخلية تفوقا ملحوظا في خفض سلوك التنمر المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث حدوث زيادة في قيمة متوسط درجات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية في ضوء الأسس والأهداف التي قام عليها البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية وما تضمنه من أنشطة وتدريبات ركزت في محتواها على الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ ليصبحوا أكثر تعبيرا عن ذواتهم، وأكثر تواصلا وبدءً بالحوار مع الآخرين، وأفضل في اتخاذ القرار وحل المشكلات، وأكثر إتباعا لتعليمات الفصل وللقواعد، واستماعا للمعلم، وأفضل تعاملا وتكيفا مع الزملاء وأكثر تعرفا على رموز الوجه وذلك في إطار تغيير استجابة المخ لانشغاله مع الآخرين

وأن الجزء الأكبر من خصائصه يعتمد على طبيعة المجتمع، ولذلك يتأثر التعليم بطبيعة العلاقات الاجتماعية التي يكونها الأفراد من خلال تفاعلهم العميق مع الآخرين وهو ما يتفق مع المبدأ الرابع من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ والذي ينص على أن المخ ذو طبيعة اجتماعية. إضافة إلى أن كل ما يتعلمه الفرد يتأثر بالانفعالات من عواطف ومشاعر، حيث تحتوى أجهزة المخ الإنساني على تقدير الذات والحاجة إلى التفاعل الاجتماعي حتى يحدث التوازن العقلي والاستقرار النفسي، فكل من الانفعالات والأفكار في نصفى المخ لا يمكن فصلهما عن بعضهما، ومن هنا فإن تأثر الانفعالات من عواطف ومشاعر على الخبرات الحياتية ينبغي أن يكون مناسب حتى تكون عملية التعلم صحيحة وسليمة، بحيث لا تطغى وتسيطر على مناخ التعلم، الأمر الذي يساعد المخ على تكوين نماذج وخرائط عقلية واقعية لا تتأثر بالتحيزات وتلتزم بقدر ملائم من التفكير فى جو مريح يعطيه المنطقية في العمل وهو ما يتفق مع المبدأ الثامن من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ والذي ينص على أن العواطف والانفعالات والدوافع تؤثر على تمثيل المخ للمعاني. مما أدى كل ذلك إلى خفض سلوك التنمر المدرسي كما أتضح من نتائج القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي قبل التعرض للتدريب لتلاميذ المجموعة التجريبية.

كما تعزو الدراسة الحالية حدوث النقصان المقابل في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فيما يتعلق بسلوك التنمر المدرسي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى قدرة البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية والذي تضمن جانبين وهما "الجانب الاجتماعي" والذي تمثل في المهارات الاجتماعية مثل التعبير الاجتماعى والتعاون وتحمل المسئولية والحساسية الاجتماعية والتوكيدية والتى ساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم وتقرير أفضل الطرق للأداء والتصرف فى المواقف المختلفة، فضلا عن تنمية الشعور بالمسئولية الشخصية والاجتماعية، والجانب الثاني وهو "الجانب الانفعالي" والذي تمثل في المهارات الانفعالية مثل الوعى بالذات والوعى بمشاعر الآخرين وإدارة الانفعالات والتعاطف والمشاركة الوجدانية والتى ساعدتهم فى فهم وإدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وضبطها وتنظيمها وتوجيهها، والتعبير عنها بطرق ملائمة، فضلا عن مساعدة الآخرين والتضحية والإيثار من أجل الجماعة، مما كان له الأثر الإيجابى فى خفض سلوك التنمر المدرسى لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

٢- نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان. ويتنى - Mann Whitney Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين درجات توزيعين يمثلان مجموعتين مستقلتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩: ٥٨٩) ، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على متغيرى الدراسة.

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	حجم الأثر
الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	التجريبية	١٧	٢٤,٥٣	٤١٧	٢٥	٤,١١٨-	٠,٨٢
	الضابطة	١٧	١٠,٤٧	١٧٨			
التنمر المدرسى	التجريبية	١٧	١٠,٤١	١٧٧	٢٤	٤,١٥٧-	٠,٨٣
	الضابطة	١٧	٢٤,٥٩	٤١٨			

❖ قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدلالة الطرف الواحد = ٧٧.

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي فى كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، والتنمر المدرسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "U" الصغرى المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي حقق تحسن في كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، والتنمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size لاختبار مان . ويتنى (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦: ١٥٠ ـ ١٩١)؛ حيث جاءت نتائج حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي (٠,٨٢، ٠,٨٣) للكفاءة الاجتماعية الانفعالية، والتنمر المدرسى على الترتيب، بالنسبة للقياس البعدى، وهى قيم تدل على حجم تأثير كبير، مما يشير إلى تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مما يؤكد على أثر وفعالية البرنامج التدريبي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات فى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وخفض سلوك التنمر المدرسى لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. وبذلك تثبت صحة الفرض الثانى للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التى استهدفت تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ومنها دراسات: دفرينبارش (Diffenbarch,1991)، بويكيس (Poikkeus,1993) ، جوردن (Jorden,1998)، بول (Poul, 2003)، جونِ (Jone, 2003)، ومحمد شاهين (٢٠١١) والتي حققت برامجها التدخلية تحسنا ملحوظا في الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عيناتها.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسات التدخل السيكولوجي لخفض التنمر المدرسي لدى المتعلمين ومنها دراسات: تراوتمان (Trautman, 2003)، بويلتون (Boulton, 2005)، مصطفى مظلوم (٢٠٠٧)، وهالة سنارى (٢٠١٠ ب) والتي حققت برامجها التدخلية تفوقا ملحوظا في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تتسق نتائج الدراسة الحالية مع نظرية التعلم الاجتماعى لباندورا حيث أثبتت النتائج أن السلوك الاجتماعى والمثيرات البيئية كلها تعمل بشكل متكامل ومتفاعل فعندما تم تعريض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدخل

السيكولوجى (البرنامج التدريبى لتنمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية) أثَر ذلك بطريقة فعالة فى انفعالات وسلوكيات المشاركين والتى قادتهم بصورة كبيرة إلى تعديل فى السلوكيات اللاتوافقية. كخفض سلوك التنمر المدرسى. وتعديلها إلى أنماط معرفية وسلوكية مرغوبة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نظرية روتر للتعلم الاجتماعى والتى تبحث فى السلوك المعقد للأفراد فى المواقف الاجتماعية المعقدة والتى تؤكد على أهمية التفاعل بين الفرد والآخرين لأن سلوك الفرد ما يتم تعليمه فى إطار اجتماعي وهذا ما تم حصاده من خلال التدريب على البرنامج التدريبى والذى تم التأكيد فيه على أهمية التفاعل بين الفرد والآخرين داخل المجتمع أى تتسق مع نفس النتائج التى أشارت إليها نظرية التعلم الاجتماعى لروتر الأمر الذى أدى فى النهاية إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث حدوث تحسن فى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية في ضوء ما اشتمل عليه البرنامج التدريبى من أنشطة وتدريبات وجلسات جعلت أفراد المجموعة التجريبية أكثر نجاحا فى انجاز السلوكيات الضرورية المكلفين بها بالإضافة إلى النجاح التى أبدوها فى العلاقات الإجتماعية لديهم كتقديم أنفسهم للآخرين وتقديم المساعدة والتعاون فضلاً عن تحسن الجانب الإنفعالى لديهم والمتمثل فى مفهوم الذات، والذى يمثل منطلقا مكبوتا . نظرا لانخفاضه (وذلك قبل التعرض للتدخل السيكولوجى من خلال البرنامج التدريبى للمجموعة التجريبية). نحو تحسين تفاعل الفرد مع الآخرين وأداء كل ما يطلب منه بكفاءة وذلك أكثر مما كانوا علية قبل التدريب على البرنامج، مما كان له الأثر الإيجابى فى خفض سلوك التنمر المدرسي عن ذي قبل ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.

كما يعزو الباحث تأثير البرنامج التدريبى فى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية الذى انعكس أثره فى أداء أفراد المجموعة التجريبية إلى فاعلية التكنيك المستخدم فى الدراسة الحالية وإلى أنشطة وتدريبات مرنة فى التطبيق، وكذلك إلى إجراءات تطبيق البرنامج والتى ساعدتهم فى التعرف على انفعالاتهم وأفعالهم من خلال المناقشات والإجابة عن الأسئلة وطرح الاستفسارات والتعبير عن آرائهم بحرية أثناء الجلسات وتخلل الجلسات لفترات راحة للتأمل والتفكير وكذلك لإبعادهم عن الملل والإجهاد ما كان له عظيم الأثر فى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لديهم وفى حد زعمنا فإن هذا التحسن انعكس أثره فى خفض واضح فى سلوك التنمر المدرسى.

- **التوصيات** :

- يجب الاهتمام بتوعية وتوجيه المعلمين لكيفية التعامل مع تلاميذهم، وإقامة رابطة وجدانية مع تلاميذهم تقوم على الحب، وتدريبهم على أنشطة ومهارات

تساعدهم على التواصل الاجتماعى والمشاركة الوجدانية مع الآخرين بهدف تحسين كفاءتهم الاجتماعية التنفعالية.

- ضرورة اكتشاف الاضطرابات والمشكلات السلوكية بشكل عام والتنمر المدرسى بشكل خاص فى بداية ظهورها، واستخدام التدخل السيكولوجى المبكر لخفضها حتى لا تتفاقم.
- تزويد المعلمين بمعلومات عن المخ البشرى باعتباره العضو الطبيعي للتعلم في الإنسان والإفادة من نتائج البحث المخى داخل حجرات الدراسة.
- ينبغي على القائمين على العملية التعليمية تطوير المناهج لتلائم نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى.

- **البحوث المقترحة** :

- فعالية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأثره فى تنمية الإدراك الاجتماعى والثقة بالذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم.
- أنماط السيطرة المخية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية.
- فعالية التدريب المستند إلى نظرية التعلم القائم على المخ فى تحقيق التكامل الوظيفى لنصفى المخ الكرويين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

- **المراجـــع** :

- **أولاً : المراجع العربية** :

- **إبراهيم بن سعد أبو نيان (٢٠١٢)**: صعوبات التعلم "طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية"، ط ٢، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.
- **إبراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤)**: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات نفسية، تصدرها: رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٤، العدد ٤، أكتوبر، ص ص: ٤٦٩ – ٤٩٣.
- **أحمد أحمد عواد (٢٠٠٢)**: مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيص لصعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، السنة ١٠، العدد ١٥، ص ص: ١٠٥ – ١٤٢.
- **أحمد أحمد عواد، ومجدي محمد الشحات (٢٠٠٤)**: سلوك التقرير الذاتي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٤ – ٢٥ مارس، ص ص: ٩١ – ١٣٨.
- **أشرف عبد الغفار عبد البر (٢٠٠٤)**: فاعلية برنامج معرفى – سلوكى لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- **أشرف محمد عبد الحميد (٢٠٠٨)**: فعالية برنامج تدريبي باستخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة علم النفس

المعاصر والعلوم الإنسانية، يصدرها: مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، المجلد ١٩، أكتوبر، ص ص: ١٨٣ – ٢٥٠.

- **أشرف يوسف أبو عطايا، وأحمد عبدالقادر بيرم (٢٠٠٧)**: برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبى الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية فى العلوم لدى طلاب الصف التاسع، مجلة التربية العلمية، تصدرها: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١٠، العدد ١، مارس، ص ص: ٢٢٩ – ٢٦٣.
- **أحمد مهدى مصطفى (٢٠٠٢)**: بعض العوامل النفسية والعقلية والإجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١١٠، أغسطس، ص ص: ٢٤٩ – ٢٨٠.
- **السيد عبد الحميد سُليمان (١٩٩٢)**: دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- **السيد عبد الحميد سُليمان (١٩٩٦)**: تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوى صعوبات العلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- **أمانى سعيدة سالم (٢٠٠٧)**: تنمية ما وراء المعرفة باستخدام KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال (فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف)، مجلة العلوم التربوية، يصدرها: معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد ١٥، العدد ٢، إبريل، ص ص: ٢ – ١١٢.
- **أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢)**: صعوبات التعلم، المشكلة، الأعراض، والخصائص، مجلة علم النفس، السنة ١٦، العدد ٦٣، يوليو – أغسطس - سبتمبر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص: ٦ – ٣١.
- **إيمان عبدالوهاب محمود (٢٠١٢)**: الدمج الاجتماعى لتحقيق الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة دراسات نفسية، تصدرها: رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ٢٢، العدد ١، يناير، ص ص: ٧٥ – ١٠٣.
- **تاج السر عبدالله الشيخ، وإمام محمد عبدالرحيم (٢٠٠٦)**: نموذج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٣٠، الجزء الأول، يونيه، ص ص: ٢٧٣ – ٣١١.
- **تحية محمد عبدالعال (٢٠٠٦)**: القلق الاجتماعى لدى ضحايا مشاغبة الأقران فى البيئة المدرسية "دراسة فى سيكولوجية العنف المدرسى"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٦، العدد ٦٨، أكتوبر، ص ص: ٤٥ – ٩٢.
- **تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣)**: القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة، ط ١، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- **جواهر بنت سعود آل رشود (٢٠١١)**: فاعلية استراتيجية التعليم حول العجلة القائمة على نظرية هيرمان ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى فى الكيمياء وأنماط التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة رسالة الخليج العربى، يصدرها: مكتب التربية العربى لدول الخليج، السنة ٣٢، العدد ١١٩ ص ص: ١٧١ – ٢٣٤.
- **حامد عبدالسلام زهران (١٩٧٧)**: اختبار ذكاء الشباب اللفظى، القاهرة: عالم الكتب.

- **حمدان محمد إسماعيل (٢٠٠٨)**: فاعلية نموذج مقترح قائم على التعلم البنائى ونظرية المخ لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان.
- **حنان أسعد خوج (٢٠١٢)**: التنمر المدرسى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ١٣، العدد ٤، ديسمبر، ص ص: ١٨٧ – ٢١٨.
- **خيري أحمد حسين (١٩٩٧)**: دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدام برنامج إرشادي "جمعي / فردي" للتغلب على تلك الصعوبات، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي "الإرشاد النفسي والمجال التربوي" جامعة عين شمس، في الفترة من ٢ – ٤ ديسمبر، المجلد ٢، ص ص: ١٠٢٣ – ١٠٦٧.
- **خيري المغازي عجاج (١٩٩٣)**: دراسة تجريبية لمدى فعالية التدريب على حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- **زيدان أحمد السرطاوى، وأحمد أحمد عواد (٢٠١١)**: مقدمة فى التربية الخاصة "سيكولوجية ذوى الإعاقة والموهبة"، ط ١، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.
- **سامية عباس القطان، هشام عبد الرحمن الخولى، منال عبد الخالق جاب الله، ودعاء محمد سليم (٢٠١١)**: دراسة لسلوك المشاغبة لدى عينة من المراهقين الصم فى ضوء سلوكيات جماعة الأقران، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٢، العدد ٨٨ أكتوبر، ص ص: ٢٧٢ – ٣٠٣.
- **سحر محمد عز الدين (٢٠١٢)**: برنامج مقترح قائم على التكامل بين البنائية والتعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعملي في العلوم لدى طلاب كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- **سعدة أحمد أبوشقة (١٩٩٤)**: تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٠)**: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١١ أ)**: المخ البشرى آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعى للمشكلات، ط ١، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١١ ب)**: المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١١ ج)**: ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ط١ عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٢)**: التحليل البعدى لبعض البحوث والدراسات العربية فى مجال صعوبات التعلم خلال ربع قرن فى إطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكولوجى "دراسة مسحية تحليلية فى إثنى عشرة دولة عربية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٣، العدد ٩٢، الجزء الثالث، ص ص: ٦٩ – ١٣٨.

- **سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٣ أ)**: الاتجاهات الحديثة فى صعوبات التعلم النوعية، ط ١، عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- **سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٣ ب)**: نظرية التعلم نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى وتطبيقاتها فى مجال صعوبات التعلم "رؤية نيوروسيكولوجية وإنعكاسات تربوية"، ورقة عمل مقدم إلى المؤتمر العلمي لكلية التربية - جامعة بنها بالتعاون مع الجمعية المصرية لأصول التربية "التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي"، في الفترة من ١ - ٢ يوليو، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١، ص ص: ٧٣ – ٨٨.
- **سميرة ياقوت (٢٠٠١)**: فاعلية برنامج تدريبى للأمهات فى تحسين التعبير اللغوى والكفاءة الاجتماعية للأبناء المضطربين لغوياً فى سن المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- **سيد أحمد البهاص (٢٠١٢)**: الأمن النفسى لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسى (دراسة سيكومترية – اكلينيكية)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٣، العدد ٩٢، الجزء الأول، أكتوبر، ص ص: ٣٤٩ – ٣٩٥.
- **صفاء محمد بحيرى (٢٠١١)**: فعالية التدريب على برنامج كورت CORT (الإدراك . الفعل) فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد ٢١، العدد ١، ص ص: ٢٣ – ١٠٤.
- **صفوت أرنست فرج (١٩٨٠)**: القياس النفسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- **طارق محمد عامر (٢٠٠٥)**: بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا.
- **طه إبراهيم هنداوى (٢٠٠٧)**: فعالية تدريبات الذكاء الوجدانى فى تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- **عادل عبد الله محمد، وأحمد أحمد عواد (٢٠١٣)**: مدخل إلى صعوبات التعلم "النظرية . التشخيص . أساليب التدخل"، ط ١، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.
- **عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٦)**: الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
- **عبد الكريم جردات (٢٠٠٨)**: الإستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية . انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، المجلد ٤، العدد ٢، ص ص: ١٠٩ . ١٢٤.
- **عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٨)**: قائمة تقدير التوافق، كراسة التعليمات، طنطا: المكتبة القومية الحديثة.
- **عزت عبدالله كواسة، وخيرى حسان السيد (٢٠١١)**: المناخ الأسرى الاسرى كما يدركه الأبناء وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد ١٤٥، الجزء الثالث، مارس، ص ص: ٥٥ – ٨٩.
- **علا محمد الطيبانى (٢٠٠٤)**: فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- **علاء الدين حسن سعودى (٢٠١١)**: استراتيجية لتنمية مهارات القراءة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على وظائف المخ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٣٥، الجزء الرابع، ص ص: ٤٦٩ – ٥٠٥.
- **على ماهر خطاب (٢٠٠٩)**: الإحصاء الإستدلالى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **على ماهر خطاب، نبيل عيد الزهار (٢٠٠٥)**: أسس مناهج البحث فى التربية وعلم النفس القاهرة: مكتبة عين شمس.
- **عواطف إبراهيم شوكت (٢٠٠٠)**: التوافق الدراسى لدى طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقته ببعدى الكفاية الشخصية والثبات الانفعالى، مجلة دراسات نفسية تصدرها: رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٠، العدد ١، أكتوبر، ص ص: ٦٧ – ٩٩.
- **فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٧)**: كراسة تعليمات اختبار القدرات العقلية مستوى (١٢ – ١٥) سنة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- **فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩)**: دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى، السنة ١، العدد ٢، ص ص: ٤٤٥ – ٤٦٩.
- **فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨)**: صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- **فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠)**: مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- **فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٣)**: صعوبات التعلم أين مدارسنا منها؟ . منتدى الخليج . البرنامج الثقافي لقطاع البحوث التربوية www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/ .htm.
- **فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق (١٩٩١)**: مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠١)**: تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وإنعكاسها على تدريس العلوم، المؤتمر العلمى الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية للمواطنة"، يوليو، ص ص: ١ – ٤١.
- **مارتن هنلى، روبرتا رامسى؛ وروبرت ألجوزاين (٢٠١٣)**: خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوى الإعاقات البسيطة، ط ١، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوى، وبندر بن ناصر العتيبى، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.
- **ماهر عبدالرازق سكران (٢٠١١)**: سلوك الإخلال بالنظام المدرسى وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوى "مع تصور مقترح لدور الأخصائى الاجتماعى فى مواجهة سلوك الإخلال بالنظام المدرسى"، المؤتمر العلمى الدولى الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية "الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية"، ص ص: ٣١٣٤ – ٣٢٠٤.
- **مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠)**: الخصائص النفسية لذوى الكفاءة الاجتماعية "دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ١١٠، ص ص:

- **مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣)**: اختبار الكفاءة الاجتماعية، ط ٢، القاهرة: دار النهضة العربية.
- **محمد أحمد حماد (٢٠٠٨)**: فاعلية برنامج معرفى سلوكى لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصم فى المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.
- **محمد بكر نوفل (٢٠٠٤)**: أثر برنامج تعليمى- تعلَمى مستند إلى نظرية الابداع الجاد فى تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوى السيطرة الدماغية اليسرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمَان العربية للدراسات العليا.
- **محمد سيد سعيد (٢٠١٠)**: أثر التعلم القائم على عمل الدماغ في تنمية القدرة على التصور البصري المكاني لدى المتفوقين: دراسة نفس – فسيولوجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- **محمد كمال أبو الفتوح (٢٠٠٦)**: دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- **محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠)**: الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق العدد ٣٤، يناير، ص ص: ١٧٣- ٢٢٧.
- **محمد مصطفى شاهين (٢٠١١)**: العلاقة بين ممارسة العلاج المعرفى السلوكى فى خدمة الفرد وتنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال الأيتام، المؤتمر العلمى الدولى الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية "الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية"، ص ص: ٦٥٣٢ – ٦٦٤١.
- **محمود أحمد الدواهيدى (٢٠٠٤)**: مراعاة أنماط التعلم والدماغ ذى الجانبين فى تدريس الرياضيات، دائرة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوى، غزة.
- **مريم بنت درويش الفارسية (٢٠١٠)**: معتقدات معلمات العلوم فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادىء التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسة الصفية، مجلة رسالة الخليج العربى، يصدرها: مكتب التربية العربى لدول الخليج، السنة ٣١، العدد ١١٦، ص ص: ٣٠٤ – ٣٠٦.
- **مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧)**: بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية "في ضوء الجنس والمادة الدراسية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٣٤، مايو، ص ص: ٢ – ٦٠.
- **مصطفى على مظلوم (٢٠٠٧)**: فعالية برنامج إرشادى لخفض سلوك المشاغبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٧، العدد ٦٩، يناير، ص ص: ٨٣ – ١١٧.
- **مصطفى على مظلوم (٢٠١١)**: الذكاء الانفعالى لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة فى البيئة المدرسية، المؤتمر العلمى لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها (الصحة النفسية: نحو حياة أفضل للجميع "العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة")، فى الفترة من ١٧ – ١٨ يوليو، المجلد الأول ص ص: ٢٦٧ – ٣١٠.
- **مصطفى محمد كامل (١٩٩٠)**: مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- **مصطفى محمد كامل (٢٠٠٨)**: اختبار الفرز العصبى السريع (QNST) لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم، ط ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **منى توكل السيد (٢٠١٠)**: مشاغبة الأقران لدى تلاميذ المدارس الابتدائية المصابين بالتهتهة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٠، العدد ٦٩، الجزء الثانى، أكتوبر، ص ص: ٢٩٧ – ٣٢٩.
- **ناديا سميح السلطى (٢٠٠٢)**: أثر برنامج تعليمى- تعلَمى مبنى على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى تطوير القدرة على التعلم الفعال، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمَان العربية للدراسات العليا.
- **نجاح عبد الشهيد إبراهيم (٢٠٠٦)**: مدى فاعلية برنامج تدريبى فى تحسين بعض جوانب سلوك المشاغبة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة عالم التربية، تصدرها: المؤسسة العربية للإستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون العلمى مع رابطة التربية الحديثة، السنة ٧، العدد ٢٠، أكتوبر، ص ص: ١٨٧ – ٢١٥.
- **نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠١)**: التعلم المدرسي: بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **نعيمة جمال الرفاعى، وحنان محمد الجمال (٢٠١١)**: فاعلية برنامج تدخل معرفى سلوكى قائم على الضبط الذاتى فى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك المعادى للمجتمع لدى عينة فى مرحلة المراهقة المبكرة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٣٥، الجزء الرابع، ص ص: ٥٠٧ – ٥٤٤.
- **هالة خير سنارى (٢٠١٠ أ)**: بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر فى المدرسة الابتدائية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ١٦ العدد ٢، ص ص: ١٣٧ – ١٧٠.
- **هالة خير سنارى (٢٠١٠ ب)**: فعالية العلاج بالقراءة فى خفض التنمر المدرسى لدى الاطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية المجلد ٢٠، العدد ٦٦، فبراير، ص ص: ٤٨٧ – ٥٣٢.
- **هشام عبد الرحمن الخولى (٢٠٠٤)**: التنبؤ بسلوك المشاغبة / الضحية من بعض أساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى عينة من المراهقين، المؤتمر السنوى الحادى عشر لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس "الشباب من أجل مستقبل أفضل (الإرشاد النفسى وتحديات التنمية)، فى الفترة من ٢٥ – ٢٧ ديسمبر، المجلد الأول، ص ص: ٣٣٣ – ٣٨٠.
- **يعن الله بن على القرنى (٢٠١٠)**: تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات فى ضوء مهارات التدريس الابداعى ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- **يوسف أحمد الجورانى (٢٠٠٨)**: تصميم تعليمى وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره فى تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط فى مادة الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

- **ثانيا ً : المراجع الأجنبية** :

- **Akiba, M. (2004):** Nature and correlates of ljime- Bullying in Japanese middle school, International Journal of Education Research, 41 (3), 216 – 236.

- **Andrews, D. (1997):** What brain research has to tell educators mandates and metaphors, A Paber Presented at The Annual of The American Educational Research Association, Chicago, March.
- **Barbara, K. (2002):** Inside the brain –based learning classroom, Prentice-Hall. Inc, New Jersey.
- **Black, S. & Jackson, E. (2007):** Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying, School Psychology International, 28 (5), 623 – 638.
- **Boulton, M. (2005):** School peer counseling for bullying services as a source of social support: A study with secondary school pupils, British Journal of Guidance & Counselling, 33 (4), 485 – 494.
- **Bursuck, W. D. (1989):** A Comparison of students with low achieving and higher achieving student on three dimensions of social competence, Journal of Learning Disabilities, 22 (3), 188 – 194.
- **Caine, R. & Caine, G. (1997):** Making connection: Teaching and Brain, Alexandraia, va: ASCD.
- **Corvo, K. & Delara, E. (2010):** Towards in integrated theory of relation violence: Is bullying arisk factor for domestic violence?, Aggression and Violent Behavior, 15 (3), 181 – 190.
- **Cyker H . B. (1992):** Perception of nonverbal communication in children with learning disabilities and how it relates to social competence, Dissertation Abstracts International, 53 (11- A), 3846.
- **Diffenbarch T, R (1991):** The relationship between facial affect decoding abilities and social competencies of students with specific learning disabilities, Dissertation Abstracts International, 52 (4- A), 1285.
- **Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2005):** The social skills problem of victims of bullying self, peer and teacher perception, British Journal of Educational Psychology, 75 (2), 313 – 328.
- **Glenn, J. E. (2002):** Learning disabilities, depression and social competence, Dissertation Abstracts International, 41 (1), 316.
- **Gregory, K. & Vessey, J. (2004):** Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying, The Journal of School; Nursing, 20 (3). 127 – 133.
- **Hall E. A. (1993):** Social emotional factors in students with and without learning disabilities, Paper presented at the annual convention of the National Association School Psychology: New York.

- **Holly, E., Brophy, H., & Rachole, F. (2011):** Toddlers social-emotional competence in the contexts of maternal emotion socialization and contingent responsiveness in a low-income sample, Social Development, 20 (1), 73 – 92.
- **Huang, Y. & Chien, C. (2010):** An analysis of multiple factors of cyber bullying among Junior high school students in Taiwan, Computers in Human Behavior, 26 (6), 1581 – 1590.
- **Jantzer, A., Hoover, J., & Narloch, R. (2006):** The relationship between school, A ged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood: A preliminary research note, School, Psychology International, 27 (2), 146 – 156.
- **Jensen, E. (1998):** Teaching with Brain in Mind. Alexandria, Va: ASCD.
- **Jensen, E. (2003):** Brain – Based Learning. San Dego: Brain store Incorporated.
- **Johnson J. (1995):** Learning disabilities: The impact on social competencies of adults, Journal of Leisurabillity, 22 (3), 1 – 10.
- **Jone, N . A. (2003):** A Meta–analysis of social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement, Learning Disabilities Quarterly, 26 (3), 171 - 188.
- **Jordan, S. P. (1998):** Teacher perception the effects of a social curriculum on the social competence of primary age students with learning disabilities, Dissertation Abstracts International, 59 (12-A), 4400.
- **Kane, S., & Joe., C. (2002):** Symptom complaint patterns in college students with learning disabilities. In the Eric Database.
- **Karaman, J. (2006):** Bullying among Turkish school students, Child Abuse & Neglect, 30 (2), 193 – 204.
- **Kimmel, J. (2002):** The effect of social skills education on the social skills of sixth students, Unpublished Doctor- Dissertation, Faculty of the College of Education, University of Houston.
- **Lisa, P. (2002):** Long term effectiveness of social competence program, Unpublished Master of Arts in Education, Option in Educational Psychology – Dissertation, California State University.
- **Lunde, C. & Frisen, A. (2011):** On being victimized by peers in the advent of adolescence: Prospective relationships to objectified body consciousness Body Image, 8 (4), 309 – 314.
- **McClain., G. A. (1997):** Success/Failure Attribution, Academic Self-concept and the internalizing patterns of anxiety and

depression in middle school males with learning disabilities boys. Dissertation Abstracts International, 58 (12), 6816/B.

- **Martin, N. & Rice, J. (2010):** Cyber crime: Understanding and addressing the concerns of stakeholders, Computers & Security 30 (8), 803 – 814.
- **Miller, A. L. (2004):** A descriptive case study of the implementation of brain-based learning with technological support in a rural high school, Ed.D, Northern Illinois University.
- **Monks, C., Smith, P., Naylor, P. & Barter, C. (2009):** Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory, Aggression and Violent Behavior, 14 (2), 146 – 156.
- **Morris, S. D. (2002):** Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities, Teaching Exceptional Children, 34 (3), 66 – 70.
- **Mosian T. A. (1998):** Identification and remediation of social skills deficits in learning disabled children, Master's Research Paper: Chicago.
- **Poikkeus A. M. (1993):** Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities, Dissertation Abstracts International, 54 (6- B), 3363.
- **Poul D. L. (2003):** Children with learning disabilities within the family context a comparison with sibling in global self concept, academic self perception and social competence, Learning Disabilities Research & Practice, 18 (1), 1 - 9.
- **Rahey, L. & Craig, W. (2002):** Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools, Canadian Journal of Counselling, 36 (4), 281 – 296.
- **Reddy, G., Ramar, J., & Kusuma A. (2003):** Learning Disabilities: a practical guide to practitioners, 2nd ed., Discovery Publishing House: New Delhi, India.
- **Renk, K. & Phares, V. (2004):** Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents, Clinical Psychology Review, 24, 239 – 254.
- **Samuel, L. (1999):** The effect of thinking maps instruction on the achievement of fourth-Grade students, Faculty of Viriginia, Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- **Sousa, D, A. (2003):** How the Brain learner . A classroom teachers guide (2nd ed.) Thousand OAKs, CA: Corwin.
- **Scholte, R.m Engelsm R., Overbeek, G., Kemp, R., & Haselager, G. (2007):** Stability in bullying and Victimization and

its association with social adjustment in childhood and adolescence, Journal of Abnormal Child Psychology, 35 (2), 217 – 228.

- **Smith, P., Smith, C., Osborn, R., & Samara, M. (2008):** A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations, Educational Psychology in Practice, 24 (1), 1 – 12.
- **Smorti, A., Orttega, J., & Orttega, R. (2006):** Discrepant story task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9 (2), 397 – 426.
- **Sokol, I. & Farrington, D. (2010):** The overlap between bullying and victims especial category? Children and Youth Services Review, 32 (12), 1758 – 1769.
- **Tracy, L., Eisenberg, N., & Smith, C. (2007):** Relation of maternal socialization and toddlers effortful control to children's adjustment and social competence, Dev. Psychology, 43 (51), 1170 – 1186.
- **Tran, G., & Richard, M. (2010):** Perceived ethnic-racial socialization ethnic identity and social competence among Asian American late adolescents, Cultural Diversity and Ethnic Monority Psychology, 16 (21), 162 - 178.
- **Trautman, M. (2003):** 20 ways to identify and reduce bullying in your classroom, Intervention in School and Clinic, 38 (4), 243 – 264.
- **Vaughn, S. & Hogan, A. (1994):** The social competence of students with learning disabilities over time: A within individual examination, Journal of Learning Disabilities, 27 (5), 292 – 303.
- **Wong, J. C. (2009):** No Bullies allowed: Understanding peer Victimization the impacts on delinquency and the effectiveness of prevention programs, Ph.D. Padre RAND Graduate School.
- **Woods, S., Hall, L. & Wolk, D. (2007):** Implications of gender differences for the development of animated characters of the study of bullying behavior, Computers in Human Behavior, 23 (1), 770 – 786.
- **Zaragoza. (1996):** A Prospective examination of social characteristics of learning disabilities children, Dissertation Abstracts International, 51 (12- A), 4091.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتى التنظيم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى اطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف "

إعـــداد :

د/ سميرة بدوى حسن البدري — استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

د/ منال على محمد الخولي — استاذ علم النفس التربوى المساعد

د / منى أمين بيومي محمد

أستاذ النحو والصرف المساعد

كلية التربية والعلوم بالخرمة جامعة الطائف

" فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتى التنظيم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف "

د/ سميرة بدوى حسن البدري د/ منال على محمد الخولي د/ منى أمين بيومي محمد

- **مستخلص الدراسة** :

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وما وراء الفهم والفهم القرائى لدى المتعلمين فى المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وكذلك أشارت نتائج دراسات أخرى إلى التأثير الفعال للتدريب على مهارات التنظيم الذاتي للتعلم فى التحصيل ، ولكن على الرغم من ذلك ، فهناك ندرة فى الدراسات العربية والأجنبية – على حد إطلاع الباحثات – تناولت أثر برنامج تدريبي لمهارات التنظيم الذاتي للتعلم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وذلك على الرغم من أهمية دور ما وراء الفهم فى عملية الفهم القرائى فى هذه المرحلة العمرية ، مما دعا الباحثات إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة ، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي فى التساؤل التالي : إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى الفهم القرائي و ما وراء الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف عقب التدريب مباشرة وخلال القياس التتبعي ؟ وأشارت النتائج الى ان الفهم القرائي وما وراء الفهم لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان افضل من أطفال المجموعة الضابطة عقب التدريب وخلال القياس التتبعي .

" The effectiveness of a training program for learning skills in self-organized beyond the reading comprehension and reading comprehension in children pre-school in Taif "

Abstract

The results of many studies pointed out the relationship between the self-regulation of learning and metacomprehension and reading comprehension among learners in elementary, middle and secondary levels, as well as the results of other studies to influence effective self-regulatory skills training for learning in educational attainment, but despite this, there is a paucity of studies Arabic and foreign impact of a training program for the skills of self-regulation of learning beyond comprehension and reading comprehension among pre-school children, Despite the important role metacomprehension in reading comprehension process in this age group, they maintain the need for such a study, and then you can select the current problem on the following question: to what extent does the training program for learning skills in self-organized reading comprehension and metacomprehension of pre-school children in Taif city after training directly and via longitudinal measurement? , the results indicated that reading comprehension and metacomprehension of the children experimental group trained on self-organized learning strategies was better than children in the control group after training and after a month of training.

- **مقدمة ومشكلة الدراسة** :

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التعليمية في حياة المتعلم ، حيث أنها المرحلة التى يكتسب فيها مختلف المهارات، والعادات، والاتجاهات، وتنمو

فيها قدراته، واستعداداته واهتماماته والتي تؤثر بدورها فِى مستوى تحصيله من جانب واتجاهاته نحو المواد الدراسية من جانب آخر فكثيرا من التلاميذ يخفقون فى تحصيلهم الدراسي فى المستقبل نتيجة لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي ، أو أنهم لا يحسنون تنظيم الوقت ، أو يتبعون مهارات دراسية خاطئة .

وتشير قناوي (١٩٩٨، ١٩) أن مرحلة رياض الأطفال تعد من أخصب المراحل التربوية والتعليمية في تشكيل شخصية الطفل وتكوينها من جميع الجوانب : الجسمي ، والحركي ، والحاسي ، والعقلي ، والإدراكي ، والانفعالي ، والجمالي والروحي، والمهاري ؛ وذلك لما يقدم فيها للطفل من أنشطة معرفية ، وجسمية هادفة، وفرص لغوية ، ومواقف اجتماعية ، وممارسات عملية،ومجالات روحية وأنشطة فنية ورياضية مختلفة.

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن المهارات الدراسية تؤثر فى تحصيل التلاميذ وأنها تحسن المستوى التحصيلي لهم وخاصة وأنها مكتسبة ومتعلمة ، ويمكن التدريب عليها ، ويمكن للمعلمين والمرشدين أن يساهموا فى إكسابها وتعليمها للتلاميذ ، ومن هذه المهارات مهارات التنظيم الذاتي للتعلم .

يرى (2004,385) Pintrich أن التنظيم الذاتي للتعلم هو تنظيم العملية التعليمية من خلال قيام الطلاب بالتخطيط ، والرصد و المراقبة والتأمل في العملية التعليمية لتحقيق أهدافها وأداءها بشكل أفضل.

ويشير حافظ وعطية (٢٠٠٦، ١٧٦) إلى التنظيم الذاتي للتعلم أنه العملية التي يقوم بها الطلاب لتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الكتابة من خلال فحص بيئتهم باستخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية وعي الطلاب الذاتي بمعرفة وتعديل وتحسين الأداء .

وفى هذا الإطار يرى (2012,3).Villares et al أن هناك العديد من الدراسات والبحوث توصلت إلى أن التلاميذ الذين يستخدمون مهارات دراسية جيدة كالتخطيط الدراسى ، والتركيز والدقة والنظام والمثابرة يحققون درجات مرتفعة فى المواد الدراسية .

ويشير الزيات (١٩٩٨، ٤٢٢) أن الفهم القرائى يتوقف على النواحي الجسمية والبيئية والنفسية لدى الفرد. وترى (1982,6)Brown أن هناك عامل آخر يساهم في عملية الفهم القرائى ، حيث كشفت النقاب عن ما يسمى بـ "ما وراء الفهم" Metacomprehension وقد ذكرت أن هذا المفهوم يتضمن جانبين مهمين هما :

- الوعي الخاص بالقراءة أو حل المشكلات .
- استعمال آليات التصحيح الذاتي من قِبل القارئ .

وتوصلت دراسة (2003,477)Botsas & Padeliadu إلى أن أطفال ما قبل المدرسة يستعملون استراتيجيات قرائية قليلة وأكثر سطحية ، وليس لديهم وعى بمشاكل الفهم التي تقابلهم أثناء القراءة ، كما أنهم يقومون بسد فجوات المعنى الناتجة عن عدم معرفة بعض الكلمات بطرق غير ملائمة .

وترى Ellis et al.(1991 , 1) أن التعليمات المستخدمة أثناء تعلم الإستراتيجياتِ يمكن أن تُساعد المتعلمين على أداء المهامِ الكاملةِ بنجاح وتزودهم بالتقنياتِ التي تدفعهم للاستقلال في العمل و في اكتساب وأداء المهاراتِ الأكاديميةِ.

ويتضح مما سبق أن أطفال ما قبل المدرسة يحتاجون إلى التدريب على استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا مما يزيد من فهمهم للمادة المقروءة ، وأن مهارات التعلم المنظم ذاتيا تؤدى إلى النجاح الأكاديمى ، والتكيف الدراسى وتزيد من ثقة التلميذ فى نفسه ، وتحسن من جودة الأداء المدرسى ، وتزيد مفهوم الذات الاكاديمى ، وتحسن الفهم وما وراء الفهم القرائى ، وقد يؤدى اكتساب هذه المهارات إلى التعلم الايجابى طويل المدى.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وما وراء الفهم والفهم القرائى لدى المتعلمين فى المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، وكذلك أشارت نتائج دراسات أخرى إلى التأثير الفعال للتدريب على مهارات التنظيم الذاتي للتعلم فى التحصيل ، ولكن على الرغم من ذلك ، فهناك ندرة فى الدراسات العربية والأجنبية – على حد إطلاع الباحثات – تناولت أثر برنامج تدريبي لمهارات التنظيم الذاتي للتعلم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وذلك على الرغم من أهمية دور ما وراء الفهم فى عملية الفهم القرائى فى هذه المرحلة العمرية ، مما دعا الباحثات إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي فى التساؤلات التالية :

- إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف عقب التدريب مباشرة؟
- إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى ما وراء الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف عقب التدريب مباشرة ؟
- إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف فى مرحلة القياس التتبعي ؟
- إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى ما وراء الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف فى مرحلة القياس التتبعي ؟

- **أهداف الدراسة** :

- محاولة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

- محاولة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لاختبار الفهم القرائي.
- محاولة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار ما وراء الفهم .
- محاولة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لاختبار ما وراء الفهم .

- **أهمية الدراسة** :
- **الأهمية النظرية** :

- تقدم الدراسة تأصيلاً نظرياً لمهارات التعلم المنظم ذاتيا التى يمكن أن تحسن مستوى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- تأتي هذه الدراسة من منطلق المبادرات العديدة التي يحث عليها خادم الحرمين الشريفين والقائمين على العملية التعليمية فى المملكة العربية السعودية لمحاولة تحسين وتطوير النظم التي تضع أطفال ما قبل المدرسة في بيئة تعليمية أفضل للحصول على خريج ذا كفاءة عالية وأيضا للانتفاع بكل طاقات افراد المجتمع فى بناء مجتمع أفضل.

- **الأهمية التطبيقية** :

قد تفيد هذه الدراسة من الناحية التطبيقية فيما يلى :

- تحديد مهارات التعلم ذاتي التنظيم الأكثر فاعلية مع أطفال ما قبل المدرسة.
- مساعدة المعلمين و أولياء الأمور للعمل علي تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لأطفال ما قبل المدرسة .
- توجيه نظر القائمين على العملية التربوية والمعلمين لأهمية الفهم القرائى وما وراء الفهم وحث أطفال ما قبل المدرسة على اكتساب مهاراتهما وذلك للتغلب علي الصعوبات التعليمية التي قد تواجههم .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **التعلم ذاتي التنظيم** : Self-regulation learning

ويشير Lindner & Harris (1993,29) إلى أن التعلم ذاتي التنظيم هو التكامل في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والمكونات التحفيزية ، والإدراك الحسي والبيئي لإكمال المهام الأكاديمية بنجاح.

- **ما وراء الفهم** Metacomprehension :

يعني وعى الفرد ومعرفته بذاته وبالنصوص المراد فهمها وباستراتيجيات أدائه ومراقبته وتخطيطه وتقيمه لمنظومة الفهم لديه ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في مقياس ما وراء الفهم المعد بالدراسة الحالية .

- **الفهم القرائى** reading comprehension :

عمليات التفكير التى تحاول فك الرموز المكتوبة ، وتحديد مضمون النص أو الفقرة المقروءة والتوصل إلى تفسير لها واليقظة إلى الصعوباتِ المتضمنة مثل المفرداتِ الجديدة أو الصعبة ، واستعمال سياقِ الجملة والتغيير من سرعة القراءة حسب مستوى الفهم ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في اختبار الفهم القرائي المعد بالدراسة الحالية .

- **حدود الدراسة** :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة والتى تتكون من (31) طفل وطفلة من أطفال رياض الأطفال بمدينة الطائف، كما تتحدد النتائج بكل من : إجراءات البرنامج ، والأدوات المستخدمة، والمفاهيم النظرية والأهداف، والفروض والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **مهارات التعلم ذاتي التنظيم** :

يرى Zimmerman (2000,14) ان التنظيم الذاتي يشير إلى التوليد الذاتي للأفكار والمشاعر والإجراءات التي يتم التخطيط لها لتحقيق أهداف محددة.

ويشير Lindner & Harris (1993,29) إلى أن التعلم ذاتي التنظيم هو التكامل في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والمكونات التحفيزية ، والإدراك الحسي والبيئي لإكمال المهام الأكاديمية بنجاح.

وعند جابر (١٩٩٩، ٣٠٨) أن المتعلم الذى ينظِم ذاته هو ذلك المتعلم الذى يعرف أن من المهم أن يلخص وهو يقرأ موضوعاً فى كتاب أو يطرح أسئلة فى أثناء هذه القراءة ، أو أن يصغى لعرض المعلم وأن يكون مدفوعا بمثل هذه العمليات ، وأن يراقب أداءه وبخاصة أن هذا المتعلم يعرف الأوقات والمواقف التى لا تتطلب استخدام استراتيجيه معينة. حيث يشير إلى أولئك المتعلمين المنظمين ذاتيا الذى يستطيعون القيامِ بأربعة أشياء مهمةٍ هى :

- أن يشخص التلميذ موقفا تعليميا تشخيصا صحيحا ودقيقا.
- أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- أن يراقب فاعلية هذه الاستراتيجية.
- أن يمتلك الدافعية اللازمة ليندرج فى مواقف التعلم .

ويرى Onwuegbuzie et al.(2001,238) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي ، وان المتعلمين ذوى التنظيم الذاتي للتعلم كانوا أفضل من نظرائهم في التحصيل الأكاديمي .

وتكمن أهمية التنظيمِ الذاتي للتعلم كما يراها كامل (٢٠٠٥، ٣٩٤) في المتعلم فالمتعلم المنظم ذاتيا يظهر كثير من الوعى بمسئوليته عن جعل التعلم ذا معنى ، وينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات ، ويرغب فى التغيير ويستمتع بالتعلم ، ولديه دافعية ومثابرة ، ومستقل Independent وواثق

من نفسه ، ومتجه نحو هدف Goal – Oriented ويستخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف تعلم شارك فى صياغتها.

ويشير كلا من Pintrich(2004,385) ، Pintrich & De Groot (1990,33) Schunk & Pintrich (2002,45) أن هناك مجموعة متنوعة من التعريفات للتعلم ذاتي التنظيم ، ولكن هناك اتفاق على ثلاثة مكونات ، تتمثل فى : التحكم المعرفي، ومراقبة ما وراء المعرفة، والتنظيم ، حيث :

- أولا : التحكم المعرفي : هو تنظيم المهارات اللازمة لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية لتعلم المادة وبعبارة أخرى، المتعلمين يجب أن تكون قادرين على التحكم في عملية اختيار واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة من أجل نجاح عمليات الذاكرة والتعلم والتفكير وحل المشكلات .
- ثانيا : مراقبة ما وراء المعرفة : هو تنظيم المهارات اللازمة للرصد والتخطيط ، فيجب أن يصبح المتعلم على بينة من رصد التقدم الذي يحرزه نحو أهدافه التعليمية من أجل أن يكون قادر على التكيف مع التغيرات في تعلمه .
- ثالثا : التنظيم هو تنظيم المعتقدات والاتجاهات التي تؤثر على استخدام وتطوير المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، وبشكل أكثر تحديدا هو تنظيم الدافع ويشمل التحكم في فعالية الذات مثل تحديد الهدف ، والتوجه وتكوين تصورات عن صعوبة المهمة .

و يرى Winne & Perry (2000,531) ، Schraw et al.(2006,111) أن كل من هذه المكونات الثلاثة هي شرط ضروري للتنظيم الذاتي للتعلم ، على سبيل المثال، أولئك الذين لديهم الدافع ولكن لا يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة اللازمة ، كثيرا ما يفشلون في تحقيق مستويات عالية من التنظيم الذاتي .

ويشير العدل (٢٠٠٢، ٩) إلى نتائج دراسات أشارت إلى أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى علاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، وذلك من خلال استقراء الأطر النظرية فى هذا الميدان على النحو التالى ، فبعضها توصل إلى أنها تنشط التعلم وتساعد التلاميذ وتسهم فى بناء معلومات ما وراء المعرفة والمعتقدات حول المعرفة ، على سبيل المثال متطلبات التلاميذ للفهم النوعى واستخدام معينات التعلم وبناء معلومات ما وراء المعرفة حول المهام ، واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ، ودراسات اخرى توصلت إلى أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فهى تركز على العمليات المعرفية اللازمة لفهم متطلبات المهمة ، واستخدام المداخل الاستراتيجية وتدعيم الاحتفاظ بتسجيلات عن العمل فى إطار الاستراتيجيات ، وتساعد على إعطاء معنى لمحتوى المهام .

وفي دراسة أجريت مع ٨٠ طالب من طلاب المدارس الثانوية قام بها Zimmerman & Pons (1986,614) خلصت إلى أن استخدام الطلاب لمهارات التعلم الذاتي التنظيم يرتبط بأدائهم الأكاديمي.

ويشير Pintrich & De Groot (1990,33) أن مهارات التعلم الذاتي الخاضعة للتنظيم تشمل المراقبة المعرفية ومراقبة ما وراء المعرفية مثل التخطيط ، تحديد

الأهداف،البحث عن المعلومات، الرصد الذاتي والتقييم الذاتي، التنظيم التمرين، والحفظ عن ظهر قلب ، وأن المتعلمين الذين وضعوا الأهداف والاستراتيجيات المحددة ، ورصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهدافها لديهم فرصة أكبر لأداء أفضل .

ويرى HollingWorth & McLoughlin (٢٠٠١، ٥٠) ، الفرماوى (٢٠٠٢، ٢٢٧) أن هناك بعض الأساليب التى يمكن استخدامها فى التدريب على مهارات التنظيم الذاتى للتعلم ومنها :

١- **النمذجة** : Modeling

يرى عثمان يخلف (٢٠٠١، ١٠٥) أن النمذجة تعد من الأساليب التى يستخدمها المعالج بتوفير المعلومات التى يقوم الطالب فيها بتحويل هذه المعلومات التى يحصل عليها من النموذج إلى تخيلات معرفية إدراكية ضمنية وإلى استجابات لفظية ومن ثم يمكن أن تؤدى إلى تغير فى السلوك وعادة ما يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكى يستفيد من خبراتهم وإنجازاتهم لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة النماذج الإيجابية منها يعلمنا مهارات مفيدة وينقل إلينا الإحساس بالثقة في قدرتنا على تحقيق ممارسات ناجحة مثلهم ، وهكذا فحسب مبدأ النمذجة فإن الناس يعرفون قدراتهم من خلال مقارنتهم بغيرهم من الناس.

٢- **التساؤل الذاتى** : Self – Questioning

يرى Gajria et al. (2007,210) أن هذه الاستراتيجية تعزز الفهم من خلال انها تنشط المعلومات السابقة وتتحقق من فهمهم للمواد .

ويشير Schunk(2004,56) أن التساؤل الذاتي يتطلب من المتعلمين التوقف دوريا أثناء القراءة ويسألوا أنفسهم أسئلة.

ويوضح Shanahan(2005,45) أن هناك العديد من الاستراتيجيات التى تم التحقق من كفاءتها فى مساعدة الطلاب على تعلم النصوص وأن استراتيجية التساؤل الذاتي تعد إحدى هذه الاستراتيجيات .

يتضح مما سبق أنه ينبغى إعداد برامج تدريبية لاكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومعرفة مدى تأثيرها فى الفهم القرائى وما وراء الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة لأن تعلم هذه المهارات يؤدى إلى تثبيت كثير من عادات الاستذكار والفهم الصحيحة، وتصحيح كثير من العادات الخاطئة لديهم .

كما أنه يمكن تعليم هؤلاء الأطفال مهارات تنظيم الوقت وإعداد جداول للمهام التى يؤديها والالتزام بهذا الجدول ، ولان مهارة تنظيم الوقت تجعل التلاميذ يتمتعون بفكر واضح ، وأكثر سيطرة على بنيتهم العقلية ، والتعامل مع الأشياء المعقدة ، والاستمرار فى مواجهة الاحتياجات .

وأن مهارة تركيز الانتباه تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات، كما تساعد مهارة المناقشة على تحسين التفكير ، وفهم

المحتوى الأكاديمي ، وتحسن من اندماجه بزملائه ، وتعلم مهارات التحدث والاتصال بالآخرين .

وتساعد مهارة التلخيص التلاميذ على اتساع مداركهم وتدريبهم على كيفية التفكير السليم بتسلسل عناصر الموضوعات المراد تلخيصها وتنمى المفردات والحصيلة اللغوية ، كما تساعد مهارة المراجعة على اختصار الوقت والجهد وتثبيت المعلومات التى تم استذكارها وتسهيل عملية استحضار المعلومات من الذاكرة عند الحاجة اليها وربط أجزاء المادة ببعضها .

- **الفهم القرائى** :

يعرف مجاور (١٩٨٣ ، ٢٤٩) الفهم القرائى بأنه عمليات التفكير التى تحاول فك الرموز المكتوبة ، وهذه العمليات تبدأ بشرح وتفسير الرموز المكتوبة، وإدراك وتصور المعنى ، ثم استيعاب الأفكار التى يعرضها الكاتب ، والانتهاء من كل ذلك إلى ما يسمى بالقراءة الناقدة والإبداعية .

ويرى Richek et al.(1996,18) أن الهدف من القراءة هو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة ، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة ، ويرى أن المشكلات التى تتعلق بفهم القراءة عادة ما تتميز بالصعوبة أثناء مواجهتها ومحاولة التغلب عليها .

يتضح مما سبق أن الفهم القرائى من المتغيرات المهمة التى ينبغي دراستها لدى أطفال ما قبل المدرسة ، كما ينبغى تنمية قدرات الأطفال على فهم المقروء وذلك عن طريق بناء برنامج قائم على مهارات التعلم المنظم ذاتيا لمساعدتهم على الفهم الصحيح للقراءة .

- **ما وراء الفهم** :

يعرف Baker(1989,3) ما وراء الفهم بأنه " فحص القارئ للمعرفة العامة أثناء معالجة النص بالإضافة إلى التقييم الفعلي وتنظيم الأنشطة التي تتم خلال القراءة " .

ويشير Fitzgerald(1983,249) إليه بأن مراقبة القارئ لفهمه ووعيه بالاستراتيجيات التي تسهل عملية الفهم ،أي أنه يتمثل فى معرفة الفرد عن :

- متى يفهم ومتى لا يفهم .
- ماذا يفهم .
- ما يحتاجه لكي يفهم .
- الاستراتيجيات المفيدة التي تساعده على الفهم .

ويضيف Pressley et al.(1985, 86) أن هذا المفهوم يتضمن أيضا أن يكون الفرد قادراً على اتخاذ الإجراءات العلاجية في الأمور التي لا يعرفها ليحرز تقدماً في معرفتها .

ويقترح Harris et al.(1988 , 332) أن المتعلمين الذين لديهم مهارات "ما وراء الفهم" سيئة ينتهون من قراءة النص في اغلب الأحيان ، دون معرفة ما فهموه

ومن ناحية أخرى يرى نظراؤهم الذين لديهم ما وراء فهم اكثر كفاءة يستخدمون استراتيجيات علاجية عند الشعور بعدم الفهم مثل :

- إعادة القراءة .
- الربط بين أجزاء النص المختلفة .
- عمل تلخيص موجز للموضوع ، ومحاولة ربطه بالمعرفة السابقة .

ويشير Osman & Hannafin(1992 , 83) إلى أن ما وراء الفهم كمكون رئيسي لمهارات ما وراء المعرفة ، يتضمن القدرة على معرفة فشل الفهم (معرفة المعرفة) ، ومعرفة متى يجب إصلاح هذا الفشل (تنظيم المعرفة) ولذلك فهو يلعب دورا مهما في التعلم المنظم ذاتيا

ويرى Standiford(1984 ,1) أنه يمكن تقسيم القراء إلى أربع أقسام رئيسة فيما يتعلق بما وراء الفهم :

- فهم مرتفع – ما وراء فهم مرتفع : وهم الذين يعرفون ويدركون أنهم يعرفون.
- فهم منخفض – ما وراء فهم مرتفع: وهم الذين لا يعرفون ويدركون انهم لا يعرفون
- فهم منخفض – ما وراء فهم منخفض : وهم الذين لا يعرفون ويعتقدون أنهم يعرفون
- فهم مرتفع – ما وراء فهم منخفض : وهم الذين يعرفون ويعتقدون أنهم لا يعرفون .

وتوصل Fey et al .(1988, 63) إلى أن الأطفال ابتداء من عمر الثالثة والرابعة يمتلكون مهارات الفهم الأساسية وأن هذه المهارات تتضمن إدراك وجود مشكلة في الفهم وكذلك فهم كيفية معالجة المشاكل التي تقابلهم.

ويرى Hardin(2001 .417) أن درجة الوعي بما وراء الفهم تختلف من تلميذ إلى آخر، حيث يُظهر القارئ الجيد درجة عالية من "ما وراء الفهم" ، ويتضح ذلك في معرفة متى يفهم ومتى لا يفهم ، كما أنها تتضمن مجموعة من العمليات مثل المراقبة وتقييم الذات وتنظيم الذات والتصحيح عند الخطأ .

يتضح مما سبق أن مهارات ما وراء الفهم مهمة وينبغي تعليمها لأطفال ما قبل المدرسة وذلك لأنها تتيح للقارئ أن يراقب نفسه ، وينظم أفكاره ، ويعني بالاستراتيجيات التي سيستخدمها لتسهيل عملية فهمه للمقروء ، ويتعلم متى يفهم ومتى لا يفهم ، وماذا يفهم ، وما يحتاجه لكي يفهم، وأن يكون قادرا علي اتخاذ الإجراءات العلاجية في الأمور التي لا يعرفها ، ليحرز تقدما في معرفتها .

- **رياض الأطفال** :

هي مؤسسات تربوية تعليمية تستقبل الأطفال في سن مابين الثالثة والسادسة من العمر لتوفر لهم الرعاية الشاملة والمتكاملة التي تضمن لهم النمو المتكامل والمتوازن جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا.

وترى البيشي (٢٠٠٨، ٧) أن رياض الأطفال نشأت في الواقع كضرورة اجتماعية أول الأمر أكثر منها ضرورة تربوية، إذ تزايد الوعي بأهمية التربية

لفترة ما قبل المدرسة نظرًا لزيادة انخراط المرأة في ميدان العمل خارج البيت أو تعذر بقاء الأطفال دون رعاية سليمة، مما عجل في إيجاد مؤسسات تربوية للأطفال كدور الحضانة، ورياض الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

- **أهداف رياض الأطفال** :

يرى النكلاوي (١٩٨٦، ٢١٠) أن أهداف رياض الأطفال تتمثل في:

- اكتساب الطفل المبادئ والقيم الخلقية بما يتناسب ومرحلته العمرية وتعزيز مشاعر الانتماء للوطن .
- تحقيق النمو السوي .
- اكتساب الطفل الاتجاهات الاجتماعية التى تساعده على التفاعل مع الأقران والراشدين .
- اكتساب الطفل المعارف والمهارات الحركية التى تساعده على استخدام اعضاء جسمه بشكل سليم .
- اكتساب المهارات اللغوية استعداداً لعملية القراءة والكتابة .
- اكتساب الطفل المفاهيم الملائمة لمستوى نموه العقلي ومهارات التفكير السليم .
- تنمية حواس الطفل بما يساعده على التفاعل مع البيئة المحيطة به .
- تنمية الحس الجمالي والفني عند الطفل .

- **الدراسات السابقة** :

استهدفت دراسة Weisberg & Balajthy (١٩٩٠، ١١٧) إلى تنمية ما وراء الفهم لدى القراء ذوى صعوبات التعلم من خلال التدريب على استراتيجية التلخيص للنصوص وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالب بالمدرسة المتوسطة ، وأهم ما اشارت إليه نتائج الدراسة هو انخفاض مستوى ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى ، وأن التدريب على استراتيجية التلخيص ساهم فى تحسين الفهم القرائى وما وراء الفهم لدى عينة الدراسة .

هدفت دراسة زقزوق (٢٠٠٠) إلى بحث أثر التغذيةٍ الراجعة باستخدام برنامج حاسوبى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تحسين مستوى فاعلية الذات وفى زيادة مستوى دافعية الإنجاز لذوى صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة بالصف الأول الثانوى لديهن صعوبات تعلم ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة فى فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة شلبى (٢٠٠٠) بحث أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتى على إنجاز الطلاب منخفضى التحصيل فى الكتابة وعلى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة فى المجموعات التجريبية الثلاثة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالب بالصف الأول الاعدادي وتم تقسيم العينة إلى خمس مجموعات : ثلاث مجموعات تجريبية الأولى تتلقى برنامج للتدريب المباشر لإستراتيجية الكتابة ، والثانية تتلقى برنامج الإجراءات الضمنية للتنظيم الذاتى ، والثالثة تتلقى

برنامج تنظيم ذاتى صريح (باستخدام تعليمات ذاتية وإجراءات صريحة للتنظيم الذاتى) ومجموعتان ضابطتان (الأولى طلاب منخفضوا القدرة على الكتابة ولا يتلقون برنامجا ، والثانية طلاب متوسطوا القدرة على الكتابة ولا يتلقون برنامجا) وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعات في الكتابة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعات التجريبية وأيضا فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى الأداء الكتابى للطلاب (العناصر + الجودة) لصالح المجموعات التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة (العناصر + الجودة) لصالح المجموعات التجريبية. وتوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فى القياس البعدى للأداء الكتابى الكلى (عناصر + جودة) لصالح المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة.

وهدفت دراسة سليمون (٢٠٠٣) إلى بحث أثر التدريب على مهارات التنظيم الذاتى للتعلم وبخاصة فى كتابة المقال (الأداء الأكاديمى الكتابى) على التنظيم الذاتى للكتابة ، وفعالية الذات ، وتوجيه الهدف ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة ، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعتين ضابطتين ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الخمسة فى التنظيم الذاتى للكتابة بعد تطبيق البرنامج التدريبى لصالح المجموعات التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة بعد تطبيق البرنامج ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة لصالح الأولى فى التنظيم الذاتى للكتابة بعد تطبيق البرنامج .

وأجرى Cao&Nietfeld,(2005) دراسة كان من أهدافها التعرف على بعض مكونات التعلم المنظم ذاتيا المناسبة لبيئة الدراسة الجامعية، وتكونت العينة من (٩٤) طالبا جامعيا ، وتوصلت الدراسة إلى أن مكون ما وراء المعرفة هو المكون المفتاح A Key Component للتعلم المنظم ذاتيا، وأن التركيز عليه كان له أثره فى ارتفاع معدل الإنجاز الأكاديمى لعينة الدراسة كما يقاس بالتقديرات الدراسية فى نهاية الفصل الدراسى.

وهدفت دراسة مصطفى ومحمد (٢٠٠٥) إلى اختبار فعالية برنامج لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام العصف الذهني في تنمية الكتابة القصصية ومهارات ما وراء الفهم القرائي لدى الطلاب الموهوبين، كما حاولت الدراسة استكشاف العلاقة بين الكتابة الإبداعية والتحصيل المعرفي في مجال القصة والكتابة ومهارة ما وراء الفهم القرائي لدى الطلاب الموهوبين في كتابة القصة ، ولهذا الغرض قام الباحثان بتصميم برنامج تدريبى يهدف إلى تنمية الكتابة

الإبداعية القصصية وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالباً وطالبة (٩ طلاب ، ٦ طالبات) من طلبة كلية التربية بسوهاج، تم اختيارهم من بين أكثر من خمسين متسابق كانوا قد شاركوا في مسابقة ثقافة تم الإعلان عنها ضمن الأنشطة الثقافية في كتابة القصة، وقد تم اختيار هؤلاء الطلاب بناءً على إنتاجهم القصصي الذي تم تقييمه في ضوء قائمة معايير أعدها الباحثان لهذا الغرض ، وأهم ما اشارت اليه الدراسة أن البرنامج كان فعالا في تنمية الكتابة القصصية، وكان له أثر فعال في تحسين قدرات ما وراء الفهم القرائي لدى الطلاب، كما أظهرت النتائج أن درجات الطلاب على القصة كانت غير مرتبطة بدرجاتهم بمستوى تحصيلهم المعرفي في مقومات كتابة القصة، وهذا يعني أن الإبداع القصصي لا يعتمد بشكل أساسي على القدرة التحصيلية أو ما لدي الفرد من معلومات، في حين كانت هناك علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في اختبار الكتابة القصصية ودرجاتهم في مقياس ما وراء الفهم القرائي، وهذا يعني أن الطلاب الموهوبين الذين يجيدون الكتابة القصصية لديهم وعي بأساليب تفكيرهم فيما يقرؤون.

وهدفت دراسة الهوارى والخولي (٢٠٠٦) إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا وكذلك الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من عينة الدراسة في الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية، والبيئية، والمقياس ككل للتعلم المنظم ذاتيا، وأيضا الكشف عن تفاعل كل من الجنس (الذكور/ الإناث) ومستوى السعة العقلية (المرتفع / المنخفض) في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر، و (١٤٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بشعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، وتم استخدام اختبار الأشكال المتقاطعة لقياس السعة العقلية، واعد الباحثان مقياس لأبعاد التعلم المنظم ذاتيا وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الأبعاد المعرفية وما وراء المعرفة، والبيئية والدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك لصالح الذكور ووجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من عينة الدراسة في الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية والدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك لصالح مرتفعي السعة العقلية ، ووجود تفاعل دال إحصائيا بين متغيري الجنس والسعة العقلية من حيث تأثيرهما المشترك في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية لمقياس أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

واستهدفت دراسةٍ حافظ وعطية (٢٠٠٦) التحقق من فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين أحداهما تجريبية (ن = ٤٦) طالبا وطالبة ، والأخرى ضابطة (ن = ٤٠) طالبا وطالبة ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى مهارات الكتابة الإبداعية ماعدا مهارة (اختيار عنوان مناسب للموضوع) لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، ووجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى مهارتى الإيجاز والتركيز فى التقديم للموضوع وتبويب الأفكار وترتيبها فى تسلسل منطقى من مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عثمان (٢٠٠٧) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى في الصف الخامس وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالب من الذكور ذوى صعوبات الفهم القرائى من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسةٍ الوليدية الابتدائية الجديدة المشتركة بأسيوط ، تم تقسيم العينة عشوائيا إلى ٤٠ طالب في المجموعة التجريبية و٢٩ طالب فى المجموعة الضابطة وتم تطبيق اختبار الفهم القرائى (إعداد خيرى المغزى) واختبار التعرف القرائى و مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء (إعداد محمد عبد السلام ولويس كامل مليكة) ومقياس ما وراء الفهم (إعداد الباحث)والبرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي (إعداد الباحث)، وتم التدريب على البرنامج خلال ثلاثة عشر جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا ، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى فى المجموعة التجريبية ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم فى المجموعة الضابطة .

واستهدفت دراسة سعد والدمرداش (٢٠٠٧) الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقاييس التنظيم الذاتى للكتابة وتقدير المعلم للأداء الكتابى للطالب وفعالية الذات الكتابية والعزو السببى ، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن التأثير الإيجابى الدال للبرنامج . إن وجد . على التنظيم الذاتى للكتابة والأداء الكتابى وفعالية الذات الكتابية والعِزو السببى لدى أفراد المجموعة التجريبية تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبا بالصف الأول الثانوى العام ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقاييس (التنظيم الذاتى للكتابة . تقدير المعلم للأداء الكتابي . فعالية الذات للكتابة . العزو السببى) لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقاييس (فعالية الذات . التنظيم الذاتى للكتابة . تقدير المعلم للأداء الكتابى . العزو السببى) لصالح القياس البعدى.

واستهدفت دراسة جلجل (٢٠٠٨) الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى فى الحاسب الآلى ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الحاسب الآلى بكلية التربية النوعية وتراوح العمر من ١٩ – ٢١ عام، وتم تقسيم العينة الى مجموعتين أحداهما تجريبية (ن = ١٢) تتلقى التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، والأخرى ضابطة (ن = ١٢) وأهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة هو وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات القياسين

القبلى والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات ما وراء المعرفة . استراتيجيات معرفية . استراتيجيات ادارة المصادر . الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى ، ، ووجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات ما وراء المعرفة . استراتيجيات معرفية . استراتيجيات ادارة المصادر . الدرجة الكلية)لصالح المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة الزغبى (٢٠٠٨) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وأثره على مستوى الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٣٢) تلميذا وتلميذة ، والأخرى ضابطة (٣٠) تلميذا وتلميذة ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا (التقويم الذاتى . التنظيم والتحويل . تحديد الهدف والتخطيط . البحث عن المعلومات . الاحتفاظ بالسجلات . البنية البيئية . مكافأة الذات . التسميع والتذكر . البحث عن العون الاجتماعى . مراجعة السجلات) والدرجة الكلية للمقياس بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس الدافعية الداخلية والخارجية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل الدراسى بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ، ودرجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة حجازى (٢٠٠٩) الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى ضوء الأسلوب المعرفى (الاندفاع / التأمل) وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية (ن = ٢٤) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم فى الكتابة موزعين بالتساوى تبعا للأسلوب المعرفى (مندفع / متأمل) ، ومجموعة ضابطة (ن = ٢٤) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم فى الرياضيات ذوى الأسلوب (مندفع / متأمل) ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (المندفعين) في مهارات الكتابة واستراتيجيات التعلم المنظم لصالح القياس البعدى ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (المتأملين) في مهارات الكتابة واستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا فى الكتابة لصالح القياس البعدى ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية (المندفعين) في مهارة الكتابة

واستراتيجيات التعلِم المنظم فى الرياضيات لصالح القياس البعدى ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية (المتأملين) في مهارة الكتابة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الرياضيات لصالح القياس البعدى.

وهدفت دراسة Redforda(2012,262) إلى بحث أثر التدريب على خرائط المفاهيم فى ما وراء الفهم لدى طلاب الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالب بالصف السابع وتم ذلك فى تجربتين ، في التجربة الأولى تم تدريب المجموعة التجريبية على إعادة القراءة خلال استخدام خرائط المفاهيم ، واهم ما اشارت اليه نتائج الدراسة هو تحسن ما وراء الفهم قليلا لدى المجموعة التجريبية ، أما في التجربة الثانية تم تدريبهم على مراقبة القراءة خلال التدريب على خرائط المفاهيم ، وأهم ما توصلت اليه الدراسة هو أن ما وراء الفهم كان أكبر بكثير لدى افراد المجموعة التجريبية .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

- يلاحظ تنوع العينات بالدراسات السابقة من طلبة وطالبات الجامعة وتلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وعدم وجود دراسات استعانت بعينات من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لذا تحاول الدراسة الحالية سد الثغرة في هذا الجانب بالاستعانة بعينة من أطفال ما قبل المدرسة.
- أشارت نتائج معظم الدراسات إلى إمكانية تحسين الفهم القرائي وما وراء الفهم القرائي.
- تراوح عدد المشاركين في هذه البحوث ما بين (١٥) إلى (٢٨٠) مشارك.
- يلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية - فى حدود ما اطلعت عليه الباحثات- التى تناولت أثر التدريب على مهارات التعلم ذاتي التنظيم في الفهم وما وراء الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عند إعداد أدوات الدراسة الحالية.

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائى عقب التدريب مباشرة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي فى القياس التتبعي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم خلال القياس التتبعي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف.
- طريقة العمل وإجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة والتصميم التجريبي** :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على أثر التدريب على مهارات التعلم ذاتي التنظيم لدى عينة الدراسة في الفهم القرائي وما وراء الفهم القرائي ، وتعتمد الدراسة على تصميم تجريبي مكون من مجموعتين تجريبية وضابطة .

- **عينة الدراسة** :

تم اشتقاق عينة تمهيدية للدراسة بلغ قوامها (١٥) طفلاً، وتم اختيارهم عشوائياً من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالمستوى الثالث بروضة طيور الجنة بمدينة الطائف في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ، وقد بلغ متوسط أعمار العينة (٦٣) شهرا ، بانحراف معياري (٣) أشهر. واستخلصت الباحثات عينة أساسية قوامها (٣١) طفل وطفلة بالمستوى الثالث في مرحلة ما قبل المدرسة بروضة طيور الجنة بمدينة الطائف بمدينة الطائف ، وقد روعي عند اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من روضة عينة التقنين، كما تم مراعاة أن يكون لهم نفس الخصائص مثل الجنس ونسبة الذكاء والمرحلة العمرية، وبلغ متوسط أعمار عينة الدراسة الأساسية (٦٥) شهرا ، بانحراف معياري (٥) أشهر.

وزعوا عشوائيا بعد مجانستهم الى مجموعتين تجريبية (١٧) طفل وطفلة (٨ ذكور ، ٩إناث) ، ومجموعة ضابطة (١٤) طفل وطفلة (٨ ذكور ، ٦إناث) .

- **ضبط المتغيرات المتدخلة** :

- العمر الزمني: تم اختيار أطفال من نفس المرحلة العمرية.
- الذكاء : تم حساب دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الذكاء باستخدام نتائج تطبيق مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء.
- القائم بالتجربة: قام إحدى الباحثات بتنفيذ تجربة الدراسة، متبعة خطوات إجراء وتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية .
- تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التالية (الذكاء ، المستوى القبلي في ما وراء الفهم والفهم القرائي)، وذلك باستخدام اختبار "مان ويتنى Mann Whiteny" ، كما هو موضح بالجدول التالي.

تشير نتائج الجدول رقم (١) إلي تجانس المجموعتين قبليا في الذكاء، و ما وراء الفهم و الفهم القرائي ، حيث أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التجانس بين المجموعتين.

جدول (١) : قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي الرتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء، واختبار ما وراء الفهم والفهم القرائي

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z المحسوبة	الدلالة
الذكاء	التجريبية	14	14.75	206.50	0.162	غير دالة
	الضابطة	14	14.25	199.50		
ماوراء الفهم	التجريبية	14	13.46	188.50	83.500	غير دالة
	الضابطة	14	15.54	217.50		
الفهم القرائي	التجريبية	14	12.50	175.00	70.00	غير دالة
	الضابطة	14	16.50	231.00		

- **أدوات الدراسة** :

١- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء :

من اجل تحقيق التجانس بين مجموعتى الدراسة استخدم مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ، واستخدم منه الصورة (تعديل ١٩٧٢) إعداد محمد عبد السلام ولويس كامل مليكة، لما لهذه الصورة من صدق وثبات مرتفعين، وقننه العديد من الباحثين على البيئة السعودية ، بما يتشابه مع عينة الدراسة الحالية .

ويتكون المقياس من ١٢٩ مفردة ، وتشمل اختبار في الفهم والسخافات ورسم الأشكال و إعادة الأرقام و إعطاء الفروق ..... الخ ، وتم تطبيق الاختبار بصورة فردية ، وقد استخدمت الدرجة الخام في حساب دلالة الفروق في الذكاء بين المجموعة التجريبية والضابطة.

- **الصدق والثبات** :

يرى أبو حطب و آخرون (١٩٩٩،٢٣٧) أن مقياس ستانفورد – بينيه على درجة عالية من الثبات في مختلف المستويات العمرية وفي مختلف نسب الذكاء ، كما أنه يتوافر فيه الصدق المرتبط بالمحكات سواء كان تلازميا أو تنبؤيا في ضوء محك التحصيل الدراسي ، وأيضا يتمتع بصدق التكوين الفرضي ، حيث أنه يقيس قدرات متزايدة مع العمر منذ الطفولة وحتى الرشد .

٢- مقياس ما وراء الفهم لطفل ما قبل المدرسة . اعداد الباحثات ملحق رقم (١) :

يهدف هذا المقياس إلى تقييم مدى امتلاك طفل ما قبل المدرسة لمهارات ما وراء الفهم .

- وصف المقياس: يتكون المقياس من (١٨) عبارة تقيس مدى وعى الطفل ومعرفته بالفهم وبالنصوص المراد فهمها وباستراتيجيات ادائه ومراقبته وتخطيطه وتقييمه للفهم ، ويوجد امام كل عبارة اربعة اختيارات هى (دائما . أغلب الوقت . نادرا . ابدا) ، ويشمل المقياس على عدد عبارتين سالبتين هما رقمي (٣ . ١٠) .

- تقدير الدرجات: يتم توزيع الدرجات كما يلي (دائما = ٤، أغلب الوقت = ٣، نادرا = ٢، ابدا = ١)، ويعكس التقدير في حالة العبارات السالبة وبذلك تكون الدرجة القصوى للاختبار هى (٧٢) .
- تطبيق المقياس: يطلب من معلمة الروضة توضيح درجة انطباق كل عبارة من عبارات مقياس تقييم مستوى ما وراء الفهم على كل طفل من أطفال فصلها باعتبارها اكثر فهما ودراية بالطفل .
- صدق المقياس: تم استخدام صدق المحكمين، حيث عُرض المقياس على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين برياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات وتحقيقها للغرض منها ، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عنصر من العناصر التي عرضت عليهم .

جدول (٢) : النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بصدق مقياس ما وراء الفهم

السؤال	النسبة المئوية
مدى وضوح عبارات المقياس؟	٧٧,٧٪
مدى كفاية عدد عبارات المقياس لتحقيق الهدف منه ؟	٨٨,٨٪
مدى مناسبة العبارة لعينة الدراسة؟	٧٧,٧٪
مدى ملائمة صياغة العبارة؟	٨٨,٨٪

واقترح السادة المحكمون إعادة صياغة بعض العبارات، وأخذ بالمقترحات التي قدموها وعدلت بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى وأتفق المحكمون على ملائمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة وهذا يدل على صدق المقياس .

- ثبات المقياس : تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة التقنين (ن = ١٥) وبلغت قيمة معامل الثبات(٠,٧١)، وهي قيمة مقبولة علمياً مما يدل على ثبات المقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج .

٣- **اختبار الفهم القرائي لطفل ما قبل المدرسة. اعداد الباحثات ملحق رقم (٢):**
يهدف هذا الاختبار إلى تقييم مهارات الفهم القرائي لطفل ما قبل المدرسة

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من ثلاثون مفردة موزعة على اربعة أقسام : القسم الأول: اكتشاف العلاقة (ويتكون من خمس مفردات تتضمن كل مفردة من زوجين من الصور يطلب من الطفل وضع علامة (√) أسفل الزوج الذى يرى وجود علاقة بينه) ، القسم الثاني: المتشابهات (ويتكون من عشر مفردات تضم كل مفردة كلمة رئيسية وأمامها ثلاث كلمات يطلب من الطفل وضع خط اسفل الكلمة التى تقارب أو تماثل في معناها الكلمة الرئيسة)،القسم الثالث: المتضادات (ويتكون من عشر مفردات تضم كل مفردة كلمة رئيسية وأمامها ثلاث كلمات يطلب من الطفل وضع خط اسفل الكلمة التى تضاد في معناها الكلمة الرئيسة) ، القسم الرابع: فهم

القصة (ويتكون من قصة بعنوان القلم والممحاة يليها خمسة اسئلة تقيس مدى فهم الطفل للقصة) .

- **تقدير الدرجات:** الدرجة القصوى للاختبار هى (٣٠).
- **تطبيق الاختبار:** يطبق الاختبار بشكل فردي.
- **صدق الاختبار:** تم استخدام صدق المحكمين، حيث عُرض الاختبار على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين برياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات وتحقيقها للغرض منها ، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عنصر من العناصر التي عرضت عليهم .

جدول (٣) : النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بصدق اختبار الفهم القرائي

السؤال	النسبة المئوية
مدى وضوح مفردات الاختبار؟	٨٨,٨٪
مدى كفاية عدد مفردات الاختبار ؟	٨٨,٨٪
مدى مناسبة مفردات الاختبار لعينة الدراسة؟	٧٧,٧٪
مدى ملائمة صياغة مفردات الاختبار؟	٧٧,٧٪

واقترح السادة المحكمون بعض التعديلات ، وأخذ بالمقترحات التي قدموها وعدلت بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى وأتفق السادة المحكمون على ملائمة مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات اللازمة وهذا يدل على صدق الاختبار .

- ثبات الاختبار : تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة التقنين (ن = ١٥) وبلغت قيمة معامل الثبات(٠,٧٨)، مما يدل على ثبات المقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج .

٤- **بطاقة الملاحظة : اعداد الباحثات ملحق رقم (٣) :**

- وصف البطاقة : تهدف البطاقة إلى ملاحظة مدى اتصاف الطفل بمهارات التعلم ذاتى التنظيم وتتكون من (٢٥) عبارة وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هى (دائما - أحيانا - ابدا) .
- صدق بطاقة الملاحظة : استخدم صدق المحكمين، حيث عُرضت بطاقة الملاحظة على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين برياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات وتحقيقها للغرض منها وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٩٤٪ مما يدل على صدق بطاقة الملاحظة .

٥- **البرنامج التدريبي القائم علي مهارات التعلم ذاتى التنظيم. اعداد الباحثات ملحق رقم (٤) :**

- الهدف العام من البرنامج التدريبي: يهدف البرنامج التدريب علي مهارات التعلم المنظم ذاتيا وبحث أثر هذا التدريب في اكتساب مهارات ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

- وصف محتوى البرنامج التدريبي: يتكون البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية من (١٠) جلسات، زمن كل جلسة (٤٥) دقيقة، وفي نهاية كل جلسة يتم التقويم، حيث لا ينتقل الطفل من جلسة إلى أخرى إلا إذا أتقن محتويات الجلسة السابقة، وتم مراعاة التعزيز المادي (أدوات هندسية . أقلام . كراسات . ...)، والتدعيم المعنوي (تصفيق حاد . عبارات تشجيعية . ...) وتم اعداد كتيب قصص - ملحق رقم (٤)- يتكون من عشر قصص للاستعانة به في تطبيق جلسات البرنامج .
- أسس اختيار محتوى البرنامج التدريبي وكيفية تنفيذه وتقويمه: يتضمن محتوى البرنامج التدريبي مجموعة من القصص والأنشطة وتم تحديد بعض الأسس في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، منها الأسس النفسية والأسس الاجتماعية والتي تتبلور في تعليم الأطفال على القصص المألوفة والمحيطة في بيئتهم، كذلك تبسيط المعلومات وتوفير الجو النفسي والمناخ التربوي داخل إطار التدريب .
- التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي المستخدم: تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من السادة المحكمين (أساتذة علم النفس التربوي المناهج وطرق تدريس والسادة الموجهين ومعلمات رياض الأطفال) لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج وأهدافه، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم وذلك لتتحقق الباحثات من الثقة في صدق وصلاحية استخدام البرنامج مع عينة الدراسة الحالية .

و يوضح الجدول التالي النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم على البرنامج التدريبي:

جدول (٤) : النسب المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بالبرنامج التدريبي

السؤال	النسبة المئوية
هل التعليمات الخاصة بالبرنامج التدريبي واضحة وكافية ؟	٧٧,٧٪
هل محتوى البرنامج التدريبي كافٍ ومناسب ؟	٨٨,٨٪
مدى كفاية عدد جلسات البرنامج التدريبي ؟	٨٨,٨٪
مدى تحقيق جلسات البرنامج التدريبى للهدف منها ؟	٧٧,٧٪

- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج التدريبي : تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى (٢٨) يوما تقريبا، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالمستوى الثالث بروضة طيور الجنة بمدينة الطائف في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ .

- **إجراءات الدراسة** :

- تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لاختيار إحدى رياض الأطفال التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف، ورشحت إدارة التربية والتعليم بالطائف روضة طيور الجنة بحى الشرقية .

- تم إجراء دراسة استطلاعية على أطفال الروضة وذلك بغرض تقنين أدوات الدراسة والتأكد من صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق .
- تم استقبال الأطفال في الوقت المحدد لهم في حجرة هادئة من الروضة التي يتم إجراء الدراسة بها والترحيب بهم .
- شُرح الهدف من إجراء هذه الدراسة وطريقة السير فيها.
- تم استثارة دافعية الأطفال للاشتراك في هذا البرنامج من خلال توعيتهم بأن هذا التدريب سوف يحسن أدائهم وسوف يعلمهم طرق تسهل عليهم الحفظ وتجعلهم يحفظون النصوص والكلمات لفترة زمنية أطول ومن الممكن استخدام هذه الطريقة في حفظ بعض المواد الدراسية التي سوف تقرر عليهم خلال التعليم في المدرسة .
- تم تطبيق مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء للتأكد من تجانس الأطفال في الذكاء .
- تم تطبيق اختبار الفهم القرائي واختبار ما وراء الفهم تطبيقا قبليا للتأكد من تجانس الأطفال في الفهم وما وراء الفهم .
- تم تقسيم الأطفال عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تم تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط .
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة
- تم تطبيق اختبار الفهم القرائي واختبار ما وراء الفهم تطبيقا بعديا ثم تتبعيا بعد شهر .
- استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test، واستخدم (برنامج SPSS) لتحليل نتائج الدراسة الحالية، وكذلك (برنامج Origin 6.0) في رسم الأشكال البيانية المفسرة لتلك النتائج .
- تم تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري ، والدراسات السابقة ، ثم صياغة التوصيات والمقترحات .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :
  - المتوسط الحسابي . Mean
  - الانحراف المعياري . Standard Deviation
  - معامل الارتباط بيرسون . Pearson Correlation Coefficient
  - الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test .

- **نتائج الدراسة** :

تضمنت الدراسة الحالية أربعة فروض ، الأول والثاني يتعلقان بالقياس البعدي لكل من " الفهم القرائي" و " ما وراء الفهم " ، والثالث والرابع فيتعلقان بالقياس التتبعي لنفس المتغيرين، وفيما يلى يتم عرض وتفسير نتائج التحليل الإحصائي.

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائى عقب التدريب مباشرة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الفهم القرائي عقب التدريب مباشرة ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي عقب التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	٢١,٨٢	٣٧١,٠٠	٢٠,٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٨,٩٣	١٢٥,٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الفهم القرائي قبل وبعد التدريب على الجلسات.

جدول (٦) : عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على اختبار الفهم القرائي قبل وبعد الجلسات

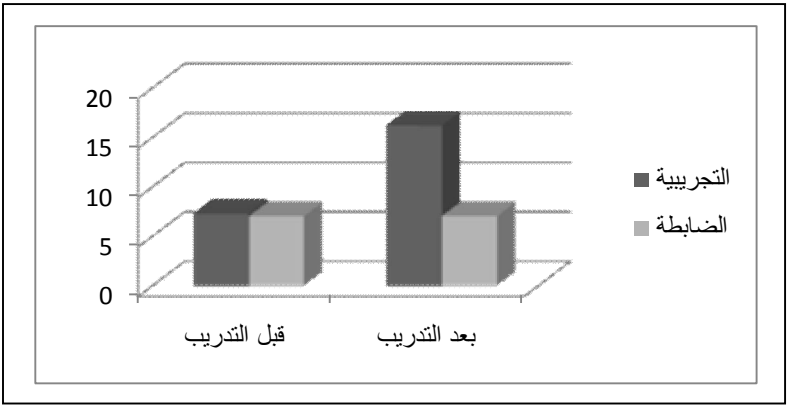
المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	٧,٣٥	١,١١	١٦,٢٩	٥,٧٧
الضابطة	١٤	٧,١٤	١,٠٢	٧,٧١	٠,٨٦

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس الفهم القرائي قبل وبعد التدريب .

يتضح من خلال الشكل رقم (١) وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم القرائي البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Weisberg &Balajthy (١٩٩٠، ١١٧) ، الزغبى (٢٠٠٨) .

وتُرجع الباحثات تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة عقب التدريب مباشرة الى ذلك التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا الذى ساهم فى تنشيط معارف الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة وتحسين سلوكياتهم المرتبطة بمهارات الفهم القرائي ، كما انها جعلت الأطفال المدربين يتمكنون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، وأصبحوا يستطيعون إدارة خبرات القراءة الخاصة بهم، وأصبح لديهم مؤشرات تدل على أنهم منظمون ذاتيًا خلال عملية الفهم القرائي ، حيث يقومون بتحديد الأهداف خلال القراءة مع إيجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف ، ويراقبون عملية التعلم مع وجود تغذية راجعة ذاتية حول عملية القراءة وأصبح لديهم

مرونة مستمرة لتعديل سلوكيات الفهم القرائي وفقاً لما تتطلبه المهام القرائية وظروف التعلم.



شكل (١) : متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الفهم القرائي قبل وبعد التدريب على الجلسات .

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٧) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم عقب التدريب على الجلسات

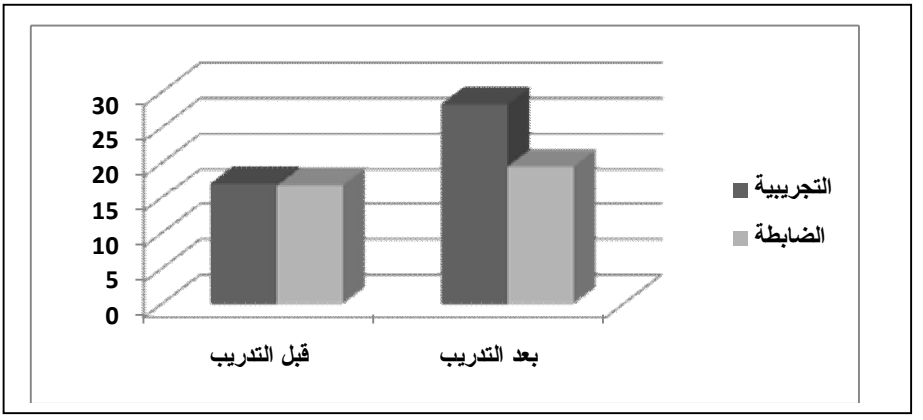
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الالدلالة
التجريبية	١٧	٢١,٠٠	٣٥٧,٠٠	٣٤,٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٩,٩٣	١٣٩,٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب .

جدول (٨) عدد افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد الجلسات

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	١٧,٢٣	١,٨٢	٢٨,٤١	١٠,٦٧
الضابطة	١٤	١٧,٠٠	١,٦١	١٩,٦٧	١,٥٠

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب على الجلسات .



شكل (٢) متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ما وراء الفهم البعدى لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سليمون (٢٠٠٣) ، مصطفى ومحمد (٢٠٠٥) عثمان (٢٠٠٧)، (Redforda(2012

وتُرجع الباحثات تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الأداء علي " مقياس ما وراء الفهم " عقب التدريب مباشرة إلي ذلك التدريب الذي حصل عليه أطفال المجموعة التجريبية ولم يحصل عليه أطفال المجموعة الضابطة ، حيث اصبح أطفال المجموعة التجريبية لديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين، وأصبحوا على دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة، وواعون للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواء من الأقران أو المعلمين، وذلك على النقيض تماما من أطفال المجموعة الضابطة ، والذين يبدون ترددًا كبيرًا عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة، وذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه أو الخوف من نظرة الآخرين لهم ، وكما ان أطفال المجموعة التجريبية يظهرون مزيدًا من الوعي بمسئوليتهم تجاه جعل ما يقوموا بقراءته ذا معنى و يظهرون مراقبة

لأدائهم الذاتي، وينظرون إلى المشكلات والمهارات التعليمية التى تقابلهم اثناء القراءة باعتبارها تحديات يرغبون في مواجهتها ، وأصبح الطفل القارئ لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه.

- **نتائج الفرض الثالث وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي فى القياس التتبعي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار الفهم القرائي خلال مرحلة القياس التتبعي ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٩) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي خلال القياس التتبعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	٢٢,١٥	٣٧٦,٥٠	١٤,٥٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٨,٥٤	١١٩,٥٠		

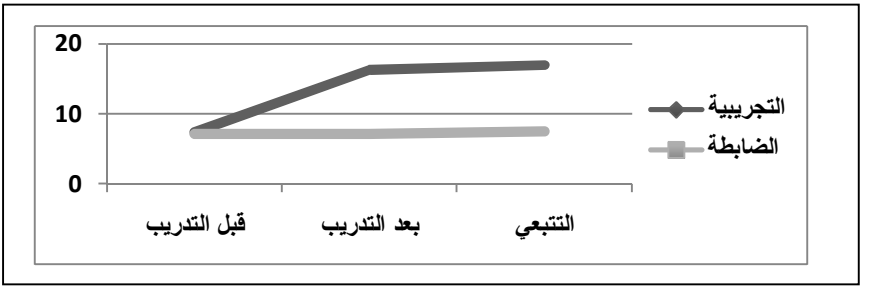
يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطى رتب المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة في الفهم القرائى فى القياس التتبعى لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الفهم القرائي قبل التدريب وبعد التدريب وخلال القياس التتبعي .

جدول (١٠) : عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على اختبار الفهم القرائي قبل التدريب وعقب التدريب وخلال القياس التتبعي

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب		القياس التتبعي	
		م	ع	م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	٧,٣٥	١,١١	١٦,٢٩	٥,٧٧	١٧,٠٠	٥,٠٣
الضابطة	١٤	٧,١٤	١,٠٢	٧,١٤	٠,٨٦	٧,٥٠	١,١٦

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الفهم القرائي قبل وبعد التدريب على الجلسات وخلال القياس التتبعى .

يتضح من خلال الشكل رقم (٣) وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعى للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية .



شكل (٣) : متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الفهم القرائي قبل التدريب وعقب التدريب وخلال القياس التتبعي .

وتُرجع الباحثات تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الأداء علي اختبار الفهم القرائي خلال القياس التتبعي إلي ذلك التدريب الذى حصل عليه أطفال المجموعة التجريبية ، حيث تم خلاله تدريب الأطفال علي بناء صور عقلية ومراقبة ادائهم القرائي ، ومحاولة وصفه وصفًا دقيقًا ، وحثهم علي التفاعل مع المقروء وبناء مخططات عقلية أو أطر معرفية والذى من شأنه تنشيط المعرفة السابقة ، وتوظيف هذه المعلومات في بناء المعرفة الجديدة أو اللاحقة ، وأصبح الأطفال المتدربين لديهم القدرة على المراقبة الذاتية لمسار تفكيرهم خلال القراءة ، وضبطهم لهذا التفكير ، كما ان انشطة التعلم المنظم ذاتيا زودت الأطفال المتدربين بأنشطة إثرائية تعتمد علي إثارة التفكير وتنشيط تفاعل القاريء مع الموضوع ، ولعل الاستفادة التى حصل عليها الأطفال المتدربين فى المجموعة التجريبية ، جعلتهم يتذكرون الفائدة التى تمكنوا منها عقب التدريب ودفعتهم الى محاولة تكرار ما تم التدريب عليه خلال مرحلة القياس التتبعي .

- **نتائج الفرض الرابع وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم خلال القياس التتبعي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاداء على مقياس ما وراء الفهم خلال القياس التتبعي ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس ما وراء الفهم خلال القياس التتبعي

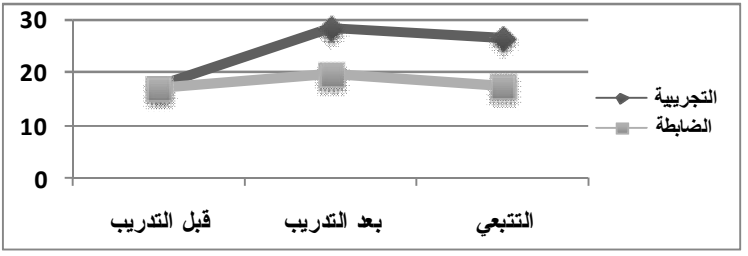
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	٢١,٨٥	٣٧١,٥٠	١٩,٥٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٨,٨٩	١٢٤,٥٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في ما وراء الفهم خلال القياس التتبعى لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعتى الدراسة فيما يتعلق بالأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وعقب التدريب على الجلسات وخلال القياس التتبعي .

جدول (١٢) : عدد أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل التدريب وعقب التدريب وخلال القياس التتبعي

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب		القياس التتبعي	
		م	ع	م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	١٧,٢٣	١,٨٢	٢٨,٤١	١٠,٦٧	٢٦,٥	٢,٤٨
الضابطة	١٤	١٧,٠٠	١,٦١	١٩,٦٧	١,٥٠	١٧,٥	١,٦٥

ويوضح الشكل التالي المتوسطات السابقة .



شكل (٤) : متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب وخلال القياس التتبعى

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس ما وراء الفهم في القياس التتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثات تحسن أداء المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة وكذلك خلال مرحلة القياس التتبعي لما وراء الفهم عند المقارنة بالأداء قبل التدريب إلى الجلسات التدريبية على مهارات التعلم المنظم ذاتيا وإلى استراتيجية المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي التى تم التدريب عليها ، وجعلت الطفل القارئ يفكر عندما يجد ان القراءة لم تحقق أهدافها فى جعل المراقبة الآلية تتجه لفهم الفقرة ، ويقوم بعمل تصور مرئى لما يقرأ ، ويتنبأ بما سيحدث حول الفقرة ويربط بين الأفكار الجديدة والخلفية المعرفية ، ويقارن بين المحتوى والخبرات السابقة ، وأصبح لديهم مراقبة للفهم والاستراتيجيات وأصبح ذلك يتم بطريقة آلية ، وخلال القياس التتبعي تذكر الأطفال المتدربين هذه الفوائد التى حصلوا عليها خلال وعقب التدريب مباشرة ومن ثم استعانوا بها خلال مرحلة القياس التتبعي .

- **التحليل الاحصائي لبطاقة ملاحظة استخدام أطفال المجموعة التجريبية لمهارات التعلم ذاتي التنظيم** :

قامت الباحثات بحساب النسب المئوية بالنسبة لاستجابات أطفال المجموعة التجريبية . والجدول التالى يوضح النسب المئوية لاستجاباتهم على كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة .

جدول (١٣) : النسب المئوية لاستجابات أطفال المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات بطاقة ملاحظة استخدام أطفال ما قبل المدرسة لمهارات التعلم ذاتي التنظيم.

رقم العبارة	دائما	احيانا	ابدا	رقم العبارة	دائما	احيانا	ابدا
١	٩٥٪	٥٪	=	١٤	٩٥٪	٥٪	=
٢	٨٤٪	١٣٪	٣٪	١٥	٧٠٪	٢٥٪	٥٪
٣	٧٥٪	٢٣٪	٢٪	١٦	٧٥٪	٢٥٪	=
٤	٨٠٪	١٨٪	٢٪	١٧	٧٥٪	٢٠٪	٥٪
٥	٧٥٪	٢٥٪	=	١٨	٨٠٪	١٦٪	٤٪
٦	٨٠٪	١٨٪	٢٪	١٩	٧٥٪	١٨٪	٧٪
٧	٧٠٪	٣٠٪	=	٢٠	٨٠٪	٢٠٪	=
٨	٨٠٪	١٦٪	٤٪	٢١	٨٠٪	١٨٪	٢٪
٩	٨٠٪	١٧٪	٣٪	٢٢	٨٠٪	١٧٪	٣٪
١٠	٧٥٪	٢٢٪	٣٪	٢٣	٩٥٪	٥٪	=
١١	٧٠٪	٢٥٪	٥٪	٢٤	٧٠٪	٢٥٪	٥٪
١٢	٨٠٪	٢٠٪	=	٢٥	٧٥٪	١٨٪	٧٪
١٣	٧٥٪	١٨٪	٧٪				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط الأطفال الذين استجابوا " دائما " = ٧٨,٥٪ ، ومتوسط الذين استجابوا " احيانا " = ١٨,٩ ٪ ، ومتوسط الذين استجابوا " ابدا " = ٢,٦٪ .

- **التوصيات** :

بناء على نتائج الدراسة الحالية يوصى بالآتي :

- ضرورة تشخيص وضع أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من قصور في مهارات التعلم ذاتى التنظيم مبكرا ، مما يساعد في عملية العلاج والحد من هذا القصور .
- ضرورة توجيه الاهتمام من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بتطوير المقررات الدراسية لتتضمن استراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم خاصة في منهج رياض الأطفال .
- تخصيص حجرات داخل رياض الأطفال تضم الأطفال ذوى صعوبات الفهم القرائي ، يتم فيها تدريب هؤلاء الأطفال على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم الأكثر تقدما، حتى يتسنى لهم التغلب على مشكلة صعوبة الفهم القرائي ، والتي تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي .
- وضع خطة منظمة ومتكاملة على المستوى القومي من خلال مشاركة وزارة التربية والتعليم وعلماء التربية وعلم النفس من أجل تدريب معلمات رياض الأطفال على تعليم الأطفال مهارات التعلم ذاتى التنظيم .

- **البحوث المقترحة** :

- دراسة للتغيرات النمائية في استراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم لدى الأطفال من رياض الأطفال حتى الصف السادس الابتدائي.
- أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم في الأداء المعرفي للتلاميذ العاديين وبطئي التعلم والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم (دراسة مقارنة) .
- دراسة البنية المعرفية لدى الأطفال ما قبل المدرسة باستخدام منهج التحليل العاملى.
- دراسة للعلاقة بين ما وراء الذاكرة وما وراء الفهم لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .

- **قائمة المراجع** :

- أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف و عثمان ، سيد أحمد و صادق ، أمال أحمد (١٩٩٩) . **التقويم النفسي** . القاهرة: الانجلو المصرية ، ط٢.
- البيشي، غزيل حسين سعد (٢٠٠٨) . الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال في منطقة تبوك التعليمية. **رسالة ماجستير** غير منشورة ، جامعة مؤتة .
- الزغبى، أملِ عبد المحسن زكى (٢٠٠٨) . أثر برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية والتحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.
- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٨) . **صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** . القاهرة: دار النشر للجامعات ، ١٩٩٨ .
- العدل، عادل محمد محمود (٢٠٠٢) . ما وراء المعرفة و الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس ، العدد (٢٦) ، الجزء الأول ، ص ٩ – ٧٧.
- الفرماوى، حمدى على (٢٠٠٢) . فعالية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتامعرفية ، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية** ، العدد (٢٦) ، المجلد (١٢) ، ص ص ٢٢٧ – ٢٩٧.
- النكلاوي،أحمد محمد (١٩٨٦). **الوضع التعليمي للطفل فى الخليج العربي**. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج .
- الهوارى، جمال فرغل والخولى، منال على (٢٠٠٦) . التعلم المنظم ذاتيا" لدى مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، بحوث المؤتمر الثانى والعشرون لعلم النفس فى مصر، الرابع عشر العربى ،العدد٦٢ ، ص ص١١٤- ١٦٠.
- جابر، عبدالحميد جابر (١٩٩٩) . **إستراتيجيات التدريس والتعلم** . سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس . القاهرة : دار الفكر العربى.
- جلجل ، نصرة محمد عبد المجيد (٢٠٠٨) . أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، العدد (٥٨) ، المجلد (١٨) ، ص ص ٣٣٠- ٣٨٤.

- حافظ، وحيد السيد وعطية، جمال سليمان (٢٠٠٦) . فعالية برنامج قائم على التعليم المنظم ذاتياً فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.**مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها المجلد (١٦) ، العدد (٦٨) أكتوبر ، ص ص ١٦٥ – ٢٠٣.
- حجازى، أحمد إبراهيم (٢٠٠٩) . فعالية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى ضوء الأسلوب المعرفى (الاندفاع / التأمل) . **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- زقزوق، رانيا أحمد (٢٠٠٠) . أثر التغذية الراجعة باستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات ودافعية الإنجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم . **رسالة ماجستير** غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.
- سعد، مرادٍ على عيسى والدمرداش، فضلون سعد (٢٠٠٨) . أثر برنامج تدريبى للتعلم المنظم ذاتياً فى الأداء الكتابى فى مادة اللغة الإنجليزية وفعالية الذات الكتابية والعزو السببى لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا ، العدد (٦٤) ، ص ص ٦٤ – ١٠٢.
- سليمون، ريم ميهوب (٢٠٠٣) . أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتى على الأداء الأكاديمى لدى عينة من طلاب الجامعة . **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا.
- شلبى، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠٠) . أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتى للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضى التحصيل الدراسى . **رسالة دكتوراة** غير منشورة معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- عثمان ، ماجد محمد (٢٠٠٧) . أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى في الصف الخامس الابتدائي . **مجلة كلية التربية بأسيوط** ، العدد الأول ، المجلد الثالث والعشرون، ص ص ٣٤٠ – ٣٨٤.
- قناوي ، هدى محمد (١٩٩٨) . **الطفل ورياض الأطفال.** القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- كامل ، مصطفى محمد (٢٠٠٥) . مقرر مقترح للتدريب على استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم فى ضوء " وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم . **بحث مقدم للمؤتمر العلمي السابع عشر – مناهج البحث والمستويات المعيارية** ، جامعة عين شمس ، ٢٦ – ٢٧ يوليو ، المجلد الأول ، ص ص ٢٨٩ – ٣٠٣.
- مجاور ، محمد صلاح الدين (١٩٨٣) . **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية** . الكويت : دار القلم .
- محمد، هدى مصطفى وعبد المجيد، أسامة محمد (٢٠٠٥) . برنامج مقترح لتنمية الكتابة الابداعية باستخدام العصف الذهني لدى الطلاب الموهوبين لغويا وأثره على ما وراء الفهم القرائي . **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (٥٠) ، ص ص ١٢٤ - ١٧٣.
- يخلف، عثمان محمد (٢٠٠١) . **علم النفس الصحة : الأسس النفسية والسلوكية للصحة.** الدوحة : دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

- Baker, L.(1989) .Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. Educational Psychology Review, 1, 3-38.
- Botsas,G. & Padeliadu, S.(2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. International Journal of Educational Research , 39(4-5) , pp. 477-495.
- Brown, L.(1982). Learning how to learn from reading. In J.Langer and M. Smith-Burke, eds. Reader meets author: Bridging the gap; A psycholinguistic and sociolinguistic perspect*ive*. Barksdale, DE: International Reading Association.
- Cao, L. & Nietfeld , J. (2005) : Judgement of learning , monitoring accuracy , and student performance in the classroom context . Current Issues in Education [on – line] , Vol . B , No. 4 , available : http://cie . Ed . Asu . Edu / Volume 8 ./ Number 4 / .
- Ellis, E., Deshler, D., Lenz, K., Schumaker, J., & Clark, F.(1991).An instructional model for teaching learning strategies. Focus on Exceptional Children, 23(6), 1-24.
- Fey, M., Warr-Leeper, G., Webber, S., & Disher, L.(1988). Repairing children's repairs: Evaluation and facilitation of children's clarification requests and responses. Topics in Language Disorders , 8(2),pp. 63–84.
- Fitzgerald, J.(1983). Helping readers gain self-control over reading comprehension. The Reading Teacher , 37(2),pp. 249-253.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. Journal of Learning Disabilities, 40(3), 210-225.
- Hardin ,V.(2001) . Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latino fourth-grade students in a late-exit bilingual program. Bilingual Research Journal ,25(4), pp. 417- 439.
- Harris, K., Graham, S., & Freeman, S.(1988). Effects of strategy training on metamemory among learning disabled students. Exceptional Children, 54, 332-338 .

- Hollingworth, R. & Mcloughlin, C. (2001). The development of metacognitive skills among first year science students. Australian Journal of Educational Technology,17(1) , 50 – 63.
- Lindner, R. W. & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: Its assessment and instructional applications. Educational Research Quarterly, 16, 29-37.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., & Schwartz, R. A. (2001). Role of study skills in graduate-level educational research courses. Journal of Educational Research, 94 (4), 238-246.
- Osman, M. & Hannafin, M.(1992). Metacognition research and theory: Analysis and implications for instructional design. Educational Technology Research and Development , 40, 83–99 .
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of a classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research and applications. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pressley, D. , McKinnon, G. & Waller, G.(1985) . Metacognition ,cognition and human performance, Academic Press.
- Redforda,J. , Thiedea,K. , Wileyb,J. & Griffinb, T . (2012) . Concept mapping improves metacomprehension accuracy among 7th graders . Learning and Instruction , 22(4) , 262–270
- Richek, M., Caldwell, J., Jennings, J. & Lerner, J.(1996) . Reading Problems Assessment and teaching strategies. London: Allyn & Bacon .
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. Research in Science Education, 36, 111-139.

- Schunk, D. H. (2004). Learning Theories: An Educational Perspective (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Shanahan, T. (2005). The National reading panel report. practical advice for teachers. Learning Point Associates / North Central Regional Educational Laboratory (NCREL); 48.
- Standiford, S. .Metacomprehension. ERIC Digest. http:// www. Ericdigests .org/pre-921/meta.htm, 1984 .
- Villares, E. , Frain, M. , Brigman, G. , Webb, L. & Peluso, P. .(2012) . The Impact of student success skills on standardized test scores A meta-analysis . Counseling Outcome Research and Evaluation , 3(1) , 3-16
- Weisberg, R., & Balajthy, E. (1990). Development of disabled readers' metacomprehension ability through summarization training using expository text: results of three studies. Reading, Writing, and Learning Disabilities, 6, 117-136.
- Winne, P. H., & Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (Vol. 531–566). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. R. P. Boekaerts, & M. Zeidner (Ed.), Handbook of self-regulation (pp. 13-41). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B., & Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 614-628 .

❋❋❋❋❋❋❋

((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 .